

Radim Šíp

PROČ

ŠKOLSTVÍ A JEHO AKTÉŘI SELHÁVAJÍ

KOGNITIVNÍ KRAJINY A NACIONALISMUS



MASARYKOVA
UNIVERZITA

PROČ ŠKOLSTVÍ A JEHO AKTÉŘI SELHÁVAJÍ

**KOGNITIVNÍ KRAJINY
A NACIONALISMUS**

Radim Šíp

Masarykova univerzita
Brno 2019

První a druhá část této monografie vznikly v rámci podpory projektu *John Dewey: Pragmatism, Democracy, and Education* (č. 2011-21-08), kterou autorovi poskytla Fulbrightova komise.

Úvod, Třetí část a Závěr monografie vznikly díky Grantové agentuře ČR, která podpořila výzkumný projekt *Cesty k inkluzivní škole 21. století: etnografický přístup* (č. GA19-13038S).

Recenzenti:

prof. PhDr. Beata Kosová, CSc., dr. h. c

Mgr. Radovan Plášek

PhDr. Martin Strouhal, Ph.D.

© 2019 Masarykova univerzita

ISBN 978-80-210-9378-2

ISBN 978-80-210-9377-5 (brož. vazba)

<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9378-2019>



Kniha je šířená pod licencí

CC BY-NC-ND 4.0 Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0

Věnováno
Erazimu a Dorothy Kohákovým,
Mirku Jůvovi
a Milanu Hejnému

„Jel jsem do černobylské zóny. Byl jsem tam už několikrát...
A tam jsem pochopil, že nejsem ničím chráněn. Že ničemu nerozumím
[...]. Dokonce i zlo je jiné... Minulost už mě nechrání... Neuklidňuje...
Nejsou v ní odpovědi... Dříve vždycky byly, a dnes nejsou.
Mne zajímá budoucnost, ne minulost.“

Výpověď psychologa Petra S. v románu hlasů
Světlany Alexejevičové *Modlitba za Černobyl*

„Zde nalézáme výzvu pro pedagogy, kteří jsou pravděpodobně jednou
z nejzranitelnějších a nejohroženějších profesí. Jsou totiž drceni tlakem
společnosti, omezování legislativními nařízeními a přitom v zásadě
konzervativní ve svých reakcích. Mohou se stát těmi, kdo se přihlásí
ke stanovisku čtených realit, jak jsem ho popsal? Dokážou spustit změny
postojů, chování a hodnot, které bude takový světový názor vyžadovat?
Sami od sebe to zcela jistě nedokážou.“

Carl R. Rogers: *Potřebujeme „jedinou“ realitu?*

Obsah

Poděkování	9
Úvod	13
Struktura této knihy	13
Ideologie a pedagogika	17
Konstituční pojmy textu: Od mýtu k nacionalismu	20
Mýtus, teorie, racionalita a ideologie jako funkce života	20
Řešení problémů, inteligentní jednání a selhání	25
Od nahého individua k transnacionalismu: Původní komunalita života a myšlení	33
Metodologické poznámky I: Ideální (čisté) typy	37
Ideální (čisté) typy a jejich konceptuální prostor	37
Redukce empirického obsahu a konstrukce čistých typů	39
Čisté typy a autorita	42
Metodologické poznámky II: Slohy rané a pozdní moderny	43
Paradigma versus sloh myšlení a jednání	43
Sloh myšlení a jednání jako nástroj: Instrumentálnost lidského poznání	49
Systolická fáze proměny slohu rané moderny ve sloh pozdní moderny	51
Pedagogika mezi ranou a pozdní modernou	55
Základní teze monografie	58
Laboratorní mentalita	61
Arendtová a její konzervativismus	63
Moderní škola jako generální instituce nacionálního státu	64
Normalizace, homogenizace a exkluze	65
Změna zadání	68
Stát, věda a obsahová disciplinace kurikula	70
Na lodi, do které se hrne voda	71
PRVNÍ ČÁST	
Pedagogika a myšlení Bud'/Anebo	75
1.1 Hlubší společný základ a myšlení Bud'/Anebo	75
1.2 První figura Bud'/Anebo: Teorie, nebo praxe	79
1.2.1 Historické kořeny oddělení teorie a praxe	79
1.2.2 Historie odtržení teorie od praxe v pedagogice: 19. století	81
1.2.3 Historické odůvodnění vzniku striktního oddělení teorie a praxe	84

1.2.4 Historie odtržení teorie od praxe v pedagogice: 20. století	86
1.2.5 Pedagogika a pracovní teorie vědy.....	89
1.3 Druhá figura Bud’/Anebo: Boj tradicionalismu s alternativismem	91
1.3.1 „Kurikulum budoucnosti“ a jeho kritici	92
1.3.2 Arendtová o krizi výchovy a vzdělávání	94
1.3.3 Vzdělávání a výchova převráceny zpět z hlavy na nohy	95
1.3.4 Digrese: Obsahy a formy vyučování	98
1.3.5 Arendtová a politické dilema moderní společnosti	100
1.3.6 Heideggerův stín a liberalismus nahého individua	101
1.3.7 Arendtová a spor tradicionalistů s alternativisty	107
1.4 Třetí figura Bud’/Anebo: Klíčové kompetence, anebo opět obsah	110
1.4.1 Kompetence jako naděje pedagogiky 21. století	111
1.4.2 Kompetence jako pedagogická kategorie, nebo jako „vodítko“?	112
1.4.3 Kompetence jako rodina podobností	115
1.4.4 Nenápadná změna v pojetí kompetencí po první dekádě nového tisíciletí	117
1.4.5 Paradox rané moderny: Vnější je normováno uvnitř	118
1.4.6 Zrození transcendentální struktury: Kant	120
1.4.7 Upevňování představy transcendentální struktury: Od Hegela k empiristům	122
1.4.8 Zrození kompetence jako transcendentální struktury: Chomsky	124
1.4.9 Transcendentální struktura a lingvistika: Od performancí ke kompetenci	128
1.4.10 Transcendentální struktura v prostředí pedagogiky a dějinný kontext	131
1.4.11 Transcendentální struktura v prostředí pedagogiky	133
1.4.12 Kompetence a selhání kritiků neoliberalismu	136
1.5 Shrnutí první části: Důsledky figury myšlení Bud’/Anebo	141

DRUHÁ ČÁST

Pedagogická filozofie 21. století: Filozofie přítomnosti versus filozofie počátku

2.1 Struktura pedagogiky a role pedagogické filozofie	148
2.1.1 Atomistický versus funkcionalistický styl myšlení	148
2.1.2 Struktura pedagogiky jako hierarchie entit: Brezinka.....	152
2.1.3 Struktura pedagogiky jako souhra aspektů.....	155
2.1.4 Aspekt pedagogické filozofie v kontinuitě řešení pedagogického problému.....	158

2.2 Účinná pedagogická filozofie	159
2.2.1 Planá a účinná filozofie: Dějiny filozofů	159
2.2.2 Po konci dějin filozofů: Filozofie přítomnosti vs. filozofie počátků	162
2.3 Patočkovská filozofie výchovy jako filozofie počátků	164
2.3.1 Patočka a neohelénismus rané moderny.....	164
2.3.2 Nahlédnutí jako jádro Patočkovy filozofie dějin.....	166
2.3.3 Patočkovská filozofie dějin jako produkt neohelénismu.....	170
2.3.4 Reálné dějiny starověkých Athén.....	172
2.3.5 Platón a řecká iracionalita	174
2.3.6 Nové elitářství a sociální násilí jako důsledek Patočkovy útěsné filozofie dějin.....	179
2.3.7 Důsledky Patočkovy filozofie dějin: Patočkovská filozofie výchovy	183
2.3.8 Patočka vysvléknutý z dresu Dějin filozofů.....	186
2.4 Liessmann: Tradicionalismus a elitářství v postmoderním hávu.....	187
2.4.1 Liessmannovo nevědomé dilema: Elita versus elita.....	188
2.4.2 Další figura myšlení Bud'/Anebo: Užitek versus krásno.....	191
2.4.3 Humboldtovská univerzita: Lék na společnost nevzdělanosti?	203
2.4.4 Filozofie počátků a její důsledky: Elitářství a konzervativismus	212
2.5 Boj proti neoliberalismu a jeho postmoderní tradicionalismus.....	214
2.5.1 Foucault: Moc a governmentalita	215
2.5.2 Neoliberální governmentalita: Foucault v rukou bojovníků proti neoliberalismu.....	218
2.5.3 Jedná se skutečně o foucaultovské pojetí moci a governmentality?.....	221
2.6 Shrnutí Druhé části: Neexistuje <i>Ursprung</i>, jen tisíce <i>Entstehungen</i>	224

TŘETÍ ČÁST

Krise instituce školy: Pedagogika a stát mezi dvěma slohy myšlení a jednání.....	227
---	------------

3.1 Utváření moderního světa – od rozvratu tradiční společnosti ke globalizovaným, univerzalizujícím se světům	227
3.1.1 Metodologický nacionalismus, metodologický kosmopolitismus	229
3.1.2 Formování veřejnosti jako zdroj státnosti: Deweyho metodologie sociálních věd.....	236
3.1.3 Od pozdně středověkých měst k nacionalismu	248
3.1.4 Povaha nacionalismu: Od univerzalistické mobility k nacionální konsolidaci	252

3.1.5 Rasistická povaha nacionalismu: Permanentní válka, plavý barbar a státní moc.....	255
3.1.6 „Policie“ a vědění: Discipline, starost o život a totální válka	266
3.1.7 Dvě konstrukce politické reality: Lidská práva a Schmittův „realismus“	282
3.1.8 Metahra: Boj o podobu kosmopolitního řádu	298
3.1.9 Závěr: Utváření kosmopolitního státu a institucionální dědictví nacionalismu	308
3.2 Racionalita a historie instituce moderní školy a čisté (ideální) typy současných škol.....	309
3.2.1 Školy hlavního vzdělávacího proudu: Běžný den v běžné třídě.....	310
3.2.2 Autoritářský a demokratický čistý (ideální) typ současné školy	312
3.2.3 Školy hlavního vzdělávacího proudu: Běžný den v běžné třídě podruhé	319
3.2.4 Racionalita instituce moderní školy	322
3.2.5 Historické okolnosti vzniku instituce moderní masové školy.....	328
3.3 Instituce školy: Rozbíjení kognitivní krajiny, normalizace a fetišizace poznatků.....	337
3.3.1 Kognitivní krajina: Filozofie a věda o podstatě kognitivních procesů	341
3.3.2 Kontinuita a hra: Podstata kognitivní krajiny	354
3.3.3 Rozbití kognitivní krajiny: Scientizace kultury a kurikula a funkce zbytnělé paměti.....	364
3.3.4 Disciplína, odtělesnění edukačního procesu a hierarchický dohled	376
3.3.5 Normování obsahů: Disciplinarita oborů, atomismus a nacionalismus.....	383
3.3.6 Obnovení primátu kognitivní krajiny.....	396
3.4 Kairos: Mimo ideje neoliberalismu i jeho kritiků.....	402
3.4.1 Ústup nacionálního státu a neoliberalistická řešení	403
3.4.2 Vzdělávání je přizpůsobením člověka „něčemu“	405
3.4.3 Vynucená individualizace: Univerzalita byznysu, anebo návrat do náruče státu.....	408
3.4.4 Zkušenost Říše: Záleží na vzdělání masy.....	412
Závěr	415
Co musíme udělat	415
Další kolo pendlování Bud'/Anebo	415
Nový svět, stará škola	418
Summary	441
Seznam literatury	445
Jmenný rejstřík.....	459
Věcný rejstřík.....	463

Poděkování

Závěrečné fáze práce na této monografii byly podpořeny granty Aktion Škola, kde jsem člověkem (č. 70p7) a grantem GAČR *Cesty k inkluzivní škole 21. století: etnografický výzkum* (č. GA19-13038S). Bez této podpory by nemohla být monografie dokončena.

Přesto je podstatná část tohoto textu postavena na důkladném studiu Deweyho díla, a monografie by tedy nemohla vzniknout, kdybych nedostal možnost podstoupit čtyřměsíční výzkumnou stáž v *Centru deweyových studií* (*The Center for Dewey Studies*, Southern Illinois University, Carbondale, USA). Rád proto využívám této příležitosti k poděkování *Fulbrightově komisi*, jež pobyt umožnila poskytnutím grantu (č. 2011-21-08), a kolegům, kteří si v Carbondale našli čas projekt umocnit odbornou, materiální a přátelskou podporou – Larrymu A. Hickmanovi (tehdejšímu řediteli Centra), Thomasi M. Alexandrovi, Kennethu W. Stickersovi, Jamesi Downhourovi a všem tehdejším pracovníkům Centra.

Pedagogickým přínosem pak pro mě byla zejména účast na doktorském semináři o americkém pragmatismu, který vedl Larry A. Hickman, jenž mě s laskavostí sobě vlastní do tohoto semináře pozval. Tam jsem si připomněl, jak by měl probíhat moderní vysokoškolský seminář, a uvědomil si, že jsem něco podobného zažil ve svém studentském životě jediněkrát. V podzimním semestru 1999, kdy tři mladí asistenti – Barša, Marada, Szaló, navrátilivši se v té době ze svých zahraničních studijních pobytů – tímto způsobem vedli seminář o Michelu Foucaultovi. Čtenář brzy zjistí, že tento seminář byl pro mě klíčový v mnoha ohledech.

Dále bych rád vzdal hold *Erazimu* a *Dorothy Kohákovým*, kteří mě mimo jiné věci přiměli milovat Ameriku i přes všechny její chyby. Milovat její úctu k jednotlivci a ke společenství, v nichž jedině se jedinec může rozvinout v člověka. Naučili mě vášnivě milovat úctu ke svobodě, štěstí a bezpečí všech bližních. Milovat ideál, jenž zmíněnou úctu zakládá a formuje, aniž bych zároveň musel přijímat anachronismus amerického neotesaného individualismu (*rugged individualism*).

V různých fázích přepisování tohoto textu mi mnozí lidé svým čtením a kritickými poznámkami pomohli přesněji artikulovat myšlenky. V tomto kontextu musím zmínit dalšího člověka, jemuž je kniha věnována. Nevím, zda mu někdy budu moci oplatit velkorýsý způsob, jakým mě na začátku mé filozofické a pedagogické dráhy podpořil nejen svým zájmem

a důvěrou v to, co dělám, ale také materiálně, protože se stal vydavatelem mých prvních knih, jejichž vydání se mu jistě nevyplatilo. *Mirku Jůvovi* ale navíc vděčím za významnou kritiku úplně první verze zárodků této knihy – první verze mé habilitační práce. Bez ní by nemohlo dojít k jejímu přepracování a tím by měla horší výchozí pozici v následujícím habilitačním řízení. Za významné kritické poznámky v dalších fázích práce děkuji oponentům habilitačního textu prof. Kosové, prof. Maňákovi a prof. Višňovskému a členům habilitační komise pod vedením prof. Švece.

Teprve v průběhu finalizace textu jsem si uvědomil, na kolika místech se přímo či nepřímo odkazují k příkladům výuky inspirovaným Milanem Hejným a jeho týmem. Otec a syn Hejných a lidé, kteří formovali a formují tzv. Hejného metodu, se pro mě stali velkou inspirací. Není na mně, abych rozhodl, je-li Hejného přístup nejlepším způsobem, jak učit matematiku. V každém případě jsem si zcela jist, že tato „metoda“ – spíše však komplexní a hluboce propracovaný systém, jak nedávno ukázal Kvasz (2016, 2019) – je příkladem způsobu výuky, jež akceptuje a rozvíjí nejnovější poznatky o tom, čím člověk je a jak poznává, a také poznatky o tom, jak lze maximálně rozvinout kognitivní potenciál jednoho každého z nás. Hejného metoda je tím, čím by mělo vzdělávání ve skutečnosti být. Je mnohem víc než jen přístupem k výuce matematiky. Je hlubokým rozvíjením života. Dovolím si zde parafrázovat jednu vzpomínku, kterou jsem z úst Milana Hejného slyšel vícekrát: když se na abiturientském večírku setkal s žáky třídy, v níž poprvé působil jako učitel matematiky na základní škole, neudělalo mu největší radost to, v jak dobrých a zajímavých zaměstnáních se téměř všichni uplatnili, nýbrž to, že nikdo nevolil Mečiara. Hlavní teze této monografie by nemohla být vyjádřena lépe a stručněji. *Opravdové vzdělání je inherentně založeno na demokratických hodnotách a vede k rozvíjení demokratických vztahů.* Bohužel právě tento potenciál vzdělávání a výchovy ve svém celku úspěšně mjíme.

Rád bych poděkoval všem třem recenzentům monografie – Beatě Kosové, Radovanu Pláškovu a Martinu Strouhalovi, jejichž pečlivé kritické čtení odhalilo mnoho nedostatků. Stejně tak bych rád poděkoval korektorovi textu Liboru Cupalovi, jenž vedle toho, že odstranil mnoho chyb, mi také pomohl mnoho pasáží formulovat podstatně elegantněji.

Všichni, které jsem v této části zmínil, dokazují jednu podstatnou věc, která vyplývá z komunální podstaty života: Žádné skutečné dílo není dílem jediného člověka. Je mi hlubokou ctí, že jsem mohl všechny tyto bližní potkat a v tom či onom smyslu s nimi spolupracovat.

Rada pro zaneprázdněné čtenáře

Nietzsche údajně komusi napsal, že by si přál, aby jeho knihy čtenáři četli stejně dlouho, jak dlouho byly psány. Touha, kterou Nietzsche vyjádřil, prozrazuje erós tak silný, jaký se snad objevuje pouze v počátečních fázích mileneckého vztahu. Taková láska je ale nakonec otravná a zotročující. Ostatně ani já takto knihy nečtu.

Mohu-li ve vztahu k této knize zaneprázdněným čtenářům něco doporučit, pak snad toto: Jestliže nemáte čas se mými myšlenkami zabývat, přečtěte si alespoň závěr textu. Jestliže máte zájem pochopit hlavní body mé argumentace, ale nechcete či nemůžete číst knihu od začátku do konce, obraťte se k její třetí části, přitom se soustřeďte na kapitulu 3.3. Pevně věřím, že třetí část obstojí sama o sobě. Pokud si k tomu přidáte podkapitoly Konstituční pojmy textu, Metodologické poznámky I, Metodologické poznámky II (všechny tři se nacházejí v Úvodu) a kapitoly, které uzavírají první a druhou část, měli byste mít po ruce vše důležité. Přesto věřím, že se najdou čtenáři, kteří se v první části rádi dozvědí, k jakému zmatení nás vedou tři velké diskurzy současné pedagogiky – diskurzy o teorii a praxi, o tradicionalistech a alternativistech a o kompetencích a výukových obzích. Stejně tak věřím, že se objeví i několik těch, kteří si s pobavením přečtou i druhou část, jež dokládá, že i velcí myslitelé se ve svých úvahách o vzdělávání a výchově dokážou fatálně mýlit a svými hlubokými myšlenkami nás mást a svádět z cesty k demokracii.

A najdou-li se čtenáři, kteří s knihou vydrží od začátku do konce, bude má touha naplněna přes míru.

Těm, kteří nemají rádi odborné texty, zato jsou zvyklí číst beletrii, doporučuji text, který se nedávno objevil v kyberprostoru¹: Návštěvník u nás ve škole. Tato novela na krátké ploše a prostřednictvím příběhu, v němž se člověk z Utopie dostane do našich škol a v němž zároveň nemalou a nepříliš kladnou roli hraje politický marketing, poskytuje analýzu jak českého školství, tak české politiky.

1 <https://www.slideshare.net/Radimp/navstevnik-u-nas-ve-skole>

Úvod

Struktura této knihy

V této monografii se budu z pozice pedagogické filozofie zabývat stavem současné pedagogiky a tématy, která tento stav určují. Proto hned na začátku, v části Konstituční pojmy textu, vyjasňuji výchozí pozici, která je hluboce ovlivněna Deweyho myšlením. Centrálním pojmem této monografie je intelligence definovaná funkcionálně jako příhodný vztah cílů, které mají být dosaženy, prostředků vedoucích k těmto cílům, a důsledků, jež jejich faktické dosažení má či bude mít. Všechny pojmy, které jsou zde přiblíženy a definovány, tvoří klíč k celé monografii a vytvářejí podloží k náležitému pochopení nejdůležitějšího pojmu monografie: *kognitivní krajiny*.

Hned poté – ve čtvrté a páté části Úvodu – představím dva klíčové nástroje analýzy. Prvním z nich je způsob, jakým budu nakládat s některými důležitými koncepty monografie – např. demokratická škola, autoritářská škola, konzervativisté, alternativisté atp. Nebudu je zde používat jako odborné pojmy, které by měly *reprezentovat* konkrétní či abstraktní *entity* vnějšího světa. Budu s nimi nakládat jako s *weberovskými ideálními (čistými) typy*, jež dovolují zkonstruovat konceptuální prostor – mapu, která umožňuje základní orientaci ve zkoumaných reálných situacích. Díky takovému prostoru jsme schopni popsat složité procesy, kterými náš svět, pojetí vědy i pole pedagogické teorie, praxe a výzkumu procházejí. Pracovat s nimi jako s pojmy, které mají přesný a zároveň neměnný předobraz v reálném světě, znamená popírat podstatu sociálněvědního výzkumu i výsledky současné sebereflexe vědy. Prostřednictvím zmíněné sebereflexe se věda přesouvá od esencialistických východisek k důrazu na procesy a vývoj, od představy kopírování entit a stavů k zachycování platform, které z procesů povstávají a které jsou těmito procesy neustále proměňovány. Tento nástroj bude představen ve čtvrté části Úvodu.

Druhý nástroj budu nazývat *sloh myšlení a jednání*. Tento nástroj dokáže popsat proměnu pojetí vědy na pozadí dalších velkých změn myšlení a jednání. Pro hlavní argument knihy bude stěžejní odlišení slohu *rané moderny* od slohu *pozdní moderny*. Změny, jež nás budou zajímat, se ve větší míře prosazují od 19. století. Vykazují stejné či podobné epistemické

motivace a projevy na většině kognitivně podstatných úrovních (na úrovni filozofické, epistemologické, sociologické, psychologické, pedagogické atd.). Od počátku 20. století se zintenzivňuje přechod, v němž je raně moderní sloh střídán slohem pozdně moderním, a právě tato změna stojí za *krizí instituce školy* i za nezдарy reforem státního školství – škola i reformy tento přechod nerespektují, a tak dochází k rozpolcení jak instituce školy, tak jejích aktérů (k tomu viz především kapitoly 3.2–3.4 níže). Podstatu slohu myšlení a jednání a jeho funkce představím v páté části tohoto Úvodu. Oba nástroje vytvářejí argumentační pozadí celého textu a formují jeho obsah.

V první části této monografie se budu zabývat třemi velkými diskurzemi, které hýbají či donedávna hýbaly českou pedagogikou. Společně se čtenáři v ní budu sledovat spor mezi zastánci nadřazenosti teorie a zastánci nadřazenosti praxe, budu sledovat spor mezi tradicionalisty a alternativisty. A konečně budu sledovat spor mezi obhájci kompetenčního přístupu ve výuce a těmi, kteří se před kompetencemi opět schovávají za tradiční vzdělávací obsahy. Všechny tři diskurzemy jsou postaveny na stejné figurě myšlení – Bud’/Anebo. Tato figura nedovoluje ani jednomu z táborů opustit falešné linie střetu. Považujeme-li tyto spory za důležité, dostáváme se do nepříjemné situace, neboť nám figura myšlení Bud’/Anebo nedovoluje identifikovat skutečné problémy a nalézat jejich řešení, což jen dále prohlubuje krizi instituce školy.

V druhé části se budu zabývat rolí pedagogické filozofie (filozofie výchovy). Pedagogickou filozofii představím jako prostředek sebereflexe pedagogiky, který je potřebným svorníkem dvou velkých proudů v pedagogice, jež se od 19. století profilují a oddělují – svorníkem mezi vědou o výchově (teoretickou pedagogikou) a praktickou pedagogikou. Témata, která jsem otevřel v první části, se stanou východiskem pro definici pedagogické filozofie jako filozofie přítomnosti, abych ji mohl kontrastovat s filozofií počátků, na které stojí většina reflexí pedagogického dění. Na filozofii počátků v podstatě stojí také jedině dva proudy filozofie výchovy, které se za posledních padesát let v české pedagogice zformovaly či formují: patočkovská filozofie výchovy a filozofie boje proti neoliberalismu ve vzdělávání. Obě školy jsou ve svých principech konzervativní. Jelikož se zastánci obou škol často odkazují na Liessmanna, stane se hrdinou jedné z kapitol také on. Z předložených analýz bude zřejmé, že obě školy podobně jako sám Liessmann definují problémy, které fakticky neexistují nebo jsou marginální, a naopak míjejí podstatu velkých problémů současnosti.

Proto předkládají řešení, která vytvářejí více problémů, než jich ve skutečnosti řeší.

Ve třetí – nejdůležitější – části se pedagogická filozofie přítomnosti stane východiskem pro závěrečnou analýzu současného stavu školství. Hlavním tématem této části (a vlastně celé monografie) je *chronická krize instituce školy*. Část začíná detailním popisem vzniku a vývoje nacionalistického uspořádání moderního světa. Již nejméně jedno století žijeme v transnacionální éře a nacionalismus nejen jako forma politického uspořádání, ale především *jako forma myšlení* je s touto érou nekompatibilní. Výše zmíněná krize je důsledkem rozporu mezi cíli, které formovaly instituci školy v době jejího vzniku a její konsolidace, tj. v 18. a 19. století, a mezi současnou podobou světa. Právě se přesouváme od tématu nacionalismu k epistemologii, ale přesto musíme mít neustále na paměti, že nacionalismus je systémovým produktem 18. a 19. století podobně jako korespondenční teorie pravdy a poznání. Obě koncepce jsou spolu intimně svázány nejen vzájemnou podporou, ale i způsobem myšlení, neboť jako své společné východisko sdílejí epistemologický atomismus (k tomu srov. především podkapitulu 2.1.1 a kapitolu 3.3).

Centrálním pojmem monografie, který budu ve třetí části (především v kapitole 3.3) definovat a rozvíjet, je *kognitivní krajina*. Koncept kognitivní krajiny vychází z velkého kritického pohybu v oblasti epistemologie. Tento pohyb učinil korespondenční teorii pravdy a poznání a epistemologický atomismus, na kterém byla tato teorie založena, neudržitelnými a nabídl nové metaforické uchopení procesu poznání. Poznání je tak vnímáno jako dynamické rozvíjení a mapování kognitivní krajiny, které napomáhá stanovování a dosahování cílů. Dosažené cíle mění situaci způsobem, jenž jedinci i celému společenství umožňuje prodlužování a zkvalitňování života. Prodlužování a zkvalitňování života je podstatou inteligentního jednání a pravdivé poznání není ničím jiným než inteligentním jednáním. Kognitivní krajina ať už jedinců, nebo společenství je žitý komunální svět, ve kterém vše nabývá smyslu a ve kterém se vše odehrává. Od lásky, zášti, soubojů přes poznání a učení až po samotné udržování a prodlužování života. Kognitivní krajiny se mohou rozvíjet pouze v jedinečné zkušenosti každého z nás, ale zároveň jsou vždy komunální. Jsme vždy ponořeni do komunální kognitivní krajiny a právě jen díky tomu jsme schopni odhalovat vlastní chyby a z těchto chyb se učit. Soukromé poznání je neuskutečnitelné podobně jako Wittgensteinem kritizovaný soukromý jazyk. Proto důraz na rozvíjení demokratických vztahů a hodnot není nějakou osobní volbou či kapricem, ale přímo epistemologickým imperativem.

Kognitivní krajina není ani subjektivním prožitkem, ani objektivní realitou. Subjektivní prožitek a objektivní svět jsou ideální (čisté) typy, které teprve sekundárně z žitého světa utváříme abstrakcí. Jsou pouhými obrázky. Jestliže učíme jedince obrázkům, činíme je přímo závislými na těch, kteří obrázky produkují. Zbavujeme je jejich schopnosti přemýšlet a řešit problémové situace. Navíc ze sociohistorické analýzy, kterou předkládám v kapitole 3.2, vyplývá, že instituce školy byla založena především proto, aby kognitivní krajiny rozbíjela. Hlavním důvodem jejího vzniku bylo rozbít jednotlivé kognitivní krajiny a rozesťřít nad masou politicky osvobozených jedinců dokonalý dohled, pomocí kterého bylo možné jednoho každého znormovat do nacionálního celku, který bude bezchybně a bez ustání produkovat národní bohatství. Zde se epistemologické a politické tendence prostupují. Historický nástup nacionalismu byl umožněn právě schopností instituce moderní školy rozbíjet krajiny a podřítit jedince dohledu a vnější normě. Po takovém rozbití zůstává jedincům v rukou jen málo z autentického poznání, neboť jsou jim vnější autoritou systematicky vštěpovány – většinou pomocí mechanického drilu – statické mapy, ony výše zmíněné obrázky. Rozbitím kognitivní krajiny dochází k tomu, že jedince neučíme, jak odhalovat a následně mapovat jejich vlastní kognitivní krajinu. Učíme je pouze přijímat již jednou nakreslené mapy. Jedna paní, která za hustého provozu přebíhala dálnici, byla policii později tázána, proč ohrožuje sebe i ostatní účastníky provozu. Odpověděla jim pobouřeně: „Na mé mapě, pánové, vede právě tudy turistická stezka.“ Jako by ale říkala: „Takhle jsme se to, pánové, přece učili ve škole.“ Lidé, kteří prošli institucí školy, a jsou proto vybaveni strnulými mapami a mechanickými postupy, jež člověku nedokáží pomoci v dynamicky se rozvíjejícím a proměňujícím se světě, jsou dnes podobně nebezpeční jako ona žena.²

Čtenáři v této části však také zjistí, že fungování instituce školy má systémové kořeny. Vznik této instituce není dílem vědomé snahy konkrétních lidí ovládnout svět, je důsledkem mnoha náhodných událostí, které daly vzklíčit strategiím a taktikám, jež postupně vytvořily nacionalistický svět raně moderních společností. A na reprodukci tohoto tlejícího světa se různými způsoby podílí každý z nás. Nejčastější typ selhání spočívá v tom, že svět zkoumáme prostřednictvím metodologického nacionalismu (pojmem U. Becka). Nacionalismus vězí již v analytických jednotkách a nástrojích, které využíváme během procesu poznávání. Jsme nacionalismem zasaženi již na počátku jakékoli myšlenkové aktivity, jsme jím zasaženi ještě dříve,

2 Za tuto analogii vděčím L. Kvaszovi.

než o nacionalismu vůbec začneme vědomě přemýšlet. (V kapitolách 3.2 a 3.3 čtenářům toto úzké propojení mezi rozbíjením kognitivních krajin a nacionalismem doložím.) Chceme-li změnit instituci školy, chceme-li se zbavit institutu nedůvěry a chceme-li se zbavit věčného dohledu a normalizační funkce, musíme nejprve sami sebe vysvobodit z nacionalistického způsobu myšlení a tím také z epistemologického atomismu.

Závěr knihy je částečně koncipován jako esej hlasů. Nepopírám zde inspiraci Světlanou Alexejevičovou. Na základě úryvků z rozhovorů s aktéry školního vzdělávání načrtávám několik podstatných změn, jejichž implementace má způsobit pákové efekty, které uvolní instituci školy ze sevření tří funkcí, které ji od konce 18. století utvářejí. Z hierarchického uspořádání, normalizačního dohledu a exkluzivistického nastavení.

Jako červená nit se touto monografií prolíná zdůvodnění, proč má pedagogika tendenci podléhat různým typům neproduktivních a nebezpečných ideologií.³ Monografie o vědě a poznání naopak bude dokazovat, že i věda sama prochází fázemi ideologizace a že velký novověký mýtus o vědě jako jediném exkluzivním nástroji poznání je součástí raně moderní ideologie vědy. Obě kategorie – věda a ideologie – se proto staly významnými pro obsah obou knih.

Ideologie a pedagogika

O vztahu mezi pedagogikou, ideály a ideologií mě významně poučil můj studijní pobyt v USA, který byl pro mě klíčový. Na vlastní kůži jsem do důsledků procítil to, co se nepřiliš přiléhavě nazývá *kulturním šokem*. Proces hodnotového otřesení totiž nemusí mít převratnou dynamiku. Může nás sice zasáhnout jako blesk, např. když v noci zabloudíme v srdci jednoho z kalkatských slumů, ale také může pomalu krystalizovat z drobných odlišností a vrůst do mysli, aby po dvou měsících vyvrcholil pocitem naprostého zmatení, jehož spouštěčem může být veřejná debata filozofa vědy kombinovaná s předvolební debatou prezidentských kandidátů, pocitem odcizení, jež se symbolicky materializuje v hnusu, který je pocítován

3 Níže v části Konstituční pojmy textu, která je součástí tohoto Úvodu, odlišuji dva způsoby, jakými pracuji s pojmem ideologie. Prvním z nich je způsob *nehodnotící*, který popisuje a vyjadřuje systém hodnot, preskripcí, jež jsou spojeny s tím či oním souborem teorií či s tím či oním slohem myšlení a jednání. Druhý způsob je *hodnotící*. První způsob nabývá *hodnotícího přídechu* tehdy, když hodnotíme, zda je systém hodnot slučitelný, nebo neslučitelný s vývojem soudobého poznání, se způsobem života v dané době. Pokud je neslučitelný, pak pochopitelně vede k systémovému selhávání. A právě toto negativní hodnotící pojetí mám na mysli, když zde píšou o vztahu mezi pedagogikou a ideologiemi.

k všudypřítomným šedým veverkám, jež ovšem za nic nemohou. Naopak jsou milými, krásnými zvířátky, která člověka provázejí na jeho zmatené pouti. Právě taková byla má americká zkušenost.

Na mém stavu měla jistě svůj podíl horečnatá práce, jež mi byla umožněna výzkumnou stáží. V Centru deweyovských studií jsem měl konečně dostatek času vydat se hlouběji k podstatě pragmatismu. V jakémsi vytržení jsem pracoval deset až dvanáct hodin denně. Nakonec jsem pochopil, jakým způsobem musíme nahlížet centrální kategorii pragmatismu – *zkušenost*. Později jsem zjistil, že se pragmatistické pojetí zkušenosti věrně doplňuje s pojetím intencionality či interpretace, jaké předkládá post-husserlovská fenomenologie a gadamerovská hermeneutika. Americká zkušenost se *zkušeností* mě tedy přivedla k – pro mě tehdy překvapivému – docenění evropské filozofické tradice. Návrat k vlastním kořenům mi ukázal, že pragmatismus, fenomenologie, hermeneutika a kognitivní vědy druhé generace⁴ sdílejí podobná východiska a podobné záměry. Pochopil jsem, že se ve všech těchto případech jedná o pokus překročit omezující hranice novověkého, raně moderního myšlení.⁵ A tak jsem konečně našel argumentační prostor pro koncept *proměny slohu myšlení a jednání*.

Intenzivní a vyčerpávající práce nastartovala a dále prohlubovala moji přecitlivělost k odlišnostem, s nimiž jsem se v Americe setkával. Stav se zhoršil do té míry, že jsem po dvou měsících zažil již zmíněné otřesení hodnot. Jedna událost mě donutila, abych napsal svému pozdějšímu příteli Erazimu Kohákovi dopis s prosbou, zda by byl tak laskav a vysvětlil mi některé věci, jimž v Americe nerozumím. Motivem, jenž rozpoutal následnou výměnu dopisů, byla veřejná přednáška Massima Pigliucciho – významného amerického filozofa biologie, jehož konverzi k filozofii předcházela praxe biologa-výzkumníka. Den před zmíněným vystoupením jsem Pigliucciho viděl na odborném workshopu pro studenty biologických věd ze Southern Illinois University. Tento seminář se nesl v klidném a věcném duchu, přestože pro mnohé z posluchačů mohly být Pigliucciho názory téměř heretické, neboť problematiku biologických věd nahlížel prostřednictvím *teorie rozšířené syntézy* (*extended synthesis theory* – EST). EST propojuje pozdní neodarwinistickou teorii moderní syntézy s teoriemi *evo-devo* (*evolution-development*) a teorií plasticity fenotypu a systematicky, a tedy niterně provazuje genetickou výbavu živých tvorů s formativními

4 K druhé generaci kognitivních věd a k jejich odlišení od generace první viz Lakoff & Johnson, 1999, s. 71–74.

5 Ke vztahu novověkého myšlení a raně moderního myšlení viz pátou část tohoto Úvodu.

vlivy prostředí tak, že zpět přivádí k sobě to, co neodarwinismus svou jednostranností a scientismem rozpojil. Pigliucci se zde prezentoval jako odborník soustředěný a racionální, argumentačně dobře vybavený výsledky nejnovějších výzkumů v rozhodných oborech. Tedy jako představitel toho nejlepšího, co věda a filozofie vědy mohou poskytnout.

Když jsem ho ale o den později viděl hřímat proti představitelům tzv. *intelligentního designu*, nemohl jsem uvěřit svým očím a uším. Jeho projev byl plný zjednodušení, argumentačních faulů a podpásových rétorických figur. Proměnil se v zapáleného bojovníka proti náboženství a věda zde byla jen zástupným mechanismem, kterým Pigliucci projevoval svoji ideologickou nadřazenost. Nerozuměl jsem oné proměně – celá přednáška se mi propojila s blábolivými zvěstováními televizních kazatelů a stejně blábolivými vystoupeními prezidentských kandidátů v rámci republikánských předvolebních primárek, které za mého pobytu v USA právě probíhaly.⁶ Kázání i průběhy debat kandidátů byly jedny z největších generátorů mého otřesu. Ale Pigliucciho veřejná přednáška byla ještě více znepokojující. Měla být veřejným vystoupením představitele nedogmatické vědy!

Pozadí této nepěkné show se mi poodhalilo teprve tehdy, když jsem byl schopen přednášku zasadit do širšího kontextu – do kontextu rychle se rozmáhajících soukromých amerických evangelikálních škol, které ve 21. století „učí“ žáky historii vzniku světa podle doslovného výkladu knihy *Genesis* (což je jen počátek série dogmat, o kterých jsme se mylně domnívali, že zanikly s pozdním středověkem) a o prázdninách pořádají letní tábory, na nichž připravují děti na křížovou výpravu proti rozmáhajícímu se Satanovi. V roli Satana dnes homosexuály vystřídal muslimové. Inteligentní design měl být údajně průlomem, který zpětně utvořil prostor pro tento typ ideologického nevědeckého tažení naleptávajícího věcnost, racionalitu a svobodu vzdělávání a výchovy. Zda tomu tak skutečně bylo, nedokážu posoudit.

Ať už je to však jakkoli, pochopil jsem, z jakých řad se rekrutují všichni ti zapálení bojovníci v aréně, v níž podstupují vzájemný souboj náboženství a věda. Jde o tábory oboustranné demagogie – náboženského a vědeckého fundamentalismu. Jestliže se někdo přidá na jednu, či na druhou stranu, musí se chtít nechtě stát ideologem a fundamentalistou, přičemž je vcelku jedno, zda se stal fundamentalistou ve jménu Boha, Alláha,

6 Aby nedošlo k nedorozumění, ihned dodávám, že blábolivý obsah má pro mě i většina debat v rámci demokratických primárek. Jsem bytostně přesvědčený, že kdyby americké základní a střední školství bylo ve svém celku na lepší úrovni, byl by to jeden z hlavních faktorů, které by byly schopny donutit politiky obou velkých stran nedopouštět se tolika průměrností, pololží a klamavého marketingu.

Hospodina či ve jménu boha Vědy. Je-li zničena debata, jež ctí racionální nakládání s empirickými daty, jež ví přesně, co nám věda může a co naopak nemůže poskytnout, a jež má proto sebeopravné mechanismy, v tu chvíli končí demokracie a skutečná věda a začíná divadlo demagogie a primitivismu s velice odpudivou etickou a estetickou dimenzí.

A právě tehdy mi došlo, jakou zodpovědnost mají pedagogové. Paradoxně právě oni – ti, kteří v naší společnosti tvoří jednu z nejméně podezříváných a opovrhovaných profesí.⁷ Škola je místem, v němž se koncentrují aktivity, které mohou takový dialog iniciovat, neúčinněji o něj pečovat a rozšiřovat jej do celé společnosti. A přesto – jsme my učitelé toho skutečně schopní? Naučil nás někdo takto přemýšlet a jednat? Chápeme s C. R. Rogersem, že jedinou naší nadějí je konečně nahlížet svět kolem nás jako paletu odlišných, navzájem se prostupujících a inspirujících realit, což od nás vyžaduje dosud neobvyklou intelektuální a emoční pružnost, úctu k odlišnému a odvahu překračovat hranice (srov. Rogers, 2014, s. 105–115)? Nejsme naopak těmi, kdo starost o demokratické hodnoty nejméně podkopávají? Centrální argument předkládané monografie vysvětluje, proč právě v tomto civilizačním úkolu moderní škola – přes všechny nepopiratelné úspěchy – chronicky selhává.

Konstituční pojmy textu: Od mýtu k nacionalismu

Může se zdát, že některé pojmy stěžejní pro tuto monografii používám idiosynkraticky. Je-li tomu skutečně tak, pak je to dáno studiem Deweyho myšlení. Až na dvě výjimky (mýtus, nacionalismus) vděčím právě tomuto zdroji za jejich netradiční pojetí. Jelikož jsou podstatné pro pochopení hlavní argumentace textu, pokusím se je zde ve stručném souhrnu definovat.

Mýtus, teorie, racionalita a ideologie jako funkce života

Pojem *mýtus* souvisí s Deweyho přesvědčením, že než jakoukoli situaci začneme analyzovat a činit ji určitou (*determined*), tedy vhodnou pro racionální analýzu, nejdříve ji uchopujeme v jejím celku (srov. jeho

7 Pokud se čtenář domnívá, že jsem v tomto hodnocení zaujatý, prosím ho, aby si prolístoval noviny od devadesátých let minulého do konce nultých let tohoto století. Popřípadě si udělal letnou analýzu, jakým způsobem jsou učitelé vykreslováni ve filmech stejného období – starosvětský, komplikovaný a eroticky nespolehlivý Igor Hnízdo je snad jedinou pozitivní výjimkou. To o české mentalitě a o vztahu Čechů k učitelům a škole na prahu 21. století vypovídá mnohé.

Qualitative Thought – Dewey, 1992, lw.5: 243–262).⁸ Takové gestaltové uchopení je prvním krokem k poznání. Ono uchopení rozhoduje o tom, jak k situaci přistoupíme, která první vodítka určí naše následující analýzy a procesy utváření teorií, jež budou z těchto analýz vyplývat. Proto má počáteční gestaltové uchopení významnou roli v dalších kognitivních krocích a může je výrazně ovlivňovat. Jestliže má zároveň takové uchopení schopnost ovlivňovat imaginaci a počáteční fáze poznání více lidí, stává se významným prvkem, který utváří *racionalitu* rozhodnou pro řešení daného problému. Stává se mýtem, jenž dominantně ovlivňuje způsob poznávání lidí, kteří skrze něj nahlížejí a uchopují nějaký výsek reality. V případě, že se takto prolne více mýtů, jež jsou navzájem kompatibilní a souladné, dochází ke strukturaci racionality, která postupuje celou společností, ke strukturaci toho, co nazývám *sloh myšlení a jednání* a co budu detailně charakterizovat v páté části tohoto Úvodu.

Takové chápání mýtu je v souladu s antropologickým pojetím. V něm je mýtus „první pomocí“ proti přesile světa a moci přírody“ (srov. Sokol, 2004, s. 60). Než člověk svět ovládne politicky, vědecky či technologicky, musí jej nejdříve ovládnout slovem a příběhem. Mýtus „tak nabízí první porozumění, první teorii“ (tamtéž). Primárně tedy mýty nestojí proti teoretickému poznání, jsou jeho předznamenáním, které rozhoduje o tom, jaké teorie budou lidé z původního mytického uchopení reality moci konstruovat. Mýty mimo jiné také významně ovlivňují systém hodnot (ideologii), které budou teorie, jež z daného mýtu vznikají, v sobě nést.

Na dalších místech této monografie (např. v podkapitole 3.2.2) upozorňuji na skutečnost, že mýty nevyjadřují něco původního, naopak ovlivňují naši současnost a orientují nás do budoucnosti. Přestože se pomocí mýtu lidé často obrací do minulosti k nějaké bájně události – např. k okamžiku poznání Dobra a Zla a vyhnání z Ráje, nebo ke starověkému Řecku, do něhož je situován vznik evropské racionality⁹ – obrací se k ní jako k události, jež konstituuje jejich současné porozumění světu. Operačním polem mýtu tedy není ona minulé událost, ale naše současnost a budoucnost. Mýty ur-

8 Způsob odkazu je mezinárodně standardizován ve vztahu ke *Collected Works of John Dewey* (1992). Lw znamená dílo pozdního období [*later works*] – na jiných místech: ew – dílo raného období; mw dílo středního období [*early / middle works*], číslo po tečce identifikuje svazek a případné číselné určení po dvojtečce stránkové rozpětí odkazu. Lw.5: 243–262 nás tak odkazuje na strany 243–262 v pátém svazku děl pozdního období. Protože je tento typ odkazu specifický a *Collected Works* je jím dostatečně určen, nebudu dále v textu uvádět jméno autora ani rok vydání.

9 To je podstatou neohelénistického mýtu, jenž vznikl až v 18. století v návaznosti na renesanční humanisty a pod tlakem nové geopolitické situace. Tento mýtus nás ovlivňuje dodnes. Podrobněji se mu budu věnovat v kapitole o Patočkově pedagogické filozofii (viz 2.3 níže).

čují, jak přemýšlíme a jednáme a jak budeme přemýšlet a jednat. A právě kvalita myšlení a jednání, jejich schopnost, či neschopnost řešit problémy, kterým čelíme, rozhoduje o tom, zda je ten či onen mýtus *produktivní*, či *neproduktivní*.

Mýtus je produktivní, když vede poznání takovým směrem, že umožňuje člověku lépe řešit problémové situace. Neproduktivní je tehdy, když vytváří více problémů, než kolik jich dokáže vyřešit. Mýtus je neproduktivní či se takovým stává v okamžiku, kdy vznikne rozpor mezi deklarovanými cíli a prostředky na jedné straně a mezi faktickými důsledky na straně druhé. Soulad cílů, prostředků a důsledků nebo naopak rozpor mezi nimi je mírou, která určuje, zda naše jednání je inteligentní, nebo naopak neinteligentní (k tomu viz níže v této části).

Při zjišťování, zda je nějaký mýtus produktivní, či nikoli, se musíme utkat se síťovým charakterem všeho, co daný mýtus produkuje. Z mýtu vždy vyrůstají mnohé, často na sobě zdánlivě nezávislé teorie. Mnohdy je velice těžké detekovat, že tyto teorie vznikly ze stejného mytického podloží, a že právě proto vytvářejí určitý typ racionality. Ve chvíli, kdy jsme socializováni a výchovou umístěni do určité sítě teorií, jsme tím také umístěni do systému závazků, kterému nás tyto teorie podřizují. Není proto jednoduché překročit jimi určenou racionalitu ani v případě, že daný mýtus shledáme být neproduktivním, neboť mnohdy ani netušíme, které teorie jsme nuceni zpochybnit, abychom se byli schopni ze zajetí daného mýtu vymanit. Například dnes není obtížné pochopit, že mytická představa člověka, který je absolutně nezávislý na druhých lidech i na svém okolí, je neživotný nesmysl, ale už si těžko dokážeme připustit, že bychom museli opustit mnoho teorií, jež z tohoto mytického uchopení reality povstávají a jež utvářejí základní články víry mnoha vědeckých disciplín (k tomu viz následující odstavce).

V několika pasážích předkládané monografie budu například upozorňovat na *mýtus nahého individua* (tak jej pojmenoval Dewey), tedy přesně na onen mýtus, který člověka pojímá jako absolutně ode všech a od všeho distancovanou bytost, jako absolutně oddělenou, samostatnou jednotku (viz např. 1.3.6 či 3.1.2 níže). S takovým pojetím se pojí mnoho ideologických závazků – především není možné teoreticky náležitě uchopit komunální povahu utváření lidského já a komunální podstatu lidského poznání,¹⁰ jak tyto myšlenky rozvinul např. Mead na počátku 20. století či později konstruktivismus během druhé poloviny šedesátých let téhož

¹⁰ K pojmu *komunální* viz pasáže níže v této části.

století. Mýtus nahého individua významně ovlivnil budování psychologických, sociologických, politických a epistemologických teorií. Například je zdrojem dnes absurdních psychologických a kognitivistických teorií, jež lidské myšlení vnímají jako proces, který je primárně mentální záležitostí a odehrává se ve *craniu*, v lebce jednotlivce. Stejně tak je zdrojem dalších absurdních teorií, které vnímají lidské jedince jako izolované entity, z jejichž autonomního jednání společnost teprve povstává. Nebo je zdrojem absurdních epistemologických teorií, které lidské poznání zakládají na myšlenke reprezentace vnějšího světa ve vnitřním prostoru jedince. Přestože všechny tyto teorie jsou na sobě zdánlivě nezávislé a konstituují na sobě zdánlivě nezávislé disciplíny – kognitivní psychologii, politický liberalismus, převládající typ epistemologie rané moderny – vycházejí ze stejného mytického podloží. Z novověkého mýtu, jenž *a priori* pojímá jedince jako primárně odloučenou jednotku.

Tlak, který je produkován společnou mytickou úrovní zdánlivě nesouvisějících teorií, vytváří ideologické závazky. Právě tento tlak ideologických závazků je příčinou toho, že se lidé dlouhodobě stavěli k Meadově teorii sociálního (přesněji komunálního) původu já či ke konstruktivistickému přístupu k poznání s pochybami. A to přesto, že byly obě strategie časem vzaty na milost, neboť dokázaly vysvětlit mnohé z toho, co výše zmíněné teorie vysvětlit nedokázaly. Obě strategie stály dlouho na okraji hlavního vědeckého proudu. Teprve dnes se jim dostává stále více příznivějšího přijetí. Teprve dnes – s důkazy přicházejícími z mnoha oblastí, např. ze současné neurobiologie či kognitivních věd druhé generace (k tomu viz především podkapitoly 3.3.1 a 3.3.2 níže) – je možné přesvědčivě tvrdit, že mýtus nahého individua je neproduktivní a pro další rozvoj lidského poznání matoucí.

V předcházejícím výkladu jsem se několikrát zmínil o *ideologii* či *ideologických závazcích*. Slovo ideologie v této monografii používám dvěma způsoby. Prvním z nich (podobně jako v Parsonsově strukturálním funkcionalismu) je způsob *nehodnotící*. Vyjadřuje systém hodnot, preskripcí, které jsou spojeny s tím či oním mýtem, s tím či oním souborem teorií či s tím či oním slohem myšlení a jednání. Jestliže slovo ideologie v některých místech nabývá *hodnotícího příděchu*, pak je tomu v situaci, kdy se zmíněný systém hodnot ukazuje být neslučitelný s vývojem soudobého poznání a se způsobem života v dané době. Slovo ideologie dostává pozitivní či negativní hodnocení druhotně, a to vždy ve vztahu k tomu, zda pomáhá udržovat a rozvíjet život dané společnosti, či naopak jej brzdí a potlačuje.

V páté části tohoto Úvodu budu definovat sloh myšlení a jednání. Budu definovat *sloh myšlení a jednání rané moderny* a budu jej kontrastovat se

slohem myšlení a jednání pozdní moderny. Oba tyto slohy mají své ideologie, svoji soustavu hodnot a preskripce. Ve chvíli, kdy začnu používat slovo ideologie ve vztahu k rané moderně a k raně modernímu pojetí vědy s hodnotícím příděchem, činím tak proto, že tato ideologie má negativní dopad na jednání lidí. Ideologie rané moderny vede k více negativním důsledkům než ideologie pozdní moderny. Například jedním z důsledků raně moderní ideologie je oddělení vědy od ostatních lidských činností – od umění, způsobů trestání, způsobů oblékání atd. – a tím vede k vyvýšení vědy nad tyto činnosti (k tomu více viz pátou část Úvodu níže). Takový postoj ústí do kvazináboženské úcty, jež popírá to, čím by věda měla a čím vlastně může být. Ideologie pozdní moderny tento elitářský přístup rozpouští a vnímá vědu jiným způsobem, a sice jako velice efektivní nástroj lidského poznávání. V páté části Úvodu se těchto problémů ještě dotknu, když inspirován Deweyem a Latourem budu psát o *nedovršené moderně*, čímž zmínění autoři vyjadřují přesvědčení, že moderna není dovedena do své celistvé podoby kvůli rozporuplným představám raně moderní ideologie. Jsou to právě tyto negativní dopady, jež přidávají hodnotící složku původně nehodnotícímu pojmu ideologie.

Shrnuji: mýtus, racionalita a teoretické poznání jsou postupně se rozvíjejícími nástroji lidského myšlení. Mýtem lidé celkově uchopují určitý výsek skutečnosti, z tohoto uchopení povstávají východiska, kritéria rozlišování, postupy, které ve svém úhrnu vedou k jistým teoriím. Vznikající teorie jsou vedeny vnitřní logikou, jež je dána celkovým charakterem mýtu. Vzniká tak jistý typ racionality, jistý typ vzájemně propojených závazků, které vedou naše jednání. Z toho mimo jiné vyplývá, že neexistuje pouze jedna racionalita, jedno rozumové určení, ale mnoho racionalit. Tímto uvědoměním se vzdalujeme klasickým definicím rozumu a racionality jako něčemu apriornímu. Tak se objevuje prostor pro to, abychom jednotlivé racionality mohli navzájem porovnávat a hodnotit to, zda jednání vycházející z té či oné racionality jsou inteligentní, či nikoli (viz následující odstavce této části). Jestliže navíc jeden typ racionality dokáže propojit více mytických zdrojů a díky tomu prostoupit ve vymezené době celou či téměř celou společnost, vytváří vyšší typ racionality, který mnozí nazývají paradigmatickým a já jej z důvodů, jež vysvětlím v páté části Úvodu, nazývám slohem myšlení a jednání.

Každá racionalita s sebou nese jistý systém hodnot a preskripce – svoji ideologii. Při poměření vztahu mezi cíli a prostředky na jedné straně a faktickými důsledky a náklady na straně druhé se může ukázat, že některý z mýtů není produktivní. Že vede k důsledkům, které nepodporují

život a jeho zkvalitňování – že například vede k absurdním teoriím, jež člověku nepomáhají řídit jeho život inteligentním způsobem, ale vystavují ho dogmatům, která zvyšují jeho zmatenost, činí jeho život zbytečně náročným a nepřehledným. Stejně tak se může ukázat, že některá z ideologií vykazuje spíše negativní rysy. Tento soulad, či naopak rozpor mezi jednou a druhou stranou životního cyklu (cíli a prostředky na jedné a důsledky a faktickými náklady na druhé straně) nám naznačuje, zda bychom měli opustit daný mýtus a s ním spojenou ideologii, či zda je možné je zachovat. Hodnocení mýtů, teorií, racionality a ideologie tak nevycházejí z nějakého nadřazeného, předem daného systému hodnot, které jsou a mají být uctívány, ale plynou z podstaty života, ze samotné funkce, která život řídí, která život prodlužuje a zkvalitňuje.

Řešení problémů, inteligentní jednání a selhání

Aniž bych se v předcházejících pasážích odkazoval na Deweyho, vykreslil jsem jeho pojetí racionality a inteligentního jednání. V podkapitolách 2.4.2 a 3.3.1 představím detailněji, že tento koncept spočívá na (ve své době) originálním pojetí myšlení jako *řešení problému*. Toto pojetí vychází z environmentálního přístupu k životu. Organismy se nacházejí ve svém prostředí a procházejí neustálými směnami transakcí mezi sebou a okolím. Tyto transakce se odehrávají v situacích – komplexních časově a materiálně kontinuálních souvislostech ohraničených možnostmi prostředí a potřebami organismů (srov. např. lw.5: 243–262; lw.12: 72–73). Situace je ohraničena a určena svým tématem (*subject-matter*), které vzniká ve zmíněných transakcích mezi organismem a jeho prostředím, má jednotlicí funkci a může být specifikováno různými způsoby, aniž by onu jednotlicí funkci ztrácelo. Situace je tak prostoupena jednou kvalitou situace. Tato kvalita je organismem celkově pociťována. Když jsem výše psal o gestaltovém mytickém uchopení, měl jsem na mysli právě tuto fázi celkového pocitu, který situaci otevírá jakékoli další kognitivní funkci.

Každá situace má v sobě cosi problematického, co může být specifikováno a co následně může vést k návrhu, jak by se měl v dané situaci organismus zachovat. Cílem takového jednání je nastolení větší rovnováhy, o jejíž funkci v poznání budu za okamžik psát. V principu se člověk (stejně jako jakýkoli jiný organismus) nachází v situacích permanentně, a permanentně tak může svoji situaci činit více uspokojivou. Řešení problému je tedy dispozice, která je neustále zde. Ovšem za takové situace musíme definici problému stanovit jiným způsobem, než jak se děje v kontextu češtiny. Anglické *problem solving* se těžko překládá, protože slovo problém

má v češtině přídech něčeho nepříjemného, negativního, něčeho, co musí být složitě řešeno. *Problem solving* je ale v anglosaských textech chápán jako celková strategie lidského života (života organismu), díky které je situace vždy potenciálně nadána lepším uspořádáním, a může tak dojít k ideálnějšímu přenastavení jejích komponentů a vzájemných vztahů mezi organismem a prostředím. V situacích se nacházíme neustále a jejich optimalizace není něčím výjimečným, ale naopak zcela každodenní záležitostí. A tak řešením problému je i každý nádech, přesun z jedné strany místnosti na druhou, bezděčný polibek blízkého člověka. Samozřejmě tím mohou být daleko komplexnější problémy, které vyžadují zcela vědomou strukturovanou reakci – například rozvahu, jak se zachovat v situaci děsivé občanské války. Tato škála od banálního a těžko detekovatelného až k hrozivým komplexním situacím posouvá problematiku *problem solving* k jiné základní představě. Ta vychází z pochopení života jako kontinuální, nikdy nekončící, vždy aktivní a vždy v podstatě kognitivní činnosti, která se táhne od nevědomých reakcí a bezděčných úkonů až k sofistickým vědomým rozhodnutím. Tato kontinuita je celkovým pozadím Deweyho pojetí racionality a inteligence, které je ze své podstaty historické a naturalizované.

Racionality jsou historické – to znamená, že mají své historie, jež jsou úzce svázány s lidskými institucemi. V tomto kontextu Dewey poznamenává, že „dějiny jsou zprávou o vývoji svobody prostřednictvím institucí“ (Iw.3: 203). Není to nadnesené rčení, ale uvědomění si faktu, že naše instituce vypovídají o stavu našeho myšlení a jednání mnohem lépe, než se na první pohled může zdát. Když např. Dewey sleduje fungování institucí ve starověkém Řecku, dochází k poznání, že instituce starověkých Řeků jsou mimo jiné záznamem toho, jak oni chápali člověka a lidské poznání, záznamem toho, jak řešili své problémy. „Řecká komunita byla poznamenána hlubokou propastí mezi služebníky dělníky a svobodnými muži s volným časem“ a toto specifikum se promítlo do striktního odlišení kategorií, které formovaly řecké pojetí racionality: „Na jedné straně obeznámenost s reálnými událostmi a na straně druhé kontemplativní porozumění, na jedné straně neinteligentní praxe a na straně druhé nepraktická inteligence.“ Taková zkušenost principiálně vedla k oddělení teorie od praxe, a proto nemohla poskytnout model pro experimentální pojetí vědy. To je také důvod, proč experimentální věda stála na okraji řeckého způsobu poznávání a proč se mohla začít rozšiřovat až s pozdním středověkem. Sociální uspořádání společnosti vždy vede k určitému typu převládající racionality (srov. Iw.1: 79–81).

Instituce otroctví má tak inherentní spojitost s kvalitou a způsobem myšlení. O tom nás mimo jiné přesvědčuje nejenom idiosynkrazie řeckého myšlení, ale také paradoxy, které ještě dnes provázejí fungování některých institucí amerického Jihu stále zasaženého zjevným i implicitním rasismem. Stejně tak to, jak uvažujeme o našich menšinách, se spolupodílí na podobě naší racionality a na celkové podobě našich institucí. Tato systémová souvislost mezi institucemi, kvalitou myšlení a kvalitou společenských vztahů je pro nás obzvláště důležitá. Analýza racionality současné instituce školy, kterou čtenářům nabídnu v podkapitolách 3.2.4 a 3.2.5, nám umožní pochopit důvody, kvůli kterým instituce školy prochází nejméně jedno století chronickou krizí. Příčiny, podoby a důsledky této krize budu podrobně artikulovat v kapitolách 3.3 a 3.4 níže.

Racionality jsou zároveň naturalizované. Tím je míněno, že zde není ontologický rozdíl mezi nižšími formami života a člověkem. Rozdíl je pouze v úrovni komplexity struktury racionality a procesů, které k ní vedou. Mnohé ze současných teorií pro tuto úzkou mezidruhovou souvislost nacházejí stále nové a nové důkazy. Například jeden z nejvýznamnějších neurovědců současnosti Antonio Damasio ve své knize *The Strange Order of Things: Life, Feeling, and the Making of Culture* (2018, *Překvapující řád věcí: Život, cítění a utváření kultury*) sleduje souvislost mezi kognitivním jednáním kolonie bakterií, mezi kognitivním jednáním jednotlivých buněk i celkových buněčných systémů, jakým je třeba nervový systém, a mezi kognitivním jednáním sociálních zvířat a lidské společnosti. Tato souvislost jej vede k dnes stále ještě netradičnímu pojetí inteligentního jednání (inteligence obecně) jako *dosahování homeostatické rovnováhy*. Projevem inteligence je schopnost dosáhnout dočasné homeostatické rovnováhy, což od organismů mimo jiné vyžaduje, aby měnily sebe, svoje způsoby interakcí s okolím i okolí samotné. Ještě před čtyřiceti lety by taková teorie vyvolávala negativní reakce a Damasio by byl odsunut na okraj vědeckého provozu, tak jako se to stalo např. bioložce a genetičce

Barbaře McClintockové.¹¹ Postupná proměna slohu myšlení a jednání takový postup umožňuje a zároveň vysvětluje, proč autorům, kteří v mnohém překročili myšlení své doby, jako např. Dewey, Piaget a další, je dnes dopřávána zasloužená pozornost.¹²

Naturalizace racionalit znamená také to, že zde neexistuje ontologický rozdíl mezi reakcemi a návyky na jedné straně a racionalitou a abstraktním myšlením na straně druhé. „Reálný protiklad nespočívá v odlišnosti mezi rozumem a návykem, ale mezi rutinním, neinteligentním návykem a inteligentním návykem a uměním“ (mw.14: 55). Intelektualizované, tzn. strukturované a často vědomě indukované návyky vedou k řešení problémové situace efektivněji než rutinní nevědomé reakce, protože poskytují možnost překročit rutinní cykly, tradiční způsoby, odumírající habitusy. Ať jsou však jakkoli vědomě strukturované, vždy povstávají z nevědomých reakcí. O tom, zda jsou, či nejsou návyky a reakce intelektualizované, nerozhoduje vědomí samotné, nerozhoduje to, že si něco uvědomujeme, anebo neuvědomujeme, ale účinnost jednání, jelikož i vědomé jednání může být rutinní, neosvobozené od předsudků tradice, a proto neinteligentní. O tom mimochodem svědčí i podoba instituce školy. Nejméně jedno století náš vzdělávací systém selhává. My této situaci věnujeme relativně velkou pozornost, relativně slušné peníze na její výzkum, relativně velkou koncentraci našeho vědomého úsilí, ale stále si plně neuvědomujeme, v čem naše selhávání spočívá. Nedochozí nám, že stále používáme tradiční přístupy, tradiční systém pojmů a hodnot. Jinými slovy naše jednání je stále vedeno

11 V osmdesátých letech 20. století obdržela McClintocková Nobelovu cenu za biologii. Ta však v podstatě oceňovala výsledky výzkumů, jež provedla již ve čtyřicátých a na počátku padesátých let. Tyto výzkumy detekovaly možnost dynamického řízení genomu, které je iniciováno prostředím, v němž organismus žije. Její výzkumy byly založeny na práci s estetickými vlastnostmi podob kukuřičných zrn (především jejich zbarvení). Estetické vlastnosti McClintocková používala jako informační vstupy pro výzkum procesů genetických přenosů. Musela čekat více jak 30 let, než ji vědecká komunita byla schopna a ochotna ocenit. Údajně pouze povrchně, jevové, estetické vlastnosti byly jako zdroj informací o genetických procesech mimo paradigmatický obzor raně moderní biologie a genetiky. Vše se začalo měnit až na počátku osmdesátých let (k tomu viz Neubauer & Fiala, 2011, s. 79–165). Objev toho, že prostředí může dynamicky řídit genom, lze považovat za jeden z projevů inteligentního jednání – ovšem jednání koho? Genomu, kukuřičných zrn, či prostředí? V transaktivní perspektivě deweyovského pohledu taková otázka nedává smysl. Samozřejmě jde o jednání celé transaktivní struktury zahrnující transakce mezi genomem, kukuřicí a prostředím. Příběh genetických změn kukuřičných zrn zapadá do mozaiky, kterou v této monografii skládám a prostřednictvím které dokazuji, že dochází k hluboké proměně na úrovni slohu myšlení a jednání a že tato proměna umožňuje myšlení, jež by bylo ještě před čtyřiceti lety sankcionováno jako myšlení nevědecké.

12 S tím také souvisí i potřeba nového čtení jejich děl. Tato monografie mimo jiné dokládá, že Piaget i Dewey jsou klíčové postavy pedagogického kánonu pouze nominálně, neboť reálně jejich dílo a z něho plynoucí důsledky zná jen málokterý pedagog.

intelektuální setrvačností. Jedním z hlavních pojmů této monografie je pojem *kognitivní krajina* (k tomu viz především podkapitoly 3.3.1–3.3.3 níže). Posun od vědomí k jednání je jedním z klíčových posunů, jež je nutné mít na mysli, když budu mluvit o budování kognitivní krajiny. Vědomí se objevuje teprve ve chvíli, kdy naše úsilí opakovaně selhává, popřípadě ve chvíli, kdy je nutné sladit do jednoho smysluplného vzoru jednání mnoho křížících se motivací a tužeb, mnoho heterogenních cílů. Intelektualizace původně nevědomých reakcí a rutinních návyků má tedy vést k výsledné rovnováze, která nastává, když se nám daří sladit různé tužby, a dosáhnout tak vytyčených cílů.

Racionalita, racionální jednání či rozum jsou v Deweyho pojetí definovány nikoli esencialisticky, na základě svých distinktivních, jen pro ně specifických vlastností, ale funkcionálně, tedy prostřednictvím funkcí, které myšlení prostřednictvím racionalizace či intelektualizace jednání v životě plní. Tyto funkce byly již zmíněny výše. Jedná se o prodlužování a zkvalitňování života. Tyto základní funkce se dále větví do mohutností na různých úrovních komplexity. Koordinace těchto mohutností je podstatou rozumu.

„Rozum‘ jako podstatné jméno neznamená nic jiného než úspěšnou kooperaci mnoha dispozic, jako jsou sympatie, zvědavost, zkoumání, experimentování, čestnost, důslednost, rozvážnost, pozornost věnovaná podmínkám atd. atd. Rozvinuté systémy vědy se tak nerodí z rozumu, ale z podnětů – nejprve nenápadných a čekajících na probuzení, podnětů, které je třeba zpracovat, rozvinout, sledovat, v případě potřeby věci spojovat, popřípadě rozdělovat, hovořit, naslouchat [...]. Rozum, racionální postoj tedy není hotovým předpokladem, který je kdykoli možné uvést do pohybu, ale je výslednou rozvinutou dispozicí.“ (Mw.14: 136–137)

K podobným východiskům dospívá na základě svých pozorování a pravděpodobně zcela nezávisle na pragmatistické epistemologii i Piaget.

„Sama inteligence není ani kategorií poznávacích pochodů, která by se dala izolovat a osamostatnit. Přesně řečeno, není strukturací mezi jinými strukturacemi; je formou rovnováhy, k níž směřují všechny struktury, počínajíc vnímáním, zvykem a elementárními senzomotorickými mechanismy... Na prvním místě zdůrazňujeme [...] základní úlohu [inteligence] v duchovním životě i v životě samotného organismu: zabezpečovat nejpružnější a zároveň nejtrvalejší strukturální rovnováhu chování. Inteligence je v podstatě soustavou živých a účinných operací. Je nejvyvinutějším duševním přizpůsobením, tj. nutným nástrojem styku mezi subjektem a univerzem, jakmile tento styk přestane být bezprostřední a chvilkový a změní se v rozsáhlé a trvalé vztahy... Inteligence je vytyčený cíl, její počátky splývají s prameny senzomotorické adaptace vůbec a dále za nimi s prameny vlastní biologické adaptace.“ (Piaget, 1999, s. 19–20)

Piaget mluví primárně o inteligenci. Dewey někdy mezi lety 1917 a 1919 přestává používat pojmy rozum a racionalita a začíná používat slovo inteligence (srov. Višňovský, 2009, s. 111). Tento posun je významný, protože tím se Dewey rozchází i na lingvistické rovině s tradičním pojetím rozumu a racionality. Od neměnného řádu přírody, který je nezávislý na jakékoli zkušenosti, přechází k funkcím smysluplného pořádku věcí a do-sahování cílů, jež probíhají vždy jen ve zkušenosti jedince i společnosti.

„Jedná se o víc než jen jazykový posun... Když řekneme ‚rozumí, jde o odborný termín, který ustavila klasická filozofická tradice, o *nous* u Řeků, o intelekt u scholastiků. Tak je v tomto pojetí označován vnitřní neměnný řád přírody, který je svojí povahou nadzkušeností, stejně jako je nadzkušeností mysl, tedy orgán, jenž tento neměnný řád uchopuje. V obou významech je ve vztahu k měnícím se věcem rozum konečným neměnným standardem – zákonem, který řídí fyzikální jevy, normou, které má odpovídat lidské jednání. V tradičním významu je proto ‚rozum‘ čímsi nutným, univerzálním, nadřazeným změně... Člověk je ale inteligentní nikoli proto, že má rozum, který chápe první a nedokazatelné pravdy o neměnných principech, z nichž dokáže deduktivně vyvodit jimi ovládané jednotlivosti. Člověk je inteligentní proto, že je schopen odhadovat možnosti situací a jednat v souladu s tímto odhadem.“ (Lw.4: 169–170)

V rámci Deweyho pojetí stejně jako v případě Piageta a Damasia je inteligence koordinační funkcí, která dokáže řešit problematickou situaci díky tomu, že efektivně mobilizuje a strukturuje všechny prostředky k dosažení vytyčených cílů. Dosažení cíle je doprovázeno zabezpečením co nejpružnější a co nejtrvalejší strukturální rovnováhy jednání, jež se projevuje dosažením rovnováhy mezi organismy a jejich prostředím. Jelikož však realita kolem nás má síťový charakter, a tak prochází neustálými změnami, je dosažená rovnováha vždy jen dočasná. Proto inteligentní jednání na jedné straně usiluje o dosažení takového svého vzoru, který bude co možná nejtrvalejší, ale na straně druhé je ochotno rozhodně opustit osvědčené postupy, jakmile se ukáží být neúčinné.

Inteligentní jednání se projevuje uspokojivým vztahem mezi cíli, prostředky, které jsou potřebné k jejich dosažení, a důsledky, jež z dosažení cílů vyplývají. Na základě pochopení určité situace a její následné analýzy jsou vybírány cíle a prostředky k jejich dosažení. Prostředky mají dosahovat vytyčených cílů a vést k zamýšleným důsledkům (srov. lw:1: 99). A zároveň zvolené prostředky k dosažení cílů mají být co možná nejméně nákladné – míněno v širokém slova smyslu. Tedy co nejméně zatíženy negativními důsledky. A to nejen co se týče nákladů ekonomických, ale také nákladů na psychické, sociální, politické a etické úrovni.

Například se může zdát, že nejekonomičtější v úzkém slova smyslu je zotročení nějakého etnika, které poté bude vykonávat otrockou práci pro naši privilegovanou vrstvu. To, že bychom se do takového počínání na politické, sociální, etické rovině neměli pouštět, není dáno nadzkušenostním, univerzálním kategorickým imperativem, ale faktickými důsledky našeho jednání. Nejenže se vystavujeme nebezpečí permanentní vzpoury, a tedy vážeme nemalé prostředky na ochranu *statu quo*, ale – a to je ještě významnější – vytváříme podmínky, které se na mnoha úrovních obracejí proti nám. Musíme především vytvářet legitimizační teorie, jež v dalších a dalších důsledcích budou omezovat naše vlastní myšlení a jednání. Neolitická otrokářská společnost, stejně jako moderní nacistická, komunistická či nacionálně-rasistická společnost jsou společnosti nesmírně nákladné. Navíc principiálně uzavřené, a proto intelektuálně omezující. Jinými slovy společnosti s otrokářskou či nacistickou či komunistickou či nacionalistickou sociální strukturou jsou společnosti, jež nás na materiální a intelektuální rovině hluboce omezují, a nejsou proto schopny budovat otevřené, přeskupující se globalizující formace (k tomu se vrátím v kapitole 3.1 níže).

Intelligence je tedy charakteristická tím, že:

1. vždy operuje uvnitř zkušenosti;
2. její principy nejsou spojeny s *a priori* univerzálními principy, zkušenostní principy nejsou univerzální, byť mohou být za určitých podmínek univerzalizovatelné (viz podkapitulu 3.1.7 níže);
3. tyto principy jsou vždy vystaveny možné změně;
4. inteligence se neprojevuje uchopováním poznatků, poznatky jsou pouze dočasné výdobytky, které mohou být nahrazeny poznatky jinými;
5. čím větší existuje soulad mezi cíli, prostředky a důsledky, tím větší je síla daného jednání, tím více je toto jednání inteligentní;
6. inteligentní jednání je svým důrazem na ekonomický charakter prostředků k dosažení cílů a svým důrazem na charakter důsledků vázáno k otevřeným, kritickým a demokratickým vztahům mezi aktéry;
7. inteligentní jednání a demokratické vztahy jsou dvě oblasti, které se překrývají, aby se při bližší inspekci ukázaly být jedním a tím samým polem (srov. mw.9: 75–117).

Jednání (stejně jako myšlení, které k danému způsobu jednání vede) může být inteligentní, nebo neinteligentní. Intelligence ve vztahu

ke zkušenosti není externí. Je účinnou dynamickou strukturací zkušenosti. Je měřítkem toho, jak zdatně a účelně za vynaložení co nejméně nutných prostředků dokážeme organizovat svou individuální a sociální zkušenost. Míra inteligence také vypovídá o tom, jak je naše zkušenost otevřená kritice, jak dokáže komunikovat s tím, co je jiné. Zvyšování míry inteligence v našem jednání je přímo úměrné větší demokratizaci interakcí a vztahů, které navazujeme se svým okolím.

Takové pojetí inteligence prostupuje celou touto monografií. Výrazně se promítá např. v kapitolách věnovaných Patočkovi a jeho následovníkům (2.3), Liessmannovi (2.4), bojovníkům proti neoliberalismu (2.5, 3.4). V nich budu mimo jiné dokládat, že tito pánové a dámy jsou sice bezesporu nesmírně vzdělaní, ale jejich počínání není inteligentní v právě představeném funkcionálním (deweyovském) smyslu tohoto slova. Selhávají totiž jak v analýze problémů vzdělávání a v jejich řešení, tak také v tom, že jejich řešení nenápadně vedou k totalizujícím formám nadvlády jedněch lidí nad druhými. Na jiném místě budu ve vztahu k soudobému kurikulu psát o fetišizaci poznatku a scientizaci kultury a kurikula (viz 3.3.1 a 3.3.3) a budu dokládat, že naše pojetí vědy a poznání nebylo dostatečně inteligentní a že tato neinteligentní praxe vedla k selhání pokusů o reformy systému školství. Na jiných místech budu psát o neinteligentním pendlování mezi Bud' tradicionalismu a Anebo alternativismu, kvůli kterému nejsme schopni náležitě pochopit, proč instituce školy chronicky selhává (část první a kapitoly 3.3 až 3.5). Jinde zase budu analyzovat selhání sociálních věd, které přes své negativní důsledky je historicky pochopitelné: metodologický nacionalismus je důsledkem nacionální mentality 19. století, v němž se jednotlivá vědění o sociálních a psychických aspektech lidského života konstituovala do jednotlivých vědeckých disciplín, a proto je tato mentalita prostoupila a strukturovala. Kvůli této vnitřní nacionální struktuře nejsou sociální vědy schopny analyzovat současnou transnacionální situaci a tím nás svazují s neinteligentními způsoby jednání (viz kapitolu 3.1, podkapitolu 3.3.5).

Slovo *selhání* je jiným vyjádřením neschopnosti jednat inteligentně. Má vždy reflektivní charakter. Selháním můžeme něco nazvat pouze tehdy, jestliže detekujeme příkrý rozpor mezi cíli, prostředky a důsledky jednání. Proto stejnou událost či stejný stav můžeme hodnotit zcela protikladně, záleží na tom, jakých cílů, jakými prostředky, za jakých podmínek a s jakými důsledky máme dosahovat. Když například vezmu v úvahu proklamace o tom, že vzdělávání má být emancipačním nástrojem, pak fungování dnešních škol musím hodnotit jako selhání. Jestliže ale na základě

sociohistorické analýzy, kterou poskytnu čtenářům v kapitole 3.2, budu tvrdit, že škola byla etablována jako instituce, jež má společnost podřizovat hierarchickému dohledu a homogenizovat do podoby národní populace, a že takovou institucí v podstatě zůstává dodneška, pak fungování škol musím ohodnotit jako inteligentní. S obrovskou mírou úspěšnosti totiž dosahujeme přesně toho, pro co byla škola jako instituce zakládána. Podmínky, jaké vytváří pozdně moderní globalizující se společnost, v níž se fyzický a virtuální prostor prolínají a hranice mezi nimi mizí, vedou k tomu, že již nejméně dvě generace žijeme ve světě zcela odlišném, než v jakém žili naši předkové z 19. století. Spoléhat se za takové situace na funkce, k jejichž plnění byla instituce školy zřízena, je zcela neinteligentní, neboť dříve nebo později toto spoléhání povede ke zhroucení veřejného vzdělávání. Selhání celého systému tak bude završeno.

Od nahého individua k transnacionalismu: Původní komunalita života a myšlení

Výše zmíněný, pro ranou modernu charakteristický mýtus nahého individua jsem již dříve odmítl jako mýtus neproduktivní a nebezpečný. Toto odmítnutí má své důvody epistemologické, sociologické i psychologické. Na příslušných místech (podkapitoly 1.3.6 a 3.1.2) představím Deweyho analýzu tohoto mýtu. Jestliže ovšem beru v úvahu původní motivace vzniku tohoto mýtu, musím jej pro určité období hodnotit jako mýtus produktivní. Jeho původní motivací bylo poskytnout na mytopoetické úrovni nástroje, které by pomohly vzrůstající se buržoazii obhájit sebe, svá práva a své bohatství před zásahy vládce, vlády či aristokracie. Jednalo se o ideologický nástroj, který měl své kořeny v situaci přechodu od tradiční společnosti ke společnosti moderní, kdy se dynamicky měnila struktura společnosti, o ideologický nástroj, který postupně umožnil vznik teorií, jež na údajně vědecké úrovni obhájily nároky vzrůstající se buržoazní vrstvy.

Z dlouhodobého zpětného pohledu se však mýtus nahého individua ukázal být velice neproduktivní, protože do jednotlivých sociálněvědních disciplín prosadil teorie, které jsou z hlediska potřeb pozdně moderní společnosti destruktivní. Tento mýtus je jedním z projevů atomistického pohledu na svět, který budu v celé monografii kritizovat (nejsystematičtěji v kapitole 2.1 a podkapitole 3.3.1). To hlavní, co nám atomistický pohled a teorie z něho vzniklé znemožnily artikulovat, je *původní kontinuita a komunalita života*. Atomismus, který ovládl myšlení vědy, vychází z představy atomárních dále nedělitelných jednotek, jež jsou základní a z nichž jsou budovány další vyšší typy jednoty. Tento pohled zcela pokrývá reálné

situace, neboť zkušenost nevzniká v individuálním subjektu. Individuální subjekt není výchozí jednotkou života. Neexistuje subjektivní individuální prostor, kde dochází k poznání. Dokonce i když je tento individualistický pohled na vznik reality popřen – například když komunitaristé různého typu (od marxistů až po moderní nacionalisty) popřou roli jednotlivce a jako základní jednotku postaví nějaký typ společenství a vztahů, který je utváří – i toto společenství je vnímáno jako atomizovaná jednotka s pevnými hranicemi. Komunitarismus pouze posunul atomismus na vyšší úroveň, ale princip myšlení zůstává stejný. Proto komunitaristické teorie selhávají stejným způsobem jako ty liberalistické.

Atomistické myšlení nám zakrývá podstatnou skutečnost. Základní charakteristikou života je principiální kontinuita, propojenost – organismus, člověk, národ, národní stát jsou pouze dočasné platformy, které vznikají v matici vztahů. Vztahy a interakce či přesněji transakce¹³ jsou původní, hranice platform jsou dočasné a proměnlivé. V podkapitole 3.3.1 na základě filozofických vhledů pragmatismu a pozdní fenomenologie stejně jako na základě výsledků nejsoučasnejších výzkumů v neurobiologii, v neurofyziologii, v kognitivních vědách doložím, že zde existuje *předchůdná komunalita*. V ní vzniká poznání, z ní povstává jeden z klíčových pojmů této monografie, již zmíněná *kognitivní krajina* (viz celou kapitolu 3.3). Z této komunality se teprve sekundárně vymezuje poznávající subjekt a poznávaná objektivní realita. Subjekt a objekt jsou dva pojmy, jež jsou jak ve vztahu k jedincům, tak ve vztahu k jejich matečným společenstvím a také k jejich sepětí s prostředím naprosto zavádějící. Přesto jsou stále hlavní výbavou jak moderní filozofie, tak moderní vědy. Pojmy subjekt a objekt právě proto, že jsou produktem sekundárních procesů reflexe a abstrakce, nejsou pro poznání výchozím bodem. Výchozím je původní, prožívaná komunalita.

První z recenzentů této knihy mě během svých recenzních korektur začal obracet ke slovu *komunální*. To bylo rozeseťo na mnoha místech textu. Díky tomu jsem si uvědomil, že jej podvědomě používám tam, kde se zdráhám použít slovo sociální. Zaprvé proto, že jde o kvalitu kontinuity a prolnutí, která není jen sociální, ale i materiální a fyzická, a zadruhé proto, že všechny společenství a společnosti z původní komunality

13 Pojem interakce totiž sugeruje, že zde existují nějaké dva původní atomy, mezi nimiž následně dochází ke směně. Ve skutečnosti je taková představa zavádějící. Také vychází z atomistického způsobu myšlení (výchozím momentem jsou stále atomy), pouze jej obohacuje o sekundární proces (směnu mezi atomy). Ve skutečnosti jsou však oba „atomy“ pouze historicky vzniklými platformami jednoty, které se v neustálé směně interakcí proměňují a mohou zaniknout stejně jako vznikly.

života povstávají z již probíhajících transakcí, přičemž povstávají teprve, když své jednání reflektujeme. Tato skutečnost dobře zapadá do představ pozdní fenomenologie, jež zkušenost jedince vnímá jako projev původního proudu strukturovaných prožitků, které nejsou ani subjektivní, ani objektivní (Patočka proto mluvil o *asubjektivní fenomenologii*). Tento proud nepatří ani jedinci, ani společenství. Stejně tak dobře tato skutečnost zapadá do představ pragmatismu, který každý organismus vnímá jako situovaný v prostředí, vtělesněný či zjednaný, přičemž situovaný (*embedded*), vtělesněný (*embodied*), zjednaný (*enacted*) neznámá nic jiného, než že onen organismus nemůže bez svých vztahů s okolím existovat, že z hlediska života jsou tyto vztahy, tyto transakce původní, a předchází tak samotný konkrétní organismus i dané prostředí.

Současné teorie o funkcích nervové soustavy a mozkové činnosti, teorie emocí či teorie senzomotorického původu významů, které jsou podloženy výsledky tzv. *hard-science research*, jdou stejným směrem. Právě tuto původní, předem danou komunalitu jsme pod závalem atomistického myšlení nebyli schopni zahlédnout. Přesto je podstatná pro to, abychom znovu uchopili a nově artikulovali to, čím je člověk, co je podstatou jakéhokoliv kognitivního i edukačního procesu, a jak a proč by proto měla vypadat výuka na školách. Zkušenost je komunální, poznání je komunální, DNA je komunální, instituce jsou komunální. Jedině na podkladě tohoto zvratu ve formách myšlení, které umožňují myslet mimo kategorie subjektivní vs. objektivní, individuální vs. sociální, materiální vs. mentální, fyzický vs. duševní, materialistický vs. spirituální atd., je možné pochopit význam pojmu *kognitivní krajina*.

Původní komunalita také umožňuje, abychom se lépe vyrovnali i s dalším omezením našeho myšlení. Abychom se vyrovnali s pojmem, který byl v onom novodobém smyslu konstituován až v průběhu 18. a 19. století – s pojmem *národ*. O těchto skutečnostech budu psát v kapitolách 3.1 a 3.3. Až na vzácné výjimky v celé monografii slovo *nacionální* (respektive *národní*) není adjektivem, které by se primárně odkazovalo k etnickému nacionalismu. Označuje *převládající formu raně moderního pojetí politiky*, která je v rámci jednoho státu utvářena a právně vymezena národem podléhajícím suverénní, s nikým nesdílené vládě daného státu. (K tomu viz diskusi o normativním a metodologickém nacionalismu a kosmopolitní situaci – in Beck, 2004, 2007).

Konsolidace národa – této novodobé politické jednotky – proběhla na základě principu permanentní války, jemuž bude věnována podkapitola 3.1.5 níže. Permanentní válkou je také míněna potenciální válka mezi

etniky, mohlo by se proto zdát, že etnická stránka nacionalismu je podstatná. Jedná se však o trik moderního myšlení. Ve zmíněné konsolidaci národní jednotky měla etnická otázka pouze motivační a mobilizační vliv. Jejím úkolem bylo nabudit a vzedmout energii formujícího se národa, a přitom maskovat pravou podstatu děje. Jestliže bylo privilegováno a postaveno jedno etnikum nad druhé, jednalo se o prostředek sociální konstrukce. Ve skutečnosti nešlo o minulost, ale o budoucnost. Fakticky se nejednalo o vyzdvižení původně existujícího etnika (ostatně historické hranice každého etnika vystupují z mlhy existence vždy jako nějaká příležitostná politicko-kulturní konstrukce), jde naopak o prospektivní práci, prostřednictvím které byla konsolidována nová – dříve neexistující – politická jednotka moderních společností: národ.

Jak níže čtenář uvidí (kapitoly 3.1–3.3), nacionální hledisko významně ovlivnilo i pojetí edukace. Propojilo se s atomistickým myšlením a s procesem rozbíjení kognitivní krajiny a vytvořilo s nimi jednu z nejnámějších překážek, které je nutné překročit, jestliže chceme reformovat jádro instituce školy. Proto budování kognitivní krajiny od nás mimo jiné vyžaduje, abychom opustili nacionalistickou mentalitu a s ní i metodologický a normativní nacionalismus. Primárnost komunity před jakoukoli socialitou, primárnost kognitivních krajin před jakýmkoli národem nám pomáhá pochopit mimo jiné i to, proč skutečnost, že opouštíme kategorie spojené s metodologickým a normativním nacionalismem, neznamená ani kolaps kulturně-politického života, ani kolaps myšlení a jednání. Naopak je projevem odpovědného inteligentního myšlení a jednání.

Než se však budu moci předběžně věnovat obsahovým tezím této knihy, jsem ještě povinen vyložit dva metodologické nástroje, které jsou pro moji práci podstatné. S některými koncepty je v této monografii nakládáno jako s *weberovskými ideálními typy*. A tyto koncepty budou rozvrhovat konceptuální prostor, jenž prochází proměnou od *raně moderního slohu myšlení a jednání* ke *slohu pozdně modernímu*. Abychom tuto změnu mohli pozorovat, je nutné pochopit roli weberovských ideálních (čistých) typů v sociálněvědním výzkumu.

Metodologické poznámky I: Ideální (čisté) typy

V monografii o vědě a poznání rozvíjím myšlenku, že sloh myšlení a jednání musíme považovat za *weberovský ideální (čistý) typ*.¹⁴ Ideální (čisté) typy nejsou empirickou deskripcí skutečnosti, byť z empirických údajů povstávají. Jsou produktem redukce empirického nadbytku a spočívají v následné re/konstrukci zachovaného obsahu. Pomocí redukce a konstrukce sestavujeme empirický materiál do podoby nástrojů, jimiž utváříme *konceptuální prostor*. Redukce není libovolná a konstrukce nevzniká nahodile. Oba procesy jsou vedeny potřebou pochopit, co se reálně kolem nás děje, a tato naše existenciální potřeba, jestliže nepodléháme nějaké závažnější duševní nemoci, nás dlouhodobě nenechává konstruovat pouze to, co chceme, či to, co si myslíme, že je reálné. Náš smysl pro realitu rozhoduje o tom, zda jsme ve svém jednání úspěšní, či nikoli. V krajním případě určuje to, zda jako druh či jako jedinec přežijeme. Smysl pro realitu může selhat a často selhává, ale skutečnost, že lidé jako druh a já jako jedinec existujeme, je znakem toho, že vždy nakonec dochází k více méně zdařilé obnově tohoto smyslu. Existenciální faktor neustálého dosahování smyslu pro realitu „transcenduje“ a zároveň vnitřně určuje poznání živých bytostí.¹⁵

Ideální (čisté) typy a jejich konceptuální prostor

Konceptuální prostor si představme jako mapu, jež nám pomáhá orientovat se ve složité krajině našich životů (tu budu později nazývat kognitivní

14 Při práci s weberovskými ideálními typy se adjektivum ideální ukazuje být překážkou pro náležité pochopení jejich funkce. Mnohdy je ideální typ předem považován za typ, který ze své podstaty – protože je ideální – vyjadřuje pozitivní hodnocení. Takové pochopení jde však zcela proti Weberovu duchu a nabourává možnost náležitého porozumění. Ideální typ proto v následujících odstavcích a v dalších pasážích textu začnu doplňovat a postupně nahrazovat souslovím čistý typ. Narazí-li čtenář později na toto sousloví, měl by mít neustále na paměti, že se stále jedná o původní weberovský ideální typ, jen v novém a snad přílehavějším převleku. K přejmenování mě přivedla diskuse s D. Denglerovou.

15 O této transcenci se čtenář dozví více v připravované monografii *Věda a poznání v době střídání slohů*, v níž na základě nejnovějších poznatků o vývoji pozdní fenomenologie a kognitivních věd druhé generace budu specifikovat kosmologické důsledky, které z těchto poznatků vyplývají. Zde jenom poznamenávám, že transcendence, kterou intelektuálové moderní doby od dob Kanta hledají a která má předcházet každého živého jedince a určovat jak kognitivní, tak všechny jeho ostatní stránky života, se ukazuje být dynamickým nástrojem biologické a kulturní evoluce. Evoluční změny zachovávají osvědčené a cenné interakce mezi organismy a jejich prostředím i pro následující generace svinuté do předpisů DNA a preskripcí institucí. Zachované interakce však nejsou esenciálními stavy a společně s proměnami v tělech organismů i v jejich okolí podléhají neustálým posunům a alteracím. Tento princip není záležitostí pouze lidského života, je principem života obecně. Je kosmologickou konstantou.

krajinou). Chceme-li pochopit, jak a s jakou dynamikou a logikou vznikají, proměňují se a zanikají různé platformy stálosti – např. způsoby lidského myšlení – musíme si nejdříve vykolíkovat a strukturovat prostor. Na něj pak můžeme nanášet jednotlivé „úrazy“ – například klást vedle sebe renesanční a novověké pojetí poznání – a sledovat jejich místo a případně sledovat pohyb od jednoho úrazu k druhému.

Ideální (čistý) typ je hlavním nástrojem tam, kde vzhledem ke složitosti a komplexnosti zkoumané reality nelze měřit, kde nelze sledovat idealizací jednoduše vytyčené, kauzální řetězce příčin a následků, kde nelze sledovat statisticky významné závislosti proměnných. Samozřejmě, že ve všech regionech reality kolem nás (fyzikální, chemické, biologické, sociální, psychologické) můžeme měřit, kvantifikovat, sledovat kauzální vztahy a pravděpodobnostní rozložení výskytů, nicméně v regionech sociálních a humanitních věd jsou výsledky takového postupu často nedostatečné a někdy i naivní – například když chceme pomocí faktorové analýzy identifikovat faktory, které určují tak složitý a jedinečný fenomén, jakým je klima konkrétní školní třídy. Už na počátku celého procesu totiž vnášíme do výzkumu tolik svých předpokladů a subjektivních zásahů tím, jak kontinuum vztahů rozčleňujeme na oddělené prvky, jak jedny prvky odlišujeme od ostatních a jak tyto atomizované jednotky redukuje, že o objektivitě celého procesu můžeme mluvit jen ve velmi specifickém a nepříliš užitečném smyslu. V takovém případě je objektivita pouze věcí souladu ideální metodologie se samotným průběhem výzkumu. To v našem případě znamená, že se potřebám faktorové analýzy přizpůsobují vstupní data tak, abychom tuto metodu mohli vůbec použít. Výsledný obrázek nám neposkytuje popis reálného světa (popis reálné konkrétní třídy), ale „světa“, který je vhodný pro použití metody. A tento nereálný „svět“ je světem kvantifikovatelné idealizace. Nedostatečnost a naivita není dána

16 (pozn. s. 39) Dokonce ani v přírodních vědách se ve své podstatě nepracuje s pozitivisticky definovanými fakty. I přírodní vědy ve skutečnosti pracují s čistými (ideálními) typy. Tato debata přesahuje možnosti i cíle monografie o pedagogice. Proto jen v této poznámce pod čarou připomínám, že rozdíl spočívá v jediném: jednou jsou čisté typy aplikovány na regiony, které jsou snáze redukovatelné (např. fyzikální vrstva reality), a podruhé na regiony, které lze redukovat hůře (např. pedagogická vrstva reality). Čím je rovina snáze redukovatelná, idealizovatelná, tím je aplikace univerzálního zákona silnější – míra univerzálnosti ve fyzice je mnohem větší než v biologii, protože fyzika dokáže využívat ke svým předpovědím těch vztažných systémů, jež je možné snadněji podříditi idealizaci. Přestože místo výskytu částice je závislé na tom, zda ji pozorujeme, či nikoli, atom není nadán sebereflexí, která by umožňovala a urychlovala proměnu jeho chování.

samotnou idealizací, kterou děláme hned na počátku výzkumu, ale myslnou představou, že naše teorie či představy kopírují, vyjadřují, popisují objektivní svět.¹⁶

Práce s čistými typy je cestou, jak vědecky postupovat i v komplexních a důsledně idealizaci vzdorujících regionech reality. Zakládá se na kartografické metafoře: čisté typy vytvářejí mapu, díky které se orientujeme ve složitém světě. Mapa nekopíruje svět, je pouze jeho zjednodušenou analogií, ale usnadňuje náš pohyb (naše jednání). Analogie má vždy svůj předem daný konstrukční předpis zobrazení, který na jedné straně říká, jak je mapa spojena s realitou, na straně druhé ale neumožňuje mapu ztotožnit s realitou. Mapy dokonce nemusejí mít a také nemývají jedinou logiku zobrazení. Důležité je, zda s jejich pomocí docílíme toho, čeho docílit potřebujeme.¹⁷ Protože se v ní orientujeme, jsme také schopni dosahovat svých cílů. Díky této vlastnosti jsou čisté typy hlavními nástroji jak sociologie, psychologie, antropologie, tak samozřejmě i pedagogiky.

Redukce empirického obsahu a konstrukce čistých typů

V monografii o vědě a poznání budu podrobněji popisovat čisté typy ve vztahu k charakteristice slohu myšlení a jednání. Zde jen stručně přiblížím, jak Weber čisté (ideální) typy charakterizoval (srov. 2009, s. 43–63). Čisté (ideální) typy vznikají odhlážením od některých prvků reality (redukce) stupňováním jiných prvků skutečnosti (konstrukce). S ohledem na problém, jež v daném situaci řešíme či jehož vývoj se snažíme popsat, vybíráme určité prvky a ostatní odmyšlíme. Tím stupňujeme koncentraci jistých prvků, a zvýrazňujeme tak „určité vztahy a procesy historického života do jediného a v sobě bezrozporného kosmu myšlených souvislostí“ (tamtéž, s. 43). K čistotě vedoucí redukce a konstrukce empirického obsahu

16 (pokračování) ... Využití čistých typů v pedagogické vrstvě reality je mnohem více otevřeno odchylkám a výjimkám, které vstupují do definic a neumožňují vědcům uzavřít pravidelnosti do podoby univerzálních zákonů. Zatímco se v prvním případě mohou vědci spolehnout na běžně, byť naivně přijímaný zvyk považovat výsledky výzkumu za popis reality, v druhém případě jsme povinni důsledně deklarovat, že se jedná o práci s čistými typy a tato práce je činěna proto, abychom se byli schopni inteligentněji chovat. A taková práce z principu nepopisuje realitu takovou, „jaká ve skutečnosti je“, ale umožňuje praktickou orientaci a řešení problému. Jenže přírodní vědy fakticky nedělají nic jiného.

17 Jiná situace nastává, když chceme přecházet z četby jednoho typu mapy do četby druhého typu mapy. Pak musíme najít nástroje převodu (speciální předpis) jedné mapy do druhé. Ale ani v této metahře nehraje dokonalá korespondence mezi mapou a realitou roli arbitra. Translační nástroj nenacházíme tak, že porovnááme mapy se skutečností, ale tím, že pomocí těchto map jednáme a výsledky jednání navzájem konfrontujeme, a nacházíme tak momenty korelací mezi oběma mapami, oběma různými způsoby zobrazení. Zrcadlení mezi realitou a popisem reality je i zde nepoužitelná metafora.

do typů je pomocným nástrojem, nikoli realitou. Ovšem nástrojem nepostradatelným, protože vytyčuje charakteristické rysy objektů či směřování vývoje těchto objektů.

Redukci a konstrukci si může čtenář představit následujícím způsobem: níže v tomto Úvodu a především ve třetí části monografie budu psát o instituci moderní školy jako instituci, jejíž hlavní funkcí je normalizovat a homogenizovat žáky. Zároveň budu tvrdit, že tato funkce je v ní přítomna dodnes a tvoří těžko postižitelné jádro této instituce. Tvrdím to i přesto, že existuje mnoho alternativních škol, které princip homogenizace a exkluze v různé míře překračují či jej odstraňují z jádra své školy. Tvrdím to i přesto, že osobně znám nejméně pět státních škol, které prošly hlubokým přehodnocením principů normalizace a homogenizace. Obě tyto skupiny škol nemohu označit za homogenizující a exkludující. Stejně tak musím uznat, že institucionální vzdělávání prochází neustálou proměnou, a proto mají dnešní školy blíže k tomu, aby překročily raně moderní funkce instituce školy, než tomu bylo např. před padesáti lety. Nicméně velmi významný počet škol se tu více tu méně blíží k pólu autoritářské školy (školy z principu homogenizující a exkludující) než k pólu demokratické školy (školy citlivé k diverzitě a z principu inkluzivní).¹⁸ Proto při popisu současné instituce školy ty prvky, které nejsou většinové, dávám stranou (redukuji), abych zvýraznil převládající tendenci (konstruuji). Tak se dostávám k popisu instituce moderní školy jako školy v principu homogenizující a tendující k systémové exkluzi jinakosti.

Díky redukci a konstrukci dokážeme tyto části reality v jejich dynamice „uchopit s pojmovou ostroří“. Ony části sice „empiricky žijí v hlavách neurčitého a proměnlivého množství jedinců, u nichž nabývají rozmanitých odstínů co do formy i co do obsahu, co do jasnosti i co do smyslu“ (Weber, 2009, s. 48), přesto vykazují jistý vystupující vzor, jisté prosazující se tendence, kterými je daný výsek reality typický. Kdybychom chtěli s čistým typem zacházet jako s pozitivním faktem, dopustíme se „naturalistického předsudku“, kvůli němuž budeme muset tvrdit, „že jsme v oněch teoretických pojmových obrazech podrželi ‚vlastní‘ obsah, ‚bytostné určení“

18 Při pojmenování typů jsem se dopustil jisté jazykové nekompatibility. Ta má však své motivace. Když používám název autoritářský, který signalizuje hierarchické vztahy a autoritu, jež hierarchickou strukturu zastřešuje a ovládá, měl bych pro pojmenování druhého pólu použít slovo rovnostářský. Vzhledem k negativním konotacím, které toto slovo dostalo v marxistických ideologiích všeho typu, zde volím raději pojmenování demokratický. Nabízelo se spárovat demokratický se slovem absolutistický. Zde však hrozilo, že by difuzní kvaziabsolutismus nacionálního státu byl zaměňován s nějakým absolutistickým politickým režimem. Absolutismus, který se skrývá v autoritářském typu školy, je komplikovaný svojí neviditelností, jež vyplývá z pastýřské moci nacionálního státu (k pastýřské moci viz 3.1.6 výše). Z těchto dvou důvodů se držím dvojice autoritářský a demokratický čistý typ.

historické skutečnosti“ (tamtéž s. 47). V našem kontextu normalizace a homogenizace bychom museli mimo jiné tvrdit, buď že všechny školy jsou autoritářské, anebo že ty, které nejsou, nejsou školami. Což je samozřejmě absurdní. Takovým přístupem bychom zcela vyloučili roli času a změny v jakémkoli poli reality.

Když na základě historické a sociologické analýzy popisují instituci moderní školy jako ještě stále z principu homogenizující a exkludující, vytvořil jsem čistý typ, jenž pomáhá utvořit mapu. Na ní mohu dokumentovat převládající charakter moderních škol, aniž bych tvrdil, že všechny konkrétní školy jsou homogenizující a exkludující. Poznatek je významný, protože mi říká také to, co musí školy změnit, aby se mohly vydat cestou ke škole inkluzivní, tedy cestou ke škole, která oceňuje diverzitu a aktivně s ní pracuje. Proces změny je samozřejmě komplexní a mnohvrstevnatý, ale čistý typ nám může pomoci charakterizovat tu změnu či seskupení několika změn, které jsou centrální. Čistý typ nám tak umožňuje zaměřit se na neuralgický bod a způsobit tzv. „pákový efekt“, kdy zavedená změna či skupina změn systémově proměňuje celou organizaci. Je zřejmé, že škola, která je tvarována režimem přezkušování, sumativního hodnocení, inherentní soutěže mezi žáky, mezi třídami, mezi školami, se nemůže proměnit v inkluzivní školu, neboť právě zmíněné procesy jsou ze své podstaty nejúčinnějšími prostředky normalizace, homogenizace a systémové exkluze. Díky této mapě mohu hodnotit, zda jsou některé školy dále či blíže ideálu inkluzivní školy. Díky ní mohu porovnávat, jak velký pokrok na cestě od klasické homogenizující školy ke škole oceňující diverzitu konkrétní škola udělala atd.

V této monografii budu operovat s pojmy tradicionalisté, alternativisté, teoreticisté, prakticisté, autoritářská/demokratická škola, homogenizující a vylučující škola / škola citlivá k diverzitě a směřující k inkluzi atd. – ale vždy s vědomím, že se jedná o čisté typy. Jestliže budu poukazovat na problémy tradicionalismu, tak s vědomím, že samotný tradicionalistický tábor je velice diferencovaný a že mezi jeho představiteli existuje mnoho těch, kteří by některé prvky alternativistického myšlení přijali. A přesto tito konkrétní představitelé tradicionalismu zůstávají v rádiu možností, které ve svém úhrnu spíše zachovávají *status quo*, než by situaci vedly ke změně. Například Stanislav Štech – jeden z hrdinů této knihy – by se mohl v jistém smyslu oprávněně ohradit, že ve své podstatě není tradicionalistou, jelikož sdílí přesvědčení, která jsou tradičně spojována s alternativními přístupy. Například relativně kladně hodnotí inkluzi nebo zastává názor, že v procesu vzdělávání je nutné zohledňovat nerovnost v míře

kulturního a sociálního kapitálu. A s takovou připomínkou bych souhlasil. Přesto paleta mnoha jeho dalších, pro naše téma zásadních přesvědčení – např. to, že v kognitivních procesech nadřazuje význam teorie nad význam praxe, že se liessmannovsky zastává tradičních obsahů vzdělávání, že zdůrazňuje význam drilu jako prostředku snižování tzv. kognitivní zátěže, že podléhá nedůvěře v diskusi s laiky o podstatě vzdělávacího procesu atp. – mě vede k tomu, abych jej do ideálnětypového tábora tradicionalistů řadil. A stejně to bude v případě, když budu psát o alternativistech.

Jestliže budu psát o autoritářské, respektive demokratické škole, tak nikoli proto, abych ukázal, že ta a ta konkrétní škola je autoritářská, nebo demokratická, ale abych rozvrhl konceptuální prostor. Teprve v jeho rámci bude možné popsat současný stav, v němž většina škol v hlavním proudu prochází matoucí a bolestnou proměnou od autoritářského typu školy k typu demokratickému, teprve v jeho rámci bude možné artikulovat, že existují různá místa přechodu, na kterých se konkrétní školy mohou nacházet, teprve v jeho rámci je možné smysluplně tvrdit, že tento proces je vynucen celkovou proměnou společnosti v posledních sto letech. Dokonce i naznačený směr vývoje od autoritářského k demokratickému typu není a ani nemůže být chápán jako konečný fakt či objektivně pravdivý popis. Je vyjádřením tendencí, které se sbíhají a které jsou umožněny jistými náhodnými směry vývoje západních společností, tyto tendence však mohou být zvráceny a ke konečnému přesunu od autoritářského k demokratickému typu školy nakonec dojít nemusí.

Čisté typy a autorita

Čisté typy nejsou popisem pravé skutečnosti nebo popisem nutného vývoje světa. Koncepty *popis pravé skutečnosti* či *nutný vývoj* jsou typické pro některé významné teorie rané moderny. Mapa čistých typů není dokonalou fotografií. Stejně jako pravdivé poznání není zrcadlením reality, nýbrž podmínkou inteligentního jednání, které vede k zamýšlenému cíli. Podstata čistých typů nás vede pryč z metafyzického prostoru pozitivismu, aniž bychom ztratili ze zřetele skutečnost a naši potřebu řešit nastalé problémy.

Zacházení s čistými typy je trpělivá, nikdy nekončící, historicky fundovaná práce s empirií bez aspektu ochromující kvazináboženské úcty. Kvazináboženskou úctu do své ideologie paradoxně převzala i raně moderní věda, která často jejím prostřednictvím legitimizuje své výsledky. Taková legitimizace je však z principu nevědecká. V konečném důsledku se neodolává na skutečnost a na doložitelné vývojové tendence, ale na autoritu

toho (ať už je to jedinec, či profesní skupina), kdo/co má moc stanovovat, co je a co není pravá skutečnost či nutný vývoj.

Metodologické poznámky II: Slohy rané a pozdní moderny

Výše jsem již uvedl, že lidská racionalita koření v mýtech a že mýty jsou prvním uchopením skutečnosti kolem nás, díky kterému jakýkoli systém racionálního nakládání s realitou může vzniknout (srov. Sokol, 2004, s. 60).¹⁹ Mytologická podstata racionality mimo jiné znamená, že v lidské historii mohou existovat různé typy racionalit. Jejich systematická podstata vede k různým pojetím světa, jež se mohou odlišovat, a přitom být za daných okolností úspěšným intelektuálním projektem. Neexistuje prostor, který by skládal jediný vzor pravdivých poznatků. A právě do této souvislosti musíme zasadit historické bádání o vývoji vědeckého myšlení, v jehož rámci se objevil pojem *paradigma* (*vědy*). Paradigmatem je míněn komplexní vzor, který utváří styl myšlení a který tento styl díky své předchůdnosti ovlivňuje a formuje. Z historického úhlu pohledu však tento vzor může být vystřídán jiným vzorem, jenž vytvoří jiný styl myšlení a nahradí staré formy jinými formami hledání pravdivého obrazu světa.

Paradigma versus sloh myšlení a jednání

V některých předcházejících pracích, v nichž jsem avizoval postupný vznik této monografie, jsem se odkazoval na její zamýšlený název *Paradigmatický obrat: filozofická analýza současné pedagogiky* (srov. Šíp, 2015, s. 672; 2016, s. 153). Předkládaná monografie je založena na detailním přepracování původně nepříliš obsáhlé pasáže mé habilitační práce, ve které pojem paradigma hrál centrální úlohu. Bohužel tento termín přináší více problémů, než jich je schopen vysvětlit. Již ve zmíněném starším textu jsem se musel výrazně vymezovat proti obvyklým chápáním pojmu paradigma (srov. Šíp, 2015, s. 672–674). Ale ani tato vymezení a odlišení nezabránila nedorozuměním. Z toho důvodu jsem se nakonec přiklonil k jinému pojmenování. Sousloví paradigmatický obrat jsem zavrhl a zavedl pojem *proměna slohu myšlení a jednání*.

¹⁹ Viz část Konstituční pojmy textu výše.

Slovo obrat v nás evokuje něco náhlého, překvapivého. Přesně toto pojetí přes svůj paradoxně revoluční slovník sám Kuhn popírá.²⁰ Naopak změna či proměna může navozovat představu větší pozzvolnosti a kontinuity. V monografii *Věda a poznání v době střídání slohů* se budu vymezovat proti původnímu Kuhnovu pojetí paradigmatu a o to více i proti tomu, jak je dnes tento pojem používán (či spíše zneužíván) v sociálních vědách. Budu dokazovat, že za tato zjednodušení si může Kuhn sám, neboť svým slovníkem příliš zdůraznil radikálnost změn.

Volba extrémních konceptů tvoří páteř jeho *Struktury vědeckých teorií* (1997): *vědecká revoluce, normální versus nenormální věda, nesouměřitelnost* atd. V tomto bodě své kritiky se nechávám inspirovat Feyerabendovým hodnocením, které Kuhna na jednu stranu obhajuje proti výtkám popperianů, na straně druhé poukazuje na jeho hlavní omyl. Radikálnost je věcí zpětného pohledu. V každodenní reálné vědecké a výzkumné praxi existuje více nenormálních prvků, než jsme si ochotni připustit. Proto je koncept normální vědy zcela zavádějící (Feyerabend, 2001, s. 402–403). To, že každodennost této nenormality nevidíme, je do značné míry dáno faktem, že v teoretické a filozofické reflexi vědy vycházíme z idealizované historie vědy a z idealizované historie vědeckých objevů.²¹

V nedávné době, kdy většina pasáží o slohu myšlení a jednání byla již napsána, jsem narazil na Kvaszův text *Princípy genetického konstruktivismu* (2016). V něm autor reaguje na některé mé formulace o paradigmatické změně a tvrdí, že mnohé z toho, co jsem podřadil pozdně modernímu paradigmatu (především překročení vizuální metaforiky poznávání a popření subjekt-objektové figury myšlení jako výrazu vztahu poznávajícího a poznávaného – srov. tamtéž, s. 42), bylo ve vývoji vědy přítomno již v tom, co Kvasz nazývá *newtonovské paradigma*. Ve svých předcházejících textech o paradigmatech a paradigmatických obrazech jsem málo zdůrazňoval kontinuitu změn, časová prodlení a posuny, se kterými se změny v jednotlivých oblastech lidského jednání mohou projevat.

20 Srov. kapitolu Neviditelnost revolucí (1997, s. 137–143). V ní Kuhn píše o pedagogické transformaci, kterou učebnice jednotlivých oborů zakrývají skutečnou historii a rekonstruují umělou historii vědeckých objevů tak, aby studenti daného oboru měli pocit, že ona vědecká disciplína se musela vyvíjet právě tím směrem, kde se nachází kánon současného poznání. Zakrývání, rekonstrukce a idealizace dějin vědeckých objevů činí revoluci ve vědě neviditelnou. Mám-li se to pokusit vyjádřit slovy, která měl Kuhn použít, ale bohužel tak ne učinil, měl bych napsat: Revoluce ve vědě fakticky neexistují, revoluce jsou klamem. Nejprve idealizující historiografie vědy zakrývá skutečné dějiny vědeckých objevů, jejich heterogenitu, paralelnost a ve chvíli, kdy je tento postup neudržitelný, opět odkryje jejich reálný průběh, který však za daných okolností může být prezentován jedině jako skok či radikální obrat.

21 Srov. předcházející poznámku.

Newtonovské paradigma lze považovat za projev nejasně se probouzejícího pozdně moderního slohu myšlení a jednání. Za projev slohu, který ještě není plně vyjádřen, je věcí vězící ve svém vyjevování na půli cesty – ale přece již popírá karteziánská východiska, jimiž např. vývoj kognitivních věd bude zpomalován až do konce 20. století. Zpřesnění mých formulací, ke kterým mě Kvaszův text přiměl, jasněji artikuluje myšlenku, že paradigma radikálně nepřeskakují jedno do druhého, ale kontinuálně se proměňují, tyto proměny se překrývají, zastíňují, sčítají, až nakonec dosáhnou celistvějšího vzoru, který můžeme zahlédnout. A nám se poté ze zpětného pohledu zdá, že došlo k radikální změně.

Ovšem Kuhnův přístup k paradigmatu selhává nejen v tom, že sugeruje radikalitu změn, ale také v tom, že pokračuje v raně moderní ideologii a vytrhává vědu z celku kultury.²² Kultura není něco jednolitého, je utvářena mnoha oblastmi lidského jednání – náboženstvím, vědou, uměními, způsoby edukace, způsoby trestání, způsoby utváření identit, způsoby oblékání, způsoby rekreace atd., které dále budu nazývat *tradice*. Tyto tradice dohromady vytvářejí *matrici*, jež určuje celkový charakter kultury. Matrice drží tradice pohromadě a umožňuje, abychom kultuře byli schopni porozumět jako celku. Změny v tradici vědy zanechávají své stopy v tradici oblékání, v tradici edukace, v tradici trestání a mění je. A naopak změny v právě zmíněných (a dalších) tradicích mění také charakter vědy a vedou ke změnám definic, prostřednictvím kterých vědě rozumíme. Pojem sloh myšlení a jednání tak vyjadřuje vnitřní jednotící řád, který různými způsoby prochází jednotlivými tradicemi a v daném časovém úseku určuje charakter podoby těchto tradic. Sloh zajišťuje jak racionalitu vývoje uvnitř jednotlivých tradic, tak zvláštní jednotící souvislost napříč tradicemi.

Kuhn nechává stranou paralelní historie dalších tradic a vztahuje paradigma pouze k vědě. Zkoumá tak proměny vědeckých teorií (v jeho případě navíc dominantně teorií přírodních věd) jenom zevnitř vědy bez ohledu na ostatní paralelní tradice. Proto se mu velké změny ve vědeckém výkladu skutečnosti (například přechod od newtonovské k einsteinovské fyzice) jeví jako dva *nesouměřitelné světy* – světy *před* a *po vědecké revoluci*. Jestliže zde *nemluví* o paradigmatu, pak zdůrazňuji kontinuitu změn a vzájemné ovlivňování jednotlivých tradic. Sloh myšlení a jednání tedy nevypráví pouze o vědě, je formou porozumění světu jako celku.

22 Vydělení vědy z celku kultury je v dalším kroku následováno vyvýšením vědy nad onen zbytek. Takový postoj vede k výše zmíněné kvazináboženské úctě, jež popírá to, čím by věda měla být – efektivním nástrojem lidského poznávání. (K ideologii a hodnocení ideologií viz třetí část tohoto Úvodu *Konstituční pojmy textu* výše.)

Prosazuje určitý vzor uspořádání kultury a umožňuje určité porozumění jejím institucím, vynalézáním a vyráběným artefaktům (zboží, nástrojům, abstraktním pojmům) a interakcím, do nichž dané instituce a artefakty společně s biologickým nastavením organismů a nastavením jejich okolí mohou vstupovat a jež následně mohou přetvářet.

Obě omezení Kuhnova přístupu (radikalita změn a fokus zaměřený pouze na historii vědy) spolu konstitučně souvisejí. Změna mohla být vnímána jako radikální jen díky tomu, že se Kuhnův výklad soustředil pouze na historii vědeckých objevů a nenahlížel souvislosti v dalších tradicích matrice. Tento vzorec vedl ke všem podstatným nedorozuměním a zmatecům, jež Kuhnova kniha dodnes vyvolává.

Aby bylo jasné, co je podstatou „paradigmatičnosti“ vědy, musíme začít chápat tuto množinu změn v celém kontextu. Proto jsem využil Foucaultovu *archeologii vědění* (srov. 2002), jež metodologicky analyzuje primárně výpovědi a estetické vzory, které z daných výpovědí povstávají, a rekonstruuje z nich převládající diskurzy. Kritickou reflexí analytických jednotek diskurzů, jejich deklarovaných cílů a jejich faktických projevů v materiálním světě dochází ke zviditelnění a kritické reflexi toho, co jsem v monografii o vědě a poznání nazval *sociálním nevědomím*.²³ Sloh myšlení a jednání je v podstatě zpětnou negativní rekonstrukcí sociálního nevědomí určitého historického období. Toto nevědomí určuje principy zakoušení a vypovídání, určuje možnost vzniku určitých prožitků, praktik či teorií a jiné prožitky, praktiky či teorie naopak vylučuje z obzoru „racionálního“ vypovídání a jednání a činí je tím nemožnými či přesněji ve struktuře racionality dané doby nevyjádřitelnými – tedy „neviditelnými“. K rekonstrukci sociálního nevědomí se můžeme dostat pouze synchronní analýzou pravidel jednotlivých diskurzů typických pro příslušné tradice v určitém období.

Mluvím zde o nevědomí proto, že žádný jedinec ani společenství nemají ve svém vědomém horizontu k dispozici všechny jeho prvky – způsoby vnímání, způsoby vypovídání, způsoby jednání atd. Nedokážou je nahlédnout zvenčí a uvědomit si omezení celého systému. Žijí vždy uvnitř

23 Vědomé zde používám epiteton „sociální“, abych toto pojetí nevědomí odlišil od Jungova *kolektivního nevědomí*. Sociální ve srovnání s kolektivním nevědomím je proměnlivější a ve své sebekonstituci pružnější. Zatímco kolektivní nevědomí konzervuje osu vnitřního lidského života ve svých neustále se opakujících archetypech, sociální nevědomí – pokud jej vůbec můžeme myslet ve vztahu ke kolektivnímu – je kontinuitou myšlení a jednání, která prochází změnou ve střetu s reálným životem tvarovaným podmínkami biologických charakteristik, podmínkami dosažené kulturní úrovně a podmínkami úrovně poznání.

něho a skrze něj. Proto jen ve výjimečných případech a s jasně stanovenou a ovládnutou metodologií si dokážou v nástinech uvědomit, co je vede k tomu, že jednají, cítí, myslí či poznávají právě tímto a ne jiným způsobem. Protože se jedná o nevědomé podloží, můžeme jej pouze zpětně (a vždy pouze *ideálnětypově*) rekonstruovat. Rekonstrukce s sebou nese i povinnost překročit hranice vědy a vědeckého poznání a podívat se do polí jiných tradic a zjišťovat, zda se zde nacházejí nějaké společné kódy, formy a struktury, které určují jak např. způsoby tvorby uměleckých artefaktů, tak způsoby relaxace či způsoby výroby nebo způsoby reprodukce poznání atd. Proto Feyerabend mnohokrát kontrastoval vědu s uměním (viz např. Feyerabend, 2004) a s dalšími tradicemi (např. s celostní medicínou nebo alchymí). A přesně o to se systematictější způsobem pokoušel Foucault ve své *archeologii vědění*. Pokud se Foucault soustředí na vědu, zkoumá ji vždy ve vztahu k dalším tradicím – k literatuře, etice, způsobům trestání, způsobům léčby, způsobům nakládání se šílenstvím atd. Tento posun od Kuhnova k foucaultovskému přístupu je dalším důvodem ke změně pojmenování. Je důvodem konceptuálního posunu od paradigmatu vědy k celkovému *slohu myšlení a jednání*.

Věda se vyvíjí v matici a ve vzájemném ovlivňování s ostatními tradicemi. Proto ze své podstaty nemůže být vnímána jako něco privilegovaného a nezávislého na celkové matici i na jejím vývoji. Ideologie rané moderny ale přesně takový komplexní pohled popírá a nahlíží na vědu jako na něco, co je exkluzivní, co je ze své podstaty vyčleněno ze světa samotného a co funguje jako zrcadlo. Zrcadlo podle tohoto příběhu dokáže svět náležitě reprezentovat za podmínky, že je náležitě očištěno, vyleštěno. Pravdivé teorie jsou pak chápány jako náležité reprezentace světa, které jsou produktem reprezentační role vědeckých zjištění (srov. Rorty, 2012, s. 129–293). Tento pohled však s sebou přináší výrazná omezení:

1. Raná moderna není schopna uspokojivě vysvětlit proměny vědeckých teorií. Znejistuje ji proto otázka: Jestliže má být věda adekvátním zrcadlením pravé podstaty světa, byla dříve uznávaná a dnes neplatná teorie pravdivá, nebo nikoli? Pokud ne, jak poznáme, že ta naše současná teorie je pravdivá?
2. Ideologie rané moderny je proto chtě nechtě vedena k tomu, aby vnímala velké přerovy ve vědecké tradici jako projev něčeho *radikálního*, co starší jen zdánlivé teorie vede ke skutečným, pravý svět zrcadlícím teoriím. Když Kuhn záměnu jednoho komplexního systému vědeckého vysvětlení za druhý vnímal jako vědeckou revoluci,

kteřá ze stavů pŕed a po revoluci vytvŕářĩ nesoumŕitelnŕ svŕty, pouze tuto tendenci ranŕ moderny zradikalizoval.

3. Protoŕe je takovŕ historie zneklidnŕjĩcĩ a vrhŕ neŕekananŕ svŕtlo na samotnou podstatu vŕdy, mŕ ideologie ranŕ moderny sklon (na rozdĩl od Kuhna²⁴) zpŕtŕnŕ idealizovat historii dosahovŕnĩ poznatků a vytvŕaŕenĩ teoriĩ tak, jako by zde existovala pŕedem danŕ, jedinŕ sprŕvnŕ, plynulŕ historie vŕdy. V nĩ jsou ony vŕše popsane zlomy novŕmi, pravŕmi cestami, nebo naopak pouhŕmi odboŕkami ŕi nŕvraty v dosahovŕnĩ nŕleŕitŕho zrcadlenĩ pravŕ podoby svŕta.

Foucaultův analytickŕ postup stejnŕ jako Feyerabendova kritika *šampionů racionality*²⁵ ukazujĩ, ŕe k vŕdŕ a k jejĩ vyvĩjejcĩ se tradici musĩme metodologicky pŕistoupit zcela bez zŕtŕe ranŕ modernĩ ideologie. Vŕdu musĩme zkoumat na pozadĩ celŕ matrice tradic. Matrice prochŕzĩ kontinuŕlnĩm vŕvojem. Sloh v jednŕ tradici – v našem pŕĩpadŕ ve vŕdŕ – se samozŕejmŕ mŕe radikŕlnŕ promŕnit. V prvnĩm svŕtŕ se jsoucna pohybujĩ na zŕkladŕ svŕch forem, kterŕ jsou urŕovŕny finŕlnĩmi pŕĩčinami (jak to definovala aristotelskŕ metafyzika), zatĩmco ve druhŕm svŕtŕ se tŕlesa pohybujĩ dĩky silŕm hmoty, z nĩz sestŕvajĩ (jak to zaŕala chŕpat metafyzika, ze kterŕ se pozdŕji formovalo newtonovskŕ pojetĩ fyziky). Ze zpŕtŕnŕho pohledu se nŕm (podobnŕ jako Kuhnovi) zdŕ, ŕe jsou tyto svŕty zcela nesoumŕitelnŕ. Ovšem v dobŕ, kdy se tyto dvŕ pŕedstavy pŕostřednictvĩm mnoha mezifŕzĩ stŕĩdaly a ŕily vedle sebe (zhruba v dobŕ od 14. do 17. stoletĩ), kdy jedna pŕedstava dokonŕvala svoji vlŕdu a druhŕ se nejasnŕ konstituovala, rozumŕly oba tŕbory jeden druhŕmu. Druzĩ pohrdlivŕ oznaŕovali ty prvnĩ za tmŕře a naopak ti prvnĩ mŕli ty druhŕ za ŕilence ŕi heretiky, ale to nic nemŕnilo na skuteŕnosti, ŕe kontinuita smyslu nebyla pŕerušena. Tato kontinuita byla z rozhodujĩcĩ ŕŕsti zajištŕna tĩm, ŕe tradice vŕdeckŕho vŕkladu, v nĩz pravŕ dochŕzelo k prudkŕ zmŕnŕ a stŕetu, byla souŕstĩ širokŕ matrice dalšĩch tradic. Takŕe kdyŕ se pŕedstavitelŕ jednoho a druhŕho tŕbora nesmĩřitelnŕ rozchŕzely ve „vŕdeckŕm“ vŕkladu svŕta, nachŕzeli dostatek styŕnŕch bodů, kterŕ jim pomohly pŕeklenout krizi ztrŕty „stability a jasnŕ

24 Srov. jĩŕ vŕše zmiňovanou kapitolu Neviditelnost revolucĩ (1997, s. 137–143) a poznŕmku 18 vŕše.

25 „Kdyby se ocitli [popperianštĩ kritici souŕasnŕch vŕdeckŕch vŕzkumů] v ranŕm 17. stoletĩ, byli by tito šampioni racionality soudili Galileiho tak, jak ho soudili aristotelci onŕ doby“ (Feyerabend, 2001, s. 157).

definice smyslu“.²⁶ Tuto dočasnou stabilitu mohla hrát jiná tradice, přičemž ve „vědě“ samotné docházelo k prudkým narušením „stability smyslu“. Takovým prvkem mohlo být náboženství, což dokládá i případ Descartova díla. Přesvědčivost konstrukce nového výkladového rámce, který je budován v jeho *Meditacích o první filosofii*, je založena na důkazech Boží existence, jež jsou v podstatě středověké.²⁷

Čtenář může právem namítnout, že nově zvolenému pojmu – sloh myšlení a jednání – chybí sex-appeal, kterým oplývá termín paradigma. Slovní spojení, jež zde používám, je skutečně méně efektivní a stylisticky méně obratné. Pevně ale věřím, že tento koncepční odstup od fascinujícího (a proto také i jednoduše zneužitelného) slova „paradigma“ vykoupí fakt, že nové pojmenování bude vyvolávat menší nedorozumění a bude lépe vyhovovat funkci, kterou má plnit.

Sloh myšlení a jednání jako nástroj: Instrumentálnost lidského poznání

Vypracování ideje proměny slohu myšlení a jednání není cílem o sobě, ale pouhým nástrojem. V této monografii mi jde hlavně o analýzu současného stavu pedagogiky, v monografii o vědě a poznání mi půjde o analýzu sebereflexe vědy na počátku 21. století. Přesto je koncept slohu myšlení a jednání pro obě klíčový – je prostředkem, pomocí kterého analyzuji a interpretuji kontinuální dění tradice, v němž dochází k mnoha často těžko zachytitelným alteracím, které ve svém úhrnu tradici proměňují.

Dalekohled se od 17. století stal nepostradatelným nástrojem astronomů, aniž by lidé na počátku jeho užívání tušili, jak daleko je může v jejich poznání zavést. Konstrukci a postupnému vylepšování dalekohledu – od původního Lippersheyho až po ty současné, vybudované na systému

26 Takovou stabilitu a takové definice musejí předpokládat šampioni racionality, aby „vysvětlili“, jak si vědci různých období vůbec mohou rozumět, když se proměňuje jejich celkový pohled na danou skutečnost (např. na podstatu pohybu). Ve své podstatě se však šampioni racionality dopouštějí jednoho z největších hříchů, který sami pranýřují – dopouštějí se historismu. Své současné porozumění roubují na minulé události, tím tyto události idealizují a systematizují do jediné vývojové linie, a tak zakrývají původní mnohasměrnou vícevrstevnatou síť vědeckých výzkumů a utvářejí z ní lineární kauzální šipku nutně ústící do stavu současného poznání. Ke kritice tohoto *post hoc* postupu srov. Feyerabend, 2001, s. 402–403.

27 Na tom patrně nic nemění fakt, že *Meditace o první filosofii* byly pravděpodobně jistý druh propagandy, který podle Descartových slov v dopise Mersenovi měl „čtenáře vést krok za krokem k přijetí jeho [Descartovy] fyziky, aniž by si přitom uvědomovali, že se nakonec, až budou zcela přesvědčeni, zřeknou dominantního aristotelského obrazu světa a přijmou mechanický světový názor“ (parafrazováno in Chomsky, 1998, s. 18–19). I v případě, že by se skutečně jednalo o propagandu, ukazuje se, jak dva zcela odlišné „světy“ spolu dokázaly velice sofistikovaně komunikovat.

Ritchey-Chretienově – věnovali astronomové, vynálezci a technici vyčerpávající pozornost. Stejně tak se i já v druhé monografii věnuji detailnímu popisu slohu myšlení a jednání, a to na ploše více než třetiny textu. Data zjištěná pomocí dalekohledu nakonec s konečnou platností proměnila sféru stálíc v dynamické nebeské pole plné vzájemně se ovlivňujících těles, jejichž fyzikální a chemické složení můžeme díky tomuto přístroji zjišťovat na vzdálenost statisíců světelných let. Díky analýze a interpretaci dat uspořádaných prostřednictvím nástroje, který sleduje proměny slohů myšlení a jednání, se mohu dostat daleko za běžnou historiografii vědeckých objevů a teorií.

Jedná se sice o nástroj, ale jak vědí všichni pozorní čtenáři Kvaszova *Inštrumentálneho realizmu* (2015), naše nástroje mají hluboký vliv na podobu naší reality. To, že bude jakákoli naše teorie vyvrácena, „je [...] otázka času a nie kvality“ (tamtéž, s. 31, pozn. 9), neboť „vyvrátené teorie boli vo svojej dobe v zhode s inštrumentálnou praxou doby a ich vyvrátenie bolo spravidla spôsobené až zavedením nového druhu inštrumentov“ (tamtéž, s. 31). Nástroje tedy proměňují nejen naše možnosti poznání, ale tím i krajinu zkušenosti, která se nám nově odkrývá.²⁸ Vypracováním nástroje reflexe vědy si otevírá novou možnost, jak na proměny současné vědy, respektive pedagogiky nahlížet. Mimo jiné tím přibližují vědu či pedagogiku její reálné praxi a vysvobozují ji z idealizované historie vědeckého výzkumu a vědeckých teorií, aniž bych ji zavedl do hájemství relativismu.²⁹

Sloh myšlení a jednání nás upozorňuje už samotným pojmenováním na analogii s uměleckými slohy. Jako umělecké slohy procházejí neustálou, ale těžko detekovatelnou proměnou, podobně probíhají proměny formace racionality a způsobu myšlení a jednání. Pojem *sloh* mi umožňuje pracovat detailněji s pomalou kontinuitou změn, díky kterým se jedna forma myšlení a jednání prosazuje, organizuje, kulminuje a posléze ustupuje, vlastním smršťováním utváří prostor pro organizaci jiných forem, aby se nakonec prosadila nová převažující forma. Umožňuje mi, abych si všímal pozorněji toho, jak jedna forma postupně oslabuje svá základní východiska, posouvá

28 Kvasz se v této souvislosti dokonce uchyluje k nešťastnému tvrzení, že díky těmto nástrojům objevujeme „nové svety“ (srov. 2015, s. 34–35). To může být pro čtenáře matoucí, neboť je to může svádět k představě relativních, či dokonce paralelních světů. Ale boj proti relativismu je jedním z témat Kvaszovy knihy.

29 Ostatně *relativismus*, podobně jako *postmoderna*, jsou pandány *objektivistického realismu*, které ho svojí komplementaritou udržovaly při životě dávno poté, co se korespondenční teorie pravdy a poznání – klíčová teorie objektivistického myšlení – ukázala být nepoužitelná. Boj mezi relativismem a objektivismem zakrýval daleko hlubší a podstatnější změny, které se udály v sociálním nevědomí našeho kulturního okruhu.

jejich smysl, jak je pomalu alteruje, až nakonec dosáhne zcela jiného vzoru myšlení a jednání. Ovšem toho, že tato formace prošla strhující proměnou, jsme si schopni všimnout až ve zpětném pohledu. Onen pohled má vždy ideálnětypový ráz. Při utváření zpětného pohledu jsme museli použít nástroj, který vznikl tím, že jsme pozastavili vývoj systémových kontinuálních alterací. Neustále probíhající změny jsme zamrazili do neměnných podob, kterých alterace dosáhly v určitých okamžicích. Z procesů jsme tak udělali entity, které následně můžeme použít jako etalony – jako srovnávací objekty. Jedině za takových podmínek jsme tyto podoby mohli vyjádřit jasným pojmem (jasnou definicí), a vytvořit tak srovnávací vzory, jimiž jsme schopni měřit směr, hloubku a dosah probíhajících změn. Tyto etalony jsou připraveny o základní vlastnost každého procesu – o kontinuální děj, v němž dochází k desítkám a stovkám dalších malých či velkých alterací – ale zato nám poskytly možnost kalibrace jednotlivých fází proměny. Etalony a práce s nimi jsou však naším nástrojem. Nikoli realitou. Ve skutečném světě se setkáváme pouze s procesy.³⁰

Systolická fáze proměny slohu rané moderny ve sloh pozdní moderny

Žijeme v době, kdy se propojují jednotlivé proměny do větších celků, tím se zároveň zintenzivňují a stávají se viditelnější. Zdá se, jako by se svět zrychlil, jako by se dostal do své systolické fáze. Stejně jako systolický stah srdce umožňuje rychlé okysličení organismu, umožňuje nám toto zrychlení původně málo viditelných změn uvědomit si, že nastává velká změna. Tímto způsobem zintenzivnění přechází raná moderna v modernu pozdní. To si můžeme dokumentovat na zdánlivých paradoxech, které z pohledu rané moderny nejsou vysvětlitelné. Jestliže však použijeme nástroj slohu myšlení a jednání a ideje proměny jednoho slohu v druhý, stanou se mnohé z těchto matoucích skutečností pochopitelnými.

Proměna slohu významně proměňuje krajinu znalosti (v kapitole 3.3 ji budu nazývat *kognitivní krajinou* a stane se centrálním pojmem této monografie). Tak například i původně odlišné ontologické a epistemologické pozice neopozitivismu a transcendentální fenomenologie ztrácejí v době změny slohu svoji zdánlivou nesmiřitelnost a mimo jiné činí tradiční boj mezi kvantitativní a kvalitativní metodologií uzavřenou etapou lidského myšlení. Při bližší analýze zjistíme, že tyto dva ontologické, epistemologické a metodologické směry mají společného více, než by se mohlo na první

30 K významu čistých typů v sociálněvědním výzkumu viz čtvrtou část tohoto Úvodu výše.

pohled zdát. Společný jmenovatel je v době proměny slohu náhle viditelný, protože nastupujícím slohem není zvýrazňována jejich rozdílnost, ale naopak to společné, to, co na hlubší rovině tuto rozdílnost zakládá a co dnes chtě nechtě musí být překročeno. Sdílejí stejný kadlub raně moderního slohu myšlení a jednání. Transcendentální rovina fenomenologie stejně jako korespondence mezi elementární (protokolární) větou a stavem světa typická pro pozitivismus mohou být myšleny pouze v takovém myšlenkovém prostředí, v němž se vychází z důsledného odlišení subjektu a objektu poznání. Fenomenologie i pozitivismus předkládají dvě odlišná řešení stejného raně moderního hlavolamu: jak můžeme z pozice vědomého subjektu vykázat objektivní platnost poznání, aniž bychom upadli do moderního skepticismu? Husserlova odpověď byla zpočátku originálním pokusem prohloubit raně moderní odpověď Descartovu a Kantovu, ale Descartův a Kantův projekt nakonec zcela překročila. Podobně analytici filozofové Quine, Sellars, Davidson a další chtěli pokračovat v tradici analytické filozofie, ale nakonec svojí kritikou rozvrátili samotná východiska a teorii poznání neopozitivismu i analytické filozofie (srov. např. Rorty, 2012, s. 159–293).

Proměna, kterou zde popisují, je dlouhodobá, podobně jako poslední podobná proměna, která se uskutečnila v rozmezí 14.–18. století. Současný obrat začal nenápadně na samém konci 18. století u Kanta a Hegela a ve vědě 18. a 19. století (např. v newtonovské fyzice, v evolučním meta-narativu biologie či o něco později ve vlnové teorii světla, která později vedla ke kvantové teorii). Mnohé z těchto změn začaly jako snaha vyřešit aktuální problém v rámci stávajících filozofických východisek a běžně přijímaných teorií, ale z pozice převládajícího raně moderního slohu myšlení a jednání skončily jako hereze. Fenomenologie, pragmatismus, kognitivní vědy v pojetí tzv. druhé generace, konstruktivismus jsou ve skutečnosti takovými herezemi v rovině filozofických východisek. A hereze na úrovni východisek mají své důsledky v rovině vědeckých teorií a jsou detekovány i v rovině empirických zjištění, která tyto teorie inspirovala a potvrdovala. V tomto kontextu můžeme namátkou jmenovat Deweyho edukační teorii, Schützovu fenomenologickou teorii žitého světa, Clarkovu teorii rozšířené mysli či teorii rozšířené syntézy propagovanou Pigiuccim atd.

Změny začaly jako samostatné reakce, ale jejich motivace byly velice podobné: jednalo se o snahu odpovědět buď na neřešitelné rozpory raně moderny, anebo na empirická zjištění, která nezapadala do tehdejších předpokladů. Proponenti jednotlivých směrů často nerozuměli jeden druhému. Zdá se, že Dewey nevěděl příliš mnoho o fenomenologii a mnoho

o ní nenapsal, přestože mezi jeho pojetím zkušenosti a fenomenologickým pojetím intencionality je hluboká spřízněnost. Fenomenologové zase napsali mnoho nesmyslů o pragmatismu, přičemž se těmto nesmyslům nevyhnuli ani tak pronikaví a poctiví filozofové, jakým byl Patočka. Přesto jejich pozice nejsou nesmiřitelné, naopak se navzájem významným způsobem doplňují. Od 60. let se objevuje mnoho textů, které to dokládají (srov. např. Whilshire, 1968; Kestenbaum, 1977; Seigfried, 1989).

Podobnou časovou periodu neporozumění můžeme sledovat i jinde. Pragmatismus a fenomenologie byly zpočátku představiteli kognitivních věd zcela odmítány. Kognitivní vědy v době svého vzniku byly hluboce ovlivněny americkou analytickou filozofií padesátých a šedesátých let 20. století, od níž převzaly její skrytá karteziánská východiska. Na konci osmdesátých a na počátku devadesátých let však došlo ke změnám v předpokladech samotných kognitivních věd. Do centra pozornosti se dostalo tělo a situovanost či zasazenost organismu v environmentu (myšleno jak organismu coby celku, tak jeho kognitivních schopností). A tím se do horizontu kognitivních věd dostaly bohaté analýzy, jež tělesnosti věnovala fenomenologie, a analýzy, které vztahu mezi organismem a prostředím věnoval pragmatismus. Tyto změny mají tak hluboký dosah, že Lakoff s Johnsonem pojmenovali proměněnou část kognitivních věd *kognitivní vědy druhé generace*. Stejní autoři dokumentují, jak se východiska druhé generace kryjí s východisky Meada, Jamese či Deweyho. Dokonce výsledky dnešních experimentů kognitivních věd se dají považovat za potvrzení skutečnosti, že pragmatismus již od počátku 20. století šel náležitější cestou než neopozitivistická, realistická či analytická filozofie a na ně navazující hlavní proud vědy. Pragmatismus totiž kladl menší důraz na jazyk a vědomí a do centra pozornosti vnesl tělesnost a situovanost (srov. Johnson, 2008; Lakoff, Johnson, 1999). To vše také ozřejmuje, proč se jak Deweyho pojetí zkušenosti, tak Heideggerova analýza pobytu ukazují být dobrými protilátkami na v podstatě descartovská, omezující východiska kognitivních věd generace první (viz např. Rockwell, 2005, s. vii-xxii, 177–192).

O spřízněnosti jednotlivých východisek v rovině filozofické i jejich důsledků v rovině teoretické a empirické vypovídají i zvláštní (ne příliš známé) dějiny vzniku dnes nejslibnějších přístupů v některých vědách. Mohli bychom si to dokumentovat na vývoji teorií gestaltových neurologů třicátých a čtyřicátých let 20. století (K. Goldstein, V. von Weizsäcker, E. Straus). Ti se výrazně inspirovali tvarovou (gestaltovou) filozofií a psychologií a tím překročili pavlovovský mechanicismus lineární kauzality tehdejší biologické ortodoxie. Díky dalším kritickým revizím, ke kterým

přispěl mimo jiné i Merleau-Ponty (viz 2009), je jejich přístup kompatibilní s fenomenologickými přístupy a společně s nimi se uplatňuje v teorii enaktivního realismu (srov. Thompson, 2007). Z jiné strany se tento proud propojuje se sémiotikou (odkazující se na dílo pragmatisty C. S. Peirce) a stále silněji se prosazuje jako škola biosémantiky, která vytváří významnou alternativu k pozdním projevům neodarwinismu (srov. Kliková & Kleisner, 2006; Jaroš, 2010).

Ještě lépe je to vidět na osudu teorie žitého světa Alfreda Schütze. Pod vlivem nesprávně pochopeného pojmu paradigma máme stále tendenci vnímat pragmatismus, fenomenologii a konstruktivismus jako naprosto odlišná paradigmatata. Jsou-li však něčím, pak možná filozofickými východisky, o jejichž naprosté odlišnosti dnes musíme pochybovat.³¹ Schütz vychází z klasické weberovské tradice německé sociologie. Ovšem teorii ideálních (čistých) typů záhy začíná kombinovat nejprve s filozofií Bergsonovou a posléze s filozofií Husserlovou, aby ukázal časové ukotvení a významové podmínění konstrukce ideálních (čistých) typů ve struktuře lidského vědomí (srov. Barber, 2004, s. 25–62; Nohejl, 2001). Po svém nuceném odchodu do USA najde další zdroj inspirace v pragmatistické tradici, v Meadovi, Peircovi a W. Jamesovi (v nichž mimochodem nachází prvky fenomenologie – srov. Barber, 2004, s. 132, 154; Nohejl, 2001, s. 73–76). Všechny tyto zdroje utvářejí jeho specifické pojetí sociologie, jež se vymezuje vůči neopozitivismu v sociálních vědách. A nakonec pak na těchto základech Berger s Luckmanem vypracují svoji teorii *sociální konstrukce reality* (Berger, 2012, s. 17–21, 86–90). Nic z toho by nebylo možné, kdyby všechna čtyři pole, jež Schütz, Berger a Luckmann propojují, neměla předem společné struktury smyslu. Tyto struktury v sobě nesou právě proto, že jsou paralelními herezemi, které se nezávisle na sobě, a přesto podobnými způsoby osvobozují z raně moderního slohu myšlení a jednání (s výjimkou konstruktivismu, jenž je následovníkem či kombinací všech tří herezí).

Podobně jako se pojetí poznání proměnilo na konci středověku a v období renesance, již dlouho a pomalu se prosazují jednotlivé změny ve stylu myšlení a jednání, které formují další velkou systolu slohové proměny. Třetí století probíhá proces, který nás připravuje na odvrát od raně moderny. Stojíme na hranici mezi starým a novým. Mnohé z toho, co známe

31 Právě na tomto příkladu si můžeme dokumentovat, jak Kuhnův termín ztratil svoji potenci pojmenovat široké systémové změny ve slohu vnímání, myšlení a jednání a stal se synonymem pro (často jen zdánlivě) odlišné teoretické východisko. Tím bylo zakryto to, co z epistemologického hlediska bylo v celé Kuhnově teorii vědeckých revolucí nejzajímavější.

a co se nám do hlav zapsalo v procesu socializace a našeho formálního vzdělávání, nás zrazuje chápat komplex změn jako celkovou kvalitativní proměnu v myšlení a jednání. Proto mnohé vnímáme jako herezi, jako hybrid, nesprávně uchopená východiska či neznalost pramenné literatury atd. Ve skutečnosti tyto hereze dostávají svůj smysl a utvářejí novou kvalitu porozumění světu, vědě i pedagogice.

Pedagogika mezi ranou a pozdní modernou

Rozlišení mezi *ranou modernou* a *pozdní modernou* hraje centrální místo v celé monografii. *Modernou* zde mám na mysli dlouhé období od počátku novověku až do současnosti. Přijímám myšlenku, kterou pravděpodobně nezávisle na sobě zformulovali Dewey (dvacátá až čtyřicátá léta 20. století) a Latour (osmdesátá léta téhož století) a podle níž je moderní myšlení *rozpolcené*. Z předcházejícího dlouhého anticko-scholastického období totiž převzalo přesvědčení, že poznání je uchopováním podstaty věcí. Oba autoři dokládají – Dewey (2012) analýzou filozofických předpokladů moderní vědy, Latour (2003; Latour & Woolgar, 1986) analýzou skutečných procesů vědeckých výzkumů – že stále nejsme zcela moderní, že jsme uvíznuli na půli cesty mezi středověkem a modernou. Žijeme v době *nedokončené* či *nedovršené moderny*. To je vysilující stav, neboť znalosti, které nabýváme, se pokoušíme zařazovat do představ rané moderny a hodnotit je z jejího pohledu. Problémy, v nichž tato nesnáž kulminuje, jsou pojetí vědy a teorie pravdy. Na teoretické úrovni reflexe vědy (filozofie vědy, teorie vědy, epistemologie) totiž ještě stále vyznáváme výše zmíněné články víry, které jsou v přímém rozporu s reálným provozem vědy (tedy s tím, co moderní vědu díky její účinnosti fakticky nadřazuje ostatním typům poznávání). Tento rozpor byl umocněn také následujícím příběhem.

Díky Newtonovi došlo již na konci 18. století k proměně karteziánských východisek, neboť se ukázala být pro moderní přírodní vědu nevhodná. Ovšem pro celkový kulturní vývoj zůstal rozhodující „kantovský obraz vědy“, který byl stále ještě vystavěn na descartovských východiscích. To vedlo k aspektové slepotě, jež ovlivnila vývoj filozofie a teorie vědy (srov. Kvasz, 2016, s. 42–43). Kvůli této slepotě jsme nedokázali náležitě porozumět tomu, čím ve skutečnosti věda je a být má. Jisté prvky tohoto selhání prosazoval novokantismus a raná fenomenologie a jiné zase proud navazující na Russella, jenž vyústil do analytické filozofie. Přesto jsou oba proudy stejné ve svém východisku – oba hledají znaky transcendentce, které přesahují empirický základ, a nacházejí neměnné, historii překračující útvary: kategoriální názory a apriorní formy souzení (Husserl)

nebo neměnné kognitivní atomy a logickou formu (Frege, Russell, Wittgenstein I³²). Tento vývoj naprosto zastřel situační a instrumentální charakter lidského poznání (srov. Rorty, 2012, především s. 160–166). Tak nás následovníci tohoto obrazu zavlekli do schizofrenního stavu, kdy se na jedné straně opíráme o sílu empirické, experimentální a instrumentální vědy, na stranu druhou věříme, že pravdivé poznání odhaluje pravé podstaty světa – pevně dané, neměnné entity a jejich nutné vztahy. Oba přístupy jsou však navzájem neslučitelné. *Moderna je nedokončená*. Bud' se přikloníme důsledně k prvnímu a staneme se moderními lidmi, anebo se přikloníme k druhému, a nutně se tak vrátíme do mentálního obzoru středověku.³³ K této centrální tematice se v průběhu monografie několikrát vrátím. V kapitole 3.3 – kapitole, jež je pro výklad celé monografie klíčová – budu pomocí této schizofrenní situace vysvětlovat, proč během 20. století došlo k procesům, které zde nazývám *scientizací kultury* a *scientizací kurikula*, jež se staly jedněmi z hlavních příčin systémového selhávání instituce školy.

Tento rozpor vytváří nereálná očekávání, která klademe na vědu – musí být úspěšná, cílená, ale zároveň musí kopírovat objektivní strukturu světa. Tato očekávání pak přenášíme do celé společenské mentality. Tím se ale křiví náš pohled na moderní vědu, na to, co nám moderní věda reálně může a má nabízet. Přístup rané moderny, její karteziánská východiska nám tak zabraňují, abychom ve vědě spatřovali sociálně koordinovaný a kontrolovatelný nástroj dosahování znalostí a dovedností, které nám umožňují zkvalitňovat naše životy. Naopak mentalita rané moderny nás nutí vidět ve vědě prostředek k dosahování neomylné jistoty. Tímto přesvědčením však vytváří pouze moderní surogát Boha-Stvořitele a vrací se oklikou k teologii, které se paradoxně někteří vědci pubertálně posmívají.

Slohy myšlení a jednání rané a pozdní moderny jsou čistými typy. Pomocí nich sleduji způsob myšlení a jednání v dané době, sleduji, zda je daná kultura spíše raně moderní, či spíše pozdně moderní. Výrazem *raná moderna* pojmenovávám stav myšlení, v němž se jeho protagonisté domnívají, že věda kopíruje objektivní rysy skutečnosti. Věda je však vždy kontextuální, účelová a instrumentální. Řeší problémy. Naopak pojem *pozdně moderní* bude pokrývat stav, v němž si toto lidé uvědomují. A proto důsledně vysvlékají vědu z posledních zbytků náboženského hávu, který jí nepřisluší.

32 Tzn. Wittgenstein cca do roku 1928, kdy začíná opouštět svoji původní představu inherentní souvztažnosti mezi světem a jazykem, které jsou spojeny jedinou *logickou formou*.

33 K tomu viz kapitoly II/2.1–2.2.

Jestliže si uvědomujeme nástrojovitost našeho poznání (srov. Kvasz, 2015), pak je to projevem pokorného přístupu k vědě a poznání, který umožňuje sloh pozdní moderny, a tak cestu k modernímu světu završuje.

I když raná moderna dominovala do první poloviny 20. století a nyní postupně její zastoupení ve společnosti myslí slábně,³⁴ odlišení moderny rané od pozdní není vázáno na nějaké striktně vymezené období ani na nějaký konkrétní nástroj. K uvědomění nedostatečnosti raně moderního přístupu mohlo docházet dávno předtím, než se prvky pozdní moderny začaly výrazněji projevovat. Možná že i samotného Newtona bychom mohli považovat za proponenta pozdně moderního myšlení.³⁵ Někteří současní filozofové, teoretici vědy či vědci jsou naopak nevyhlášeně raně moderní.

Podobně si ve skutečnosti nemyslím,³⁶ že by raně moderní sloh bylo možno ztotožnit pouze s kvantitativní metodologií a pozdně moderní s kvalitativní (k této výtce srov. Kvasz, 2016, s. 43). Jde spíše o to, jak raná moderna přemýšlí o využití metodologie ve vztahu k tomu, k čemu má výzkum vést a jak je chápán pravdivostní důkaz. Nejde tedy o metodologii samotnou, ale o to, zda jsou výsledky použitelné v praxi, protože jedině uplatnění výsledků v praxi nám může říct, zda poznatek můžeme považovat za pravdivý, či nikoli. Jde o to, zda výsledky pouze nepředstírají něco, co tvrdit nemohou. Jde tedy také o to, zda pravdivé poznání považujeme za popis reality (raná moderna), anebo za mapu, která nám pomáhá smysluplně (či smysluplněji než předtím) jednat.³⁷ Z tohoto pohledu mnozí kvalitativní výzkumníci jsou také nevyhlášeně raně moderní, když o výsledcích svého výzkumu mluví jako o subjektivních datech, protože nemohou dosáhnout takové objektivity, jak ji definují raně moderní proponenti primátu kvantitativní metodologie (srov. Šíp, 2015, s. 688–692).

34 Jedná se o termín, který proslavil D. Davidson. Společensví myslí je konceptem, jenž vyjadřuje původní komunalitu myšlení a jednání (viz třetí část Úvodu výše). Problémem tohoto konceptu je, že je příliš vázán na vědomí a vědomou směnu poznání, proto zastírá další stránky komunity života. Je-li tady nějaké podobné společensví, pak jde o společensví interakcí mezi myslí, těly, fyzickým a virtuálním prostředím – snad bychom to mohli nazvat společensví infosféry (srov. Floridi, 2015).

35 Pravděpodobně však bude přesvědčivější, když jej budeme považovat za přechodovou fázi. Byl kýmisi na půli cesty. Jeho představa *Sensoria Dei* a jeho přesvědčení o možnosti *mathesis universalis* – v těchto myšlenkách se projevovavla jeho barokní religiozita – by tomu napovídavly.

36 To ale neznamená, že některé mé minulé nešťastné formulace tomu nenahrávavly.

37 K tomu srov. Metodologické poznámky I výše a podkapitoly 1.3.5, 3.3.1 níže. Případně II/2.2.6 v monografii o vědě poznání.

Hlavní motivací této monografie je poznání, že ani pedagogika se této proměny forem myšlení a jednání nemůže vyhnout. Mé analýzy situace pedagogiky se začínaly rodit před osmi lety. Jen pomalu mi začalo docházet, že se pedagogika nachází ve zvláštní fázi. Snaží se dohnat raně moderní ideál vědeckosti, přesněji se snaží dokázat, že tohoto ideálu již dosahuje – jediné tak totiž může ve svém *syndromu opožděné vědy*³⁸ přesvědčit sebe i ostatní, že je skutečně vědou. Dělá to však v době, kdy se pozvolná proměna představy toho, co je to vlastně věda, dostává do své fáze zviditelnění. Stále více filozofů, sociologů a teoretiků vědy si připouští, že vyznání víry moderní vědy bylo postaveno na přesvědčeních, jež bychom s povědomím o dnešním stavu poznání měli považovat za překonaná. Za takových podmínek by se pedagogika mohla dostat do nepříjemné situace. Až by jednou dosáhla svého vytoženého cíle – tzn. až by dostatečně prokázala sobě i ostatním, že vědou skutečně je – mohla by zjistit, že norma vědeckosti se nenápadně, zato významně přemístila směrem k pozdně modernímu pojetí vědy.

Základní teze monografie

Motto každé knihy je záznamem chvění, z něhož vzniká. Chvění nelze nikdy zcela vyjádřit slovy. A přesto je reálným pozadím, které stojí za každým slovem, za každou otázkou, za každým náznakem odpovědi. Je to stejné i s prvním mottem této knihy, v němž cituji zmatené prozření psychologa Petra S. V něm se zpřítomňuje téma selhání, které je hlubší, než by název mé monografie mohl naznačovat. Skrze nás vznikl nový svět. Svět planetárních rizik a nebezpečí, svět úpěnlivého osudu nás všech. Podařilo se nám ve své prométheovské nevědomosti vybudovat svět, který bude pro naše děti a především pro děti našich dětí neskonale méně bezpečný, méně bohatý a méně šťastný, než byl ten svět, který nám odkázali naši předci. Pokud bychom bez dalšího komentáře nahlédli do webových stránek Our World in Data, zjistili bychom, že se nacházíme v době, kdy obyvatelé Země zažívají období největší bezpečnosti, nejmenší chudoby a nejvyšší míry subjektivně vnímaného štěstí.³⁹ Mohlo by se proto zdát, že tvrzení o světě, který jsme

38 Syndrom opožděné vědy plyne z faktu, že se pedagogika jako samostatná vědecká a akademicky ukotvená disciplína začala etablovat až na počátku 20. století (první významná a relativně samostatná katedra pedagogiky vznikla na Sorbonně teprve v roce 1902). Tedy v době, kdy většína sociálních věd byla již i institucionálně pevně konstituovaná. Pedagogika tak musela neustále obhajovat svoji pozici vědecké disciplíny. Nevědčnā úloha vedla její představitele k pocitu ohrožení a pocitu méněcennosti, které se snažili kompenzovat rigorózností a vědeckostí. Tím ale pedagogika přirozeně rezignovala na specifický status disciplíny jako komplexní vědy, vědy těžko redukovatelné na kvantitativní aspekty a nomologické zákony. Srov. též 1.3.2 níže.

39 Viz <https://ourworldindata.org/>. Za tuto připomínku jsem vděčný profesorce Beatě Kosové.

stvořili a který je zároveň méně bezpečný, méně bohatý a méně šťastný není založeno na relevantních datech. Musíme však vzít v úvahu záležitost, kterou bychom mohli nazvat „problematika vnitřního dluhu“. Tak rychlého vzestupu bohatství, bezpečnosti a subjektivně pocítovaného štěstí jsme byli schopni dosáhnout pouze proto, že jsme rizika spojená s masivními změnami nevědomě odkládali do budoucnosti. Industrializace, využívání fosilních paliv, automobilová kultura, jaderná energetika, konzumerismus – všechny tyto prvky přispěly k obrovskému nárůstu bohatství (přínejmenším v některých částech světa) a díky tomu i k nárůstu bezpečí a individuálních možností. Rovnice má dáti dal je ale neúprosná. Environmentální rizika jako černý Petr prostupují dalšími položkami a exponenciálně prohlubují jejich negativní dopady, které mají tendenci se kumulovat.

Klimatické změny, jako největší produkt environmentálních změn způsobených člověkem, budou mít v následujících desetiletích hluboký vliv na všechny oblasti.⁴⁰ Jelikož znamenají exponenciální nárůst všech dalších rizik, musíme počítat s prudkými změnami v životním standardu směrem ke snížení kvality života i bezpečnosti a s tak velkou migrací, jež v dějinách lidstva nebyla nikdy zdokumentována (Releigh & Jordan, 2010). Již dnes máme po ruce data, která nám na relativně malém vzorku Blízkého východu ukazují, k jak devastujícím změnám a přesunům obyvatel může dojít ve chvíli, kdy se objeví několikaletá sucha. Existují studie, které shledávají souvislost mezi opakujícími se suchy v letech 2007–2010 a občanskou válkou v Sýrii (srov. Kelley, Mohtadi, Cane, Seager, & Kushnir, 2015). Když si tento příběh promítneme do jeho důsledků, pak vidíme, že prohloubení občanské války pokračuje rozpadem funkčního státu, vznikem území ovládaného islámským „státem“, genocidou Jezidů, válečným konfliktem, v němž se angažují armády USA, Ruska, Turecka, kurdských milic. A samozřejmě obrovským pohybem obyvatel – v letech 2011–2015 došlo k přemístění 6,5 milionu lidí uvnitř Sýrie, 4,2 milionu lidí do okolních zemí a Evropy (Vymětal & Šichová, 2015, s. 8). Tito obyvatelé žijí převážně v utečeneckých táborech, takže generace dětí, jež zde vyrůstá, bude touto abnormální zkušeností výrazně ovlivněna.

Tyto skutečnosti máme ale tendenci vnímat jako jednotlivá neštěstí a nevidíme za nimi systémovou logiku planetárních rizik, která mají svoji prohlubující se dynamiku a tendenci k prostorovému rozšíření. Zkrátka ve století planetárních rizik myslíme způsobem 19. století. U mnohých citlivých povah tato skutečnost vyvolává závrať beznaděje.

40 Viz např. poslední zprávy Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) na <https://www.ipcc.ch/focal-points/>.

Snad právě kvůli tomu, že nejsme schopni myslet systémově, si pod pláštěm demokracie rozhojňujeme projevy mentální gerontokracie. Tím mám na mysli, že jsme si k vládě vyvolili osoby, jejichž myšlenkový svět je ohraničen 19. stoletím. A vyvolili jsme si je proto, že stejně tak i naše obzory jsou utvářeny stoletím uhlí a oceli. Greta Thunbergová je mentální starci a stařeny líčena jako zneužitá dívka trpící Aspergerovým syndromem a selektivním mutismem. Její počínání je prý bombastické a naivní. Greta by podle jejich názoru měla být pod dohledem odborníků, ale nelítostný svět ji údajně zneužívá k hysterické a nicneřešící show. Vypněme na chvíli zvuk oněch podezřívavých, mentálně unavených lidí, vypněme na chvíli ony známé rétorické figury egocentrického zesměšňování. Ruku na srdce. Proč by měla Greta Thunbergová chodit do školy? Je škola skutečně vzdělávací institucí, která ji připravuje na méně bezpečný, méně bohatý a méně šťastný svět? Neprojevila Greta Thunbergová daleko komplexnější pohled na svět než oni hlasití, mentálně sešlí muži a ženy?

O planetární krizi se v mé monografii mnoho nedozvíte. Tato kniha odpovídá na to, co by se mělo změnit, aby se naše děti a především děti našich dětí dokázaly vyrovnat s tím, co jsme jim nevědomě uchystali. Na rozdíl od unavených bližních, od těch mentálně sešlých stejně jako od těch, co propadají beznaději, jsem přesvědčený, že je nutné dívat se kupředu s nadějí. Nic lepšího dnes nemůžeme udělat. Stejně jako psychologa Petra S., citovaného ve zmíněném mottu, i mě „zajímá budoucnost, ne minulost“.

A přesto dobrou znalostí minulosti musím začít. *Pedagogika jako věda* se formovala v době vrcholící rané moderny (konkrétně v době od poslední třetiny 18. století do konce století následujícího). Jedná se o dobu vzniku a upevnění *nacionálního pojetí státu*. Tento sociálně-politický moment měl zásadní dopad na podobu pedagogiky. Pod státním dohledem a se státní spoluprací vznikají jak *školské systémy*, tak *soustava oddělených vědeckých disciplín*. Disciplinární soustava věd se tak ve zjednodušené podobě přenesla do předmětového rastru výuky. Státní dohled má proto zásadní dopad na to, jakým způsobem je instituce školy organizována a jak funguje. Obě formace (školské systémy a disciplinární charakter věd) vytyčily základní, často skrývané cíle školské výchovy – *homogenizaci, disciplinaci a hierarchizaci* jak učících se osob, tak vzdělávacích obsahů. Obě formace vedou k upevnění a prohloubení již existující tendence v organizování škol – k *laboratornímu myšlení*, které odděluje své instituce od reálného života a tím zpětně pokrývá naše vnímání reality samotné.

Laboratorní mentalita

Aby škola mohla plnit právě zmíněné cíle, byla koncipována jako instituce oddělená od vnějšího světa – údajně proto, aby získala svobodu od tlaků společnosti. Tento deklarovaný bohubilý stav svobodu nezajistil, naopak umožnil učinit ze školy konzervativní instituci, která dnes neodpovídá ani stavu pozdně moderní společnosti, ani nekopíruje dynamiku vývoje věd. Zůstává tedy sice velmi potřebnou, ale chronicky nemocnou. Zjevně ji nelze zrušit, ale přitom se zdá, že ani účelně zreformovat. Pevně věřím, že lze toto zdání překonat dostatečně hlubokou analýzou instituce školy a odvahou překročit hranice, které instituce školy vtiskla do našeho myšlení a jednání.

V období zrodu školy jako státní instituce se pomalu konstituující pedagogické vědy dostaly do styku s (v té době již ve společnosti obíhajícím) *neohelénistickým mýtem*, který svou naraci postavil na přesvědčení, že Evropané jsou jedinými dědici skvělé antické kultury. Mýtus⁴¹ se v 18. století stal součástí ideologie politické nadřazenosti Evropy a tato ideologie prostřednictvím klasických gymnázií úspěšně penetrovala celým vzdělávacím systémem a zahnízdila se v nejintimnějších zákoutích mysli Evropanů. Do pedagogického prostředí byla komplexní ideologie neohelénismu, která má v sobě silné elitářské zatížení, přeložena prostřednictvím termínu *scholé* – „prázdeň“. Na základě této rétorické figury je od počátku instituce moderní školy promyšlena jako laboratoř, neboť je a má zůstat oddělena od sociální a politické reality vnějšího světa a má být řízena zcela odlišnými principy než okolní svět. Dodávám: je promyšlena a konstituována jako konzervativní laboratoř, která by ale kvůli svému konzervativnímu založení nemohla ve vědeckém provozu přežít ani prvních sto let.

V takové klauzuru vzniká umělý svět. Jedině v takovém nereálném světě může být údajně dosaženo pravého poznání (*epistémé*). Paradoxně právě díky tomuto oddělení je pryč škola-laboratoř schopna žáka či studenta nejlépe připravit na svět mimo její zdi. Samotné tvrzení postrádá vnitřní strukturu racionálního argumentu – tvrzení je založeno na představě, že můžeme žáka připravit na svět kolem nás, jestliže jej na tento svět připravujeme v hermeticky uzavřeném prostředí. Přesto je opředeno tak silnou vrstvou formativních ideologických výkladů, že jsme tento příběh většinou přijali za svůj. S velkou pravděpodobností právě proto, že jsme si ani

41 Na začátku části Úvodu Konstituční pojmy textu výše jsem vysvětlil kognitivní funkci mýtu a odlišil jejich produktivní a neproduktivní podobu. Neohelénistický mýtus je dnes neproduktivním a nebezpečným mýtem (k tomuto mýtu viz podkapitoly 2.3.1 a 2.3.3–2.3.4 níže).

nedovolili přemýšlet o tom, že by tato myšlenka mohla být od počátku zcela chybná. Jestliže dnes mají mnohé školy problémy překročit zdi svých budov a převzít širší sociální zodpovědnost, pak je to právě kvůli konzervativně-laboratornímu myšlení, ve kterém jsme od malička socializováni a které nás dokonale ovládá.⁴²

Neohelénistický mýtus nacházel své odůvodnění v představě antického vzdělávání, kterou Evropa 18. století zařadila do své ideologické výbavy a vystavěla na ní základní premisu oddělení školního vzdělávání od reálného světa (srov. Šíp, 2018; 2019). Ovšem zcela se přitom zamlčoval základní rys starořecké (athénské) společnosti. *Gymnasiony*, státem organizované školní instituce antiky, vytrhávaly dítě ze soukromého milieu rodiny, aby jej v této umělé klauzуре podřídily veřejnému dohledu, jehož funkcí bylo disciplinovat mladíka podle potřeb vládnoucí elity. Održením od rodiny Řekové zajišťovali reprodukci existující sociální hierarchie. *Gymnasion* byl vstupem do veřejného prostoru – a tedy výtahem k sociální a politické moci. Ovšem do *gymnasionu* mohli vstoupit jen chlapci z určitých rodin. Otroci, chudí i ženy byli z tohoto prostoru předem vyloučeni (srov. Šíp, 2008b). Z pochopitelných důvodů se o elitářském charakteru veřejného vzdělávání antiky nemluvilo a ani dnes není tato skutečnost nahlas artikulována. Ukázalo by se totiž, že přes veškerý osvobozovací potenciál, které vzdělání bezesporu má (dnes jsou vzdělávání chudí i ženy), musí takto konstruovaná instituce vést k podobným separačním a elitářským cílům, k podobné reprodukci moci jako *gymnasiony*.

Klauzurní logika školy s sebou zákonitě přináší mnoho konsekvencí. Ty ovšem nevnímáme jako důsledky nahodilých životních praxí, ale jako nutný stav světa, protože tato logika zpětně ovlivňuje naše vnímání reality. Z této nepřírozené logiky odvozujeme také žádaný stav školního prostředí. Jedním z projevů takových požadavků je definice profesionality. Odborníci, učitelé, pedagogičtí profesionálové podléhají podle klauzurní logiky náležitě průpravě tak, aby poté jako oddělená kasta kněží mohli organizovat a vést život v „laboratořích“. Z přípravy učitelů jako profesionálů vzdělávaných primárně pro laboratorní svět, který je oddělen od vnějšího světa, pak vyvozujeme, že veřejnost by měla mít omezenou možnost promlouvat do podstaty, cílů a fungování škol, protože neprošla profesionální

42 Laboratorní charakter uspořádání instituce školy je zde pojímán jako čistý typ. Neznamená to tedy, že by neexistovaly reálné školy, které jsou otevřeny rodičům, umějí kooperovat se svojí komunitou a které se zapojují do řešení jejích problémů. Znamená to, že je takových škol relativně málo, neboť je z nastavení instituce školy daleko snazší budovat reálné školy jako konzervativně-laboratorní prostředí.

formací.⁴³ Takový postoj je postojem, který lze sladit s elitářstvím aténského způsobu vzdělávání, s elitářstvím spojeným s ideou humboldtovské univerzity nebo s elitářstvím údajně vědeckého „profesionalismu“, který ovládl americké univerzity v padesátých letech 20. století,⁴⁴ ale nikoli s dnešním demokratickým diskurzem a s ním spojenou demokratickou formou našich zřízení. Proto dnes klauzurní logika myšlení naráží na velký a pochopitelný odpor. Na to profesionálové reagují obhajobou své výjimečnosti a využívají paralely, jež jsou přinejlepším zkratkovité. To, že laici fyzikům nemluví do toho, co je podstatou štěpné reakce, neznamená, že jim nemají mluvit do toho, zda bude, či nebude použita jaderná zbraň, nebo do toho, zda Česká republika má, nebo nemá pokračovat v ekonomicky a strategicky nevýhodné výstavbě dalších bloků jaderných elektráren.

Jiným důsledkem klauzurní logiky je představa, že prostředí škol musí být natolik umělé, aby nemělo nejmenší spojení s procesy typickými pro lidský život. Proto je ohled na „dětský svět“ v prostředí školy chápán jako ústupek požadavkům lidí s příliš velkým srdcem. Má se totiž za to, že když vyučující založí výuku na hře, nadřazuje dětský svět skutečným cílům vzdělávání (skutečnými cíli jsou příznačně myšleny konkrétní obsahy a dril jejich nabývání).⁴⁵ Tím se ona dělná laboratorní čistota údajně narušuje a kontaminuje. A to má ve svých důsledcích dále vést ke ztrátě autority učitele a k důrazu na formy výuky, jež automaticky potlačují obsah předávaných znalostí a dovedností. Náznamy takové argumentace nalezneme ve známé esejí Hannah Arendtové *Krise výchovy a vzdělávání* (2002, s. 153–171).

Arendtová a její konzervativismus

Většina českých tradicionalisticky založených pedagogů a expertů na vzdělávání se téměř nikdy nezapomene odkázat na tuto esej Hannah Arendtové. Text samotný však překvapivě přináší zcela jiné informace,

43 Potřebu takové koncentrované přípravy zde nenapadám – naopak se ji jako pedagog působící na pedagogické fakultě snažím očistit od ideologických nánosů, a posílit tak její význam. Skutečná profesionalita však spočívá v sebedůvěře a odvaze svoji práci neustále vystavovat kritice a spolupráci všech zúčastněných – v případě učitele kritice a spolupráci zřizovatelů, ředitelů, rodičů, veřejných intelektuálů. Naopak falešná profesionalita má tendenci se před lidmi a světem skrývat za zdmi fakult a škol.

44 Srov. sociologickou analýzu vývoje amerických univerzit, v níž se pojednává o nástupu a fungování tzv. nového rigorismu (*new rigorism*), který se sice zaštiťoval expertností a vědeckostí, ale po dvaceti letech vedl k petrifikaci myšlení, konzervaci znalostí a podpoře elitářského, nedemokratického jednání v profesních organizacích (in Gross, 2008, s. 283–300).

45 V podkapitole 3.3.2 níže dokládám, že proces poznání je skrz naskrz založen na hře a že vylučovat hru z prostředí školy znamená měnit proces autonomního poznávání v proces normování.

než jaké jimi bývají prezentovány prostřednictvím citací *ad hoc* vytržených z kontextu. Text je postaven na metafoře skrývání a ochrany, která umožňuje, aby křehká bytost (dítě) mohla vyrůst ve stínu, jenž poskytuje bezpečí před spalujícím sluncem veřejného života. Dítě má žít skryto před světem ve „čtyřech stěnách domova“, soukromé má zůstat skryto dostatečně dlouho, vzdělávací instituce by měla z velké části napodobovat skrytost soukromého života, ve školním prostředí je učitel garant skrývání a ochrany dětí před nehostinným světem atd. (srov. tamtéž, s. 162–168). Toto skrývání vrcholí v myšlence, jež je paradoxně neslučitelná s představou profesionalismu, kterou čeští tradicionalističtí pedagogové často zastávají. První věta posledního odstavce zmíněné eseje zní: „Avšak nás všech se dotýká, a nemůže být přenechán speciální vědě, tj. pedagogice, vztah mezi dospělými a dětmi...“ (tamtéž, s. 171).⁴⁶

Tato ambivalence naznačuje, že Arendtové jde o daleko hlubší problém, než je boj mezi tradicionalistickými a alternativistickými pedagogickými principy. Jde jí o to, jak se dnes uvnitř instituce školy, kterou přímo či nepřímou provozuje nebo alespoň nějakým způsobem reguluje stát, proměňuje vztah mezi soukromou a veřejnou sférou. Arendtová se na rozdíl od zmíněných tradicionalistů snaží chránit sféru soukromou, kterou dnes ve sporu se státem obhajují spíše alternativisté. Jako židovka, která prožila část svého života v Německu těsně před druhou světovou válkou, věděla o této problematice své. Jenže ani ona nenašla dostatečně vyváženou odpověď a jistě by byla zděšená z toho, jak např. v USA narůstá počet fundamentalistických evangelikálních škol, které chrání soukromí rodičů a náboženských guru tím, že děti hermeticky oddělují od vnějšího světa do bubliny *scholé*, v níž je podřizují nekritizovatelné autoritě učitele a učí je znovuoživeným středověkým dogmatům.⁴⁷ Přinejmenším tato skutečnost by nás měla varovat, abychom řešení Hannah Arendtové nepovažovali za dostatečně promyšlené.

Moderní škola jako generální instituce nacionálního státu

Moderní škola se konstituovala v 18. a 19. století jako jedna z generálních institucí moderního státu. Díky tomu nabyla stejné *státní důležitosti a politického charakteru*, jaké měly antické *gymnasiony*. Nejedná se o náhodu, že je to také doba, kdy povstává nový typ státu – nacionální stát. Základní

46 Blíže k této problematice viz 1.3.6 a 1.3.7 níže.

47 Blíže k pohledu Arendtové na vztah mezi soukromou a veřejnou sférou a na širší souvislosti proměny hranice mezi těmito sférami na konci středověku, na počátku moderní doby a v současné době viz 1.3.7 níže.

potřebou nacionálního státu bylo vychovat z beztvaré a nevypočitatelné masy loajální, dobře ovladatelné občany, případně dobré vojáky. Pruské státem řízené školy vytvořily první školský systém, který s překvapivými úspěchy tyto cíle naplnil. S malými obměnami pak tento systém celá Evropa postupně zkopírovala (viz 3.2.5).

Dnes se se zvýšenou intenzitou vede souboj o to, kudy povede nová hraniční linie mezi soukromou a veřejnou sférou (viz 1.3.6). Dokud byl moderní stát vnitřně definován jako *nacionální stát*, měli jeho představitelé významný vliv na podobu a fungování také hlavní vzdělávací instituce. Byli to představitelé státu, kteří určovali hranici, před níž šlo ještě o soukromé záležitosti a za níž již byla veřejná sféra, do které stát mohl, měl a musel intervenovat. Jako jednotlivci jsme byli všichni součástí velkého organismu – národa. Věřilo se, že bez něho by naše soukromé existence byly neužitečné a vlastně i neudržitelné. V době vzniku státního školství neexistovala zformovaná občanská společnost, a tak jediným významným hráčem, který postupně vyvlastnil církvi dohled nad vzděláním a začal jej důsledně využívat, byl stát.

Dnes je situace odlišná. Nacionálnímu státu se jeho pravomoci postupně vymykají z rukou. Na jedné straně se prosazuje moc občanské společnosti, na straně druhé nacionální stát postupně ztrácí na svém politickém významu, agenda jeho institucí se chtě nechtě musí otevírat transnacionální realitě, přičemž do nich stále více zasahují trans- či supranacionální instituce (evropské instituce – Evropská komise, Evropský parlament, evropské nadstátní asociace; a světové instituce – OECD, UNICEF, OSN). Děje se tak na všech úrovních, samozřejmě i v oblasti školství a školské politiky (viz 3.1.7 níže). Nacionální stát na to reaguje nešťastným lavírováním mezi konzervativismem, kterým se nostalgicky vrací ke stínům své zašlé moci, a alternativismem, jímž nesystémově uplácí občanskou společnost nebo zájmové skupiny.

Normalizace, homogenizace a exkluze

Hlavním cílem školy bylo a je *normalizovat občana* (viz podkapitulu 3.2.4. a kapitolu 3.3). Normalizace a s ní spojené tendence k vylučování všeho „odlišného“ vytváří jednotící *homogenizující princip*. Ten prostupuje veškerými rovinami moderní školy, neboť je řídicím principem raně moderní společnosti jako celku.⁴⁸ Raně moderní myšlení vykazovalo nebývalou schopnost vytvářet instituce, jež prostřednictvím role tzv. expertů

48 K raně a pozdně moderní společnosti viz předcházející část tohoto Úvodu.

oddělují a fragmentarizují společnost. Nemocní a staří patří do nemocnic, do léčebných ústavů a do LDN, lidé výrazně odlišní od požadované normy patří do sběrných míst a nápravných ústavů, kriminálníci a nepřátelé režimu do věznic, koncentračních táborů a gulagů, výjimeční žáci a studenti do excelentních vzdělávacích zařízení, fyzicky či mentálně oslabení do zvláštních/praktických škol. Instituce školy vždy sloužila jako místo všeobecného oddělování a vylučování. Hygienické, sociální, inteligenční, fyzické či morální aspekty života dětí byly ohnisky, v nichž orgány školy a instituce na ni navázané rozhodovaly, zda dítě bude zařazeno do hlavního proudu vzdělávání, či bude vyloučeno do některého z jiných vzdělávacích zařízení. Společně s vyloučením z hlavního proudu bylo dítě zároveň odsouzeno k marginální pozici ve společnosti. I přes všechny skutečně změny a humanizaci společnosti škola v principu zůstává institucí homogenizující a exkludující.

Bez hlubšího zásahu do jádra této instituce jen dál replikujeme základní vzor normalizačního myšlení. Ať již jsme udělali jakékoli změny – např. na lokální úrovni zavedli Hejného metodu nebo na státní úrovni implementovali plošně inkluzi – nedokázali jsme proměnit to nejpodstatnější, a proto jsme se nakonec ocitli v trapné, nedokonalé hře na reformu. Účinně implementovat Hejného metodu nebo inkluzi nelze bez toho, abychom přehodnotili naše normalizující myšlení. Zasáhnout jádro ovšem *neznamená* prosadit radikální, všude viditelnou a všechny bolestně zasahující reformu. Znamená tichou, pomalou, ale důslednou výměnu hodnot normalizace a exkluze, jež vedou k homogenitě, za hodnotu plného rozvoje možností každého z nás, k němuž vede cesta oceňování diverzity. Nenašli jsme na jádro instituce, a proto normalizace žáků zůstává hlavním, pod proměnlivým povrchem téměř neviditelným cílem našich škol.

Odpor významné části občanů i učitelů k zavádění inkluze do škol je projevem mentality, jež byla homogenizujícím principem trpělivě formována dvě staletí. Neměla by nás proto překvapovat ani naivita reformátorů, ani jejich sklon řídit vše s úřednickou těžkopádností,⁴⁹ a už vůbec ne vztek učitelů a veřejnosti. Ale nebezpečí je veliké. Podstatou homogenizujícího principu je vyloučit vše nepřizpůsobivé: to, co nelze převést na jednotku

49 Byrokratický princip kontroly prostřednictvím hierarchizovaných vztahů stát -> ministerstva -> instituce -> organizace je dalším ze systémových prvků, které se zformovaly během 18. století, když se stabilizoval moderní nacionální stát (viz 3.1.6 a 3.2.4 níže). Je zde úzká souvislost mezi centralizací moci, mezi úřednickým stylem myšlení s jeho dnes neužitečnou, neinteligentní těžkopádností a mezi naivitou úředníků. Naivita není projevem zlé vůle či nevdělanosti, ale projevem nesouladu raně moderního způsobu řešení problémů se sociálně-politickou realitou současných globalizujících se společností.

homogenní s jednotkami ostatními, musí být z hlavního proudu vyloučeno na okraj sociálního pole. Tento okraj však na počátku 21. století mizí, ztratila se jednoduchá čára, která odděluje hlavní proud od jeho lemů. Za takové situace exkluze není jen nešťastným přístupem organizace společnosti, ale je doslova nebezpečná. Jestliže si nacionální společnosti 20. století mohly namloutvat, že od normy národa se odráží, počítá a odečítá vše ostatní (projevem takové mentality byla asimilace na jedné straně a ghettoizace „nepřizpůsobivých“ na straně druhé), společnosti na prahu globalizované éry si komfort politické a sociální krátkozrakosti nemohou dovolit. Kvůli rozporu mezi hodnotami 18. a 19. století a potřebami, které před nás klade století 21., se vytváří hluboká a nebezpečná linie střetu mezi těmi údajně „normálními“ a těmi údajně „nenormálními“. Linie střetu bude dříve nebo později spět k hluboké politické krizi (ostatně její příznaky se již začínají objevovat po celé Evropě i USA). Krize může snadno vyústit do občanských válek a nakonec i ve zničení demokratického zřízení.

A právě to je *strukturální důsledek dlouhodobého selhávání moderních institucí, tedy i instituce školy*. Za předpokladu, že chceme udržet demokratický režim, je inkluze nutným krokem dalšího vývoje veřejného školství. Kde jinde bychom se měli naučit pracovat s diverzitou? Kde jinde bychom se mohli naučit využívat odlišnost k dalšímu růstu nás i druhých? Kde jinde bychom se mohli naučit otevřeně se vystavovat zcela odlišným pohledům a zkušenostem? Kde jinde bychom se měli naučit, jak nenásilně prezentovat a prosazovat vlastní perspektivu? Kde jinde se naučit, jak nacházet životaschopné kompromisy? A konečně kde jinde bychom se měli učit, že svět nikdy nebyl a nikdy nebude homogenní? Dnes jde o mnoho. Jedná se o přežití demokratického způsobu života. Samozřejmě, totalitární stát inkluzi nepotřebuje.

O sociálně-politických konotacích mezi inkluzí a demokracií se ale nemluví. Ale i kdyby mluvilo! Problém vězí ještě hlouběji. V našich hluboce internalizovaných přesvědčeních. Většina učitelů stejně jako rodičů upřímně věří, že hlavním a vlastně jediným úkolem školy je ve stanovených intervalech naučit žáky požadované poznatky, aby na ně mohli v dalších intervalech navázat poznatky dalšími. Např. do konce třetí třídy pamětně zvládnout malou násobilkou a vyjmenovaná slova. Kdo by zpochybňoval potřebu číst, psát a počítat? Vždyť je to tak samozřejmé. Kdyby se našel někdo, kdo by toto veřejně zpochybnil, byl by považován za nepřítele vzdělání. Norma, která je ordinována zvenčí, je cíl vzdělání. Přijímáme to jako samozřejmost, aniž bychom si uvědomovali, že v popředí stojí norma a nikoli vzdělání. Zatímco jsme schopni definovat normy, jako společnost

jsme si ještě neodpověděli na to, co je a má být pro nás vzdělání. Za takové situace je samozřejmě jednodušší ztotožnit normování se vzděláváním.

Všechny komplikace, které normování klade odlišnost – fyzická, jazyková, sociální, kulturní, intelektuální –, jsou zákonitě předem vnímány jako ohrožení. Učitelé i rodiče chtějí pro děti to nejlepší. A tak do třetí třídy musí dítě umět nazpaměť vyjmenovaná slova a násobilku! Jen málokdo si stačil uvědomit, že vzdělání není násobilka ani vyjmenovaná slova a že dobře fungující paměť se necvičí mechanickým drilem. Především v kapitole 3.3 poukážu na skutečnost, že v klasickém vzdělávání nejde primárně o vzdělání, ale o podřizování jedinců a celých skupin zvnějšku ordinovaným normám.

Sortování žáků podle jejich věku, normalizace znalostí ve vztahu k vnějším indikátorům, které umožňují snadné přezkušování, způsoby přezkušování, které kontrolují, jak žáci ovládli zvenčí ordinované atomy znalostí a dovedností, dohled nad způsoby ovládání těchto atomů, ideologie přípravy na zaměstnání na jedné straně, ideologie kulturně stabilizovaného všeobecného vzdělávání na straně druhé atd. atd. To jsou strukturální chapadla a klouby gigantického, a přesto neviditelného stroje na normování. A tímto strojem po generace procházíme, jsme tvarováni a sami se posléze stáváme nevědomými vykonavateli jeho „vůle“.

Změna zadání

Dnešní debata o inkluzi je těžko pochopitelná, protože k ní přistupujeme s předporozuměním, které do nás vtiskla instituce školy. Špatně ji chápou i mnozí z těch, kteří inkluzi podporují. Hlavním problémem není to, že by ideály inkluze nebylo možné implementovat. Hlavním problémem není to, že to učitelé neumějí. Problémem je, že ideály inkluze nelze uskutečnit v rámci zadání, se kterým byla instituce školy ustavována. Chceme-li ze současné školy vytvořit inkluzivní prostředí, ale přitom nezasáhneme a nerozrušíme dunivé, studené jádro této instituce, pokoušíme se vyřešit kvadraturu kruhu.

Jedná se o propojení dvou pohledů na svět, které jsou reálně neslučitelné! Buď naším cílem bude normování a k tomu nám bude napomáhat inherentně všudypřítomná soutěž a homogenizace, anebo naším cílem bude rozvoj schopností žáků a formou, která nás k tomu povede, bude úcta k odlišnosti a pěstování vzájemné úcty a spolupráce! Buď naším hlavním cílem bude naučit děti do konce třetí třídy malé násobilce a vyjmenovaným slovům a ty, kteří selžou, necháme propadnout či přemístit do praktických

škol, anebo nám půjde o co největší možný rozvoj každého dítěte, jenž budeme posuzovat na základě jeho aktuálních možností a schopností! Bud' se budeme slabým a odlišným vysmívat a před tímto výsměchem je zároveň „zachraňovat“ v praktických školách, anebo se naučíme se z jejich oslabení učit! I zde jde o kognici. Žák, který systematicky a úspěšně pomáhá slabšímu sousedovi s ovládnutím učební látky, prohlubuje své kognitivní schopnosti v takové úrovni porozumění problému, o které se vynikajícímu žákovi bezhlavě se ženoucímu od jednoho úkolu ke druhému může pouze zdát.⁵⁰ Jenomže spolupráce se vymyká způsobům kontroly, které škola prostřednictvím testů, čtvrtletních a pololetních písemek, desetiminutovek, seznamů úspěšných a neúspěšných žáků atd. provádí. Na kvalitu spolupráce nemáme normu. Na kvalitu procesu učení nemáme normu. Přinejmenším ne takovou, která se dá rychle a „od pasu“ aplikovat.

Všeobecné pohrdání školou a učiteli, které tu více tu méně prostupuje celou naší společností, naznačuje, že jsme si vědomi, jak jsme špatně vzděláváni. Ale problém je primárně v zadání, nikoli v učitelích. Normování a vzdělávání jsou dva odlišné cíle se dvěma odlišnými procesy. Jestliže je nevyřešeným zadáním, aby instituce školy normovala, do školství budou ve větším množství vstupovat lidé, kteří v normování nacházejí své emocionální uspokojení a sociální bezpečí. Jestliže zachováme zadání a učitelům zvedneme tarify, budou se do školství milovníci normování jen hrnout. Jestliže nezměníme zadání, budeme dál pokračovat v budování prostředí, které ze škol systematicky vylučuje kreativní jedince. Po učitelích chceme, aby právě oni vyřešili již zmíněnou kvadraturu kruhu. Aby normovali a zároveň vzdělávali a rozvíjeli! A protože to nelze, a zákonitě tedy musejí selhávat, tak je za to podvědomě nenávidíme.

Instituce, v níž jsme po generace formováni, odvedla skvělou práci. Přesně tu, kterou po ní chtěl pruský král Fridrich II. Veliký. Z většiny z nás jsou poslušní, průměrně vzdělaní tvorové, kteří umějí číst, psát a počítat, ale nikoli myslet, jednat a řešit problémy. Není divu, že takové stádo vždy jedním okem pokukuje po vůdci, který za něj vše vyřeší. Vždyť v procesu školování přicházela norma vždy pouze zvenčí.

50 Dříve jsem se mylně domníval, že spolupráce musí být na úrovni vynikající žák – slabý žák. Pozorování Milana Hejného mě přesvědčilo, že ideálnější varianta pomoci je mezi žákem, který látku sotva pochopil, a žákem, který ji ještě nechápe – schematicky vyjádřeno nikoli spolupráce mezi jedničkářem a čtyřkařem, ale spolupráce mezi trojkařem a čtyřkařem. Dynamizujícím prostředkem takového vztahu zde pravděpodobně bude Vygotského zóna nejbližšího rozvoje, která trojkaři umožňuje lépe se přiblížit myšlení čtyřkaře a čtyřkaři snáze pochopit úspěšný postup trojkaře. (Za zprostředkování tohoto pozorování a diskusi o něm vděčím D. Denglerové.)

Stát, věda a obsahová disciplinace kurikula

Proces odlišování a separování prochází tkanivem celé společnosti. Objevuje se nejen na pedagogické a sociálně-politické, ale také na epistemologické úrovni. A zde se přesouváme od normalizace, homogenizace a disciplinace osob k dalšímu rysu rané moderny – k *normalizaci, homogenizaci a disciplinaci obsahů vědění*. Doba vzniku státních školských systémů je dobou konsolidace vědy do soustavy striktně oddělených vědeckých disciplín (srov. podkapitulu 3.1.6 níže). Na utváření této soustavy se významně podílel i moderní nacionální stát. Máme tendenci považovat vědu za něco nenacionálního či transnacionálního. Zde však musíme učinit určité odlišení. Ve zmíněné podkapitole (3.1.6) ukáží na několika příkladech, jak významnou roli sehrál moderní nacionální stát v procesu institucionalizace vědy. Musíme tedy odlišit institucionalizovanou vědu od procesu vědeckého výzkumu a technologické aplikace jeho výsledků. Zatímco druhý segment nebyl nikdy nacionálním státem zcela spoután, segment první by bez něho neměl dnešní podobu. Toto odlišení je pro nás významné, protože právě první segment a jeho disciplinovaný, institucionálně zajištěný charakter ovlivnil moderní instituci školy.

S dalším vývojem institucionalizovaného vědeckého provozu se tato separace ještě více prohloubí. Odborný růst uvnitř profesních komunit, fungování odborných časopisů, financování vědy atd. – všechny tyto procesy jsou založeny na přísném oddělování a jejich vzájemná kombinace urychluje princip separace jedné disciplíny či subdisciplíny od druhé. Institucionální podpora separace jako by zpětně legitimizovala samotný disciplinární řád obsahů vědění. A to i přesto, že zakrývá skutečný provoz vědeckého výzkumu. Žádný vědecký výzkum není pouze psychologický, nebo pouze pedagogický, není pouze fyzikální, nebo pouze chemický. Skutečný provoz vědy je hybridní a „špinavý“, neboť mu jde primárně o řešení problémů, nikoli o budování disciplín a jejich idiosynkratických struktur. Budovat disciplíny potřebují docenti a profesori, potřebuje to univerzitní systém vzdělávání 18. a 19. století, který jsme nebyli schopni dosud reformovat, budovat disciplíny a dodržovat předmětovou čistotu potřebuje instituce školy a učitelé socializovaní v prostředí fakult, které jim dennodenně vtoukají do hlavy, že vynikající znalost oboru je podstatou učitelského řemesla. Tento systém se utvářel v období vzniku tzv. napoleonské či neohumanistické univerzity. V té době si stát začal palčivě uvědomovat, že je výhodné uplatňovat dohled nad vědou jako potenciálně velice lukrativním prostředím. Navzdory tomu bychom však neměli zapomínat na skutečnost, že je-li moderní věda v něčem výjimečná a odlišná např. od středověké teologie, pak je to především

díky tomu, že je schopna překračovat hranice disciplín, které si původně sama stanovila, díky tomu, že je schopna řešit reálné problémy a dosahovat reálně stanovených cílů. Institucionalizovaná věda – tedy ta část vědy, která se formovala pod dohledem nacionálního státu – naopak tendenci k udržování umělého disciplinárního rozdělení se středověkou teologií sdílí.

Vyučované předměty přebírají od vědeckých disciplín svá obsahová vymezení a jejich vnitřní struktury. Vymezení a struktury byly fixovány osnovami, dnes jsou fixovány rámcovými a školními vzdělávacími plány, aby byly následně chráněny strážci předmětové čistoty. Vyučovací předměty jsou odděleny nejen symbolicky (odlišným pojmenováním) a obsahově (disciplinovaným výběrem charakteru vyučované látky), ale také formálně – nejrázněji striktním časovým oddělením jednoho předmětu od druhého. Školní zvonění je sice arbitrární zvuk (dnes jej může v některých školách zastupovat např. úryvek z písní Jarka Nohavici), ale tváří se jako nejdůležitější ontologický a epistemologický zákon.

Celý systém umělých hranic a obsahového rozložení je nám tak blízký, že nám na něm nepříjde nic patologického. Jak by nám také mohl tak připadat, když do disciplinárního řádu výuky vstupujeme již v dětství a prožijeme v něm třináct let svého nejformativnějšího období. Nemůžeme se divit, že většina z nás při řešení reálných problémů z principu selhává a při přechodu ze školy do světa dospělosti a zaměstnání zažívá zmatení, které se zpětně projevuje ve výše již artikulovaném despektu k instituci školy. Reálný problém je nesouměřitelný s nekomunikujícími světy oddělených předmětů. Ovšem to, co potřebujeme, není méně, ale více vzdělání. Nevíme však, co znamená vzdělání, které hodnoty má inherentně obsahovat a rozvíjet a hlavně k čemu nebo proč je to užitečné. A tak se na všech úrovních přimykáme k zavedené disciplinarity a pouze nafukujeme čas, který za takových okolností člověk musí ve škole strávit.

Na lodi, do které se hrne voda

Tento stav není novinkou, trvá již nejméně jedno století. Ovšem v dnešní době nárůstu obsahů vědění, v době zrychleného oběhu informací, rozpadu nacionálních jistot a podmínek existence nacionálního řádu a v době rozpadu nacionálního dohledu se koncentrují a stávají se stále více zjevnými tři typy selhávání instituce školy:

1. typ selhávání: Naše škola je nesena stále stejným zadáním. Primárně má oddělovat normální od nenormálního a nenormální vylučovat na okraj. Disciplinární řád prostupující školou umožňuje normovat, homogenzovat

a vylučovat. Disciplinace prostupuje všemi vrstvami školy. Nejde disciplinovat žáky v nedisciplinovaném prostředí. Musí být disciplinováni nejen aktéři školy, ale i vzdělávací obsahy. To, abychom mohli disciplinovat aktéry i obsah, vyžaduje vedle dalších prostředků zvukové signály (zvonění), specifická prostorová uspořádání, detailní časový rozvrh, přezkušování a sestavování žebříčků. Zvonění, uspořádání, rozvrh, přezkušování, sestavování žebříčků proniká hluboko do myslí každého z nás.

Škola je ve své misi normovat, homogenizovat a vylučovat velmi úspěšná. Mnohem úspěšnější než v procesu vzdělávání. Je jedno, zda tuto mentalitu nazveme nacionalistickou či tovární či klauzurní nebo věžeňskou. Pod povrchem různých pojmenování zůstává stejná podstata: tato mentalita nás svými horizonty drží v 19. století.

2. *typ selhávání*: Disciplinace obsahu naráží na potřeby dnešního světa. Dochází ke kolizím, překrývání či naopak nepokrytí k životu potřebných vzdělávacích okruhů. To vede k narušení naší zkušenostní krajiny:⁵¹ jako na špatné mapě jsou některá místa potíštěna tak, že z ní nejde vyčíst již vůbec nic, zatímco na jiných místech chybí jakýkoli symbol. V prvním případě si Johna Locka z epistemologie nejsme schopni spojit s Johnem Lockem z politických věd či s Johnem Lockem z pedagogiky. Ať už nám učitel základů společenských věd verbálně tvrdí cokoli, Locke je pro nás třemi osobami s náhodně shodným jménem. Musíme se naučit tři paralelní sekvence znalostí. Tento příklad má obecný charakter a vysvětluje obecné tendence v utváření kurikula. Disciplinace obsahu přetíná přirozené souvislosti, a vytváří tak několik různých kontextů (v případě daného příkladu tři kontexty). To je jeden z nejdůležitějších důvodů, proč exponenciálně narůstá počet poznatků a dovedností, které bychom měli ovládnout.⁵²

V druhém případě disciplinární řád selhává jiným způsobem – některé okruhy, jež do původního rozčlenění disciplín nezapadají, prostě nepokrývá. Kritické myšlení, finanční gramotnost, environmentální výchova, interkulturní výchova atd. jsou obsahy, které je nutné zařadit do výuky.

51 Podstatu této zkušenostní krajiny – ve své podstatě kognitivní krajiny – představím v jedné z nejdůležitějších kapitol této monografie – v kapitole 3.3.

52 Za tento příklad jsem vděčný M. Jůvovi. Jedná se však o relativně jednoduchý příklad, protože filozofie, politické vědy a pedagogika mají k sobě poměrně blízko. Kdybychom ale vzali v potaz například téma vzniku a vývoje institucí moderního státu, tak se dostáváme do tak složitého mezioborového problému, že si jej na středních školách netroufneme učit ani během tzv. projektových týdnů. Z didakticko-obsahového hlediska jde ale přesně o obsah klíčový pro vývoj lidského myšlení v moderní době. Jedná se o Komenského „zřídlo“, z něhož se rozbíhají „potůčky a potoky“ dalších možností studia. A „zřídla“ jsou přesně tím, co by podle Komenského mělo tvořit obsah výuky na školách, přičemž potůčky a potoky by měli pak samostatně rozvíjet lidé během svého dalšího studia.

Nezapadají však do původního disciplinárního uspořádání. Proto se objevuje idea *soft skills*, které by měly být artikulovány a předávány transverzálně v jednotlivých předmětech, případně v průřezových tématech a projektových dnech či týdnech. Ovšem nejedná se o zárodek nového způsobu uspořádání obsahů, fakticky jde jen o přílepek k tradičnímu uspořádání. Jelikož se jedná pouze o bypass, působí tyto nesystémové vsuvky disciplinární chaos, s nímž si většina učitelů nedokáže poradit. Jak na základních a středních školách, tak na školách vysokých byli vychováváni v mentalitě oddělených disciplín. Produktem takové bezradnosti je idea kompetenční výuky, která má obejít „povrch“ obsahů a vzdělávat nás kdesi „v hlubině“ naší přirozenosti, kde údajně sídlí transverzální, transkulturní kompetence – např. kompetence k řešení problémů. Ale ani tento přístup neslavil úspěch a jeho nepřesvědčivé výsledky vedou pouze k opětovnému nástupu konzervativních tendencí. Po velké módě diskurzu o kompetencích a kompetenčním učení začínají opět slílit tendence ke striktně a povýtce tradičně vymezeným obsahům jednotlivých předmětů.⁵³

3. *typ selhávání*: Disciplinární řád obsahů vzdělávání narazil na své hranice. Snažíme se zachovat mentalitu 19. století v době exponenciálního nárůstu vědění a zrychleného oběhu informací (viz kapitolu 3.3). Obsah i počet předmětů tak bují a hrozí tím, že zcela pohltí osobní čas dítěte či studenta. Ať už se nám to líbí, či nikoli, je zcela racionální reakcí, když žáci, studenti i jejich rodiče suspendují důležitost výuky a narušují klasický řád a cíl vzdělávání. V době masifikace vzdělávání tento trend nabývá ještě hlubšího dosahu. Protože rodiče, studenti, žáci většinou nepřemýšlejí o celkové architektuře problému, vyjadřují svoji nespokojenost personifikací: „Ten učitel je úplný blázen, když toto všechno po vás požaduje.“ Činí tak hromadně, až to nakonec vede k tomu, že snižují vzdělanostní úroveň, kterou dříve školy od svých absolventů očekávaly (alespoň to představitelé těchto škol tvrdí). To vyvolává protireakci. Odtud pochází idea kontroly dosaženého vzdělání. Rodí se potřeba státní standardizace prostřednictvím přezkušování a hodnocení, přinejmenším na konci vzdělávacích cyklů – v pátých a devátých třídách a během maturit. Nejenže tato standardizace je jen dalším projevem normalizačního a homogenizačního principu, čímž se cyklus uzavírá a ve svém zrychlování tendenci k homogenizaci posiluje, ale navíc výuku strhává k dominanci jediné a ve vzdělávání nejméně podstatné kvality – naučit se, jak zvládnout různé typy testů.

53 Blíže ke kompetencím viz kapitolu 1.4 níže.

Jsme na rozcestí. Řecké sloveso *to krinein*, od něhož je odvozeno slovo krize, znamená především *rozlišit* a na základě kritického rozlišení *rozhodnout*. I my stojíme na křižovatce, kdy musíme najít nejlepší z možných cest. Nebudou-li selhávání zvrácena, dříve či později povedou k implozi státem garantované instituce školy pro všechny. Ta se promění v exkluzivistický systém řady vzdělávacích institucí, jejichž otevřenost a demokratičnost nebude nikdo schopen garantovat. Zjevně stojíme před jednou z největších výzev, před nimiž jsme kdy stáli. Výzva totiž vyžaduje odvahu k hlubokým změnám, které však musejí probíhat stylem „prkno po prkně“, neboť proměňujeme loď, na níž brázdíme oceán. Tato skutečnost od nás vyžaduje, abychom před sebou měli velký, dlouhodobý a široce sdílený cíl, který však musíme sledovat a s trpělivostí naplňovat pouze po malých, jistých a dobře naplánovaných krocích. A dnes již tak musíme činit s úzkostí, zda to tímto tempem ještě stihneme do doby, než se naše loď ocitne v malströmu sociálního a politického rozkolu.

Období krize mají své výhody. Rozvolňují řád, který zjevně delší dobu nefungoval tak, jak měl, a objevuje se prostor pro nová uspořádání. Postupný rozkol a rozpad nacionálního pořádku není ohrožením, ale výzvou a nadějí. Vysvlékáme starou a nefunkční kůži nacionalismu, abychom obnovili životní funkce našich společností. Stojíme na prahu transnacionální doby a můžeme významně promluvit do toho, jak bude vypadat vzdělávání a výchova v nově se ustavujícím řádu.

Budeme mít ale odvahu k takovému kroku?

Pedagogika a myšlení Bud'/Anebo

Předkládanou monografii jsem koncipoval tak, aby pedagogům pomohla vyrovnat se s přechodem od raně moderního k pozdně modernímu slohu myšlení a jednání. Jestliže se totiž změní sloh myšlení a jednání, nejenže se zcela promění přístup k řešení problémů, ale dokonce se změní i to, co budeme definovat jako problém. Mnoho událostí a témat, které jsou považovány jako problém, se se změnou slohu začnou jevit méně palčivými, či zcela zmizí, jiné události a témata se naopak ukáží jako velice problematické a my můžeme být překvapeni, že jsme je takto dříve nevnímali. Abych tento posun ve slohu myšlení a jednání mohl přiměřeně dokumentovat, obrátím se k několika příkladům ze současné pedagogické literatury a ve vztahu k nim vymezím místo, z něhož tento text promlouvá.

Než tak ale učiním, musím nejdříve představit základní princip, jemuž po vzoru Johna Deweyho budu podřizovat uchopení problému a jeho základní analýzu.

1.1 Hlubší společný základ a myšlení Bud'/Anebo

V první kapitole knihy *Experience and Education* nazvané *Traditional vs. Progressive Education (Zkušenost a pedagogika, Tradiční vs. progresivistická pedagogika)* Dewey poukazuje na nebezpečí, jež vyplývá ze zjednodušeného popření principů školy, které chceme překonat, a tím udělat krok k významné rekonstrukci instituce školy. V jeho případě se jednalo o pokus progresivistického hnutí překonat principy tradicionalistického přístupu (srov. lw.13: 5–10).

„Lidé rádi přemýšlejí v extrémních protikladech. Proto formulují svá přesvědčení způsobem Bud'/Anebo, mezi kterými není žádných mezimozností... V novém hnutí [progresivistické pedagogiky] stále existuje nebezpečí, že když jeho představitelé prostě jen odmítnou metody, které chtějí nahradit, pak nerozvinou své principy pozitivně a konstruktivně, ale pouze negativně. Za takové situace ovšem utváří své praktické postupy z těch pozic, jež chtělo překonat, namísto toho, aby konstruktivně rozvinulo filozofii vlastní.“ (Lw.13: 5–7)

Dewey již od konce dvacátých let 20. století, kdy se sice potichu, ale přece rozešel s progresivistickým hnutím, toto hnutí kritizoval za jeho nedůslednost. Hnutí vidělo své cíle a rozvinutí vlastních principů především

v popření tradičních způsobů výuky. Tím ale převzalo základní východiska tradiční pedagogiky, přemýšlelo ve stejných hranicích, pouze zaměnilo znaménka kladného a záporného hodnocení.

Ovšem přebíhání od Bud' k Anebo a zpět je čímsi obecnějším, není to jev typický pouze pro pedagogiku. Člověk má obecně tendence přemýšlet v bipolárním modu. To můžeme sledovat již na rozvinuté platónské klasifikaci jsoucna. Tato tendence se nicméně začne množit v době, kdy se vláda jednotlicího slohu myšlení a jednání tříští a na jeho troskách povstává sloh druhý. Na jedné straně narůstá pocit stísněnosti způsobené množstvím vznikajících tenzí a nedostatečnosti soudobých řešení, na straně druhé ještě není zřejmé, že nestačí styl myšlení „překlopit“ z hlavy na nohy, ale že je nutné jej zcela proměnit. Dostat se hlouběji pod běžné dichotomické struktury. V takové době nesmí myšlení přebírat vnitřní logiku a myšlenkovou výstavbu pozice, již chce vyvrátit. Můžeme si to dokumentovat na několika příkladech, které souvisejí s přechodem od slohu rané moderny ke slohu moderny pozdní.

Liberalismus 18. a 19. století v sobě nese raně moderní logiku vztahu člověka a společnosti, vztahu k výrobě, směně a bohatství. Tento kadlub vztahů sdílí s marxismem 19. století. Jejich souboj byl vždy na ostří nože, ale sada hodnot a způsobu myšlení jedné pozice ve své negaci podporovaly sadu hodnot a způsobu myšlení pozice druhé. Jejich vzájemný střet byl zevnitř živěn tím, co v podstatě obě ideologie sdílely – stejnou antropologii a stejný mechanisticko-kauzalistický způsob myšlení. A tato hlubší vrstva se nakonec ukázala mnohem více omezující než známé rozdíly v tématu ne/svobody jednotlivce a jeho ne/svobodné ekonomické aktivity.

Podobný princip „hlubších základů“, které určují ve vzájemné negaci definici druhého extrému, můžeme vidět i při analýze epistemologických otázek. Např. odlišnost mezi empirismem a racionalismem, která se v moderních teoriích poznání donekonečna variuje, se za podmínky důsledného myšlení ukazuje méně podstatná než to, co tyto dvě pozice sdílejí. Pozice empirismu a pozice racionalismu by ve svých epistemologických nárocích nemohly existovat, kdyby obě neshlíly představu vnitřního prostoru poznávajícího subjektu a jemu vnějšího prostoru objektů, které ve svém nitru poznává. Empirismus a racionalismus se v tomto fundamentálnějším pohledu liší jen povrchově. Jen tím, jak je utvářen vnitřní prostor poznávajícího subjektu a jaké kanály informací o vnějších objektech jsou primární.

Obě problematiky vyrostly v okruhu raně moderního slohu myšlení a jednání. Přechod ke slohu pozdní moderny nám dnes umožňuje vidět, že za nesmiřitelným soubojem dichotomických pozic existuje *hlubší společný základ*, který definuje i soupeřící strany a typ jejich souboje (liberalismus vs. marxismus, empirismus vs. racionalismus atd.). V přítmí nevědomí tento souboj pracuje efektivně, protože protagonisté obou pozic svádějí na povrchu lité boje, jež odvádějí pozornost k zajímavým, ale méně podstatným záležitostem: Je člověk ve své ekonomické aktivitě z principu svobodný, nebo z principu nesvobodný? Jsou pro kvalitu poznání subjektu rozhodující vrozené informace, nebo získané informace? Ovšem při hloubkové analýze se v prvním případě ukazuje být daleko podstatnější, že se proměnil kompletní antropologický vztah mezi člověkem a jeho aktivitou, člověk je v moderním světě náhle definován jako žijoucí bytost existenciálně určena prací, kterou může prodat. Tato práce však nabývá zcela nového, síťového charakteru, který ještě v době doznívání lenního systému neexistoval (respektive existoval pouze v nepatrném segmentu společnosti, který se zabýval obchodem). Člověk je v tomto ohledu již navždy svobodný i nesvobodný, neboť je vystaven nexu vztahů na dálku, které jsou pro moderní svět charakteristické.⁵⁴

V případě souboje mezi empirismem a racionalismem se ukázalo, že otázka *Jsou hlavní a privilegované informace vrozené, anebo získané?* je otázkou méně důležitého charakteru než otázka *Je poznání aktivitou subjektu zcela odděleného od objektivní reality, anebo striktní hranice mezi subjektem a objektem poznání neexistuje?* V raně moderním pojetí poznání bylo složité pochopit, že vrozené informace jsou stejně důležité jako získané informace a naopak, neboť vrozené informace byly kdysi informacemi získanými. Mezi vnitřkem a vnějškem, mezi subjektem a objektem poznání totiž neexistuje žádná nepřekročitelná hranice. Informace jsou produktem interakcí, jejichž základní charakteristikou je fakt, že vnitřek se promítá do vnějšku a vnější svět proniká dovnitř. To, co se zdálo být transcendentální neempirickou podmínkou myšlení – kantovský rozum, se ve 20. století ukázalo být evoluční formou dřívějších úspěšných interakcí mezi člověkem jako druhem a prostředím, ve kterém mu bylo dáno žít (viz K. Lorenz či enaktivní realismus a teorie vtělesněné mysli).

Takové falešné souboje se samozřejmě odehrávají i na poli pedagogiky. V ní možná ještě o něco více než v jiných disciplínách, protože se v ní velice snadno věda snoubí s tendencí k ideologizaci. Díky tomuto falešnému

54 K podstatě vztahů na dálku jako základní charakteristice moderní společnosti viz Noiriel, 2012.

povrchnímu souborji se tradicionalistické pedagogické přístupy uzavírají v minulosti a konzervují dnes již nepoužitelné a nefunkční prvky a postupy a na druhou stranu alternativní pedagogické směry tendují k vlastní bulvarizaci tím, že v sobě zachovávají prvky tradicionalistického myšlení.

Když druhá generace pedagogů Chicagské laboratorní školy, která tvořila jádro progresivistického hnutí, navazovala na Deweyho myšlení, podcenila hloubku a důslednost myšlení svého učitele. Necháпали, že pokud chtějí skutečně následovat pragmatistickou pedagogiku, musí ovládnout kritické analýzy, jež Dewey provedl na úrovni filozofické (viz např. *Reconstruction in Philosophy* – mw.12: 77–203 či *Experience and Nature* – lw.1), na úrovni psychologické (viz např. jeho *The Reflex Arc Conception in Psychology*, ew.5: 96–109), na úrovni logické a epistemologické (viz např. *Studies in Logical Theory* – mw.2: 293–382 či *Logic: The Theory of Inquiry* – lw.12), na úrovni sociální a politické (viz např. *Public and its Problems* – lw.2: 235–373; *Individualism, Old and New* – lw.5: 41–124) a konečně i na úrovni estetické (viz např. *Art as Experience* – lw.10), neboť v Deweyho pragmatistickém pojetí je estetická zkušenost součástí jakékoli kognitivní aktivity. Teprve na takovém širokém pozadí má smysl přemýšlet o jeho pedagogické filozofii a pragmatistické pedagogice.

Převládajícím projevem Deweyho myšlení je radikální promýšlení základních problémů. To paradoxně vede k podobě, v níž se zásadně vyhýbá extrémům nebo příliš striktním pozicím. Některá svá díla dokonce koncipoval tak, že vzal protichůdné pozice a ukazoval, které pozitivní záležitosti bychom z nich měli zachovat a kterých bychom se naopak měli bez nostalgie zbavit. Většinou tímto způsobem formuloval svoji pozici, jež sice nevykazovala žádné chiliastické radikální tendence, přesto pozornému čtenáři poskytla radikální osvobození od sdílených předsudků a obrazů. Takové předsudky a obrazy jsou nebezpečné svojí samozřejmostí a svým tichým působením, neboť nám – wittgensteinovsky řečeno – sedí na nose a jimi zprostředkovaný obraz nám do mysli vrací neustále stejný systém konceptů. Drží nás v kleci pojmů, jež mřížemi nám předem určují cesty myšlení.⁵⁵

O něco takového se pokusím v následujících kapitolách. V nich se budu věnovat vybraným pedagogickým problémům a ukazovat, že se jejich uchopení, traktování a řešení sice projevují v široké škále různých variant, že však všechny tyto varianty spočívají na *hlubším společném základu*,

55 „Tato idea nám sedí na nose jako brýle, a to, nač pohlédneme, vidíme skrze ni. Vůbec nepřipadne na myšlenku odložit je (Wittgenstein, 1998, § 103, s. 62). [...] Byli jsme drženi v zajetí určitým *obrazem*. A z toho jsme se nemohli vymanit, neboť tkvěl v naší řeči, a ta jako by nám ho jen neúprosně opakovala“ (tamtéž, § 115, s. 65).

a jsou tak uvězněny v základní omezující definici. Jejich řešení principiálně sklouzává k pohybu mezi extrémem tradicionalistickým a extrémem alternativistickým. Jelikož nejsme schopni zcela opustit raně moderní myšlení a tím změnit onen „hlubší společný základ“ a zahlédnout jádro problému novým, kreativním způsobem, krouží toto pendlování stále dokola v neplodném reaktivním cyklu.

1.2 První figura Bud'/Anebo: Teorie, nebo praxe

Nepochopení situace pedagogiky v pozdně moderní době vede vedle dalších soubojů také k falešnému souboji mezi *teoreticisty* – lidmi, kteří (často nepřiznaně) nadřazují význam teorie nad význam praxe, a *practicisty* – lidmi, kteří podceňují význam teorií pro utváření vedení a rozvíjení praxe. Proponenti practicizmu právem negativně poukazují na *model technologické rationality*, který je založen na „propozičních“, nikoli praktických znalostech (Wideen, Mayer-Smith, Moon, cit. in Korthagen, 2011, s. 18). Taková racionalita znalost pouze deklaruje, ale nedokáže ji náležitě použít v reálném pedagogickém výkonu či při reálném výzkumu pedagogických procesů. Ovšem practicisté z toho vyvozují, že teorie jsou jen nepotřebný útěžek. Na druhé straně se theoreticisté cítí být těmito kroky ohroženi a dožadují se návratu do doby, v níž byla nadřazenost teorie nad praxí samozřejmostí. Takovým návratem je volání po znovupřijetí aristotelského pojetí dvou praxí – praxe teorie a praxe praktického jednání (srov. Višňovský, Kaščák, & Pupala, 2012, s. 308–311, 331–332). Nevysvětlují však, jak tyto dvě praxe v reálném fungování vědy propojit. Když čteme pozorně podobné texty, zjišťujeme, že návrat k Aristotelovi je v podstatě jednou z podob sebeobran, kterou zastánci teorie uplatňují před rostoucím practicizmem seminářů, rychlokurzů a před údajně reflektivním rozvíjením praxe, v nichž se teoretickými koncepty pohrdá. Ovšem návrat ke dvěma „praxím“ skutečný problém nevyřeší, pouze se vrátíme ke snu antiky a scholastiky, že zde existuje nějaké „zřené podstat“, které má zajišťovat právě ona tajemná „praxe teorie“.

1.2.1 Historické kořeny oddělení teorie a praxe

Maňák si ve svém textu *K problému teorie a praxe v pedagogice* (2011) všiml důležité věci, která uniká mnoha dalším autorům. Všiml si toho, že raně moderní myšlení (Maňák píše o novověkém myšlení) převzalo rozpor mezi teorií a praxí ze starších období, a správně vztahuje tuto tradici až k Aristotelovi – respektive k starořeckému myšlení obecně (srov. Maňák, 2011, s. 260–261). Abychom náležitě pochopili, proč je nutné vztah teorie

a praxe definovat nezávisle na této dlouhověké tradici, musíme zde udělat kratičkou odbočku k filozofii, historii a sociologii antické společnosti. Tato investice se nám vyplatí, neboť s jinými pasážemi této monografie se poskládá celkový obraz, v němž bude zřejmé, proč je moderní doba nekompatibilní s antickými a středověkými představami.⁵⁶

V naší kulturní oblasti došlo k výraznému odlišení praxe a teorie poprvé ve starořeckých *poleis* (městských státech), které měly specifické socioekonomické podmínky a tomu odpovídající specifickou sociální strukturu. Tyto podmínky a struktura byly však zcela odlišné od podmínek a struktury dnešních společností. Na tuto skutečnost upozorníme níže ve vztahu k estetické povaze řecké teorie poznání a k romantickým, konzervativním tendencím současného myšlení, které se k těmto tendencím vědomě či nevědomě vztahují (viz podkapitola 1.3.3 a 1.3.6 níže). Zde se budu zabývat pouze tím rysem povahy řeckého myšlení, jenž umožnil striktní odlišení teorie od praxe a nadřazení teorie praxi.

Pro podmínky a strukturu starořeckých společností bylo charakteristické, že intelektuální život v městských státech mohli definovat převážně svobodní muži vybavení dostatečnou dávkou volného času. Taková skutečnost je pochopitelná, jen lidé s volným časem se mohli v dané době zabývat poznáním na vyšší – „teoretičtější“ – úrovni a definovat první epistemologické představy o tom, jak člověk poznává a co je znakem pravého poznání. Aristotelés znamenal v řadě významných řeckých myslitelů malou výjimku, protože rozlišil mezi praktickou rozumností či moudrostí (*frónésis*) a teoretickým věděním, tedy pravým poznáním (*epistéme*). Tím umožnil existenci etiky jako praktické moudrosti a pootevřel dveře empirickému zkoumání. Nicméně nadvládu pravého vědění (*epistéme*) zachoval.

Zatímco podle Aristotela pravé vědění odhaluje pravdu a jeho předmětem jsou věci neměnné (proto pravda může být shodou rozumu s podstatou věcí a později v rané moderně korespondencí naší teorie se skutečností), praktická rozumnost nás orientuje v jednání. Podle antického pojetí se pravé poznání odhaluje v teorii (viz např. Aristotelés, 2009, s. 135–138; 1138 b 35 – 1139 b 35).⁵⁷ Výraz „teorie“ (*theoría*) má původ ve slovech *thea* (pohled) a *horan* (vidět). Antické pojetí teorie a s ním i pojetí poznání (ať už je nacházíme u Démokrita, Platóna, či Aristotela) je založeno

56 To samozřejmě nic nemění na hodnotě těchto starých myšlenek ani na textech, které je dokáží reflektovat a přiblížit současným čtenářům. Ostatně bez takové reflexe bychom byli jejich nevědomými otroky.

57 Viz také komentář k této pasáži in Kříž, 2009, s. 274–275.

na vizuální metaforice, která je zakořeněna v estetickém uchopování věcí. Např. u Aristotela je to *pohled* racionální duše, který snímá z jednotlivých věcí teoreticky podobné, a vytváří tak teoretický poznotek stálých forem – ty jsou věčné a neměnné.

Dewey si této skutečnosti všímá a spojuje ji se socioekonomickými realitami tehdejší společnosti. Ukazuje, jak se na několika úrovních metaforika zrění či pohledu svobodného člověka osvobozeného od nutnosti pracovat na poli či s materiálem v řemeslnické dílně promítá do antického pojetí poznání a vědy. Poznání nevzniká jednáním, ale estetickým náhledem, zrěním, sejmáním neměnných podstat pohledem racionální duše. To má vážné důsledky pro pojetí teorie poznání, jež jsou v hlubokém rozporu s moderní praxí vědy. Dewey konstatuje, že „řecká komunita byla poznamenána hlubokou propastí mezi služebníky a svobodnými muži s volným časem“, a dokládá, jak se toto specifikum promítlo do striktního odlišení kategorií, které formovaly naše myšlení: „Na jedné straně obeznamenost s reálnými událostmi a na straně druhé kontemplativní porozumění, na jedné straně neinteligentní praxe a na straně druhé nepraktická inteligence.“ Taková zkušenost nemohla poskytnout model pro experimentální zkoumání moderní vědy (srov. lw.1: 79–81).

Tradiční pojetí pravého poznání na jedné straně a na straně druhé pojetí praktické rozumnosti tvoří základ dnešního odlišení teorie a praxe. Aplikujeme-li jej na dnešní situaci, pak prozrazujeme, že náležitě nerozumíme podstatě moderní vědy. V ní se jednání teoretické prolíná s praktickým, přirozenost zase s technologiemi atd. – jedno není možné striktně odlišit od druhého. Odlišení je pouze idealizací, která je vhodná, když promýšlíme proces poznání, ale v realitě moderního výzkumu jej fakticky nalézt nemůžeme (viz 1.2.5 níže). Když se se tedy raně moderní pojetí vědy nechalo inspirovat řeckou teorií poznání, stala se moderna rozporuplnou, přičemž její selhání jsou dnes stále zřejmější.

1.2.2 Historie odtržení teorie od praxe v pedagogice: 19. století

Během rané moderny došlo ke kontaminování pojetí vědy, které přes svůj vědomý důraz na Baconovo *Nový organon* (jež kladlo důraz na praktické ovládnutí vnějšího světa prostřednictvím poznání) převzalo do svého sociálního nevědomí předvědeckou představu antiky a scholastiky, v níž jsou lidé ponořeni do dvou paralelních praxí. Do praxe teoretického nahlížení pravdy a praxe praktického jednání. Do praxe nepraktické inteligence a do praxe neinteligentní praxe. Tato historická idiosynkratická okolnost oddělení jednoho od druhého také dokládá, že raně moderní teorie vědy

a poznání je v rozporu s reálným procesem výzkumu, neboť nadřazuje první praxi, nepraktickou inteligenci, praxi druhé – neinteligentní praxi.

Tento obecný rys raně moderní vědy se promítal v různých podobách do jednotlivých vědeckých disciplín, a to i přes to, že se jedná o rys, který je s modernitou a moderním způsobem poznání těžko slučitelný. V pedagogice je tento rys umocněn ještě jednou podstatnou okolností. Pedagogika jako institucionalizovaná věda vznikala až se zpožděním za jinými velkými sociálními vědami – psychologii, sociologií či antropologií. Pedagogika jako univerzitní disciplína se začala formovat až na počátku 20. století. V roce 1887 byla Durkheimovi udělena mimořádná profesura z pedagogiky. V roce 1902 vzniká na Sorbonně pod jeho vedením první významná, téměř samostatná katedra pedagogiky a teprve v roce 1906 se Durkheim stává řádným profesorem pedagogiky. Pedagogika je „opožděnou disciplínou“ (srov. Tenorth in Višňovský, Kašćák, & Pupala, 2012, s. 321) a už od svých počátků musí sama sobě i ostatním disciplínám dokazovat, že vědou skutečně je. Podle raně moderního kánonu to může prokázat pouze jedním způsobem – doložit, že také v ní působí teorie nekontaminovaná praxí.

Proto během 20. století se v německy mluvících zemích začaly profilovat tři pedagogické „vědy“ – věda o výchově (*Erziehungswissenschaft*), pedagogická filozofie (či filozofie výchovy – *Philosophie der Erziehung*) a praktická pedagogika (*Praktische Pädagogik*; srov. Brezinka, 2001, s. 24–49). V anglosaských a frankofonních zemích (a od padesátých let 20. století také ve Skandinávii, jejíž země původně byly výrazně ovlivněny německým systémem) dochází k trochu jinému pohybu. I zde najdeme pedagogickou filozofii a „praktickou pedagogiku“, ale věda o výchově se zde vyvíjí od počátku 20. století jako vějíř edukačních věd (*educational sciences, sciences de l'éducation*), který volně utváří interdisciplinární obor, v jehož centru je pedagogická problematika (srov. Průcha, 2002, s. 28–31).

Nicméně rázné odlišení teoretické vědy či věd (*Erziehungswissenschaft, sciences de l'éducation*) a praktické pedagogiky můžeme vidět v obou zmíněných oblastech a odtud se s univerzitním studiem pedagogiky šíří do celé Evropy a celého světa. Ovšem vědomí potřeby tohoto odlišení vidíme již u následovníků Herbarta i u Durkeima samotného. Brezinka vztah mezi vědou a praktickou pedagogikou uvádí prostřednictvím krátkých analýz textů herbartovce O. P. A. Willmanna (rok vydání analyzovaných textů – 1875 a 1876) a E. Durkeima (rok vydání analyzovaného textu – 1911) (srov. Brezinka, 2001, s. 220–222).

Willmann odlišuje teoretický a praktický přístup podle rozdílnosti mezi zákonem a pravidly. Zákony konstatují, co je, a pravidla předepisují, co být má – první popisuje skutečnost a praktická věda zase stanovuje normy, klade pravidla jednání, která nejsou odvoditelná z vědeckých poznatků. Praktická pedagogika „určuje, co se má za daných poměrů dít, protože to samozřejmě nelze stanovit obecně a globálně [...] není univerzální, protože je spojena s určitým zázemím, s konkrétní společností a historickou situací“ (srov. Willmann in Brezinka, 2001, s. 220–221). Durkheim artikuluje problém podobně – pedagogika musí mít buď teoretický (vědecký), nebo praktický cíl. Durkheim artikuluje problém podobně – pedagogika musí mít buď teoretický (vědecký), nebo praktický cíl. Cíl teoretický vede vědce k tomu, aby vysvětlovali, co existuje a co existovalo, praktický cíl má vést pedagogy k tomu, aby stanovili, co má být, přičemž zájem je upřen k budoucnosti. Praktické teorie vznikají z přemýšlení o vykonaných činnostech, ale ne kvůli pochopení a vysvětlení, ale kvůli ocenění toho, čím jsou hodnotné. Nezkoumají systém vědecky, ale přemýšlejí o něm proto, aby vybavily vychovatele ideami, kterými se nechají vést ve své činnosti. Praktická pedagogika je reformátorská (Montaigne, Rousseau, & Pestalozzi), nikoli vědecky popisná (Durkheim in Brezinka, 2001, s. 221–222).

Z těchto kratičkových analýz vystupuje vztah *dvou os*, prostřednictvím kterých se pedagogika jako věda od svého prvo počátku utváří:

- 1) *Osa vztahu teorie a praxe;*
- 2) *Osa vztahu normativnosti (revolučnosti / konzervativnosti) a neutrálního popisu.*

Avšak mnohým pedagogům – podobně jako oběma výše analyzovaným autorům – tyto dvě osy splynuly, a tak vzniklo zjednodušené čtení rámce podmínek vzniku pedagogiky. Zůstala zde pouze osa jediná, jejíž póly mají náhle protichůdný charakter, zahajují onu dlouhou sérii projevů figury myšlení „Bud’/Anebo“: bud’ je zde praktická pedagogika, která je *a priori* na budoucnost zaměřená a je revolučně nebo konzervativně normativní, anebo je zde teoretická věda o výchově, která je naopak *a priori* zaměřená na minulost či přítomnost a poskytuje neutrální a vědecky přesný popis. Často si této dichotomičnosti nejsme ani vědomi, a přesto řídí naše každodenní rozhodování. Toto myšlení však přináší nelogické důsledky.

Willmann tvrdí, že teorie vede k popsání zákonů na rozdíl od praktického přístupu, jenž nás vede k pravidlům, která zhodnocují určité zázemí a stav dané společnosti a stanovují, co být má. U Durkheima již nalzáme

určitý posun – nejde o odlišnost mezi zákonem a pravidlem, ale o dva odlišné cíle: neutrální popis na jedné straně a ocenění či hodnotové rozlišení na straně druhé. Přesto se setkáváme s podobnou intencí: teoretická pedagogika vysvětluje, co existuje a co existovalo, praktická pedagogika stanovuje, co má být, zájem je upřen do budoucnosti a k tomu, co tvoří specifika daného prostoru a času.

Takovéto odlišení teorie a praxe nedává smysl, neboť z něj logicky plyne, že inteligentní normativní doporučení nemusí být opřena o skutečný stav věcí, a na druhou stranu že lze zjišťovat skutečný stav věcí, aniž bychom byli vedeni náležitými normativními rozhodnutími. Tato představa je nesmyslná mimo jiné také proto, že určení toho, o jakou konkrétní část pedagogické reality nám jde a jaký konkrétní problém potřebujeme či chceme vyřešit, v sobě nese potřebu existence nějakého systému norem, který výběr části reality a definování problému bude řídit. Jedná se o obecný rys jakéhokoli zkoumání, který je v praxi moderního výzkumu jen více zvýrazněn a zvědoměn.⁵⁸

1.2.3 Historické odůvodnění vzniku striktního oddělení teorie a praxe

Přestože nás nelogické důsledky Willmannových a Durkheimových pedagogických přednášek mohou zarážet, z historického hlediska jsou takové snahy pochopitelné. Pedagogické myšlení bylo do poloviny 19. století součástí filozofických systémů. Do té doby bylo úkolem pedagogické filozofie vždy buď 1) reprodukovat řád, který existoval, anebo 2) dovést danou skupinu lidí (sektu, elitu, určitou vrstvu, později všechny občany určitého státu) k novému pochopení světa. V obou případech tedy pedagogické myšlení nepřekračovalo horizont nějakého systému hodnot a z nich vyplývajících norem.

Jestliže se měl reprodukovat existující řád, muselo se tak dít na základě přesvědčení, že řád a tradice jsou adekvátní formou existence. Z toho pak vyplývaly normy, které reprodukci společensky řídily. Jestliže měla být určitá skupina lidí dovedena k novému pochopení a prožívání světa, muselo se tak dít na základě přesvědčení, že současná podoba společnosti a její hodnoty a cíle jsou nedostatečné a je potřeba je výchovou proměnit. Opět z toho vyplývaly normy, které tuto proměnu usměrňovaly. Oba přístupy byly založeny na představě, že normy jsou nad poznávanou skutečností či mimo ni, že stačí „nahlédnout“ jejich adekvátnost či neadekvátnost a poté

58 V monografii o Vědě a poznání v době střídání slohů tento obecný rys popisují podrobně.

pouze jednat. To, co bylo vynecháno z přístupu tradiční pedagogické filozofie, byl proces skutečného poznávání, které normy teprve hledá v problémové situaci, aby mohl být problém vyřešen.

V pozdně moderním pohledu na to, jak člověk poznává a čím je poznání, je toto tradiční pojetí vnímáno jako projev nesprávného předpořozumění. Jako projev *nedokončenosti moderny*. Podstatou nesprávnosti je dodnes široce sdílená představa, že normy a hodnoty nehledáme v reálné situaci, v níž identifikujeme a následně řešíme problém, ale jsou nacházeny někde mimo ni či nad ní. To vede buď ke konzervativnímu následování tradice v případě, že normy nejsou stavem společnosti dosud hluboce zpochybněny, anebo k revoluční změně norem v případě, že ke zpochybnění došlo. V principu nejsme schopni bez zkoumání stanovit, zda problém spočívá v neadekvátnosti norem, nebo v neadekvátnosti jednání, či v neadekvátnosti norem i jednání. Proto konzervativní zachování nebo revoluční změna příliš rychle konzervují, nebo naopak příliš rychle ztracují stávající normy. Tak lidé ztrácejí prostor pro poctivou analýzu dané situace, a proto nemohou přijít na to, v čem problém skutečně spočívá.

Figura myšlení Bud'/Anebo, buď tradice, nebo revoluce, mohla bez větších ztrát existovat pouze do té doby, dokud změna vnějších podmínek nebyla příliš častá a revoluční zpochybnění všech norem bylo poměrně řídké. Se zrodem moderní společnosti a s její zrychlující se dynamikou vývoje bylo však stále zřejmější, že toto normativní střídání naivně tradičního a naivně revolučního není schopno náležitě reagovat na hluboké proměny. Ty se začaly výrazně projevovat od poloviny 19. století, kdy si lidé již nemohli vystačit s vědomostmi, dovednostmi a návyky, jež po staletí utvářely pozadí jakéhokoliv přístupu k výuce. S organizací instituce moderní školy a s živelným zaváděním nových vědomostí do tříd došlo ke kolapsu tradičních edukačních postupů a nastal čas revolučních reforem. V té době byly vzdělání a výchova již institucionálně organizovány moderními státy, a tedy bylo nutné rozhodnout, jaká bude zvolena státní školská politika. A to samozřejmě vedlo k politickým bojům, jež znásobily dříve relativně neškodné půtky nemnohých intelektuálů. Informační a institucionální náklady na reformy, jež iniciovaly strany, které ve zmíněných bojích uchopily moc, se však ukázaly být často tak hrozné a nebezpečné, že vzrostla také potřeba dlouhodobější kontinuity. Tu zpočátku ovládla nacionalistická mentalita budování moderních školských systémů. Ta však vyvolala několik vln odporu, který kritizoval absolutní podřízení jedince státu a omezení jeho náležitého rozvoje. To vysvětluje,

proč se ke konci 19. století formuje křídlo pedagogického alternativismu a proč tak nastává do té doby neznámý, neutuchající souboj mezi tradicionalisty a alternativisty.⁵⁹

Představa striktního oddělení teorie od praxe v pedagogice je pochopitelná jako emocionální reakce, prostřednictvím které se intelektuálové druhé poloviny 19. století snažili vyřešit zmatek, jenž byl způsoben budováním světa moderních společností. Problémem ovšem je, že se tato představa udržuje až do dnešních dnů, neboť se stala strukturální součástí toho, co raně moderní myšlení považuje za vědu obecně, stejně jako toho, jak pedagogika nahlíží sebe samu a jak se snaží dokázat, že je skutečnou vědou. Zmíněné znechucení a reakce totiž vedly jen k dalšímu „odezdikezdí“ kroku – kroku od ideálu principiálního normativismu k ideálu principiální neutrálnosti vědeckého popisu. To posléze pedagogiku donutilo ke konstrukci falešné bojové linie, kde na jedné straně stála nově se ustavující *věda o výchově* jako věda striktně vědecká, popisně neutrální, a na straně druhé *praktická pedagogika*, která v sobě zahrnuje každodenní, často ne-reflektovanou praxi učitelů-praktiků.

1.2.4 Historie odtržení teorie od praxe v pedagogice: 20. století

Pedagogové německy mluvících zemí sice kladli důraz na svébytnou autonomii své vědy, na její teoretickou izolovanost od jiných sociálních věd, zatímco ve Francii (a my můžeme dodat, že i v anglosaských zemích a ve Skandinávii) převažuje pojetí pedagogiky jako multidisciplinárního oboru (srov. Schriewer, Keiner in Průcha, 2002, s. 28), přesto se ve všech oblastech stejně uplatňuje pohyb a souboj o profesně politickou moc mezi teoretiky a praktiky.

Toto bojové napětí vládne pedagogice dodnes. Je zdrojem jak výše zmíněné ideje „neutrálního popisu“ na jedné straně, tak i na straně druhé zdrojem programové neteoretičnosti „reflektujících praktiků“. Tento souboj má své velké oběti. Prakticisté se dívají se skepsí na všechny představitele teoretických přístupů. Teoreticisté se dívají se skepsí na všechny typy reflexe.⁶⁰ A tento přístup je zakódován ve většině významných

59 K tomu více viz příští kapitola.

60 Což významně omezuje vývoj vzdělávání budoucích učitelů. Když se např. přichází s naprosto rozumným požadavkem, aby studenti učitelství procházeli důslednou reflexí svých praxí, je to vnímáno jako další projev prakticismu, jako nebezpečí „terapeutizace“ pedagogiky. Když se naopak objeví nová teorie, která by mohla vést k lepšímu pochopení pedagogické reality a principů efektivního vzdělávání, je tato teorie mnohými praktiky před budoucími studenty kritizována jako další výmysl teoretiků, kteří reálnou praxi neznají.

pedagogických monografií a studií, které pedagogiku jako celek formují. W. Tellman v roce 1982 ve své dvanáctisvazkové encyklopedii *Handbuch Schule und Unterricht (Encyklopedie školy a vyučování)* píše:

„Slovo ‚pedagogika‘ je používáno v dvojím smyslu: jednak označuje konkrétní výchovné postupy (výchova jako skutečnost), jednak znamená vědu o výchově (výchova jako úkol). V reakci na tuto rozdílnost bylo navrženo rozlišovat termíny ‚pedagogové‘ [*Pädagogen*], tj. ti, kdo provádějí výchovu v praxi, a ‚pedagogikologové‘ [*Pädagogikern*], tj. teoretici zabývající se výchovou.“ (Cit. in Průcha, 2002, s. 27)

V anglosaské kultuře se téměř ve stejné době významní představitelé pedagogiky vyjadřovali podobným způsobem. Mezi nimi i W. Feinberg ve své knize *Understanding Education: Toward a Reconstruction of Educational Inquiry (Jak porozumět pedagogice: Rekonstrukce pedagogického výzkumu)* z roku 1983. Úryvek začíná smířlivěji, jako by Feinbergův text ani nebyl veden dichotomickým myšlením:

„Tuto funkci [udržování identity společnosti] zajišťuje [vzdělávání] svými aktivitami a institucemi [...] jak formálními, tak neformálními [...]. Pedagogické bádání je tudíž studium vzorců a procesů, jimiž se udržuje identita společnosti.“ (Cit. in Průcha, 2002, s. 31)

Tato pasáž zní velmi přívětivě pro všechny, kteří jsou přesvědčeni, že předávání identity společnosti – přinejmenším v moderní době – se neobejde bez úzké a systémové spolupráce mezi praxí a teorií. Ovšem je tomu tak jenom do té doby, než nám Průcha v reflexi této pozice připomeneme myšlenku ze začátku citované knihy, v níž Feinberg:

„Zdůrazňuje, že pedagogika – jakožto vědecké bádání musí být úzkostlivě ‚neutrální‘ – v tom smyslu, že nemá předepisovat normy, nýbrž má poskytovat ‚neutrální popis toho, jak fungují edukační mechanismy‘. To je také ve shodě s naším chápáním moderní pedagogiky.“ (Průcha, 2002, s. 31)

Větou, jíž zakončil právě uvedenou parafrázi z Feinbergovy knihy, se Průcha k tomuto programu přihlásil. On sám ve struktuře pedagogiky nachází pouze „dvě složky: teorii a výzkum“ a dodává:

„Teoretická složka pedagogiky jakožto vědy představuje systém poznatků, které prezentují popis a explanaci procesů a jevů edukační reality. Výzkumná složka poskytuje data a zdůvodnění pro tento popis a explanaci. Samozřejmě, že obě složky jsou, resp. měly by být, vzájemně propojeny.“ (Průcha, 2002, s. 33)

Zatímco teorie a výzkum jsou, nebo by přinejmenším měly být, propojeny, o praxi téměř nic neslyšíme. Praxe zjevně není součástí vědy. Je to pochopitelné, protože Průcha je přinejmenším v této pasáži na té straně barikády, která straní teorii na úkor praxe. Průchovu stanovisku však nutno přiznat, že jeho dikce je decentní a neslyšíme v ní hysterii schovávající

se za břitkou ironií, jakou můžeme najít např. v citaci z knihy D. Lenzena z roku 1996 *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft (Jednání a reflexe. Od deficitu pedagogické teorie k reflektivní pedagogické vědě)*:

„Pritom majú mnohí predstavu, že zaoberanie sa normatívnou stránkou výchovy a vzdelávania postačuje, že v prvom rade ide o to, chciet niečo špecifické (spravidla niečo dobré) pre ľudstvo, spoločnosť, blížnych a že úlohou štúdia je ukazovať cesty, ako sa dá toto dobro dosiahnuť. Prosím, preverte si zreteľne, či pestujete takéto očakávanie! Keď sa ho nechcete vzdať, zrieknite sa štúdia vedy o výchove. Dobrí ľudia s pomáhajúcim syndrómom môžu poskytnúť cenné služby na fare, v Amnesty International alebo u anonymných alkoholikov, vedecké vysokoškolské štúdium na to nepotrebujú.“ (Cit. in Višňovský, Kaščák, & Pupala, 2012, s. 319–320)

Hysterie není nemotivovaná. Má své příčiny v hnutích, která se v sedmadesátých letech 20. století promítla do boje o charakter školy a která vycházela ze zjednodušeně pochopených textů frankfurtské školy. Podobně je namířena i proti současnému nástupu těch reflektivních praktiků, kteří banalizují teorie Schöna či Korthagena a odhazují jakoukoli abstraktnější teorii pedagogických procesů, prostředí či aktérů. Problém ovšem spočívá v tom, že praktikisté stejně jako teoreticisté Lenzenova typu nestaví svá rozhodnutí na analýze problémové situace, ale – tak jako v případě pedagogických reformátorů 19. a 20. století – na filozoficky nedostatečně podložených „vědeckých“ východiscích.⁶¹

Lenzen upozorňuje na fakt, že způsob výuky reflektivních praktiků, místo aby přišel s novým teoreticky odůvodněným počátkem, nastoupil cestu jednoduchého praktikismu (srov. Lenzen in Višňovský, Kaščák, & Pupala, 2012, s. 323). Višňovský, Kaščák a Pupala s podporou textů D. Bloomfieldové (2005), A. Liesnerové (2006) a R. Pritchardové (2005) zase osvětlují to, proč takový jednostranný trend může vést až k antiintelektualismu a ke zneužití pedagogiky propagandou, která nás ovládá mlhavou, přesto ideologicky účinnou představou konkurenceschopnosti (ibid., s. 325–326). Tato oprávněná kritika však autory analyzovaného textu vede k dalšímu nefunkčnímu přesvědčení. Pokud se podle nich chceme skutečně vrátit k praktickému (fronetickému) pojetí pravdy, pak bychom se měli vrátit až k Aristotelovi, který rozlišoval dvě praxe: *praxi teorie* a *praxi praxe*. Jak jsem ale výše naznačil, problém spočívá již v Aristotelově (respektive v antickém) odlišení teorie a praxe, nepraktické inteligence a neinteligentní praxe.

61 Viz zmínku o charakteru progresivismu od dvacátých do šedesátých let 20. století v kapitole 1.1 výše.

1.2.5 Pedagogika a pracovní teorie vědy

V připravované monografii o *Vědě a poznání v době střídání slohů* představuji rozvinutou verzi pozdně moderní teorie poznání. V kapitole 3.3 níže se tomuto tématu věnuji podrobněji, neboť v ní popisuji alternativní experientialistické pojetí poznání a teorie pravdy. Alternativní pojetí má výrazný dopad na pojetí edukačního procesu.⁶² Zatímco objektivistické pojetí pravdy a poznání ze své podstaty vede k transmisivním formám výuky, experientialistické naopak ke konstruktivistickému přístupu. V této podkapitole pouze načrtávám, jak vypadá struktura poznání, a tím podtrhuji tezi o neoddělitelnosti praxe od teorie. Předkládám zde pouze *pracovní teorie vědy*, aby bylo zřejmé, že pokud pedagogika zdůrazňuje oddělení teorie a praxe, popřípadě se dožaduje dvou praxí – praxe teorie a praxe praxe, pak je stále chycena v raně moderním způsobu myšlení, které není kompatibilní s modernou samotnou. Pracovní teorii vědy lze rozvrhnout dvěma tvrzeními:

1. Lidé nezkoumají proto, aby neutrálně popsali nějaké minulé nebo přítomné stavy a procesy, ale aby prodloužili a zkvalitnili svůj život, aby skrze řešení problémů (*problem solving*) tohoto základního existenciálního cíle dosahovali.⁶³
2. Lidé nereflktují zkušenost proto, aby si vystačili s výsledky reflexe a zbavili se technizace racionality, ale naopak aby teorie, které na základě svých zkušeností utvářeli, co nejvěrněji odpovídaly potřebám a cílům, jichž chtěli prostřednictvím nich dosáhnout.

Vratme se zpět ke čtyřem pólům dvou os: k ose vztahu teorie a praxe a k ose vztahu normativnosti (revolučnosti/konzervativnosti) a pravdivého popisu. Kdybychom obě osy vzali v úvahu ještě předtím, než je naši předkové zkomprimovali do osy jediné (srov. 1.3.2 výše), pak dostáváme jejich čtyři vrcholy: 1) praxe, 2) teorie, 3) normativnost, 4) neutrální popis. Pokud je pochopíme jako operační místa, jimiž prochází každá skutečná věda, jakákoli výzkumná tradice (Laudan, 1977) či jakýkoli výzkumný program (Lakatos, 1970), pak se nám ukáže celé široké pole poznání, kterým prochází proces řešení problémové situace: když narazíme na problém, narazíme na něj v praxi. Jestliže Einstein ve svých myšlenkových experimentech např. nasedal na světelný paprsek, pak tak činil, protože potřeboval vyřešit reálný problém, s nímž se vědci setkávali v reálné výzkumné praxi. V praxi se také potkáváme s normami a teoriemi, které tuto

62 K odlišení objektivistického a experientialistického pojetí viz Lakoff, 2006, především s. 11–16, 161–359.

63 K problematice *problem solving* viz část Konstituční pojmy textu v Úvodu výše.

praxi řídí. Problém nám naznačuje, že v našem myšlení či současném jednání je nějaká neadekvátnost, která nám zabraňuje jednat tak, abychom dosahovali cílů a očekávaných důsledků.⁶⁴

Neadekvátnost není na počátku procesu zřejmá. Problematičnost situace může spočívat v neadekvátnosti norem či teorií či jednání, případně v jejich různých kombinacích (např. neadekvátnosti teorie a jednání nebo norem a jednání atd.). K tomu, abychom mohli určit, která z těchto alternativ nastala v daném případě, musíme celou situaci popsat novým způsobem – k tomu nám slouží pokus o neutrální popis toho, co se dělo a děje v dané situaci. Nejedná se však o neutrální popis, jaký po teoretické pedagogice vyžadovali Willmann či Durkheim. Jedná se o to, že na základě dosud osvojených znalostí a dovedností zpočátku zkusmo, později v promyšleném řádu artikuluje, v čem spočívá problematičnost situace – utváříme objekty poznání a stanovujeme vztahy mezi nimi. Zasahujeme do reality tím, že situaci abstrahujeme určitým způsobem. Měníme buď normy a zachováváme způsoby jednání, nebo měníme způsoby jednání a zachováváme normy, anebo měníme obojí atd. Reálně však změna na úrovni norem vede k menším či větším změnám na úrovni jednání a naopak změna na úrovni jednání často zasahuje i systém hodnot, které jsou vyjádřeny normami. Tyto různé artikulace nás vedou k experimentálně vytyčeným hypotézám a teoriím a ty k různým způsobům řešení situace. Tato řešení jsme pak nuceni v praxi ověřovat. To řešení a s ním i příslušná artikulace, které v praxi vedou k nejlepším výsledkům, tzn. ke chtěným cílům a důsledkům, jež jsme si určili na začátku poznávacího procesu, nám umožňují považovat teorii spjatou s příslušnou artikulací a účinným řešením za „pravdivou“.

Jak vidíme, praxi a teorii od sebe principiálně nelze oddělit. V mikro-teoriích (tzn. v teoriích prvního řádu, jimiž často nevědomky řídíme svoje jednání v situaci, která pro nás není problematická) či v teoriích nebo makroteorii (v teoriích druhého a třetího řádu – v teoriích, kterými měříme adekvátnost mikro-teorií ve chvílích, kdy narazíme na problematičnost situace)⁶⁵ je tento vztah inherentně přítomný. Vždy – přímo, nebo

64 Abych nečinil toto přibližné načrtnutí struktury poznávacího procesu příliš zatěžkané detaily, poznamenávám jen v poznámce pod čarou, že proces může být mnohem složitější. Během artikulace problematické situace se může ukázat, že naše cíle a očekávané důsledky byly naivní a neodpovídaly problému, který má být vyřešen. Proto ani cíle a požadované důsledky – přestože jsou nejdůležitějším měřítkem úspěšnosti poznání – nejsou předem dané, rigidní a stálé. Právě z tohoto důvodu Dewey pracuje s tzv. cíli ve výhledu (*ends-in-view*; srov. lw.1: 100–132, popř. in Višňovský, 2009, s. 100–101, kde je na velmi krátké ploše uceleně shrnuto Deweyho pojetí cílů a vztah cílů k prostředkům řešení problémové situace).

65 K tomu srov. Šíp, 2013, s. 17–19.

zprostředkovaně – začínáme praxí, postupujeme experimentální fází, v níž zvědomuje dosud fungující teorie, a vybíráme či vytváříme alternativní teorie a využíváme je k formulaci alternativních jednání a poté se do praxe vracíme, abychom zde vyzkoušeli různé alternativy jednání, které soupeří o přijetí statusu „dočasně pravdivé teorie“. Fakticky zde nejsou vedle sebe dvě praxe – praxe teorie a praxe praxe, které se někdy více, někdy méně doplňují, tak jako tomu bylo v aristotelismu a jak problém nahlíželo celé anticko-scholastické období. Je zde jeden proces řešení problematické situace, do kterého vstupují všechny naše dosavadní způsoby jednání, s nimi spojené normy a teorie, alternativní normy a alternativní teorie, teoretické návrhy alternativních jednání, pozměněné varianty jednání jako kandidáti na jednání „pravdivé“ (tzn. vedoucí k námi vytčeným cílům), zjišťování výsledků aplikovaných variant jednání a nakonec určení některé z alternativ jako alternativy „pravdivé“ – tzn. účinné relativně k danému problému a kontextu. V tomto pojetí je naprosto nemyslitelné, aby se odtrhávaly póly – teorie od praxe a normativita od neutrálního popisu – nebo aby se odtrhávala jedna osa od druhé. Všechny čtyři póly a obě osy vytvářejí jednotné pole, jímž prochází proces poznání a z něhož ani jedna nemůže být vynechána, jestliže má být problém vyřešen.

Má-li pedagogika obhájit svůj status vědecké disciplíny i v době nástupu pozdně moderního slohu myšlení a jednání, musí tuto skutečnost vzít vážně. Musí například začít považovat teorii za ověřenou nikoli tehdy, když je formálně ověřena náležitost metodologie výzkumu, ale teprve tehdy, až je tato teorie vyzkoušena v praxi a vede k cílům, které jsme měli na mysli, když jsme teorii formulovali (více k tomu srov. Šíp, 2015, s. 681–684). Teorie není pravdivá tehdy, když náležitě „kopíruje“ realitu. Je pravdivá tehdy, když jednání, jež bylo navrženo na základě přijaté teorie, vede v praxi k zamýšleným důsledkům, jež činí situaci méně problematickou. A je pravdivá vždy pouze dočasně. To však vyžaduje pochopit komplexnost a systémovost změn, k nimž nyní dochází na všech úrovních – od filozofické a epistemologické přes sociologickou a politickou až po psychologickou a pedagogickou.

1.3 Druhá figura Bud’/Anebo: Boj tradicionalismu s alternativismem

Poté, co jsem přiblížil téma dichotomie teorie vs. praxe, bude jednodušší analyzovat podstatu souboje tradicionalistických a alternativistických konceptů ve vzdělávání. I zde budu akcentovat proměnu slohu myšlení a jednání a budu ji dokumentovat na diskusi mezi příznivci přechodu

z kurikula minulosti do kurikula budoucnosti, mezi těmi, již přechod vítají, a skeptiky, již se ve své nedůvěře k příliš snadným řešením raději přimykají k údajně osvědčeným postupům kurikula minulosti.

1.3.1 „Kurikulum budoucnosti“ a jeho kritici

Vědomí takového přechodu do našeho pedagogického diskurzu zavedli pražští kolegové (srov. Skalková, 2004, s. 17–21; Greger & Černý, 2007, s. 28–34). Poslední dva jmenovaní autoři si všímají, že pod tlakem tzv. *společnosti vědění* dochází k radikální proměně pojetí kurikula a že jeho obsah bude nutné předávat interdisciplinárně. Greger a Černý na základě textů M. Younga, J. Mullera a dalších rekonstruuji, v čem spočívají základní rysy kurikula budoucnosti:

1. V rámci kurikula budoucnosti učící se osoby chápou, „že samy mohou vystupovat jako aktivní spoluvtvořci světa“.
2. Takové kurikulum klade důraz „nejen na předávání existujícího, ale klade také důraz na vytváření nového vědění“.
3. „Zdůrazňuje vzájemnou provázanost jednotlivých oblastí vědění napříč obory.“
4. Kritizuje odtrženost školního vzdělávání od běžného života (srov. Greger & Černý, 2007, s. 31).

Jak bude více zřejmé po přečtení této práce, představená tvrzení se v mnohém blíží názorům, k nimž jsem na základě analýz současné situace dospěl. Když se však pozorně zaměřuji na předložené artikulace Youngových a Mullerových myšlenek tak, jak je předkládají Greger s Černým,aráží mě lehkost, s níž se tito autoři přesouvají od pevně stanovených obsahů vzdělávání k ideám spoluvytváření světa a vytváření nového vědění. Lehkost, s níž vkládají naděje do vědění napříč obory. Jako by takový přechod bylo něco snadného, něco, k čemu tak jako tak musíme dospět. Tato samozřejmost by pak nevyžadovala hlubší analýzy, proč a za jakých podmínek se ustavilo kurikulum minulosti. Proč bylo tak přesvědčivé a proč nás v dobách reformních nezdaru láká snít o návratu do světa, v němž kurikulum minulosti dávalo smysl.

Na některých místech čeští autoři optimismus zastánců přechodu relativizují, např. když zmiňují Mullerovu myšlenku, že nadpředmětové kompetence bychom měli rozvíjet prostřednictvím oborově specifických znalostí (Greger & Černý, 2007, s. 34), nicméně jistá dávka optimismu vyvolaného vědomím přicházející epochální proměny je z celého textu cítit. Obsah těchto přehledových statí odráží dobu, v níž vyšly – jedná se

o rozmezí let 2004 až 2007. Byla to doba, kdy odborníky téměř chytala závrať z reformního diskurzu, jenž ovládl českou a evropskou pedagogiku a jemuž se snažili rychle porozumět. Letmé předznamenání reformního diskurzu jsme mohli zaslechnout již dříve v textech z konce devadesátých let 20. století a z počátku nového tisíciletí od autorů, kteří byli přímo či nepřímo ovlivněni humanistickou psychologíí (srov. např. Helus, 2001). O to větší pak bylo vystřízlivění po roce 2010. Bylo zřejmé, že bez hluboké a nepříjemné diskuse nad cíli, obsahy a prostředky vzdělávání jsou pojmy jako „nové vědění“ či „spolupráce světa“ pouhými rychle se šířícími memy.

Ještě před zmíněným vystřízlivěním se objevily hlasy, které nastavovaly kritické zrcadlo těmto příliš lehkým ideám (srov. Štech, 2001; 2006; Pupala, Kaščák, & Humajová, 2007; Kaščák & Pupala, 2010), ty však v provozu české (a slovenské) pedagogiky zpočátku nenašly většího ohlasu. Navíc přicházely opět s příliš jednostranným konzervativním řešením. V době, kdy se vzývala reforma, bylo takové zatáhnutí za brzdu pochopitelné, nicméně ani tento přístup nemohl vyřešit problémy současné pedagogiky. Často byl výsledek velice zarážející. Překvapivá byla například ta skutečnost, že radikální, levicově liberální přístupy k analýze stavu vzdělávání v Evropě (především francouzské provenience – Foucault, Bourdieu a další) byly na obsahové rovině kombinovány s konzervativními závěry a doporučeními. Tento konzervativismus jako by kopíroval pozice tzv. *pedagogického esencialismu*. Například Pupala, Kaščák a Humajová píší:

„Preto – ak ostaneme v politických pojmoch – výchova pre plnenie svojej antropologickej funkcie vždy bola konzervatívnym fenoménom uchovávajúcim a odovzdávajúcim tradičné prvky kultúry novým generáciám vo vzťahoch, kde sa nová generácia podrobuje socializačnému tlaku dospelých... Arendtová ukazuje, ako angažovanie v prospech ‚žiakocentrických‘ inovačných reforiem rozbilo medzi-generačné vzťahy, vzdialilo deti svetu dospelých a oslabilo ich autoritu... Relativizuje sa teda idea kultúrnej stabilizovaného všeobecného vzdelania sýteného konceptom kultúrnej gramotnosti, ktorý v podstate vychádza z klasickej akademickej predstavy o vzdelaní.“ (Pupala, Kaščák, & Humajová, 2007, s. 42–45)

Když se v tomto kontextu autoři obracejí k autoritě Hannah Arendtové a k její již výše zmíněné eseji *Krise výchovy a vzdělání* (2002), zdá se, jako by si ani neuvědomovali, že Arendtová vyprodukovala velmi zajímavý text, jenž je však plný vnitřních rozporů a jehož hlavní akcent nespočívá v kritice alternativismu moderní psychologie a pragmatismu. Otázkou zůstává, zda si toho byla vědoma sama Arendtová.

Ať už je to jakkoli, důsledná analýza myšlenkové tradice, v níž Arendtová znamená výrazný mezník, nám poskytne dobrý přehled o tom, v čem

spor mezi tradicionalisty a alternativisty selhává a jakým způsobem naše myšlení negativně omezuje.

1.3.2 Arendtová o krizi výchovy a vzdělávání

Zmíněná esej byla poprvé publikována v roce 1954 a reagovala na hegemonii progresivistické vlny v americkém vzdělávacím systému po druhé světové válce. V roce 1954 se zdálo, že v tehdejších Spojených státech skutečně došlo k nějakému dlouhodobému kvalitativnímu zvratu v pojetí výuky a v idejích, které pojetí výuky povedou. Hlubší analýza však ukazuje, že se stejně jako dnes jednalo jen o další fázi nic neřešícího souboje mezi tradicionalisty a alternativisty, v němž v oné době – ke škodě odkazu pragmatistické pedagogiky a Deweyho díla – vyhrávali alternativisté, kteří se Deweyho jménem sice zaštiťovali, ale jeho intence úspěšně míjeli (srov. Šíp, 2016).⁶⁶

V eseji Arendtová konstatuje selhání amerického školského systému a vidí jeho podstatu v pedocentrickém přístupu, který boří autoritu učitele a nadřazuje hru a jednání (*doing*) nad učení a poznání. Tato selhání výslovně spojuje s „moderní psychologí a pragmatismem“ (srov. Arendtová, 2002, s. 159–162). Podle ní to byly právě tyto disciplíny, které způsobily, že pedagogika „je vědou o tom, jak vyučovat obecně bez ohledu na konkrétní učivo“ (Arendtová, 1994, s. 160). Více k tomu však neříká, a tak nevíme, kde toto přesvědčení bere. Jak uvidíme níže, tvrzení pravděpodobně nebylo podloženo detailním studiem ani psychologické, ani pragmatistické odborné literatury.

Přesto největší problém školství a především moderní společnosti jako celku pojmenovává velmi přesně. V závěru své eseje tvrdí, že „krize autority ve výchově a vzdělání velice úzce souvisí s krizí tradice, tj. s krizí našeho vztahu k minulosti“ (tamtéž, s. 169). Je přesvědčena, že se výchova a vzdělání „nemůže ze své povahy autority a tradice zříci“, ale zároveň se musí „odehrávat ve světě, který není strukturován autoritou ani udržován tradicí“ (tamtéž, s. 170). Přesně v tom spočívá problém pedagogiky. Ten ale nebyl způsoben ani psychologí, ani pragmatismem, ale celkovým pohybem společnosti, který nebyl pedagogikou dostatečně reflektován. Tento pohyb nás přivádí k otázce: jak změnit náš vztah k minulosti, skrze niž je nám tradice dána, abychom si na jedné straně

66 Přesně toto nedorozumění vedlo jednoho z členů výboru, jenž měl v druhém kole rozhodnout, kteří uchazeči dostanou stipendia Fulbrightovy komise, k otázce: „Proč chcete jet do USA studovat Deweyho pedagogickou filozofii, když to byl právě on, kdo zruinoval americké školství?“ K tomuto tématu viz kapitulu 1.1 výše.

zachovali její přínos, ale na straně druhé se romanticky nevraceli k tomu, co již s konečnou platností neexistuje, případně nemůže za současných podmínek fungovat?

S tím souvisí mnoho problémů. Z hlediska pedagogiky je jedním z nejvýznamnějších problém obsahů vzdělávání. Co by mělo určovat povinné penzum obsahů, které se bude závazně vyučovat? Jestliže se zbavíme nostalgie, která nám říká, že to, co jsme se učili my před dvaceti, třiceti, šedesáti lety, je tím, co má být v dnešní škole předáváno, jaké jiné kritérium výběru předložíme? Jak poznáme, že to, v čem my jako odborníci shledáváme zálibu, je skutečně podstatné pro život většiny jedinců i pro život celé naší společnosti? Na to pedagogice nemůže odpovědět ani sociologie, ani biologie, ani fyzika atd. Odpověď může být formulována pouze v důsledné společenské diskusi, jejíž jediné hranice musí být načrtnuty didaktickými a ontogenetickými ohledy.

Pragmatistická pedagogika zmíněné principy k diskusi nabídla. Nabídla je po důsledných epistemologických, sociologických, psychologických a historických analýzách, kterými zbavila tradiční přístupy nefunkčních nánosů, aniž by chtěla tradici rušit. Ovšem to, s čím si Arendtová pragmatismus spojuje, je jeho karikatura – tak typická pro všechny, kteří pragmatismus znají z druhé a třetí ruky. Podle jejího mínění pragmatismus zaprvé zavádí do pedagogiky představu „autonomního dětského světa“, zadruhé nadřazuje formy nad obsahy výuky (patrně proto, aby dětský svět nebyl stresován obsahy světa dospělých) a zatřetí nadřazuje konání nad myšlení (tamtéž, s. 159–160). Podle takto pojatého pragmatismu údajně člověk může poznat a pochopit „pouze to, co sám učinil“, a z toho je prý odvozena „primitivní stejně jako samozřejmá“ základní poučka pro výchovu a vzdělání, že „stačí, pokud je to možné, nahradit učení [*learning*] konáním [*doing*]“ (tamtéž, s. 160).

1.3.3 Vzdělávání a výchova převráceny zpět z hlavy na nohy

Vezmu tento sled tvrzení odzadu. Arendtová odlišuje konání / jednání (*doing*) od učení. Činí tak zcela v souladu s tradiční epistemologickou představou, která poznání (a tím i učení) odděluje od jednání. Tato představa koření v starořecké tradici, jež si mohla díky své specifické sociální struktuře a s ní spojené kultuře dovolit oddělovat pravé poznání (*epistémé*), dosahující teoretického vhledu do podstaty věcí (*theoría*), od jednání (*doing*), které může být nanejvýš součástí praktické moudrosti (*frónésis*).⁶⁷

67 K tomu viz 1.2.1 výše.

V době rané moderny přešlo toto starší odlišení do nové koncepce poznání jako uchopování podstat objektivních struktur světa a nepřímou negativně ovlivnilo také husserlovskou kritiku pozitivismu. Proto má raně moderní teorie poznání a zmíněná raná fáze fenomenologie své specifické kořeny v řeckém způsobu myšlení, jež nejsou kompatibilní s fungováním moderní vědy ani s výsledky současných empirických výzkumů. Pod vlivem této tradice si poznání modelujeme jako jistý druh mentálního nahlížení a díky tomuto zakládajícímu epistemologickému obrázku dává smysl odlišovat učení od jednání. Jestliže však tuto určující metaforu odložíme, pak se celá představa odlišení jednání a myšlení ukáže být jednou velkou arbitrární konstrukcí.

Pragmatismus i moderní psychologie jsou empirickými daty vedeny k tomu, aby považovaly poznání, a tedy i učení vždy za jednání.⁶⁸ Považují ho buď za jednání konkrétní, když vykonáváme určitou činnost, nebo za jednání abstraktní, když tuto činnost opakujeme či dále rozvíjíme pouze „ve svých hlavách“ pomocí mentálních představ a mentálních operací. Moderní psychologie a pragmatistická pedagogika pochopily, že tradiční přístup k edukačnímu procesu selhává, neboť výrazně plýtvá energií jak učitelů, tak i žáků. I když mnohé školy do své výbavy přijímají množství alternativních prvků, jádro může zůstat stejné – z principu totiž nad konání konkrétní nadřazuje abstraktní styl konání, jehož podmanivost vyplývala z předem přijaté představy pravého poznání jako nahlížení podstat. A selhává dvakrát, když na této intelektuální výjimečnosti trvá i pro období, kdy se dítě nachází ve fázích předabstraktního myšlení, popřípadě kdy se vzhledem k obsahu potřebuje na nějakou dobu vrátit zpět k jednání konkrétnímu. Dvojitě selhání pak samozřejmě degraduje myšlení na mechanický dril a tento dril je na úrovni teoretické reflexe nakonec vydáván za pozitivum a je spojován s hodnotou disciplinace či snížení kognitivní zátěže.⁶⁹ Jestliže ještě na počátku 20. století bylo možné tato vědecká zjištění ignorovat, pak jen proto, že jsme žili ve specifickém mýtu a v porovnání s dneškem v relativně pomalém a přehledném světě. Ve světě, který

68 Neplatí však automaticky, že každé jednání je také učněním či poznávacím aktem. Habituální opakování jednotlivých akcí v sobě nemusí obsahovat potenciál k učení, a tím ho nemůže ani rozvíjet, ani z něho těžit. Otázkou zůstává, jaký je poměr mezi jednáním nadaným potenciálem k učení a habituálním opakováním. S vědomím výsledků sociologických, psychologických a antropologických výzkumů můžeme odůvodněně tvrdit, že tato skutečnost je ovlivněna sociální situací. Poměr se bude měnit ve prospěch první položky tehdy, operuje-li jednání ve společnosti, která klade důraz na inovaci, a naopak – ve společnosti silně ritualizované bude procento neučící habituální reakce stoupat. Tento komunální rys ne/inteligentního jednání je pro výklad celé monografie stěžejní.

69 Toto selhání je systémové. S postupem této kapitoly a především v třetí části této monografie ještě uvidíme, že disciplinace a tradiční pojetí výuky byly zrozeny v jednom kadlubu myšlení.

masifikace vzdělávání teprve čekala. Míra nekompatibility mezi naším přístupem a společenskými potřebami nebyla tak velká, a proto toto selhávání zahlédl relativně malý počet osobností, které daly vzniknout různým proudům alternativního přístupu ke vzdělávání.

To však obrací argumentaci Arendtové z hlavy zpět na nohy. Když moderní psychologie a pragmatismus respektují dětský svět, *neznamená* to, že bychom měli zavádět nějaký autonomní svět dětí, který je má zcela odloučit od světa dospělých, ale znamená to především respekt ke způsobům, kterými dítě rychleji vrůstá do světa dospělých podle zákonitostí svého individuálního ontogenetického vývoje. Je to spíše tradičně uspořádaná škola, jaká se ustavila v 18. a 19. století, která uzavírá dítě do umělého laboratorního světa. Tento velký omyl pedagogové veřejnosti prodávají jako *scholé*, popřípadě jako ochranu křehké bytosti dítěte před nebezpečným světem dospělých (viz níže v této kapitole), ale ve své podstatě jde – stejně jako v dobách starořeckých *poleis* – o projev (často neuvědomovaný a nezamýšlený) koncentrace moci v rukou těch, kteří organizují a kontroloují vzdělávání.

Arendtová zcela v souladu s tradicí pojímá hru jako něco, co je téměř protikladem učení. Vytváří tím další nefunkční ontologické rozlišení tam, kde fakticky žádné hranice nemohou být. Když se využívá hry jako „typicky dětské činnosti“ (srov. Arendtová, 2002, s. 161), pak nikoli proto, aby si dítě hrálo, ale naopak aby se učení prohloubilo a urychlilo. Když zastánci Hejného metody respektují dětský svět a hrají si s žáky tak, že na schodech krokují, nedělají to primárně proto, aby dítě uvěznili v jeho autonomním světě her, nýbrž proto, aby odbourali ztrátu pozornosti a energie, soustředili žákovy síly na podstatu matematických vztahů a získanou znalost tělesně ukotvili. Tělesné ukotvení umožňuje konkrétní jednání, které připravuje půdu pro náležité pochopení vztahů, z nichž povstávají abstraktní představy, jakými jsou například pojem čísla 0 či pojem *záporného čísla*.

Nulu a záporná čísla zde nezmiňuji náhodou. Při jistých úkolech v prostředí krokování si dítě tělesně fixuje budoucí představu čísla 0 či představu záporných čísel dávno předtím, než je schopno pochopit jakoukoli abstraktní entitu či vztah. Např. při zadání úkolu *Z výchozího místa na „tomto“ schodu udělej tři kroky nahoru a poté pět kroků dolů* začne výchozí schod hrát roli nuly a schody pod tímto schodem roli záporných čísel. Obě kategorie začínají být tímto krokováním zakotveny v možnostech konkrétního jednání, byť se dítě s nulou či zápornými čísly v reálném světě setkat nemůže, neboť nejsme schopni konkrétně vnímat či konkrétně myslet to, co „neexistuje“.

1.3.4 Digrese: Obsahy a formy vyučování

Respektování světa dětí, tzn. především principů jejich ontogenetického vývoje, vede učitele zcela přirozeně k pochopení významu forem učení. Psychologové a pragmatističtí pedagogové si uvědomují, že existují přiměřené a nepřiměřené, vysoce účinné a málo účinné formy předávání obsahu. Ale nejde jim o nadřazení forem nad obsahy (to by jen jednu jednostrannost nahradili druhou). Formy úzce souvisejí s obsahy a naopak, a proto nelze bez pokřivení edukačního procesu jedno nadřadit druhému.

Tradicionalisté a alternativisté jsou si v tom hlavním podobní. Tradiční přístupy vnímaly formy jako *a priori* oddělené od obsahů a obsahy pokládaly za to podstatné. Mnohé alternativistické přístupy vyšly ze stejného oddělení, ale ve své negaci privilegovaly formy.⁷⁰ Jestliže tradicionalisté omyl striktního odlišení jednoho od druhého a privilegování obsahu odůvodňují tím, že se jedná o předávání kulturně stabilizovaného všeobecného vzdělání z generace na generaci, alternativisté stejný omyl a nadřazení formy nad obsah považují za osvobození dítěte od omezující tradice. *Oba přístupy ale dítě ztrácejí.* Kvůli tomuto zjednodušení jsme udělali při budování instituce moderní školy několik kroků, které se dnes jeví jako hluboký omyl, jehož jedinou omluvou je fakt, že aktéři 18. a 19. století nedohlédli, jak hluboce se promění společnost během (z historického hlediska) relativně krátké doby. Jedním z největších projevů tohoto omylu je dichotomie, která se stala nevědomým řídicím principem fungování instituce moderní školy. Tato dichotomie má dvě podoby podle toho, skrze které ideologické prizma se na ni nahlíží:

1. Vzdělání dítěte versus zkažení dítěte (tradicionalisté);
2. Spoutání dítěte versus osvobození dítěte (alternativisté).

Tím jsme se dostali ke kořeni figury Bud'/Anebo, kterou nyní sledujeme. Společným jmenovatelem zdánlivě protichůdných pozic je esencialistická představa, že znalosti a dovednosti jsou nějaké pevné entity s jasně vymezenými hranicemi, které lze oddělit od způsobu jejich předávání, od forem.

70 K tomuto oddělení většinou došlo v druhé a dalších generacích následovníků zakladatelů jednotlivých směrů. Následovníci se často soustřeďují na konkrétní postupy, metody, ale nevidí převratné principy, jichž byly tyto postupy a metody vyjádřením. Např. v případě některých Montessori školek se zdůrazňuje pracovní místo, vyjádřené koberečkem, na kterém si dítě hraje a učí se. Tento kobereček se však stává pouhým ritualizovaným prostředkem či vyprázdněnou pomůckou, jestliže v něm již nevidíme polyfunkčnost – jestliže v něm nevidíme např. to, že hranice koberečku je prostředkem budování komplikovaného vzájemného vztahu mezi dítětem a všemi ostatními dětmi, kdy se od útlého věku a zcela neverbálními prostředky konstituuje vzájemná svoboda jedinců a jejich osobního mentálního a fyzického prostoru a zároveň úcta k prostoru druhých.

Oddělením forem od obsahu jsme si vytvořili běžnou, ale zcela falešnou představu, že lze předávat obsah znalosti bez ohledu na formy, jakými byly v lidské historii objevovány, anebo naopak, že je možné uplatňovat formy bez ohledu na to, jaké obsahy se v lidské historii s těmito formami objevovaly. Kvaszův text *Princípy genetického konstruktivismu* (2016) se této falešné figuře myšlení vymyká. Přestože vztah forem a obsahu ne tematizuje způsobem, jakým jej zde tematizují já, a uplatňuje jej pouze na problematiku matematiky, jsem hluboce přesvědčený, že Kvaszův genetický konstruktivismus překračuje běžné spory a dává vodítko, jak novým, pozdně moderním způsobem přemýšlet o pedagogice a didaktice (nikoli jenom didaktice matematiky, ale o oborových didaktikách obecně).

Spor mezi tradicionalismem a alternativismem hraje v pedagogickém diskurzu významnou roli. Přesto se jedná o ideologický zápas, který se vznáší nad skutečnými reálnými procesy natolik, že zakrývá faktické pozadí. Reálné pohnutky vzniku evropských školských systémů dokázaly velice přesvědčivě sladit cíle, obsahy a formy vzdělávání tak, že budovaly (a stále budují) specifické postoje (k tomu viz níže 3.3.6). Pro budovatele moderních školských systémů (které byly zpětně uspořádány pedagogickými koncepcemi Herbarta a později Durkheima) bylo cílem vychovat náležitého člena společnosti, tzn. občana vznikajícího, respektive stabilizujícího se národního státu. Tomu odpovídaly obsahy a postoje dané nacionálním ideálem. Formy, jež byly nejpříhodnější k přenášení takového obsahu, byly převzaty z mentality 18. a 19. století, v níž jsou generální instituce řízeny myšlenkou normalizace občana. Byly to formy, které velmi dobře fungovaly v kasárnách, v továrnách či v nápravných zařízeních. A takové formy se staly „přirozenou“ výbavou instituce školy (srov. Foucault, 2000b, s. 199–274; k tomu viz také kapitoly 3.1 a 3.2 níže).

Nechci tuto skutečnost kritizovat, protože v situaci konce 18. století si jen málokdo dokázal představit, že sociálně-politická efektivita konsolidovaných národních států nemůže být konečným cílem vývoje evropských a světových společností. Chci jen upozornit na skutečnost, že přestože jsme se na povrchové úrovni ocitli mnohem dále od ideálů počínajícího nacionalismu, instituce školy zůstává významně ovlivněna zakladatelským étosem 18. století, který se stal dalším vývoji nebezpečný. Právě zmíněnou linii porozumění budu podrobně sledovat až ve třetí části této monografie, zde se nyní vrátím k Arendtové a ke konzervativnímu pozadí, jež ovlivnilo její myšlení.

1.3.5 Arendtová a politické dilema moderní společnosti

Věnoval jsem se vztahu obsahů a forem proto, aby bylo zřejmé, že se Arendtová v tomto tématu pohybuje na povrchu celého problému. Přesto se ve svém textu opět ukázala být filozofkou, která brilantně rozvíjí aktuální sociálně-politická témata 20. století. Dotýká se v něm nejdůležitějších kritických míst moderní společnosti a v podstatě odhaluje jejich společné pozadí. Komplex krizí se dá artikulovat pomocí otázky: Jak můžeme zachránit autoritu tradice a minulosti, aniž bychom se museli vrátit do předmoderní éry, neboť vzdělávání se musí „odehrávat ve světě, který není strukturován autoritou ani udržován tradicí“ (Arendtová, 2002, s. 170)? Na tuto otázku Arendtová odpovídá, že „posláním školy je naučit děti, jaký je svět, a ne jim dávat návody, jak žít“. To znamená uvádět děti „do světa jako celku“ a tím je vychovávat (tamtéž, s. 170–171).

Jak si však Arendtová představuje takové uvádění? Centrální pasáž eseje, jež je postavena na metafoře *skrývání a ochrany*, figurativně vyjadřuje praktiky, které umožňují růst křehké bytosti. Dítě má být skryto před světem ve „čtyřech stěnách domova“, soukromé má zůstat skryto dostatečně dlouho, vzdělávací instituce by měla přinejmenším částečně napodobovat skrytost soukromého života, aby byl umožněn náležitý přechod ze světa soukromého do světa veřejného, učitel je garant skrývání a ochrany ve školním prostředí, tomuto skrývání v podstatě vyhovuje analogie školy jako laboratoře, v tomto hájemství má garant skrývání zajišťovat především „svobodný rozvoj povahových vlastností a nadání“ atd. (srov. Arendtová, 2002, s. 163–165). Arendtové tedy primárně nejde o boj mezi tradicionalistickými a alternativistickými pedagogickými principy, ty se staly pouze záminkou k napsání eseje.⁷¹ Hlavní poslání eseje je zacíleno na mnohem hlubší téma. Jde jí o to, jak se dnes uvnitř instituce školy, kterou provozuje přímo či nepřímo stát, proměňuje vztah mezi soukromou a veřejnou sférou a jak tento vztah nově nastavit.

71 Ve třetí části se zabývám textem *Dewey Outlines Utopian Schools* (Dewey načrtává podobu škol v Utopii). V něm sleduji podobné ideje, jaké jsem ve vztahu k textu Arendtové právě představil – vzdělávání má primárně rozvíjet povahové vlastnosti. Avšak na daném místě upozorňuji, že Deweyho ideál vzdělávání a výchovy klade důraz na edukační procesy, jejichž cílem je především vzdělávání pozitivních životních postojů, které ze své podstaty vedou k co nejlépejšímu rozvoji kognitivního potenciálu člověka. Obsah a formy vyučování jsou pouhými prostředky takového vzdělávání a musí být proto mnohem méně rigidní, než jak jejich význam vidí tradicionalisté (ve své fixaci na esenci obsahů) i alternativisté (ve své fixaci na formy, které mají osvobodovat). Arendtová je rozporuplná. Na jednu stranu chce „rozvíjet povahové vlastnosti a nadání“, ale na stranu druhou tento rozvoj musí být veden tradičně a pevně stanovenými obsahy, které jsou zaštiťovány autoritou a zajišťovány procesy výuky, jež neustupují autonomnímu světu dítěte a jež nenahrazují skutečné učení pouhým hraním. (Ke vztahu hry a kognice viz podkapitulu 3.3.2, ke zmiňovanému Deweyho textu viz 3.3.6 níže).

Podle ní však to, jak zajistit, aby učení (*learning*) bylo zároveň výchovou (*education*), „jsou [...] již detaily a je třeba je ponechat odborníkům a pedagogům“. Nelze jim však přenechat „vztah mezi dospělými a dětmi vůbec“ (srov. tamtéž, s. 171). Výchova (*education*) je místem, skrze které děti mohou začít milovat tento svět a převzít za něho zodpovědnost, a zároveň místem, kde se dospělí učí milovat své děti, a proto se o ně starají, přičemž jim nebrání v tom, aby stvořily něco nového (srov. tamtéž). Přesně v těchto místech celá esej vrcholí a s hlubokým porozuměním, byť s níže formulovanými výhradami, by jí pochvalně kynuli jak Ellen Keyová, autorka dávného bestseleru *The Century of the Child* (1909, *Století dítěte*), tak Dewey, Vygotský či Piaget. Přesto právě zde se nachází známka největšího rozporu, který se v myšlení Arendtové občas objevuje.

1.3.6 Heideggerův stín a liberalismus nahého individua

V předposledním odstavci originálu eseje, stejně jako v předcházejících pasážích, je použit pojem *education* (srov. Arendtová, 1954, s. 13), který pokrývá význam obou českých slov „výchova“ i „vzdělávání“. Český překlad je zde zavádějící, protože v posledních odstavcích (srov. 2002, s. 171) překladatel slovo *education* převádí pouze slovem „výchova“, a činí tak v rozporu jak s českým překladem názvu celé eseje (*Krise vzdělání a výchovy*), tak s většinou dalších předcházejících výskytů (srov. např. tamtéž ještě na s. 170). Je to nešťastná volba, neboť může vést čtenáře k výkladu: profesionálové (pedagogové a další odborníci) mají zajišťovat vzdělávání či učení (zajišťovat ony detaily), ale celá společnost by se měla podílet na výchově. Pro ranou modernu je toto odtržení vzdělávání (učení) od výchovy typické a promítá se dokonce i do některých národních jazyků (např. češtiny) tím, že v překladech původního latinského *educare* je jeden obsah rozdvojen a následně fixován dvěma odlišnými slovy – v našem případě „vzdělání“ a „výchova“. Ale vzdělání a výchovu není snadné ani možné oddělit. Jinými slovy – jestliže se zabýváme vzděláváním, pak neexistují detaily, kterými by se měli zabývat pouze odborníci, protože obsahy určují i styl výchovy a styl výchovy určuje obsahy. Tím se ale stává celá debata o roli pedagogiky daleko složitější.

Výrazným rysem fenomenologické heideggerovské tradice, do níž Arendtová patří, je intelektuální pohrdání moderním školstvím. Např. Radim Palouš v mnoha svých textech tvrdí, že v dnešních školách je vzdělávání vedeno utilitarismem, který vede k subjektivismu a přílišné roztříštěnosti znalostí, jež zamezuje *péči o duši* (srov. např. Palouš, 1991, s. 82–107). Právě takový náhled vede k přesvědčení, že zatímco

pedagogičtí profesionálové a další odborníci se zabývají detaily, jakousi pedagogickou rutinou a odbornou diskusí nad touto rutinou, my všichni se musíme starat o výchovu, která je daleko více než jen nabýváním technických a užitečných znalostí. Je *péč o duši*, je starostí o celek, který ve svém nahlédnutí jedinec začal cítit a k němuž se začal prostřednictvím péče o vlastní duši přibližovat. Podle této heideggerovské tradice vstoupilo toto nahlédnutí do lidských dějin s řeckou filozofií.⁷²

Pragmatismus se k řecké tradici staví mnohem diferencovaněji a bez heideggerovských závazků. Dewey analyzoval řecký přístup k poznání a všiml si podstatné skutečnosti. To, co Heideggerovi mohlo připadat jako *naslouchání Bytí*, jako zjevující se neskrytost (*aletheia*), která se zbavuje veškeré ontoteologie, nebylo ničím ontologickým či osudovým, jednalo se pouze o nahodilý produkt specifického sociálního uspořádání řecké společnosti a o produkt specifického estetického vnímání světa, které se následně promítlo do řeckého pojetí poznání a vzdělávání.

„Řekové byli více přímočaří, než jsme my. Jejich intelektuálové byli ovládnáni estetickými charakteristikami zakoušených objektů podobně, jako jsou moderní intelektuálové ovládnáni jejich exaktními a ekonomickými (nebo vztahovými) vlastnostmi [...]. Estetické předměty, které jsou okamžitě radostně či trpně zakoušeny, o sobě vypovídají; a řečtí intelektuálové slyšeli jejich hlas [...]. Ovšem tito intelektuálové se neomezili na to, že vypovídají jako umělci, jimiž ostatně pohrdali. Protože byli intelektuály, kteří se zaměřují na pravdu a poznání, nadřadili vědění [*science*] nad umění a jediné potěšení, které bylo hodno vážného zájmu, bylo potěšení, jež přichází s poznáním věcí [...]. Přestože byl v klasické řecké filozofii obraz světa modelován podle vzoru umění, byl představován jako výsledek intelektuálního zkoumání.“ (Lw.1: 75–76)

V tomto postoji je již zakódována dichotomie, na kterou jsme upozornili výše (1.2.1). Dichotomie mezi neinteligentní praxí a nepraktickou inteligencí. Poznání je pochopeno jako zření celku (či nahlédnutí celku – jak to nazývá fenomenologická tradice). Není ničím, co se děje ve světě, není reálným procesem. Je kontemplací mimo prostor a čas. Tak je hned na počátku konceptualizace toho, jak Řekové rozuměli teoretickému uchopení reality, odtržen proces poznávání od praxe, která k poznatku vede. Radikální rozpojení teorie a praxe je důsledkem starořecké idiosynkrazie. Výsledkem této nahodilé specifčnosti řeckého intelektuálního prostředí je tendence k intelektuálnímu konzervativismu a k systémové nedůvěře v technologie, neboť pravda a podstata světa jsou nahlíženy, nejsou vydobývány prostřednictvím pokusů, manipulací s materiálem, konstrukcí

72 Ke kritice tohoto postoje viz podkapitulu 2.3.7 níže.

nástrojů, prací s nástroji.⁷³ Takový postoj však není slučitelný s modernou a moderním poznáním, není slučitelný s reálnou praxí vědeckého poznání.

I když Heideggerovi žáci odmítli příklon svého učitele k nacismu, ve svém obdivu vstřebali společně s jeho filozofií i jeho antimodernistické tendence.⁷⁴ Tomu se nevyhnula ani Arendtová, když mluví o ztrátě autority jako o důsledku uplatnění nedostatečně filozoficky založených teorií a když píše o nutnosti držet se v oblasti vzdělávání konzervativních postojů (srov. 2002, s. 166–168). Jenže autorita nemůže být podkopána „nedostatečně filozoficky založenými teoriemi“⁷⁵, učitel a škola autoritu nabývají a ztrácejí. Jestliže ji ztrácejí, pak – nyní pomímám osobní selhání – především proto, že učitel pracuje v instituci, která kvůli svému normalizačnímu dispozitivu, kvůli svému organizačnímu uspořádání a tradičním cílům již autoritu ztrácet začala. Jestliže rodiče, děti a další naslouchají údajně nedostatečně filozoficky založeným teoriím, pak již byla předtím autorita zpochybněna a „nedostatečně založené“ teorie na tom mají jen malý podíl.

Krise v pojetí autority, v pojetí tradice a v pojetí minulosti spočívají v tom, že nejsme schopni uspokojivě odpovědět na otázku: Jaký je vztah mezi soukromou a veřejnou sférou v institucích moderního státu? Škola a učitel/ka jsou ohnisky, kde se palčivost této otázky zintenzivňuje a zviditelňuje. Škola společně se svými učiteli a s na ni navázanými příslušnými institucemi (např. pedagogicko-psychologickými poradnami) rozhodují, zda je dítě zralé, dostatečně inteligentní, dostatečně *normální* na školní docházku. A toto rozhodnutí významně ovlivňuje další osud dítěte a zároveň masivně proniká do soukromé sféry rodiny. A právě tato skutečnost byla důvodem, proč Arendtová výchovu opět vyvlastnila veřejné sféře, kterou měli v moderní době obhospodařovat především experti na vzdělávání a výchovu. Krize autority, tradice a našeho vztahu k minulosti jsou součástí daleko širšího problému, nad kterým je nutné vést veřejnou diskusi. Tato diskuse zasahuje

73 Blíže viz celou pasáž lw.1: 75–80.

74 Heideggerovo antihumanistické a antimoderní myšlení není možné oddělit od celkového intelektuálního milieu dvacátých a třicátých let 20. století v Německu. Je totiž v naprostém souladu nejen s jeho pozdní filozofií, ale také s jeho dřívějším příklonem k nacismu. Ten byl motivován nikoli vírou v primitivní ideje nacionálního socialismu, ale Heideggerovým přesvědčením o existenci „německé národní revoluce“, která měla Evropu zachránit před prokletím moderny. Přesně v těchto místech se v Heideggerově myšlení prosazuje konzervativní figura rané moderny – romantismus, který se projevuje buď titánským vzdorem, nebo nostalgii. Ona figura se s následky přicházejícího moderního světa umí vyrovnat pouze revolucí nebo útekem do historie. V obojím paradoxně hledá zamítnutí všeho moderního, přestože samo romantické myšlení z moderny povstalo (srov. Doorman, 2008, s. 44–45).

75 Mezi ně je tradicionalisty řazena jak např. transakční analýza jako psychotherapeutický směr, tak humanistická psychologie.

i téma školy a systémově nutí profesionály i laiky (především z řad rodičů a veřejných intelektuálů) k účasti na debatě o tom, kde končí soukromá a začíná veřejná sféra a zda tradiční vymezení těchto sfér – ať již ve středověkém, či v raně moderním pojetí⁷⁶ – má v pozdně moderní společnosti status použitelného rozdělení. A pokud nemá, pak bychom se měli ptát, jaký postoj máme zastávat vůči autoritě, tradici a obecně vůči minulosti.

Nyní se pokusím vyjasnit, jak a proč byla v raně moderně narýsována hranice mezi soukromou a veřejnou sférou. Podle Deweyho analýzy (srov. lw.2: 282–303) se hranice začala nově konstituovat od 16. a 17. století, přičemž byl tento proces zapříčiněn a akcelerován změnami na sociálně-politické úrovni. Jedinec z tehdy se rodící střední třídy, který pracuje a podniká, začal reprezentovat nový způsob nabývání bohatství a dosahuje díky takto získanému bohatství nového sociálního statusu. V této situaci se onen nový tvor na sociální mapě světa potřeboval zajistit proti absolutní moci krále či zděděné moci aristokracie, potřeboval zajistit, aby nemohl být ohrožován jejich zvůlí. Jedině tak mohlo dojít k emancipaci nové sociální a politické vrstvy – buržoazie.

Postupně se prosadil diskurz o *nahém individuu* (Deweyho termín), diskurz o jedinci od přirozenosti zcela odloučeném od všech ostatních jedinců a vybaveném *nezadatelnými právy*.⁷⁷ Jedná se samozřejmě o politický mýtus. O mýtu nahého individua jsem psal výše v úvodu jako o mýtu neproduktivním.⁷⁸ Historie je ale komplikovanější. Původně byl mýtem produktivním a teorie, které z něho vycházely, řešily mnoho problémů, jež se v raně moderní společnosti začaly množit. Teprve později se tento mýtus stal zakonzervovaným dogmatem a nebyl schopen zareagovat na proměnu společnosti v 19. a 20. století. Aby tento mýtus ve veřejném prostoru mohl plnit protektivní funkci, musel nalézt nějaké argumentační páky, jež ho budou schopny prosadit také morálně a právně. A rodící se moderní věda, díky moci, jež plyne ze schopnosti ovládat materiální svět, manipulovat jím a kumulovat tak bohatství, se ukázala být pákou velmi významnou. Jedinec nesměl být závislý na ostatních, jeho autonomie musela být dána jeho zrozením, nikoli libovůli vládnoucích. Proto byl onen fiktivní jedinec modelován jako zdroj vši kognitivní jistoty a aktivity. Mýtus nahého individua tak vznikl jako sociálně-politický nástroj, který napomohl k politic-

76 K tomu viz následující 1.3.7.

77 Ta jsou ve 20. století přetavena do představy tzv. *negativní svobody* jedince, jež byla instrumentálně využita jako nástroj obrany jednotlivce proti kontrole a útlaku státního aparátu.

78 Viz Konstituční pojmy textu výše.

kému osvobození jedné vzmáhající se vrstvy obyvatel od nadvlády vrstev dříve privilegovaných. Přesto byl tento konstrukt představen jako soubor přirozených ontologických, antropologických a psychologických zákonů.

Zpočátku v procesu osvobozování moderní individuality plnila idea nahého individua svoji roli velmi dobře. Ovšem ve chvíli, kdy se objevily další sociální vrstvy, které se také domáhaly svého uznání, narazila na své hranice a nakonec vedla k paradoxu, jenž rozleptával její vlastní *raison d'être*. Právě striktním oddělením soukromého a veřejného prostoru a zakonzervováním této hranice omezil mýtus fungování prohlubujících se demokratických procesů. Idea soukromého vlastnictví byla nadřazena ideji demokracie, omezená idea lidských práv byla nadřazena jejich skutečnému rozšíření na všechny společenské vrstvy. Tím se ustavil konzervativní charakter ideologie středních tříd⁷⁹ a s bumerangovým efektem se tato antidemokratická pozice podílela na vytvoření revolučního charakteru tříd nižších. Tento rozkol se stal jedním z významných zdrojů střetů po celé 20. století – nacionalismus, socialismus, nacismus, všechny tyto politické alternativy k liberalismu byly mimo jiné tím, co mobilizovalo široké nespokojené vrstvy obyvatelstva a vedlo je do konfliktu s měšťanskou kulturou.

Mýtus nahého individua se promítl také do moderního myšlení a má vážné důsledky pro budování školských systémů. Právě z takové „přirozené“ psychologie, antropologie a ontologie vznikaly první pedagogické systémy 18. a 19. století – rousseauovci na jedné a herbartovci na druhé straně. První jedince osvobozovali od útlaku společnosti zdůrazňováním jeho přirozenosti, aby jej druzí integrovali do nově vznikajících societ nacionálních států s tím, že tato jeho přirozenost musí být kultivována. Obě verze nás vedou k tomu, abychom o škole přemýšleli jako o instituci, která má člověka buď osvobodit od jha společnosti, anebo naopak ho do společnosti včlenit. Tento střet se promítl do samotného jádra instituce školy a soubor alternativistů s tradicionalisty je jeho výrazem. Až na výjimky, které potvrzují pravidlo, dnes v pedagogické oblasti neoperují teorie, které dokázaly brát ohled na potřeby všech jako základní podmínku skutečného osvobozování. Pro Deweyho je vzdělávání vždy komunálním procesem, v němž se jedinec může osvobozovat a rozvíjet jedině díky tomu, že přijímá, proměňuje, rozvíjí hodnoty a znalostní struktury společnosti, jíž je součástí. Pro tuto teorii je nesmyslné stavět jedince proti společnosti a nadřazovat jednoho druhému.

79 Proto se liberální demokrat dnes může cítit být konzervativním jedincem.

V tomto kontextu Arendtová předkládá rekombinaci Bud'/Anebo původního herbartovsko-rousseauovského napětí. Přichází s myšlenkou, že by škola měla být institucí skrývající a ochraňující děti před veřejnou sférou života dospělých. Má je osvobodovat tím, že je po jistou dobu chrání před světem dospělých, tedy před veřejným prostorem. Prostředky, kterými mají být chráněny, jsou z principu konzervativní – autorita, tradice a tradicí prověřené obsahy. A právě tímto tahem vrací do hry způsob myšlení, který je v souladu s Bud' rané moderny. S jednou podstatnou výjimkou – že totiž *nepřiznává* vychovatelům či vzdělavatelům roli odborníků na vzdělání a výchovu. Výchova je podle ní věcí všech občanů, nikoli pouze profesionálů.

Ovšem první, čeho Arendtová tímto krokem dosahuje, je skutečnost, že zbavuje nahé individuum ochrany vědecké teorie, jež je zajišťována mimo jiné také kultem expertů na vzdělávání a výchovu. Nahé individuum bylo vyztuženo vědeckým dobrozdáním o svém přirozeném původu, a jestliže Arendtová na jednu stranu podřizuje jedince prověřené tradici, ale zároveň zbavuje profesionály moci nad jeho náležitou výchovou, pak neuvědomovaně nahlodává jak autoritu vědy samotné, tak autoritu pedagogů. Říká: věda se může mýlit, experti se mohou mýlit, úkolem nás všech, nikoli pouze expertů, je vychovávat další generace. A nahé individuum tím opět vrhá do nezajištěnosti, v níž se jako mýtus zrodilo na začátku rané moderny. Jestliže se věda může mýlit, jak je to s oním nezpochybnitelným ontologickým, epistemologickým, antropologickým statutem, který nahému individuu věda přiřkla?

Touha Arendtové po návratu k osvědčeným historickým modelům množí paradoxnost její pozice i dalšími způsoby. Její postoj nese představu autority a tradice a zároveň ji kombinuje s prvkem, který nebyl této tradici vlastní – s důrazem na soukromou sféru života moderního individua, která se od autority postupně odpoutává. Soukromá sféra, jež je striktně oddělena od sféry veřejné, ze své podstaty naleptává právě tu část sociální soudržnosti, která byla na autoritě a tradici postavena. Naleptává ji natolik, že v protireakci vyvolávala autoritářská řešení – ať již v režii nacionalistické, nacistické, nebo komunistické ideologie. S nacistickou ideologií měla Arendtová osobní zkušenost – šlo jí tehdy o život. Posílila tedy soukromou sféru, aniž by si (přinejmenším v analyzovaném textu) uvědomila, že problém vyrůstá právě z toho, jak byla soukromá sféra definována v raně moderních teoretických textech a uvedena v reálný život sociálně-politickými praktikami, které z těchto textů vycházely.

1.3.7 Arendtová a spor tradicionalistů s alternativisty

Krise ve vzdělávání a výchově tedy nepramení z „nedostatečně filozoficky založených teorií“ moderní psychologie a pragmatismu, ale ze širší krize, kterou způsobil přechod od tradiční mediální společnosti ke společnosti moderní. Ve středověku byly soukromá i veřejná sféra určeny náboženskou vírou v Boha, a nebyly tak v přímém a ostrém konfliktu. To se v pedagogickém středověkém diskurzu promítalo do ideje *konverze* a vzdělání bylo míněno jako následování cesty Krista, kdy v *prázdní, scholé* – ať už jí byla všem dostupná neděle, nebo pouze některým dostupná středověká škola – mohlo dojít ke vzdělávání a výchově. Prázdeň je prosta zaneprázdnění, a proto se v ní objevuje prostor pro *paideia*, jež vede člověka k pochopení nejvyšší Autority – v obou významech slova *Auctoritas* jako Autora i jako Vládce stvořeného světa (srov. Palouš, 1991, s. 63–68). Autor a Vládce světa byli původci jak soukromé, tak veřejné sféry, a proto se obě sféry na rozdíl od situace v moderní době nedefinovaly z protilehlých pozic. Vzdělání bylo položeno zcela do sféry soukromé jako úkol, jímž se jedinec mohl dostat blíže k pochopení tajemství Stvoření. Vzdělání jako veřejná hodnota se týkala pouze velmi malého počtu lidí, kteří mohli studovat na středověkých univerzitách. Tyto univerzity měly svůj výjimečný režim, v němž sice krystalizovala představa intelektuální svobody, ale tento režim byl formován dogmaty středověkého myšlení, jež je na druhou stranu ochraňovaly před mocí veřejné světské sféry. Z těchto komplexních důvodů se problém soukromé a veřejné sféry mohl projevit až na univerzitách pozdní renesance. Tedy v době, kdy se začíná formovat moderní myšlení.

V moderních společnostech roli Boha nejdříve na krátký čas přebíral absolutní vládce, který se postupně emancipuje od církevního dohledu, a poté nacionální stát. Ovšem v další fázi demokratizace společnosti se i tato role postupně vytrácí. Jak ale nastavit vztah mezi veřejnou a soukromou sférou? A koho vlastně máme následovat, jestliže Bůh již veřejně neurčuje diskusi o soukromé a veřejné sféře? Heidegger si ve svém známém bonmotu, který byl převzat do titulu jeho nejslavnějšího rozhovoru, povzdechl: „Už jen nějaký bůh nás může zachránit“ (srov. 2013), a tím pojmenoval nejen svůj pohled na situaci moderního světa, ale také svoji neschopnost nám v této situaci pomoci.

Moderní společnost znovu – jen na podstatně komplexnější úrovni – objevuje politický prostor starořeckých městských států, který se vytratil s nástupem středověku (srov. Palouš, 1991, s. 63). Občan a jeho vzdělávání se tímto zvratem opět stávají výrazně sociálně-politickou (obecní) záležitostí. Výsostně politický charakter starořeckých městských států

Heidegger a jeho žáci (včetně Patočky) neakceptovali a nechali se vést filozofickými koncepcemi, které se ostentativně od reálné politiky distancovaly.⁸⁰ Proto se jim mohlo zdát, že řecké nahlédnutí Celku se neodehrává v politické aréně, ale míří k jinému, skutečnějšímu světu. A právě jen v tomto světě filozofického snění bylo možné naslouchat Hlasu bytí. Avšak tyto novodobé následovníky Hlasu bytí mátl, proč demokratické Athény pronásledovaly své osvícence, z nichž většina končila ve vyhnanství a Sókratés vypil bolehlav (srov. např. Dodds, 2000, s. 189–203). Z tohoto zmatení vyrostlo více či méně skrývané intelektuálské elitářství, které sice může být drahé Liessmannovi, ale je v opozici k nezáměrné demokratizaci moderní společnosti.

Vrátíme-li se k závěru eseje Hannah Arendtové, budeme nyní schopni daleko snáze chápat její rozporuplnost. V otázce po tom, jak by měla vypadat škola z hlediska rozdělení vlivu mezi veřejnou a soukromou sférou se autorka (na rozdíl od většiny tradicionalistických pedagogů) staví na stranu soukromé sféry. Není náhodou, že svůj příklon k soukromému ztotožňuje s konzervativními idejemi, protože raně liberalistická teorie jedince a jeho jednání se již dávno stala tradicí konzervativní. Opět tu hraje svoji roli raně novověká dichotomie buď jedinec, anebo stát, a Arendtová si z těchto dvou příliš tradičních voleb vybírá tu první.

Učitel by měl prodlužovat ochranu dítěte, škola by měla respektovat soukromí, my všichni – nikoli odborník, pedagog – jsme zodpovědni za vztah mezi dospělými a dětmi. V jejím případě židovky žijící v Německu těsně před druhou světovou válkou je tato volba stejně pochopitelná jako rozporuplná. Arendtová zakončuje svůj text tvrzením, že problém výchovy, tedy „problém vztahu mezi dospělými a dětmi“, se „dotýká nás všech“ (srov. tamtéž, s. 171). Jestliže je ale tomu tak, pak vzdělávání a výchova dítěte není věcí soukromé, rodinné sféry. Podobu tohoto vztahu nemá utvářet a určovat pouze atomární či širší rodina, ale *my všichni*, celá společnost. To sice může přijít nepřijatelné vzdělané mamince, jež se cítí být šikanována učitelkou či psychologkou během zápisu svého dítěte do první třídy, ovšem přijde to srozumitelné každému, kdo měl možnost nahlédnout důsledky, ke kterým vede plné podřízení vzdělávání dětí soukromým zájmům rodin a vůdců ze sektářských denominací či rodin se sektářskými sklony.

Toto napětí mezi privilegováním soukromé, nebo naopak veřejné sféry je nutným projevem napětí mezi jedincem a státem, které v dnešní době

80 Podrobnější výklad tohoto jevu ve vztahu k dílu J. Patočky viz 2.3.4-2.3.5 níže.

přirozeně narůstá. V době globalizace a univerzalizace znalostí se to samozřejmě stává ještě složitější. *My všichni* nejsou pouze Češi a Němci, ale i Číňané a Somálci – definice nemůže být určena hranicemi státu či národa. Ve vzduchu visí jakási univerzalita, která však již nemůže být jako ve středověku zajištěna katolickou nebo islámskou vírou. Tento paradox soukromí a z něho vyplývající kardinální otázku po tom, jak soukromý a veřejný prostor nově definovat, však v dané eseji Arendtová dále netematizuje. Pouze naznačuje hloubku problému a zpřítomňuje nebezpečí, která se v něm skrývají.

Když se Arendtová obrací přímo k analýze současné školy, ztrácí její výklad hloubku politických pasáží, které jsem právě komentoval. Hodnocení progresivistických snah v americkém školství padesátých let bylo jen záminkou pro zamyšlení nad jiným, hlubším problémem. Svoji kritiku rétoricky sice cílí na moderní psychologii a pragmatismus, ale fakticky reaguje na jejich bulvarizované podoby. Kdyby navíc vycházela z náležitě nastudované psychologické a pragmatistické literatury, rozpadla by se její paradoxní pozice ještě rychleji. Chtěla-li by poté být konzistentní, musela by se vzdát mnoha dalších myšlenek, které si osvojila v průběhu vzdělávání v milieu heideggerovské školy. Musela by se především vzdát vnitřně rozporuplného romantizujícího pohledu na autoritu a tradici. Paradoxnost její pozice spočívá v tom, že na jedné straně výchova a vzdělání se musí „odehrávat ve světě, který není strukturován autoritou ani udržován tradicí“ (tamtéž, s. 170), ale na straně druhé se bojí ztráty autority a tradice.

Ale právě tento s modernou nekonzistentní prvek myšlení Arendtové je velice svůdný pro tradicionalisticky založené pedagogy. Zaštiťují se esejí *Krise výchovy a vzdělávání*, aniž by čelili otázce, které se nemůžeme vyhnout: Přestože jsme dnes o více jak šedesát let dále, než byl svět v roce 1954 (tj. doba vydání *Krise...*), proč stále nikdo neví, co vlastně tvoří ono „kulturně stabilizované všeobecné vzdelanie“?⁸¹ Ba co víc, dnešní zmatení je ještě hlubší. Nevíme to nejdůležitější: Co vlastně chceme a potřebujeme předávat? Návrat těchto pedagogů k Arendtové je jen konzervativním pandánem druhého extrému – nadšeného, lehkého reformismu.

Tradicionalisté se s nevolí, již v nich vyvolává practicismus a nepřesvědčivé výsledky reformu, obracejí do romantické minulosti pomalého světa, v němž bylo možné, když ne najít kulturně stabilizované obsahy všeobecného vzdělání, tak alespoň je autoritativně stanovit. Tím zakrývají, že proces kulturní stabilizace vzdělávání musí mít zcela jiný charakter a že

81 Srov. citát výše z Pupala, Kaščík, & Humajová, 2007, s. 45.

tento charakter nestanoví rada moudrých, ale musí se o něm vést velká celospolečenská diskuse. Takové diskuse budou v budoucnu probíhat neustále – právě proto, že náš svět již není pomalým světem. Existence takových diskusí bude tou nejstálejší, nejkonzervativnější charakteristikou pedagogiky budoucnosti. Přinejmenším do té doby, dokud se společenská realita nevrátí do podoby blízké sociální struktury středověku.

Na druhou stranu se zdá, že ani umírnění či radikální podporovatelé reformem zjevně takovou diskusi nepotřebují. Jaksi předem a bez zdržujících analýz už vědí, že přichází doba, kdy učící se osoby jsou „aktivními spolutvárci světa“, že tyto osoby vedle vstřebávání starých poznatků „vytvářejí nové vědění“, že je nutné učit poznatky „provázaně napříč obory“ a konečně že je nutné již skoncovat s „odtržeností školního vzdělávání od běžného života“. Neposkytují ale to podstatné, díky čemu by mohlo dojít ke společenskému konsenzu a k provedení úspěšných reformem. Nevysvětlují nám, v jakém smyslu jsme spolutvárci světa a jak to ovlivňuje antropologickou potřebu předávat nabyté znalosti a dovednosti dalším generacím. Nevysvětlují, co mají na mysli tvorbou nového vědění a jak by se to mělo projevit v reálném fungování škol tak, aby školy mohly plnit svoji roli, nevysvětlují, jak máme organizovat výuku jiným než předmětovým způsobem a nabízejí nám pouze staré doplňkové recepty projektových dnů či týdnů a průřezových témat. A co víc, nevysvětlují nám to nejdůležitější, jak a proč by mělo vypadat řešení systémového odtržení školy od běžného života.

1.4 Třetí figura Bud'/Anebo: Klíčové kompetence, anebo opět obsah

Každá teorie v jakékoli speciální vědě – pedagogiku nevyjímaje – má své ideové kořeny v nějaké filozofické koncepci a tato koncepce je součástí nějakého metafyzického systému. Jestliže nejsme schopni stopovat teorie až k těmto systémům, dostáváme se do situace domorodých národů, kterým misionáři pouštějí za pomoci naftového agregátu, počítače a projektoru film a kteří poté uvěří, že Kristus mezi námi fyzicky existuje, neboť jej „viděli“. Nejsou schopni na základě svých zkušeností s filmem křesťanství ani racionálně odmítnout, ani jej s jeho hloubkou a tajemstvím přijmout. Jsou omámeni konkrétností filmové projekce. Stali se obětí její samozřejmosti. Podobně se obětí samozřejmosti stávají i ti, kteří nestopují teorie k jejich metafyzickým východiskům. Tato skutečnost se dá dobře dokumentovat na problematice kompetencí, jež výrazně pozměnily způsob přemýšlení

o výuce v posledních třiceti letech. Tato problematika uvedla do pedagogiky další výraznou figuru Bud' / Anebo – obsah, anebo klíčové kompetence.

1.4.1 Kompetence jako naděje pedagogiky 21. století

Pod tlakem bobtnání znalostní báze jednotlivých věd se dlouhodobě zvětšuje obsah toho, co by měla škola své žáky a studenty naučit. Tento pohyb nutí školy k tomu, aby vyučovaly stále většímu množství znalostí a dovedností. Do nižších ročníků proniká obsah, kterému se dříve žáci neučili vůbec, nebo jej vstřebávali později. Vzhledem k přibývajícím povinnostem toho, co všechno by škola měla předat svým žákům, je stále těžší definovat cíle ve vztahu ke konkrétním obsahům. Máme již tolik obsahů – tolik znalostí, dovedností a postojů, které by škola měla své žáky naučit a poté je v nich rozvíjet, že není v lidských silách to bez výrazné selekce obsahu učinit. Žádná skutečná a promyšlená selekce však neprobíhá.

Tento tlak vede k přehlčení žáků a studentů a k ohrožení jejich volného času. Vede také k přetížení samotných učitelů, jimž je stále zjevnější, že kladeným nárokům nemohou dostát, i kdyby pracovali deset hodin denně. Přirozeně se objevuje protitlak. V rámci zachování duševního zdraví někteří aktéři této problémové situace začali upozorňovat na nesmyslnost požadavků kladených na žáky, studenty i učitele, jiní aktéři se začali zajišťovat v zákopech toho, co a jak se dělalo dříve, a vydávat tuto tradici za osvědčené „kulturně stabilizované všeobecné vzdělání“, a další aktéři – jako dodavatelé různých služeb – využívají tento zmatek ke zvýšení své moci a k vlastnímu obohacení. A tato dlouhodobě neřešená situace postupně vede ke stavu všeobecného znechucení, v němž se všechny strany mlčky smiřují s klesající efektivností vzdělávání.

Debata o současné podobě kurikula se vnořila do širšího proudu debaty o elitářském nastavení kurikula. S ní patrně poprvé přišla a rozvinula ji tzv. britská sociologie kurikula, která od 60. let začala kritizovat tradičně vymezené obsahy a formy vyučované látky, jež „implicitně počítají s kognitivními i sociálně-afektivními předpoklady žáka z vyšší střední třídy u všech žáků“ (srov. Štech, 2013, s. 619–621). Stejně tak se bobtnání kurikula prolno se soubojem mezi tradičním a alternativním přístupem k výuce, jejíž jedna významná část se dotýká změny kurikula. Do obou těchto debat se bobtnající kurikulum vnořilo a společně s nimi vytvořilo milieu, v němž se od konce osmdesátých let 20. století začíná mluvit o kompetencích, později dokonce o klíčových kompetencích.

Pro další argumentaci v této kapitole je významné, že na konci osmdesátých let 20. století se o kompetencích začíná systematicky mluvit nejdříve v kontextu výuky cizích jazyků. Z tohoto diskurzu vzniká Společný evropský referenční rámec umožňující „vzájemné porovnání znalostí osob v oblasti vzdělání a znalosti cizích jazyků“. S velkou pravděpodobností právě tento projekt ovlivnil představitele OECD (viz projekt DeSeCo, probíhající v letech 1997–2003) a vzdělávací politiku Evropské unie (viz dokument Euridice, 2002) v jejich snahách definovat (klíčové) kompetence, které jsou podstatné pro vzdělávání obecně (srov. Rey, 2008, s. 1–3). Nakonec se začalo uvažovat o tzv. generických kompetencích, které nejsou vázány na konkrétní místo či úkol, ale mají být garantem dobrého výkonu. Mají být jakýmsi vzdělanostními „uzly“, s jejichž ovládnutím samovolně dochází k nabytí pro život nezbytných znalostí, dovedností a postojů. Ke konci let devadesátých se diskurz o kompetencích dostal do evropských reformních dokumentů a odstartoval velký pedagogický experiment – přestože nikdo nevěděl, čím taková kompetence vlastně je. Kompetence se měly stát oním zázračným proutkem, jehož mávnutím se vzdělávání a výchova vyrovnají s výzvami pozdně moderního světa. Přesně tuto roli měly sehrát kompetence i v české kurikulární reformě.

Kritici tohoto experimentu již dlouho mluví o tom, že kompetence nejsou na novou situaci správnou odpovědí: 1) proto, že „logika a koncepce reformy kurikula nepředstavují nějaký objev či novinku“, a 2) proto, že „vědecký status [kompetencí] je zpochybňován“ (srov. Štech, 2013, s. 618). Štech nám ve svém článku *Když je kurikulární reforma evidence-less* poskytuje souhrn takových výtek, především z okruhu frankofonních myslitelů (Boutin, Crahay, Deer, Hirtt, Julien, Rey, Schneider-Gilotová a další; srov. tamtéž, s. 618–625).

1.4.2 Kompetence jako pedagogická kategorie, nebo jako „vodítko“?

V době reformních nadějí shrnul pojetí kompetencí v pedagogické literatuře Maňák a uspořádal je do několika trsů definic (srov. 2007, s. 92–93). V nich najdeme ty, které jsou prázdné na první pohled.⁸² Dále se zde obje-

⁸² Viz např. definici: Kompetence jsou „vědomosti a dovednosti umožňující žákům zapojit se do dalšího učení a vzdělávání“ (Maňák, 2007, s. 93). Aby tato definice měla nějaký smysl, muselo by být stanoveno, jak se takové vědomosti a dovednosti liší např. od vědomostí a dovedností násobit z paměti do dvaceti či vyjmenovat a v písemném projevu náležitě použít vyjmenovaná slova. I ty totiž umožňují žákům zapojit se do dalšího učení a vzdělávání, zvláště v tradičně pojaté výuce, kde se předpokládá, že bez mechanického zvládnutí malé násobilky a vyjmenovaných slov nelze budovat další znalosti a dovednosti, neboť tato mechaničnost údajně snižuje kognitivní zátěž (viz odkazy na výzkumy Thorndika, Swellera, Minského, Glasera a dalších in Štech, 2013, s. 626–628).

vují formulace, jež se zdají mít pozitivně vykazatelný a použitelný obsah. Ve všech však nacházíme jeden opakující se rozpor. Na jedné straně jsou kompetence *transverzální a obecné*, na straně druhé *předmětově specifické*. Klíčové kompetence by jistě měly být transverzální, přesto se jejich transverzalita nutně konstituuje skrze předmětově ukotvené úlohy, a proto může být jejich obecná forma vždy v konkrétních případech ovládnuta jen částečně. Když navíc začneme kompetence (viz příklad níže) analyzovat, zjistíme, že vlastně netušíme, co přesně by mělo být jimi rozvíjeno, jak má být takového rozvíjení kompetencí závazně docilováno a jak má být míra rozvoje kompetencí evaluována (což byly jedny z hlavních cílů české kurikulární reformy). Jak tedy vlastně taková kompetence vypadá, čím skutečně je?

Pro ilustraci toho, jak a proč každá definice kompetence musí zákonitě uvíznout v „prázdné formální skořápce typu ‚kriticky zvažuje, formuluje hypotézu, srozumitelně komunikuje výsledekky““ (Schneider-Gilotová in Štech, 2013, s. 629 – kurzíva přidána), použijí příklad *kompetence k řešení problémů*, jak byla definována v *Rámcovém vzdělávacím programu pro gymnázia*:

„Žák – rozpozná problém, objasní jeho podstatu, rozčlení ho na části; vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy; uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice; kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhajuje podložené závěry; je otevřený k využití různých postupů při řešení problémů, nahlíží problém z různých stran; zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.“ (RVPG, 2007, s. 9)

V této definici nalezneme v podstatě to, co Marco Siegrist napsal o kompetenci k řešení problémů v metodické knize o klíčových kompetencích (in Belz & Siegrist, 2001, s. 234–238), která se stala nepostradatelným fetišem celého kompetenčního ptydepe,⁸³ přinejmenším v České republice. Od té doby najdeme odkazy na tuto příručku nejen v odborných pedagogických textech, ale i v textech o managementu, personalistice, dokonce v textech, které se zaštiťují kybernetikou. Podíváme-li se na Siegristův popis podrobněji (srov. tamtéž, především s. 235), pak zjistíme, že v jeho

83 *Ptydepe* je název umělého jazyka ze hry Václava Havla *Vyrozumění*. Hrdinové hry jazyku nerozumějí, přesto jsou v něm napsány instrukce, podle kterých mají jednat. Ptydepe se tak stává nečekaným zdrojem moci jedněch a úzkosti druhých. Jedná se o dokonalou analogii k byrokraticky vyluhovaným jazykům, které jsou v jednotlivých grantových agenturách vyžadovány, aby byl grantový projekt vůbec přijat. Kompetenční ptydepe se stalo takovou nepostradatelnou výbavou učitele i výzkumníka.

kruhovém schématu klíčové kompetence k řešení problému nenajdeme nic, co by již nebylo přítomno v mnoha definicích racionálního jednání od počátku 20. století.⁸⁴

Belzův a Siegristův text je velmi dobrou příručkou pro rozvíjení kompetencí (kompetence komunikace, kooperace, k řešení problémů, k samostatnosti atd.). Najdeme zde základní, strohé a velmi všeobecné definice a především zdůvodnění, proč jsou takové kompetence potřebné. Většinou jsou tato odůvodnění založena na současnějších směrech v psychologii a psychoterapii (pozitivní psychologii, transakční analýze atd.).⁸⁵ Nepostradatelné jsou samozřejmě motivační a poučné citáty.⁸⁶ Jako každá dobrá metodická kniha v sobě obsahuje poznámky, co všechno by pod tu či onu kompetenci mohlo či mělo být řazeno, přičemž tyto poznámky mohou znít naprosto banálně⁸⁷, a také mnoho technik, jak tyto kompetence rozvíjet.⁸⁸ Záhadou však zůstává, proč se právě tato metodická kniha stala nezbytnou výbavou odborného diskurzu o kompetencích. Vysvětlení předložím v pozdějších pasážích této kapitoly.

Na první pohled musíme být zaraženi trivialitou předložené definice: Který zdatný učitel by své žáky právě těmto základním dovednostem (byť třeba neuvědomovaně) neučil a nerozvíjel by je? Vždyť řešení problému je podstatou racionality a inteligentního jednání. Ale na straně druhé je překvapující také její neurčitost: Co nám předložená definice vlastně říká? Patrně: existuje tady obecné schéma řešení problémů. Pokud toto schéma máme na paměti, pak můžeme jako učitelé vlastní výkon zlepšit a vést své žáky ke schopnosti analyzovat větší počet problémových situací. Jak však

84 Srovnej například Deweyho monografii *How We Think (Jak myslíme – mw.6: 177–357)*, jejíž první verze byla publikována v roce 1910. V předmluvě (mw.6: 179) se autor odkazuje ke svému působení v Chicagské laboratorní škole (1896–1903), kde se svými spolupracovníky proces lidského myšlení (což je pro něho v podstatě proces identifikace, strukturace a řešení problémů) zkoumali ve školní praxi.

85 „Můj základní postoj je: Já jsem O.K. – ty jsi O.K.“ (*Erik Berne*).“ (Belz & Siegrist, 2001, s. 187). Odtud také plyne téměř instinktivní, ne příliš racionální odpor pedagogických tradicionalistů k těmto směrům.

86 „Nauč se teorii všeho, co můžeš, ale tváří v tvář druhému člověku na učebnici zapomeň (C. G. Jung)“ (tamtéž).

87 Kompetence komunikovat by měla brát v úvahu řeč, ale také neverbální prostředky jako řeč těla, řeč objektů, řeč prostoru (srov. tamtéž, s. 188–196).

88 U komunikace je nám doporučováno rozvíjet aktivní naslouchání, všimát si emocionality rozhovoru, nacházet most mezi námi a spoluluvčími prostřednictvím cvičení „souhlasíš s tím“, je nám doporučováno trénovat vnímání méně zřejmých dimenzí komunikace prostřednictvím cvičení „telepatie“ [jedná se o techniku zvyšování citlivosti vůči druhému, nejde o telepatii *per se*], navíčovati techniku tzv. neverbálního volání atd. (srov. tamtéž, 197–211).

dál pracovat s touto definicí, jestliže se nacházíme v soustavě výuky, která se odvíjí od jednotlivých předmětů a jejich specifických obsahů?

Jedině tak, že tuto definici zúžíme na typy problémů, které v daném předmětu, v daném tématu, v daném ročníku řešíme. Za takové podmínky musíme ale obecně definované kompetence vztáhnout k předmětovým obsahům a ke specifickým žáků v daném ontogenetickém období. Jestliže má definice kompetence k řešení problému sloužit jako „vodítko“, pak nám může za určitých okolností pomoci. Ovšem zhora nic to nevyovídá o kompetenci jako o jednom z centrálních pojmů kurikulární reformy, který měl hrát významnou evaluační roli. Zjišťování úrovně a rozvíjení ovládnutých kompetencí měl být hlavní evaluační nástroj, který měl detekovat, zda na daných pracovištích byla reforma úspěšně implementována. Bez specifikace předmětově-obsahových, didaktických a psychologických okolností můžeme být vedeni, ale nemůžeme nikdy dospět do cíle. V rukou nám totiž zůstává *prázdna formální skořápka*.

1.4.3 Kompetence jako rodina podobností

Jistě existují jak kompetence v obecném smyslu, tak speciální kompetence k řešení problémů. Podstatná je ale skutečnost, že k nim dosud lidé neměli potřebu vytvářet obecnější definice, které by měly poskytnout podklad pro to, aby kompetence mohly nahradit konkrétní znalosti, dovednosti a postoje v roli cílů školního vzdělávání. Jakákoli kompetence je v podstatě velice různorodou krystalizací a její obecná definice sice může poskytnout vodítko, ale nemá jednotnou a jasně ohraničenou identitu, na které by centrální evaluační role kvality výuky mohla být postavena. Je-li zde identita nějaké konkrétní kompetence (např. kompetence k řešení problému), pak nikoli platónská či leibnizovská⁸⁹, ale identita na základě rodových podobností, jak je chápal Wittgenstein.

„Míním deskové hry, karetní hry, míčové hry, bojové hry atd. Co ty všechny mají společného? – Neříkej: ‚Něco společného *musejí* mít, jinak by se jim neřikalo hry – nýbrž *podívej se*, jestli je tu něco, co je společné jim všem. – Neboť když se na ně podíváš, neuvidíš sice něco, co by bylo *všem* společné, ale uvidíš všelijaké podobnosti, příbuznosti, a sice řadu takových podobností a příbuzností [...]. Nemohu tyto podobnosti charakterizovat lépe než slovem ‚rodové podobnosti‘, neboť takto se překrývají a kříží různé podobnosti vyskytující se u členů nějaké rodiny: vzrůst, rysy, obličej, barva očí, temperament atd. atd.“ (Wittgenstein, 1998, §§ 66–67, s. 45–46)

89 Toto pojetí v podstatě tvrdí, že entita A a entita B jsou identické, jestliže všechny jejich vlastnosti jsou identické.

Takové pojetí identity dovoluje přemýšlet o velice širokém souboru dovedností, znalostí a postojů, které vytvářejí oblasti, jež se navzájem více či méně prolínají, jež si jsou navzájem více či méně podobné. Jedna oblast může vycházet z druhé, jedna druhou může podporovat, navzájem se posilovat, ale nemají stejnou absolutní identitu, nemají jednu jasnou definici. Takové pojetí identity je vždy kontextuální. Problém, který je v centru jednání, stanovuje kontext a kontext určuje, která část z rozplývavé masy překrývajících se podobností stane v centru naší pozornosti. Toto centrum určí dočasné zaměření identity. Dočasnost a kontextuálnost zapříčiňují, že obecná definice kompetence je pouze „prázdná formální skořápka“. Proto taková obecná definice nemůže vyjadřovat jednu integrovanou komplexní vlastnost, již lze nějak rozvíjet a její rozvoj následně evaluovat.

Mají-li mít kompetence nějaký skutečně v praxi vykazatelný význam, pak se jich musí docílovat pomocí různé škály technik, musejí být rozvíjeny na specifických úrovních a ve specifických předmětech. Nejzákladnější znalosti matematiky využijí všichni. Ovšem matematiku, která je nutná k propočítání dráhy balistické střely, matematické postupy nutné k vyřešení specifických chemických reakcí či postupy nutné k analýze rozptylu jistého jazykového jevu mezi členy jazykové skupiny se naučíme pouze ve specifických kontextech, v rozvíjení jistých technik a – ve škole či na univerzitě – většinou v rámci určitých předmětů či oborů. Podobně je to s čtenářskou (jazykovou) gramotností – základní techniky potřebujeme všichni, ovšem tato schopnost má své další specifikace. Jiné je rozumět textu v literárním díle, jiné je rozumět zákoníku práce, jiné je pochopit základní charakteristiku transkripce DNA a ještě úplně jiné je náležitě pochopit návod k použití. To, že umíme číst, je pouze nutný předpoklad.

Ostatně to nám ukázaly detailnější rozborů selhání českých studentů během PISA testů v roce 2009, které byly zaměřeny na čtenářskou gramotnost. Naši studenti měli výrazně větší problémy s nesusvislými texty, které obsahovaly tabulky a grafy. Naopak neměli problémy s texty, které v sobě nesly vyprávěcí linku, tedy s těmi, které obsahovaly příběh. Byli však pod průměrem v ostatních žánrech: výklad, argumentace, popis, pokyny (viz Starý, 2012). Většina znalostí a dovedností, v nichž byli žáci podprůměrní, se vyučuje v jiných předmětech, než je český jazyk a literatura, a to v návaznosti na různé potřeby daných oborů. V občanské výchově by se žáci měli naučit něco o čtení zákoníků a o argumentaci, v matematice, fyzice a chemii by se měli naučit číst a porozumět nespojitým textům (těm, které obsahují tabulky a grafy) atd. Každé ze zmíněných speciálních využití sice potřebuje základ – dovednost číst, ale nejsou určeny výhradně tímto

základem. Využití musí být speciálně rozvíjena v jednotlivých předmětech a prostřednictvím odlišných technik, neboť mají jiná předporozumění a jiné výstupy. Jinak řečeno: žádná jednoduše definovatelná a kontrolovatelná, komplexní a transverzální matematická kompetence či kompetence čtenářské gramotnosti neexistuje! Stejně jako neexistuje jednoduše definovatelná a kontrolovatelná, komplexní a transverzální kompetence k učení či kompetence k řešení problémů.

1.4.4 Nenápadná změna v pojetí kompetencí po první dekádě nového tisíciletí

Od roku 2010 či 2011 můžeme v české pedagogické literatuře zaznamenat posun ve vnímání pojmu kompetence. Na straně reformátorů se na jimi zřízeném metodickém portálu setkáváme s materiály, které mají učitelům pomoci a které jim skutečně pomoci mohou. Zdá se, že se sice ještě nevzdávají pojmu kompetence a jejího rozvíjení, ale když uděláme kratičkou analýzu výsledku těchto nápaditých a inspirativních textů, zjistíme, že se jedná o metodiky výuky a kompetenční pytydepe je zde přítomno spíše z povinnosti.

Například v metodické příručce *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu* je vedle dalších představena „výuková situace“: „W. Shakespeare: Romeo a Julie. Lepíková diskuze – ,internetová diskuze bez internetu““ (Hessová & Koubek, 2011, s. 10–16). Text je rozdělen do dvou částí. V první se probírají klíčové kompetence, které by měly být výukovou situací rozvinuty, a výchovné a vzdělávací strategie, kterými by měli žáci projít. Právě tato část se pohybuje na úrovni ke všemu a k ničemu zavazujícího diskurzu o kompetencích (srov. tamtéž, s. 10–13). Zbytek textu o této výukové situaci (s. 13–16) je věnován daleko zajímavější a pronikavější části, která nabízí dobře propracovanou metodiku hodiny. To, co je cenné na celém snažení, je právě ona metodická část, jejíž hodnota spočívá přesně v tom, v čem spočívá hodnota každé dobré metodiky. To mimo jiné ukazuje, že snaživí a nápadití učitelé, kteří ještě nestačili v našem systému vyhořet, rozvíjeli a rozvíjejí zmíněné kompetence, aniž by se na ně museli soustředit a aniž by v nich hledali něco, co jim kompetence nabídnout nemohou.

Na druhé straně i diskurz teoretiků prošel významnou proměnou od kompetence jako transcendentální struktury (k tomu viz níže) ke kompetenci jako různě strukturovanému integrujícímu pojetí výuky, které překračuje orientaci na kurikulum a soustředí se více na kvality vyučujícího. Ve světě nenajdeme jasnou definici kompetence (srov. Lokajíčková, 2013, s. 319–329, k tomu srov. také Rey, 2008, s. 3–6). Z analýz současnějších textů o kompetencích se ale zdá, že kompetence začaly být pojímány jako

zkušenostní „útvary“ složené z jednotlivých menších kompetencí. Připomíná to modulový systém, v jehož rámci lze podle kontextu přidávat a ubírat moduly, a tak reagovat na změny situací (srov. Knecht et al., 2010, s. 40).

V konkrétním příkladu, který tematizuje Lokajíčková ve své přehledové studii o pojetí kompetence k učení, se dozvídáme, že kompetence k učení je v různých zemích chápána různě (a také různě pojmenovávána). Ve výměrech se nacházejí jisté překryvy, jež však zarážející různost neodstraňují, takže tyto výměry jen s velkou dávkou benevolence můžeme zařadit pod pojem „kompetence k učení“. Při rozvíjení této kompetence se stále častěji přechází od „makroměřítku“, v němž se výukové situace sledovaly v širší perspektivě a v delším časovém horizontu (toto pojetí lze najít u pracovníků VÚP v období vrcholu reformního optimismu – srov. KKZV, 2007), k „mikroměřítku“, kdy se pracuje s detailnější analýzou určitých relativně krátkých sekvencí výukové hodiny (srov. Chvál, Kasíková, & Valenta, 2012) a podle všeho zde jde především o rozvíjení konkrétního vyučujícího než o rozvíjení obecně pojaté kompetence (srov. Lokajíčková, 2013, s. 322–338). *Kompetence není nějaká entita*, ale projev schopnosti učitele náležitě reagovat na potřeby žáků, integrovat jejich znalosti, dovednosti a postoje do vyšších celků, přičemž tato integrace nemá zcela obecné rysy, ale spíše charakteristické postupy (např. metodiku AAA – viz Lokajíčková, 2013, s. 334–335). Navíc charakter integrace se odvíjí od konkrétní situace, tedy od možností a potřeb žáků v daném prostředí a v daném kontextu, proto je nutný onen výše zmíněný modulární princip.

Celá reformní řeč o kompetencích se od tématu obsahu a evaluace výuky pomalu, ale jistě stáčí k profesnímu rozvoji učitelů, k rozvíjení jejich pedagogické kondice. Jak je ale možné, že se kompetence staly centrálním pojmem kurikulární reformy? V následujících podkapitolách si ukážeme, že pochopení kompetencí jako transcendentální struktury je důsledkem nedokončeného přechodu od raně moderního pojetí poznání a nabývání vědomostí k pojetí pozdně modernímu.

1.4.5 Paradox rané moderny: Vnější je normováno uvnitř

Štech se na základě studií zabývajících se kompetencemi pokouší „o jakousi souhrnnou definici“: kompetencí je schopnost jednat. Tato schopnost je určována jak znalostmi a dovednostmi, tak dalšími prvky, jako je získaný habitus či kulturní zkušenost. Tato schopnost umí v danou chvíli mobilizovat znalosti, dovednosti a další kontextuální prvky a díky tomu je člověku umožněno, aby v reálném životě řešil i ty situace, na které ve škole

nebyl připravován (srov. 2013, s. 623). Kompetence ale nepřichází zvenčí, není pouhou vstřebanou či naučenou znalostí nebo dovedností. Je uložena uvnitř každého člověka, jinak by se nemohla stát nadějí pro řešení těch problematických situací, k nimž předchozí nácvik nevedl. Znalosti a dovednosti, které člověk má ovládnout, mohou zvnějšku přicházet, přesto již musí být pro ně místo nějak přizpůsobeno a toto přizpůsobení musí být apriorní. *Jinak by nemohla fungovat v nových problémových situacích, v nichž neprobíhalo osvojení znalostí a dovedností.*

Pokud čtenář v takové představě slyší ozvěnu platónské představy vrozených idejí (srov. Platón, 2000, s. 65–114), pak je na správné stopě. Kompetence musí být něčím, co je v nás již přítomno, a my jen hledáme nějaký způsob, jak tyto vrozené struktury oživit, jak jim umožnit, aby se mohly projevit. Podobně jako v dialogu *Menón* Sókratés oživuje v otroku jeho matematické znalosti Pythágorovy věty, kterou v sobě má. Otroek jen potřebuje správného „porodníka“, který tyto znalosti uvolní ze sevření dočasné slepoty (srov. tamtéž, s. 88–94). U otroka ale nedojde k oživení nějaké jednotlivé znalosti. Spíše je do procesu přivedena nějaká systémová struktura, která dovede produkovat mnoho dalších oddělených znalostí – ostatně celá znalost Pythágorovy věty je závislá na mnoha dalších znalostech o vztazích kruhů, čtverců a jejich poloměřů a úhlopříček. V každém případě se zdá, jako by tato struktura byla v lidské duši již přítomna a Sókratés byl pouhý znalec toho, jak potenciál lidské duše co nejefektivněji přivést k činnosti.

Největší epistemologický paradox rané moderny spočívá v tom, že subjekt, který je zdrojem poznání, je striktně oddělen od objektů, jež jsou poznávány. Objektivní realitu poznává pouze prostřednictvím reprezentací ve své mysli. Subjekt je jediný zdroj poznání – jedině v subjektu se poznání odehrává, ovšem toto poznání není přímé. Je zprostředkováno mlhou reprezentací. Aby mohlo být pravdivé, musí odpovídat objektivní realitě, musí s ní korespondovat. Jak ale tuto skutečnost zajistit? Na rozdíl od Platóna se raná moderna nemůže spokojit s platónskými mýty o nesmrtnosti duše a *anamnesis* – o rozvzpomínání, díky kterému duše zná všechny podstatné ideje ještě předtím, než na sebe vezme podobu lidského tvora. Musí si pomoci jiným – modernějším – mýtem. Řešením rané moderny byla představa antropologicky neměnného vnitřního uspořádání člověka – inspirován Kantem a Husserlem budu ono uspořádání nazývat *transcendentální struktura*. Právě ona měla raně modernímu člověku pomoci překročit subjektivní zkušenosti k objektivně vykazatelnému faktu.

1.4.6 Zrození transcendentální struktury: Kant

Počínaje 17. stoletím se mezi člověka a poznávaný vnější svět začala nepozorovaně vmezeřovat hranice. Hranice, která vytyčila dvě hlavní entity raně moderní epistemologie – subjekt a objekt poznání, jež nemají v předcházejícím (anticko-scholastickém) slohu myšlení a jednání obdobu. Aristotelská racionální duše poznávajícího člověka nebyla subjektem a forma poznávaného jsoucna nebyla objektem. Řečeno Foucaultovým jazykem – subjekt a objekt jsou tzv. *objekty diskurzu*, které se mohly objevit teprve v raně moderním slohu myšlení.

Tato hranice mezi subjektem a objektem způsobuje, že zatímco subjekt má sám k sobě bezprostřední přístup, při poznávání objektu je odkázán na reprezentace zprostředkovanou zkušeností. Tedy na něco, co je kognitivně nespolehlivé – celková zkušenost nemusí dobře reprezentovat objekt poznání. Dokud korespondenci mezi zkušeností subjektu a světem objektů zajišťoval Stvořitel – Bůh u Descarta nebo Moudrý architekt u Locka – mohli lidé doufat, že člověk je díky Božímu designu, který určil také jeho poznávací mohutnost, schopen dosahovat objektivně pravdivého poznání a jedině, co je nutné znát, je správná metoda, která nás vyvede z labyrintu zdání. Po jednoduché, ale rozhodné Humově kritice vztahu mezi poznávajícím jedincem a Bohem už toto možné nebylo. Původní Descartův důkaz Boží existence (ve své podstatě typicky scholastický) byl vystavěn na představě, že já jako konečná bytost v sobě nemůžu obsahovat ideu bytosti nekonečné a dokonalé a že jediný, kdo mohl tuto ideu do mě vložit, byla právě tato nekonečná bytost (srov. Descartes, 2003, s. 35–50). Hume na karteziánskou tradici důsledně uplatnil její vlastní zbraň, metodickou skepsi, která vyřazuje jakoukoli tradiční ideu, protože by mohla být nepravdivá: jestliže se možná jedná o syntetickou ideu, ideu, která ve své podstatě není nekonečná, ale pouze se mi tak díky tradici zdá, pak Bůh nemůže být garantem adekvátnosti mého poznání.

První, kdo si hloubku humovských námitek uvědomil a snažil se humovský skepticismus vyřešit, byl Kant. Začal pečlivěji promýšlet vztah mezi poznávajícím a poznávaným a přišel s řešením, které tvrdí, že rozum transcenduje hranici mezi subjektem a objektem. Ale na rozdíl od předšlých řešení novověkého paradoxu poznání nehledá transcendentální princip mimo subjekt – v Bohu, ale umísťuje jej do subjektu. *Je to subjekt poznání, v němž jedině může být transcendentální rovina poznání nalezena*, neboť k objektu (to znamená ke všemu, co subjekt poznává – u některých myslitelů dokonce i ke svému vlastnímu tělu) má člověk přístup pouze prostřednictvím reprezentací. A tak Kant musí učinit onen známý

kopernikovský obrat: to, co v našem poznání shledáváme být neměnným, je transcendentální struktura, která je dána a do světa promítána subjektem poznání. Jestliže poznáváme jen *věc pro nás*, pak *věc o sobě* – tedy svět nezávislý na našem poznání – nás pouze afikuje (působí na nás skrze smyslové receptory), je to subjekt, který na základě své zkušenosti projikuje účelnost do přírodních dějů a tím dosahuje poznání zákonů přírody. Přesto tyto projekce nejsou čistě subjektivní, ale paradoxně vedou k objektivnímu uchopení světa.

V první části *Úvodu ke Kritice soudnosti* (2011) se Kant zabývá zkoumáním „svobody podle zákonů“ (Kant, 2011, s. 6–7), čímž má na mysli *apriorní*, předzkušenostní zákony. Soudností je pro Kanta schopnost utvářet soudy, a tedy systematizovat a vést lidskou empirickou zkušenost. Kant chce stanovit i pro oblast souzení apriorní (předzkušenostní) podmínky, protože z empirické zkušenosti nemůžeme, vyjádřeno Kantovými slovy, „dedukovat systém přírody“. Naše empirická zkušenost však není chaotická, je zakoušena v rámci celku, který jednotlivé zkušenosti uspořádává podle určitého klíče, jinak bychom nebyli schopni prožívat svůj život smysluplně.

Podobně jako v *Kritice čistého rozumu* je příroda souhrnem všech předmětů zkušenosti a je formována systémem transcendentálních zákonů, je také v *Kritice soudnosti* naše empirická zkušenost strukturována na základě transcendentálního systému, který podle Kanta musíme předpokládat, má-li mít naše zkušenost nějaký smysl. Ve zkušenosti takový transcendentální systém hledat nemůžeme, neboť pouze za předpokladu, že tento pořadající princip již předem existuje, je možné zakoušet systematicky uspořádanou, tedy smysluplnou zkušenost (tamtéž s. 22–23). Tento transcendentální systém nemůže být odvozen ani z *rozvažování*, ani z *rozumu*,⁹⁰ ty pracují v oblasti čistého rozumu, tedy v oblasti, jež předchází lidskému souzení (tamtéž, s. 23). To, co tvoří logiku transcendentálního systému souzení, je účelnost. Účel, podobně jako čistý rozum, se však nenachází v poznávaném světě, ale je *kladen* subjektem. Tedy subjekt spatřuje účel v zakoušené zkušenosti, respektive ho do ní projikuje. Je to poznávající subjekt, který přírodě podkládá účel, jenž se mu odhaluje v jeho zkušenosti.

90 Rozvažování a rozum jsou dvě mohutnosti (ve významu „něco moci“, „něco dokázat“), kterými je člověk vybaven, a díky tomu je schopen poznávat okolní svět. Rozvažování syntetizuje do pojmů zkušenostní mnohost počitků (v českých překladech se tradičně užívá sousloví *myslový názor*, který ale nešťastně sugeruje představu něčeho jednotného a již zformovaného) a rozum poskytuje pravidla pro utváření celkové představy okolního světa. Využívá k tomu tři transcendentální (tím je míněno vstupní informace překračující) ideje – Já, Svět a Bůh. Jsou to teprve tyto ideje, které syntetizují vědomostní obsah do smysluplného celku poznání (srov. Kant, 2001).

„Ačkoli princip soudnosti účelnosti přírody [...] nesahá v žádném případě tak daleko, abychom z něj usuzovali na tvorbu *přírodních forem účelných samých v sobě* [...] přesto, jelikož máme důvod podkládat přírodě v jejích zvláštních zákonech princip účelnosti, je vždy *možné* a dovolené připsat účelné formy na produktech přírody, pokud nám zkušenost takové formy ukazuje, právě těmuhž důvodu, na němž se zakládá zkušenost [...]. Přestože [transcendentální princip] není dostatečný pro vysvětlení možnosti takových forem, dovoluje nicméně alespoň aplikovat na přírodu a její zákonitost tak zvláštní pojem, jakým je pojem účelnosti, který přesto nemůže být objektivním pojmem o přírodě, nýbrž je odvozen ze subjektivního vztahu k přírodě k mohutnosti mysli.“ (Tamtéž, s. 35–36, kurzíva v originále)

Poznávající subjekt projikuje do vnější přírody systém účelností a tím určuje smysluplnost světa. A přesto to není svévole subjektu, neboť tento subjekt musí na základě svých projekcí aktivně žít a důsledky jeho projekcí se musí v praxi osvědčit. A jestliže se osvědčují, je zřejmé, že projekce je náležitá a že svět pro nás v podstatném smyslu splyvá s objektivním světem o sobě, případně se mu výrazně blíží.

V *Kritice čistého rozumu* a později v *Kritice soudnosti* se nacházejí pasáže, které naznačují, že subjekt díky své svobodě nějak přesahuje omezení světa pro nás. Přesně tento motiv je konstitutivním prvkem *Kritiky praktického rozumu*, v níž se objektivní existence a oprávnění teoretických vědomostí dokazují praktickým uplatňováním, činem v procesu dosahování svobody. „Neboť jestliže je rozum jakožto čistý skutečně praktický, pak dokazuje realitu svou a svých pojmů činem, a všechno mudrování proti možnosti, že by byly reálné, je marné“ (srov. Kant, 1996, s. 5).

1.4.7 Upevňování představy transcendentální struktury: Od Hegela k empiristům

Většina následovníků Kanta s takto navrženým řešením raně moderní ontoepistemologie nesouhlasila, přesto Kant určil jejich následné směřování. Hegel se vydal cestou, v níž vrcholil *německý idealismus*. Roli transcendentální roviny subjektu v něm hrál tzv. *absolutní duch*. Tím měl Hegel na mysli, že jednotlivé subjekty jsou pouze časově omezenými instanciacemi všezahrnujícího ducha. Hegel problém poznání řeší idealistickou představou objektivace ducha. Duch se částečně zpředměťuje v jednotlivých časoprostorových segmentech objektivní reality a poté se následně sebeuvědomuje v jednotlivých časových subjektech, které nakonec splyvají v absolutním uvědomění absolutního ducha.

Marx, který podle vlastních slov Hegela „překlopil z hlavy na nohy“, zachoval v jeho systému ideu vývoje, jenž probíhá prostřednictvím světa-tvorné triády (teze, antiteze, synteze), v níž se Hegelův duch objektivoval

a sebeuvědomoval. Přesto se Marx domníval, že se zbavil idealistických východisek, neboť učení o nutném vývoji ducha proměnil v učení o nutném vývoji světového dění. Když však podrobněji zkoumáme systém obou myslitelů z hlediska podmínek, za nichž může vzniknout hegelianismus či marxismus jako ideový systém (tedy z hlediska foucaultovské *archeologie vědění*), pak zjistíme vnitřní kontinuitu a stejná východiska. V jejich filozofické antropologii zůstává základní raně moderní struktura uspořádání prvků stejná. Hegelova představa vývoje objektivního ducha je založena na ideji inherentního vývoje zbožštěného transcendentálního já rané moderny (na ideji absolutního ducha), k němuž směřuje uvědomění jednotlivých dějinných subjektů. U Marxe je člověk pochopen jako bytost se stálou vnitřní strukturou, jejíž schopnost vytvářet vlastní práci hodnoty je nejen příčinou možnosti jejího vykořisťování a odcizení, ale zároveň příslibem konce dějin, který nastane s příchodem spravedlivého řádu. K tomu může napomoci náležitě sebepochopení subjektu (pracujícího člověka). Neměnná podstata subjektu pouze čeká na příchod těch náležitých sociálně-politických podmínek, které nastolí rovnovážný, bezdějinný stav komunismu.⁹¹ U Hegela i Marxe vidíme předpoklad bezdějinného či mimodějinného stavu (absolutní duch, komunismus), k němuž směřuje právě struktura subjektu. Právě zde můžeme spatřit stopu barokní touhy po sice dynamickém, ale ve své konečné formě neměnném, jedině pravém světě a v jejich filozofických systémech stopu novověké ideje *mathesis universalis* – finálního všeobsahujícího popisu světa, který přes všechno dění má konečnou statickou, a tedy popsateľnou strukturu.

Jiní představitelé raně moderního paradigmatu se nevydávají touto absolutistickou cestou, vracejí se k původní karteziánské radikalizaci pozice subjektu a hledají pouze v něm objektivitu poznání (bez kantovského překročení v praktickém rozumu, bez hegelovského překročení v sebeuvědomění absolutního ducha). Nejradikálnějšími příklady tohoto směru jsou Husserl a Chomsky. Na konci dvacátých let 20. století se Husserl pokouší najít transcendentální logiku, kterou lze objevit v „útvarech konstituujících se výkonů subjektivního života“ tím, že sestoupí „do hlubin niternosti produkujících poznání a teorii, do hlubin transcendentální niternosti“ (srov. Husserl, 2007, s. 34–35).

91 V rovině antropologických předpokladů – nikoli v rovině cílů – není rozdíl ani mezi tradičními *laissez faire* liberály a tradičními marxisty. Oba tábory věří, že zde existuje pevně daná a neměnná preexistující struktura subjektu. Rozdíl je pouze v představě, jak konkrétně tato struktura vypadá – jak konkrétně pracuje s tématy konečnosti a produkce a jak vztahuje antropologii k historii (srov. Foucault, 2000a, s. 271–273, 333–335).

Empiristé i logičtí atomisté se zaměřili také na subjekt, ale ostentativně v něm nehledali nic tak velkého, jako byla transcendentální struktura. Vystačili si s čímsi podstatně skromnějším. S představou, že uvnitř naší mysli existuje kapacita smyslové percepce, která je schopna do sebe otiskovat podstatné informace z vnějšího světa. V této kognitivní ministruktuře myslí ale přece jenom existuje něco transcendentálního – je tím předpoklad, že naše zkušenost je vybavena *evidencí*, která uvnitř mysli bezprostředně a apodikticky zaznamenává a rozeznává reprezentace vnějšího světa, ba v některých verzích empiristických teorií dokonce rozhoduje o tom, které reprezentace jsou adekvátní a které nikoli.⁹²

Ve všech případech rozhodných pro vývoj moderního myšlení lze najít různé varianty jedné základní představy – *představy předem dané struktury, která je umístěna uvnitř subjektu*. V jeho hloubce. Ať už se jedná o jakoukoli z následujících variant – kantovské transcendentální roviny poznání, možnosti konečného uvědomění absolutního ducha, vnitřní struktury pracujícího subjektu (marxismus i liberalismus), transcendentální niternosti smyslu subjektu či smyslové percepce subjektu poznání vybavené apodiktickou evidencí – je tato apriorní struktura vybavena mohutností, která poznávajícímu umožňuje překračovat omezení subjektivního poznání, aniž by se poznávající propojil s objektem prostřednictvím jednání. Předpoklad této struktury umožnil moderním epistemologickým teoriím, aby dále radikálně oddělovaly poznávající osobu od poznávaného světa i od jejího sociálního prostředí, aniž by se musely vzdát představy, že pravdivé poznání je možné. Podstatné zde je, že tento model zachoval vyloučení jednání z procesu poznání. Modernistické teorie poznání se zcela proti étosu baconovské filozofie, který byl založen na experimentování, práci s nástroji a technologiemi, na vyjednávání významu, přihlásily k programu anticko-scholastického pojetí poznání jako nahlížení. S jednou výjimkou – v rané moderně je nejdříve nutné nahlédnout do nitra subjektu, do jeho hloubky, aby bylo možné najít pravdu, tedy najít transcendentální strukturu, která umožňuje poznávat objektivní svět.

1.4.8 Zrození kompetence jako transcendentální struktury: Chomsky

Chomsky je jedním z nejznámějších a nejvlivnějších myslitelů, kteří celou svoji filozofii postavili na transcendentální struktuře sídlící uvnitř každého

92 Blíže k diskusi o evidenci jako o něčem, co je z principu schopno rozeznávat adekvátnost, či neadekvátnost reprezentací, viz Šíp, 2012, s. 860–863.

subjektu. Nazýval ji *univerzální gramatika* (dále také UG). Během svých analýz fungování jazyků došel již v padesátých letech 20. století k výsledkům, které ho později vedly k přesvědčení, že v průběhu druhé kognitivní revoluce jsme se dopracovali určitého pochopení vrozených principů jazykové schopnosti. Druhou kognitivní revolucí Chomsky míní období padesátých a šedesátých let 20. století, kdy došlo k posunu „od behavioristických strukturalistických přístupů, které tvořily dobovou ortodoxii. Nastal přesun od zkoumání chování a jeho produktů ke zkoumání stavů a vlastností mysli“ (Chomsky, 1998, s. 28–29). Ty lidskou mysl / lidský mozek začaly zkoumat jako složitou, předem danou strukturu, jež generuje příslušné způsoby jednání na základě vnitřních parametrů a pravidel chodu mozku – pravidel složitějších, přesto v principu podobných řídicím procesům počítačů.

Proto se občas odvažuje tvrdit, že „v jakémisi základním smyslu musí existovat jen jediný jazyk“. O kus dále říká, že „všechny jazyky se hluboce podobají“ (srov. Chomsky, 1998, s. 39–47). Nakonec vytváří teorii, podle níž existuje soubor neměnných racionálně-jazykových struktur, onu *univerzální gramatiku*, která určuje všechny lidské jazyky i komunikační projevy jednotlivců a která je nám zároveň vrozená. Tímto předpokladem se pokoušel vysvětlit dvě navzájem těžko slučitelná pozorování:

1. Jak je možné, že se dítě naučí náležitě komunikovat prostřednictvím jazyka, přestože i pro dospělého člověka je nemožné ovládnout celou jeho strukturu a všechny jeho funkce?
2. Jak je možné, že jednotlivé jazyky vykazují vysokou míru inovativnosti, aniž by to vedlo k destrukci komunikace?

Jestliže zde existuje pevná, *předem existující struktura gramatiky*, ale ta je nezávislá na tzv. *gramatikách povrchových*, tzn. na gramatikách jednotlivých jazyků a jejich proměnách, a jestliže je tato struktura prostřednictvím genetické informace již přítomna v dětské hlavě, vysvětlení je po ruce: vrozená struktura pracuje v dětské mysli/mozku od narození, je pevná a neměnná (přesněji dostatečně neměnná, což znamená proměnlivá pouze ve vztahu k fylogenetickému vývoji a jeho druhové výhodnosti⁹³), ale zároveň to vše na povrchové úrovni nebrání jazyku a jazykovému společenství v inovacích. Tyto hlubkové struktury sídlí hluboko v subjektu a fungují díky tomu, že spouštějí parametry a principy našeho

93 Chomsky sice pracuje s představou evoluce UG, ale ta je jen technicky naroubována na starou představu neměnnosti (viz Chomsky, 1975, s. 7–12), k tomu viz také shrnutí in Hrdá & Šíp, 2012, s. 120.

mozku, a tak je naše jazykové chování určováno zevnitř a předem (srov. Chomsky, 1975, s. 7–12). *Nejedná se však pouze o užití jazyka, ale o pojetí toho, co utváří lidskou racionalitu.* Chomsky prostřednictvím předpokladu UG identifikuje, co je člověku obecně vlastní a stálé a jak to celé funguje (srov. Chomsky, 1998, s. 47–50). Zdánlivě mluví pouze o jazyku, ale ve své podstatě odpovídá na kantovskou otázku, co tvoří podstatu člověka a jak se člověk obecně vztahuje ke světu. Předkládá tak soudobou – počítač – verzi raně moderní ontologie a antropologie.

Z hlediska další argumentace je pro nás podstatné, jak se Chomsky teoreticky vyrovnává se skutečností, že nekonečně mnoho odlišných vyjádření, projevů, komunikačních aktů atp. je generováno konečným počtem neměnných struktur UG. Individuální komunikační projevy na úrovni přirozených jazyků (čeština, angličtina, hebrejšтина...) jsou podle něho ovlivněny a rozrůzněny jak sociálním kontextem jedince (např. vývojem daného jazyka či sociálními tlaky), tak omezeními jednotlivce (limity jeho paměti, rozptýlením pozornosti, přesunem zájmu, neznalostí atd.). Jak přirozené jazyky, tak sociální a individuální omezení komunikujícího člověka považuje za součást povrchové struktury. Ovšem kdesi v mozku/mysli každého z nás existují zmíněné, z hlediska jedince či několika generací neměnné struktury, které jsou společné všem uživatelům jakéhokoli jazyka. Chomsky nazývá jednotlivé struktury *kompetence* a jejich různorodé projevy na povrchové úrovni *performance*. Performance je vždy individuální, zvláštní a idiosynkratická reakce jedince, ovlivněná sociokulturním a situačním kontextem. Tato reakce je ale umožněna a vedena vždy určitou, neměnnou strukturou – kompetencí.

Tak je uvedena v život idea pružného přechodu mezi geneticky daným (hloubkovou úrovní jazyka) a sociálně proměnlivým (povrchovou úrovní jazyka, jednotlivými idiolekty a kontexty jednotlivců a skupin). To umožňuje Chomskému vysvětlit, jak je zdánlivě neovladatelný, proměnlivý, inovativní život kolem nás formován, veden a omezován racionální, konečnou gramatikou, která tvoří podstatu lidství, protože je uložena v hloubce každého subjektu.⁹⁴

Chomského řešení problému, jak je možné se naučit jazyku, když jazykové performance mohou být nekonečné, je od konce sedmdesátých let 20. století stále více kritizováno a zpochybňováno. Jedním z táborů kritiků jsou evoluční lingvisté. Ti napadají Chomského představu, že by nějaká

94 K podrobnější analýze celého Chomského systému, jeho omezením a důsledkům viz Hrdá & Šíp, 2012, s. 119–126, 130–133.

sekvence DNA měla nést celou strukturu UG. To by bylo příliš informačně nákladné a geny by nemohly kódovat mnoho dalších životně důležitých funkcí (viz např. Hagège, 1998, s. 31–33 či Pinker, 2008, s. 151–153). Jiný typ kritiky vychází od představitelů teorie dynamických systémů. Například podle Rockwella (2005, s. 179–182) je Chomského projekt – přes zavádějící holistickou terminologii (viz např. pojmy univerzální, struktura atd.) – nevyhláditelně atomistický, a proto se musí vypořádat s otázkou naučitelnosti jazyků tak složitou cestou, jakou je předpoklad vrozené UG. Chomsky se výslovně hlásí k Descartovi, a přijímá tak za svá východiska rané moderny.⁹⁵ Pro karteziány je subjekt zcela oddělen od světa objektů, je pouze afikován smyslovou mnohostí (smyslovým názorem), které mysl/mozek musí smysluplně zpracovávat (viz 1.4.6 výše). Dány jsou pouze atomární informace z vnějšího světa, které se v subjektu mění na komplexnější reprezentace.

Obě kritiky se navzájem doplňují. Evoluční lingvisté mají za to, že v genech jsou zakódovány pouze relativně skrovné prelingvistické moduly, z nichž struktury jazyka povstávají a následně se stávají komplexnějšími. Děje se tak pomocí interakcí, které jsou samozřejmou součástí teorie dynamických systémů. Díky interakcím se moduly propojují a rozvětvují v systémy gramatik a struktur interakcí, které jsou nesené institucemi a jako instituce předávány z generace na generaci. Così jako univerzální gramatika vzniká vně subjektu jako komunální systémy racionálního vypovídání a racionálního jednání. Jedná se navíc spíše o univerzální gramatiky, nikoli univerzální gramatiku. Zmíněné systémy vycházejí ze stejných kořenů možností lidské komunikace a interakcí člověka s jeho okolím, ale tyto kořeny vytvářejí kvalitativně různé podoby gramatik. Zmíněné systémy jsou institucemi, jež naplňují sociální podstatu jedinců a umožňují jim přežít. Fascinující variabilita lidských společností, jejich kultur a způsobů jejich komunikace a přežívání je dána spoluprací mezi skrovnými, genetiky kódovanými moduly a dynamicky se proměňujícími lidskými institucemi, mezi nimiž hraje jazyk klíčové místo.

Přes tuto přesvědčivou kritiku Chomsky významně ovlivnil lingvistiku a tím i výuku jazyků. Dokonce i v kontextu výuky cizích jazyků se od konce sedmdesátých let můžeme setkat s kritikou Chomského představy UG, nepřestává se však již pracovat s pojmem kompetence, která byla původně spojena s představou neměnné struktury UG. Ovšem kompetence

95 K tomu, že celé jeho myšlení (včetně jeho politické filozofie) je založeno na vyostřených karteziánských východiscích, viz Hrdá & Šíp, 2012, s. 122–125.

přestává být striktně vázána pouze na UG. Další pojmový posun, který se udál v pozdějším Chomského myšlení a na který navázali Chomského následovníci, umožnil vnitřní neměnnou kompetenci úzce provázat s povrchovou úrovní jazyka. Právě tímto posunem se nyní budu zabývat.

1.4.9 Transcendentální struktura a lingvistika: Od performancí ke kompetenci

Pojmy mají strukturální charakter. Nelze s nimi pracovat jako se stavebníci Merkur, v níž lze ze stavby jednu součástku odebrat a nahradit součástíkou druhou. I když se promění výměr pojmu (někdy i radikálně), v jeho informačním pozadí existují původní vazby na další pojmy a tyto původní vazby zanechávají stopy v myšlenkových konstruktech, které pomocí proměněného pojmu tvoříme. Posun v pojetí kompetence takové ozvěnové jevy způsobuje.

To, co Chomsky původně nazýval *performancemi*, v pozdějších textech nazýval *pragmatickou kompetencí*, kterou míní „znalost podmínek a způsobů, jak jej [jazyk] náležitě používat, tak aby bylo dosaženo různých cílů“, a tento pojem je jím kladen do protikladu ke gramatické kompetenci, která je „znalostí struktury a významu“ (Chomsky, 1980, s. 224). Gramatická kompetence je tím, co tvoří UG. Gramatická kompetence bude Chomského následovníky zahrnuta do tzv. *organizační kompetence*, pod níž spadá společně s textovou kompetencí. Pragmatickou kompetenci naopak následovníci zahrnuli do *komunikační kompetence* (srov. Bachman, 1990, s. 87). Díky těmto posunům i komunikační kompetence (či její pragmatická složka) je postupně vnímána jako něco, co není jenom povrchovou proměnlivou záležitostí. I ona má svoje neměnné jádro – je kompetencí. Pojem kompetence byl používán mimo Chomského tradici⁹⁶, ale teprve v jeho idiomu hlubinné struktury, která řídí to, co se děje na povrchu, dostal tento termín onen příslib vyřešit otázku lidské racionality na pozadí raně moderní epistemologie.⁹⁷ Když byla tato kompetence právě popsáním významovým posunem propojena s povrchovou úrovní, bylo náhle možné věřit, že tzv. generické (či klíčové) kompetence jsou univerzální či transversální a zároveň jsou nabývány ve specifických kontextech.

Od osmdesátých let 20. století se ve výuce cizích jazyků teorie soustředovaly především na pragmatickou stránku jazyka. Sledovaly hlavně

96 Například v biologii, kde kompetence znamená schopnost buňky přebírat DNA z vnějšího prostředí.

97 K těmto východiskům viz 1.4.5 výše.

„vztahy mezi promluvami a činy provedenými prostřednictvím těchto promluv a jejich funkcí v kontextu, prostřednictvím vhodného používání jazyka“ (srov. Bachman, 1990, s. 89). Může se tedy zdát, že váha je přesunuta z organizační složky jazyka, z jeho struktury na jeho pragmatickou, komunikační vrstvu. Může se zdát, jako bychom šli mimo jádro samotného Chomského pojetí. Jako by nás nezajímala UG. Ale stejně jako i v jiných případech, na které jsem již upozornil, jedná se i v tomto případě o přesun od Buď k Anebo, jež stále sdílí stejné metafyzické rozvržení. Sdílí základní vztah hloubkových a neměnných struktur k proměnlivé a kontextově otevřené vrstvě povrchové úrovně jazyků. Tento vztah umožňuje snít o tom, že díky ovládnutí komunikace na povrchové úrovni můžeme za ideálních okolností rozvíjet dané kompetence, které jsou skryty hluboko v nás. V kontextu výuky cizích jazyků tak mohla na základě takových východisek vzniknout představa prahových úrovní ovládnutí cizího jazyka, které se dají stanovit a následně měřit. Van Ekovy a Trimovy *threshold levels* (prahové úrovně) byly zformulovány na počátku devadesátých let 20. století a staly se základem sjednoceného přístupu k výuce cizích jazyků. Idea Společného evropského referenčního rámce (srov. 1998) byla na světě. Tímto prvním projektem bylo ovlivněno zadání OECD při projektu DeSeCo (1997–2003), který následně inspiroval vzdělávací politiku Evropské unie (viz Euridice, 2002). Zde se poprvé objevují kompetence nezbytné pro vzdělávání pro 21. století (srov. Rey, 2008, s. 1–3).

Společný referenční rámec je velmi užitečnou pomůckou při rozvíjení cizojazyčné gramotnosti v prostoru multilingvální Evropy. Když se však tyto pragmatické prahové úrovně proluly s představou kompetencí, které člověk musí ovládnout, aby dosáhl určité jazykové zdatnosti, a tyto kompetence byly zároveň spojeny s představou vrozených kompetencí UG, objevila se možnost velmi komplikované jazykové hry, jež slibuje nesplnitelné. Slibuje, že kultivace povrchových performancí může vést až k vnitřním strukturám, které nás propojují s objektivním světem. Tyto hloubkové struktury nemusejí být obsahově vázané na konkrétní znalosti a dovednosti – ostatně ty jsou vždy záležitostí povrchových a kontextově vázaných událostí. Tak se objevuje představa generických kompetencí, jejichž možnost je pevně uložena v každém subjektu, neboť je přenášena z generace na generaci prostřednictvím DNA. Podle tohoto příběhu je možné tyto struktury dále rozvíjet. Jelikož již nejsou vázány na jeden kontext a na konkrétní povrchové události, mohou sloužit k tomu, aby byl jedinec schopen vyřešit problém, na jehož řešení nebyl a ani nemohl být připravován. Konkrétní a kontextově vázané obsahy jsou pověstným žebříčkem,

po kterém sestupujeme k tajemství, jež leží uvnitř subjektu, abychom poté žebřík jako nepotřebný náklad odhodili.

Tento obraz jsem si vypůjčil z Wittgensteinova *Tractatu*, díla jeho prvního období: „Moje věty objasňují tím, že je ten, kdo mi rozumí, rozpozná nakonec jako nesmyslné, vystoupí-li – po nich – nad ně. (Musí takřkajíc odhodit žebřík poté, co po něm vystoupil nahoru.) Musí tyto věty překonat, pak vidí správně“ (1993, 6.54).⁹⁸ Ať už po žebříku vystupujeme nad běžný svět, nebo naopak sestupujeme do nitra subjektu, je tato metafora klíčová jak pro Wittgensteina prvního období, tak pro Chomského. V prvním období byl Wittgenstein uhranut představou zrcadlení světa pomocí tzv. *logické struktury*, kterou svět a metafyzický subjekt sdílí. Odlišení metafyzického subjektu od empirického já je důležité. Zatímco empirické já je beznadějně spojeno s povrchovými strukturami poznání, metafyzické já se dostává ke strukturám v hlubině každého subjektu. Podobně jako Wittgenstein, který z jednotlivých logických vět genericky odhaluje celou logickou formu světa i jazyka, Chomsky se prostřednictvím analýzy struktur povrchových jazyků genericky dostává k tzv. *generativní gramatice* (dále také GG), která by v ideálním případě měla nakonec kopírovat struktury UG.⁹⁹ Proto jí také metafyzický subjekt může dosáhnout a tím jasně logicky rozvrhnout svět. Jinými slovy: podstatné je to, co je uvnitř, nikoli to, co se děje na povrchu. Povrch jazyka je zevnitř formován logickou formou / univerzální gramatikou a o tu nám jde. Nekonečné variace performancí jsou zevnitř určeny a formovány konečným počtem logických vztahů / generických kompetencí.

Ovšem metafyzický subjekt je u obou autorů pouhým filozofickým a konstrukčním axiomem, nikoli empiricky prokázanou daností. Vše začíná filozofickým předpokladem metafyzického subjektu, jehož struktury by měly vyjadřovat obecnou ideu člověka, aby analýzou logických či gramatických pravidel byl tento metafyzický subjekt rekonstruován, přesněji jeho nejvýznamnější část – logická struktura / univerzální gramatika. Celé to až nepříjemně připomíná kruhový argument. Skeptický intelektuál se musí ptát, zda existence metafyzického subjektu není jen přízrakem, který se objeví vždy, když žitou realitu rozdělíme na povrchové dění a neměnnou hloubkovou strukturu, na jeskynní svět a svět jasných a neměnných idejí.

98 Referuji zde k Wittgensteinově vlastnímu desetinnému číslování, které se stalo mezinárodním územ odkazu na *Tractatus*.

99 Ke shrnutí role GG v Chomského systému viz Hrdá & Šíp, s. 120–122.

1.4.10 Transcendentální struktura v prostředí pedagogiky a dějinný kontext

O. Rey ve své přehledové studii (2008), která stopuje vynoření konceptu kompetence, ukazuje, jak se pojem kompetence probíjával do odborného slovníku pedagogiky z mnoha stran. Ze sféry politické, ze sféry profesního vzdělávání dospělých, ze sféry managementu atd. Takové systémové vynoření je pro nás důležité, protože vypovídá o celkovém sociálním nevědomí.¹⁰⁰ Aby se pojem kompetence v prostředí pedagogiky ujal, muselo být již – wittgensteinovsky řečeno – mnohé připraveno.¹⁰¹ Jestliže kompetence mohla vejít do pedagogického diskurzu, pak proto, že se v sociálním nevědomí lidí dané doby událo mnoho systémových změn. Takový pohled nám nedovoluje sledovat nějaké jednoduché lineárně kauzální transfery myšlenek, např. z oblasti byznysu do oblasti školství.¹⁰² Rey si poté klade otázku, jak se tato idea dostala do základního vzdělávání, kde kompetence musí být mnohem více standardizovány a obsahově ukotveny, a proto se jejich proponenti nemohou tak jednoduše odvolávat na schopnost adaptovat se na neočekávanou situaci (srov. tamtéž, s. 3).

Abychom mohli tuto otázku zodpovědět, musíme odlišit dvě okolnosti. Zaprvé systémovou potřebu a zadruhé příhodné místo, skrze které idea kompetencí mohla proniknout do základního školství. Systémová potřeba byla podmíněna stavem současného vzdělávání, kdy instituce školy není schopna plnit potřeby, které před nás klade 21. století, protože je postavena na východiscích rané moderny.¹⁰³ Chomského pojetí kompetence takové místo průniku do pedagogiky obecně a do systému základního školství zvláště vytvořilo. Místem se stala výuka jazyků. Přes ni vstoupila kompetence do pedagogiky a do nového promýšlení základního vzdělávání. Nově pojatá kompetence jako vztah povrchového dění s neměnnou univerzální strukturou uvnitř každého subjektu byla úspěšná ve svém šíření. Ovšem

100 K sociálnímu nevědomí viz podkapitolu Paradigma versus sloh myšlení a jednání v Úvodu.

101 „Jestliže se řekne ‚Dal pocitu jméno‘, tak se zapomíná, že v řeči musí být už mnohé připraveno, aby pouhé pojmenování mělo smysl“ (Wittgenstein, 1998, s. 115, § 257). U Wittgensteina druhého období (*Filosofická zkoumání*) je řeč úzce svázána s tzv. *životní formou*. S tím, co by Foucault nazval diskurzem. Jestliže se v systému řeči ujme nějaký pojem, pak je spojen s diskurzivní praxí, se soustavou jednání, která dává pojmu význam a smysl užití jeho znaku. A tak je to i s pojmem kompetence.

102 Tento transfer zde zmiňuji především proto, že na oné myšlence je založena kritika tzv. neoliberalismu v pedagogice, která se opírá o kritiku kompetencí. Blíže se této kritice neoliberalismu budu věnovat v podkapitole 1.4.12, v kapitole 2.5 a poté v kapitole 3.4 níže.

103 K tomu viz podkapitolu Základní teze monografie v Úvodu výše a především třetí část monografie níže, zejména kapitolu 3.2.

tato zdvojená podmínka by nebyla dostatečná, kdyby nenašla příhodné prostředí v sociálně-politické situaci, jíž Evropa od konce sedmdesátých let 20. století procházela a prochází. Proto si zde dovolím malou digresi k tomuto tématu.

Od sedmdesátých let se na lingvisty intenzivněji obracela decizní sféra, která z rozpočtu národních států a později z pokladny Evropské unie začala významně podporovat projekty, jež měly zajistit účinnou výuku cizích jazyků. Do oblasti lingvistického výzkumu vstoupily peníze právě v době, kdy diskurz o kompetencích oživil starší naděje lingvistiky 18. a 19. století. Ve století páry a historismu hledala lingvistika společného jmenovatele pro jednotlivé jazykové rodiny. Fakticky se prostřednictvím rekonstruování historických podob jazyků pokoušela nalézt originální prajazyk – Ur-jazyk, případně originální prajazyky (tzv. jazyky Ráje). Není pro nás zanedbatelné, že se toto vědecké bádání propojilo s romantickým hledáním kořenů, které v mnoha textech podpořilo vznik novodobé rasové teorie. Ty jazykové skupiny, které byly identifikovány jako historicky bližší původnímu Ur-jazyku, jsou také skupinami nadřazenými skupinám ostatním. Přesně tímto způsobem se do našeho kulturního povědomí dostal mýtus o árijské rase (srov. Olender, 1996; Budil, 2001, s. 448–471).

Hledání původního jazyka se ve 20. století zmodernizovalo s tím, jak se vzdalovalo historickému zkoumání a zbavovalo se rasismu. Navázalo na raně moderní antropologii člověka a obrátilo se dovnitř subjektu. Jazyk tak nebylo nutné sledovat v jeho historickém vývoji. V době důrazu na synchronní zkoumání jazyka (saussurovská tradice, Pražský lingvistický kroužek, strukturalismus) a v době počítačného pojetí jazyka (např. Chomského pojetí) musel mít Ur-jazyk jiné kvality. Lingvisté se začali soustředit na vnitřek člověka a začali rekonstruovat původní jazyk, společný všem racionálním bytostem. Celá představa vnitřní struktury, geneticky přenášené z generace na generaci, se zbavila historizujícího rasistického nádechu předešlých teorií a vypadala díky tomu jako dokonale vědecká.

Chomského teorie UG je v podstatě variantou hledání nezpochybnitelné pravdy Ur-jazyka. Navíc v ní lingvisté mohli najít politicky dobře obhajitelný a zároveň praktický prvek – pozitivní dopad na výuku cizích jazyků. Jestliže se podaří kompetence, z nichž je konstruována celková struktura UG, identifikovat a student je následně ovládne, bude pro něj snazší ovládnout povrchové performance jednoho i více cizích jazyků. A nejen to, bude schopen se alespoň dotýkat toho, co všechny lidi dělá člověkem. V době utváření Evropské unie byla politická obhajitelnost daná atraktivností celé

myšlenky: přes veškerou různost jsme v podstatě všichni stejní, různost nás na povrchu obohacuje, ale hluboko uvnitř nás je zrušena skutečnou podstatou člověka. Jazyky – jen zdánlivě odlišné, odlišné jen na povrchové úrovni – nás v principu vedou k tomu, co je naší podstatou a co je nám společné. Přesně na této vlně byla do politického prostoru vynesena Chomského teorie univerzální gramatiky a jejích struktur – kompetencí.

Přinejmenším zpočátku se zdálo, že lingvisté jdou správnou cestou. Důvody však byly spíše historické než ontologické. Jazyky, které mají společný indoevropský kořen a žijí od nepaměti vedle sebe, které se navzájem ovlivňují a přelévají jeden do druhého, nám mohou slibovat, že taková struktura skutečně existuje. Situace se významně zhorší, když vezmeme v úvahu baskičtinu, maďarštinu či finštinu. Ale snad i ty budeme jednou schopni zahrnout do jazykové rodiny jediného člověka poté, až rekurzivně definované *generativní gramatiky* doloží svůj původ v jedné jediné *gramatice univerzální*.¹⁰⁴

1.4.11 Transcendentální struktura v prostředí pedagogiky

Z účinného diskurzu – tedy z diskurzu, který je schopen věcně řešit problémy – se stává mem tehdy, když soustava jeho frází se oddálí od řešení reálných problémů a o účinnosti těchto frází jsme přesvědčováni jenom tím, že tyto fráze začnou aktéři slovně komunikovat bez návaznosti na reálné podmínky a důsledky jednání. Oddálení zpětné vazby způsobí, že mem začne v sociálně-kulturním poli kolovat stále rychleji. To způsobuje dojem všudypřítomnosti, kvůli čemuž se zdá, že je nepostradatelným znakem odbornosti a nedílnou součástí výzkumných, rozvojových či aplikačních projektů, hodnotících zpráv atd. Vytváří se koloběh, v němž mem zazáří jako kometa a nakonec se rozpadne. Zpočátku však vzbuzuje velká očekávání. Koncept kompetence popsany memický koloběh absolvoval.

Stejně jako v lingvistice a ve výuce cizích jazyků i v pedagogice vzbudily kompetence velké naděje. Ty se přenesly do školských politik jako součást celého diskurzu o změně kurikula. Vlastně se jednalo o mnohonásobnou naději – multinaději, u níž se zdálo, že je schopna z jednoho místa vyřešit mnoho různých problémů. Kdyby například pedagogika mohla manipulovat s hloubkovými strukturami, pak by mohla překlenout vážné rozpolcení nejen mezi přírodními, sociálními a humanitními vědami, ale

104 Není náhodné, že velká část kritiky Chomského přístupu si všímá skutečnosti, že *generativní gramatika* – tzn. lidmi rekonstruovaná „hlubší“ gramatika, která se snaží generalizací pravidel gramatik přirozených jazyků rekurzivně dojít až k jedinečným strukturám UG – vykazuje příliš nápadnou blízkost anglosaským jazykům. K tomuto problému viz Hrdá & Šíp, 2012, s. 120–122.

také mezi jednotlivými výukovými předměty navzájem. V transcendentální struktuře bychom se mohli dostat k podstatě společně všem vědám. Někde v hloubce lidského subjektu by se potkávaly znalosti jak biologie, chemie, fyziky, tak sociologie, antropologie, psychologie, pedagogiky. Dokonce by se tam mohlo nacházet i ložisko takových vědění, která nelze zahrnout do klasického rozvrhu předmětů – např. finanční gramotnost nebo environmentální či interkulturní výchova atd.

Díky takové strukturaci by mohly být všechny poznatky v jistém smyslu univerzální, ale zároveň by si mohly zachovat dostatečně oborově/předmětově specifické charakteristiky. Pedagogika by pak již nebyla pouhou slupkou předmětově odlišných obsahů, jejíž povrchovost a povrchnost musí (nepříliš přesvědčivě) zakrývat existence obecné didaktiky. Pedagogika by přestala být bojištěm, v němž jednotlivé předměty soupeří o svůj vliv a hodinovou dotaci. Stala by se konečně svébytnou disciplínou s vlastním fundamentem zakládajících teorií, které ji jasně oddělí od hraničních disciplín a zaručí jí její vědeckost.

Důrazem na transcendentální strukturu by se pedagogika jako věda mohla vypořádat se sférou praktické pedagogiky.¹⁰⁵ Praktická pedagogika je ta část pedagogické aktivity, která lépe či hůře manipuluje povrchovými performancemi, ovšem věda o výchově, vědecká pedagogika (*Erziehungswissenschaft, educational sciences*) by byla tím, co se zabývá hlubkovými strukturami, které jsou zachyceny v teoriích jdoucích až k hlubinám pravdy ukrytým v metafyzického subjektu. Nezávislost na praxi je důležitou hodnotou, protože praxe je často vedena nějakou ideologií či neprověřenou tradicí. Jestliže je tady něco tak skrytého a v praxi těžko uchopitelného, jako je transcendentální struktura kompetencí, pak máme po ruce další argument, proč by měla být teorie upřednostněna před praxí a proč by praxe měla spolupracovat s teorií jedině tak, že se primárně bude teorií řídit.

Mem kompetence s sebou nesl další fasety naděje. Slibuje i to, že najde způsob, jak může být škola organizovaná i přes to, že národní stát a jeho specifické teorie již nemohou hrát hlavní roli garanta školského systému a předávaných obsahů. Kdybychom se spolehli na tuto strukturu, nebude nutné debatovat o situaci, která nastává v době konsolidující se globality a transnacionálního stavu.¹⁰⁶ Nebude nutné podstupovat nepříjemnou

105 K důvodu pro odlišení vědy o výchově a praktické pedagogiky a k významu tohoto odlišení pro další vývoj pedagogiky viz 1.2.2–1.2.4 výše.

106 K přesunu od nacionálního k transnacionálnímu východisku viz Beck, 2004, 2007 a 3.1 níže.

debatu o synchronizaci vzdělávání napříč Evropou. Transcendentální struktura to nějak vyřeší za nás, protože je univerzální, nezávislá na omezující nacionální perspektivě.

Dále slibuje, že se v prostředí školy najde uspokojivé řešení rozporu mezi nároky soukromé a veřejné sféry, neboť právě tato struktura – podobně jako kdysi středověký Bůh – apriorně definuje hranici jejich odlišení. Slibuje, že se vyřeší problém bobtnajícího kurikula, protože jestliže se spolehne na modernistickou antropologii člověka založenou na transcendentálním subjektu, pak je zřejmé, že můžeme redukovat kurikulum na základě řádu, který struktura poskytuje. Jinými slovy, že se můžeme spolehnout na generické kompetence a na základě jejich uplatnění redukovat obsahy výuky. Slibuje také, že se s konečnou platností vyřeší spor mezi tradicionalisty a alternativisty o to, čím by měla být škola – zda by měla kultivovat, anebo osvobodit, protože vzdělávání kopírující struktury transcendentálního subjektu ze své podstaty kultivuje i osvobozuje.

Spletitost faset této naděje vysvětluje ideovou přesvědčivost jak kurikulární reformy, tak memický koloběh pojmu. Odpovídá tak i na Štechovu otázku, proč se kurikulární reforma neohlížela na evidenci výzkumů, jež zpochybňovaly její hlavní ideje (že byla „*evidence-less*“ – srov. 2013, především s. 625–630): taková naděje slibovala rychle vyřešit to, v čem dlouhodobě selháváme! Navíc není jednoduché zahlédnout za konceptem kompetence celý systém raně moderního myšlení, který je oporou tohoto konceptu. Proto jak proponenti kurikulární reformy, tak její kritici jsou stejně zmatení z toho, co kurikulární reforma vlastně měla a chtěla přinést. Největším paradoxem je skutečnost, že byla míněna jako projev alternativního myšlení, které mělo otevírat kurikulum, učinit je více flexibilním, ale její potenciál byl ve skutečnosti nevyčísitelně tradicionalistický. A naopak její kritici, kteří se rekrutují primárně z řad tradicionalistů, bojují přesně proti tomu, co by jim mohlo jejich tažení zpět k tradici spíše ulehčit.

V následující podkapitole uzavřu probírané téma náčrtem kritiky neoliberalismu, pro niž jsou kompetence centrální kategorií. Tento náčrt bude rozveden v kapitole 2.5, kde poukazují na skutečnost, proč se kritika neoliberalismu ve vzdělávání mívá se skutečnými problémy. Ve třetí části (konkrétně v kapitole 3.4) vysvětlím, proč kritika spíše posiluje neoliberální pozice, neboť s nimi sdílí některá východiska, která nám nedovolují náležitě analyzovat problém veřejného školství. Zde mi půjde pouze o to, abych doložil, že i kritici neoliberalismu ve svém boji proti kompetencím zpětně přechylují Anebo v tradicionalistické Bud', ale neřeší skutečnost, proč bylo původní Bud' nedostatečné a proč vedlo ke stejně nedostatečné pozici Anebo.

1.4.12 Kompetence a selhání kritiků neoliberalismu

Budu se zde soustředit primárně na čtyři autory: Lojdovou, Štecha, Kaščáka a Pupalu. Tito autoři se opírají o hojnou zahraniční literaturu anglosaské a frankofonní provenience, takže mohou být dobrým klíčem k pochopení toho, o co jde v boji proti neoliberalismu obecně a proti kompetencím zvláště. Poslední tři autoři jsou navíc lidé, kteří spolu zjevně úzce spolupracují a vytvářejí ideové jádro česko-slovenské skupiny bojovníků proti neoliberalní governmentalitě.

Není náhodou, že se první z autorů – Kateřina Lojdová – ve svém textu o nebezpečí neoliberalismu v univerzitním vzdělávání obrací ke kompetencím poprvé, když se také poprvé odkazuje k Liessmannovi (2016, s. 609). Pro Liessmanna jsou kompetence jednou z hlavních a nejsnáze kritizovatelných idejí neoliberalismu (srov. např. Liessmann, 2015, s. 38–48). Lojdová páruje kompetence s Liessmannem hned v úvodu, ale fakticky se k nim vrací až ke konci textu, kde její kritika neoliberalismu kulminuje (srov. tamtéž, s. 623–624). Parafrázuje zde Burkovo přesvědčení, že hnutí orientované na kompetence lze stopovat až do poloviny dvacátých let 20. století k reformám, které proběhly v USA a byly svázány s modely vzdělávání orientovanými na průmysl a obchod. Podle poznámky č. 15 (srov. tamtéž, s. 623) je tento trend vztažen k Deweyho diskurzu o *průmyslovém vzdělání* (*industrial education*). Lojdová se odkazuje k tvrzení Štecha, že „zcela vágní koncept kompetence byl odvozen ze vzdělávání jako přípravy na povolání či profesi (*vocational /professional/ education*)“. Giroux, s jehož myšlenkami následně Lojdová pracuje, je zase přesvědčený, že kompetence „definují vzdělávací výstupy na základě potřeb pracovního trhu“ a že „neoliberální pojetí vysokého školství je centrální paradigma orientované na trh, který obrací humanitní vědy ve službu, jež studenty připravuje na zaměstnání“ (srov. tamtéž, s. 620–624).

Štech v pasáži o kompetencích (2013, s. 622–625) je společně s Hirttem přesvědčený, že „za orientací vzdělávání na kompetence se skrývají hlavně ekonomické cíle – posloužit trhu práce“ (tamtéž, s. 622). Poté, co kompetenci souhrnně definuje (tamtéž, s. 623),¹⁰⁷ podrobuje kritice některé její klíčové pojmy – mimo jiné flexibilitu, mobilizaci a řešení jedinečných situací. Koncept kompetence vychází z představy flexibilního pracovníka. Pro soudobou společnost je charakteristické, že většina výkonů je určena menší mírou rutiny a větší mírou tvořivosti, než tomu bylo dříve. Pro to se podle některých intelektuálů přesouvá zodpovědnost za vzdělání

107 Tuto souhrnnou definici jsem parafrázoval výše (viz 1.4.5).

z institucí na jednotlivce.¹⁰⁸ Podle Štecha a autorů, z nichž vychází, je však tento diskurz především projevem neoliberální agendy. Kompetence údajně sugerují, že vzdělání není možné obdržet ve škole. To vede k tomu, že kompetence spíše představují „jakousi ‚konativní slitinu‘, kterou nelze jednoznačně vztáhnout k žádné specifické psychologické nebo pedagogické koncepci“ (tamtéž, s. 623).

V souhrnné definici hraje významnou roli také schopnost kompetence *mobilizovat* uzel znalostí a dovedností a dalších prvků (spontánně získanými habitů, kulturní zkušeností), které jsou potřebné k řešení právě nastalé situace. Představa mobilizace kompetence je spojena s výběrem vždy jen malé části toho, co subjekt ví a umí, a to podle Štecha vede ke svévoli redukce kurikula. Právě ta údajně otevírá cestu neoliberálním požadavkům na takový výběr, jenž by více vyhovoval ekonomickému růstu či ekonomickým zájmům.

A konečně součástí definice je také důraz na schopnost reagovat v nových a jedinečných situacích, které podle Štecha z principu vylučují ze vzdělávání školu, protože „kdyby se alespoň na něco z této situace ve škole [dítě] připravilo, nepůjde už o kompetenci, ale o dovednost, algoritmus, aplikaci známého“ (tamtéž, s. 624). Štech se v tomto kontextu obrací k textu Crahaye, který vyslovuje „dvojitý údiv“. „Jak lze ze schopnosti zvládat [neočekávané a neznámé situace] učinit vědomý vzdělávací program?“ „Jaký smysl má připravovat žáka na něco, co s vysokou pravděpodobností nastane v jeho životě výjimečně?“ Vždyť drtivá většina jeho praktického života bude stát na dokonalém ovládnutí rutiny. Crahay proto uzavírá, že „žáky nelze vzdělávat jako krizové managery“ (srov. tamtéž, s. 624–625).

Kaščák a Pupala se v části svého textu, kterou věnují kompetencím (2010, s. 789–793), vracejí k výše již zmiňovanému projektu DeSeCo. Tento projekt měl vytvořit teoretický rámec kompetencí a dovedností, které si na současném vzdělávání vyžadují ekonomické a sociální změny. Kompetence a dovednosti pro 21. století jsou orientovány na praktickou využitelnost vzdělání. Na podporu svých názorů Kaščák s Pupalou citují a komentují názory Gillbertové, Lambiera, Tuschlinga, Engemanna, Olssena a dalších. Podle nich vzdělávání užitečné pro praktický život znamená užitečné pro ekonomický růst. Z toho důvodu, že jsou poznatky nahlíženy optikou užitečnosti, jsou požadované poznatky odlišné od akademických poznatků. „Tréning zaměřený na formování generických kompetencí současně vytvárá

108 K této významné, ve své podstatě falešné myšlence se vrátím v kapitole 3.4 níže. Budu ji kritizovat, aniž bych se vydal cestou kritiků neoliberalismu.

„univerzálnu pracovní sílu“ schopnou mobility a přibíraní nových zručností.“ Za argumentací „tzv. humanistických hnutí zdôrazňujúcich autonómnu sebareguláciu žiaka, ako aj konštruktivistických predstáv“ bychom měli vidět spíše „zmenu kurikula na podnikatelské kurikulum (*enterprise curriculum*)“ (srov. tamtéž, s. 789–790). Za této situace není vůbec překvapivé, že se Kaščák s Pupalou nakonec odvolávají na Liessmanna a na základě jeho impresionistických¹⁰⁹ tezí formulují následující přesvědčení:

„Kritika modelu vzdělávání založeného na kompetencích může být vyjádřena tak, že tento model, spolu s konceptem vědomostní společnosti a celoživotného učení sa, radikálne popreli klasickú európsku tradíciu všeobecnej vzdelanosti a že vedu k totálnej devalvácii vzdelania.“ (Tamtéž, s. 792)

Když si tuto opakující se linii tvrzení shrneme do několika stěžejních tezí, pak bychom boj proti kompetencím mohli vyjádřit následujícím způsobem:

1. Kompetence přišla do školství z prostředí byznysu, případně z prostředí dalšího vzdělávání dospělých ovlivněného podnikatelskou sférou. Tomu odpovídá diskurz o vzdělávání jako přípravě na zaměstnání či profesi. Tento diskurz má své kořeny až v Deweyho ideji průmyslového vzdělávání.
2. Kompetence je jedním z prostředků, kterým se neoliberální diskurz nenápadně snaží ovládnout školu – prostřednictvím flexibilizace, mobilizace a prostřednictvím důrazu na řešení nových, nepředvídaných situací.
3. Kompetence vede k možnosti, jak narušit pečlivě vybudované kurikulum a vytvořit prostor k výběru pouze těch obsahů, které byznys potřebuje.
4. Humanistická hnutí a konstruktivismus jsou vlastně jen nástroje, jimiž proniká do škol ohled na „ekonomický růst“ a „podnikatelské kurikulum“.
5. Tento pohyb destruuje „európsku tradíciu všeobecnej vzdelanosti“ a „totálně devalvuje vzdelanie“.

Když si původně šťavnaté věty kondenzujeme do jejich základních sdělení, je zřejmé, že boj proti kompetencím je jen další módou založenou na několika zkratkách a polopravdách. Všechna alarmující sdělení ovšem neodpovídají skutečnosti. Kompetence nepřišly do vzdělávacího diskurzu primárně z byznysu. Jsou systémovým produktem komplikovaného

¹⁰⁹ K Liessmannovi a jeho impresionistickému stylu viz 2.4 níže.

raně moderního způsobu myšlení, které se na filozofické rovině utvářelo od doby Descarta a Kanta a postupně se i s celou figurou „hloubky a povrchu“ usídlovalo ve vědeckých teoriích. Když rozpor mezi potřebami pozdní moderny a nástroji rané moderny začal kulminovat (od konce šedesátých let 20. století), staly se nakonec kompetence jakýmsi *deus ex machina*, který měl zachránit nejen školství, ale i mnoho dalších oblastí trhajících se pod náporom tohoto rozkolu. Bez ohledu na to, zda něco jako neoliberální přístup ve školství existuje, či nikoli,¹¹⁰ se mem o kompetencích úspěšně zahnízdil v odborném diskurzu o vzdělávání proto, že nelze řešit nové situace starými prostředky. Důraz na flexibilitu, mobilizaci, řešení neočekávaných situací je pochopitelný. Náš tradiční dominantní přístup ke vzdělávání je založený na drilu, rutinizaci a algoritmickém myšlení.¹¹¹ Důraz na estetickou dimenzi a kreativitu není součástí většinového vzdělávání, je výsadou elity. K této dimenzi a kreativě výuka na základních a středních školách nevede, a proto se jí těší jen malá skupinka lidí, která ovládla niky na vysokých školách, v uměleckém prostředí a ve sféře velkého byznysu.¹¹² Dnes však i diskurz o kompetencích ztrácí dech, neboť fakticky neposkytoval reálná řešení, byl především memem s oddálenou zpětnou vazbou. Vzbuzoval nespelnitelnou naději, která spočívala v tom, že jednoduše, bez velké společenské debaty vyřeší mnoho problematických situací, že se stačí ještě těsněji přimknout ke starému myšlení rané moderny. K myšlení, jehož centrální figurou je transcendentální rovina (či transcendentální subjekt) ukrytá v každém z nás.

Kritici neoliberalismu hledají příčinu vzniku pojmu kompetence ve vzdělávání jako přípravě na povolání či profesi a spojují tyto tendence s Deweyho důrazem na industriální vzdělávání. To je však obehnaná písnička, kterou se již pedagogičtí esencialisté dvacátých a třicátých let 20. století snažili narušit modernizaci výuky a navrátit ji k ideálům konce 19. století.¹¹³ Jestliže někdo Deweyho ideu tzv. průmyslového vzdělání spojuje se soudobou ideou vzdělávání jako přípravy na zaměstnání či profesi a celé toto hnutí spojuje s prosazováním neoliberální governmentality,

110 K tomu viz 2.5.3 níže.

111 K tomu viz především 3.3 níže.

112 K tomu viz 2.4.2 níže, kde na Liessmannově příkladu dokládám, jak tradicionalisté vyzdvihují raně moderní pojetí estetiky, kterou oddělují estetickou dimenzi od reálného života a poté vyzdvihují její „neužitečnost“ (srov. Liessmann, 2015, s. 123–133). Ovšem taková neužitečnost je opět jen nostalgickým návratem k pasivnímu řeckému nahlížení, které estetickou dimenzi vyvlastňuje životu a činí z ní detašované pracoviště přístupné snobům, estétům a elitářům.

113 Jako příklad takového boje viz 2.4.3, kde představuji podobný soubor na německých univerzitách během 19. a 20. století.

pak zcela minul jak podstatu problémů soudobého školství, tak podstatu Deweyho pedagogické filozofie (srov. např. Šíp, 2016, s. 140–144). Dewey podporoval ideu průmyslového vzdělávání proto, že se stal součástí hnutí, které prosazovalo tytéž změny, jež evropské státní systémy zaváděly o půl století dříve, když kurikula veřejného školství otevíraly přírodním a technologickým předmětům. Do té doby byly státní školy do značné míry ovládnuty potřebami náboženského idealismu, romantických představ a neohumanistického (neohelénistického) diskurzu.¹¹⁴ Tyto cíle typické pro konec 18. a začátek 19. století se však ukázaly být v příkrém rozporu s potřebami dynamicky se rozvíjející průmyslové společnosti.

Na druhou stranu si byl Dewey dobře vědom toho, co by se stalo, kdyby ohled na zaměstnání převládl. Od svých prvních pedagogických textů¹¹⁵ přímo varoval před vzděláváním jako přípravou na zaměstnání. Odlišoval vzdělávání skrze smysluplnou činnou aktivitu (*occupation*) a vzdělávání pro budoucí zaměstnání (*vocation*). První prosazoval jako hlavní didaktický prostředek a zároveň inteligentní kritérium výběru obsahu kurikula, druhé považoval za selhání vzdělávání, protože v sobě nese náboženskou představu, že někdo dokáže číst budoucnost a na základě této božské vlastnosti dokáže stanovit, co je to vzdělávání pro budoucnost. V textu *Some Dangers in the Present Movement For Industrial Education (Nebezpečí v současném hnutí za průmyslové vzdělávání)* z roku 1913 upozorňoval na možnost zploštění ideje modernizace kurikula (srov. mw.7: 98–104).¹¹⁶

Tento Deweyho přístup nám dokumentuje jeden podstatný jev, a sice že již na konci 19. století v Evropě a na začátku 20. století v USA docházelo k bobtnání kurikula, narůstání závazků, které byly na školy kladeny, a k prvním střetům o hodinové dotace. Neohumanistický a romantický ideál doplněný o potřeby osvícenských absolutistických vládců a později národních vlád byl náhle konfrontován s tím, že moderní hospodářství vyžaduje zařazení nových významných obsahů do výuky. Staré se bránilo novému, protože s novým by muselo udělat mnohé kompromisy. A tento stav trvá dodnes. Boj proti kompetencím je jen poslední zmatenou kapitolou tohoto střetu.

114 K významu neohelénistického mýtu pro utváření státního školství od konce 18. až do 1. poloviny 20. století viz 2.3, především 2.3.1 a 2.3.3 níže.

115 Viz např. jeho první monografii o pedagogice *School and Society* (Škola a společnost), která poprvé vyšla již v roce 1899 (česky již 1904).

116 Více k tomu viz 3.4.1.

Kompetence měly řešit především hlavní problém kurikula – neudržitelné bobtnání vzdělávacích obsahů a stejně neudržitelné disciplinární rozdělení. Měly tyto záležitosti řešit, aniž by muselo dojít k velice nepříjemné a dlouhé debatě, jak zodpovědně, smysluplně a systémově redukovat obsahy a jak je propojovat jiným než disciplinárním řádem. Jestliže by měl být diskurz o kompetencích za něco kritizován, pak právě za to, že nutnost takové debaty maskoval falešnou raně moderní nadějí. Ovšem bojovníci proti kompetencím v podstatě upevňují stejný tradicionalistický program, jaký nevědomky prosazují proponenti kompetencí. Obě skupiny tak činí neviditelnou potřebu diskuse o redukci obsahů a proměně disciplinárního myšlení, a navracejí nás tak zpět do 19. století. Jediným rozdílem je, že kritici kompetencí se zaštiťují návratem k tradici evropské všeobecné vzdělanosti, jež fakticky nikdy neexistovala.¹¹⁷ Zaštiťují se návratem k jasně a tradičně vymezeným předmětovým hranicím a k tradičním obsahům.

1.5 Shrnutí první části: Důsledky figury myšlení Bud'/Anebo

Všechny tři figury myšlení Bud'/Anebo, jejichž podoby jsem právě představil, vypovídají o zmatení, které prochází napříč pedagogickým diskurzem. Podstatou této figury myšlení je vytváření falešných linií střetu. Střety mezi teorií a praxí, mezi tradicionalismem a alternativismem a mezi obsahem a kompetencemi jsou fascinujícími barevnými ději, za nimiž se skutečný problém skrývá. Toto konfuzní myšlení je v podstatě produktem většího střetu, střetu mezi ranou a pozdní modernou. Střetu mezi dvěma slohy myšlení a jednání. Tento spor je neviditelný do té doby, dokud jej nedokážeme analyzovat pomocí nástroje střídání zmíněných slohů. A teprve tato analýza nám ukazuje, že tyto střety jsou falešné. Praxe a teorie jsou pouze dvěma nerozpojitelnými fázemi jakéhokoli procesu poznání. Tradicionalismus a alternativismus jsou pouze dvěma nerozpojitelnými fázemi vývoje jakékoli tradice. A konečně obsah a kompetence (podobně jako obsah a formy jeho předávání) jsou jen dvěma nerozpojitelnými fázemi jakéhokoli edukačního procesu.

Vyznavači teoreticismu zatracují prakticismus pro jeho antiintelektuální náboj. Prakticisté se posmívají teoreticistům za jejich nevyčitelně abstraktní a neúčinný přístup k problémům reálného světa. Oba postoje jsou

¹¹⁷ Srov. také 1.3.7 výše a 2.4.4 níže.

neživotaschopné, protože v každém procesu poznání procházíme fázemi teoretického zdvihu, který propojuje aktuální prožitek s prožitky stejného či podobného charakteru, což nám pomáhá vybrat náležitě jednání. Toto jednání je však záhy kontrolováno zpětnou vazbou v samotné praxi. Teorie bez praktické zpětné vazby podobně jako čistá praxe neopřená o teorie jsou pouze bájnými jednorozci, které v reálném světě nikde nepotkáme, a jestliže přece potkáme, pak jen jako krátkodechá nedochůdčata odsouzená k brzkému úhynu.

Alternativisté chtějí osvobodit od útlaku tradice a tradicionalisté se toho děsí s tím, že „výchova [...] vždy bola konzervatívnym fenoménom uchovávajúcim a odovzdávajúcim tradičné prvky kultúry novým generáciám“ (Pupala, Kaščák, & Humajová, 2007, s. 42–45). Alternativisté se mylí, protože neexistuje žádné konečné osvobození – vzdělávání je vždy spojeno s mocí a to nejlepší, co můžeme udělat, je, že budeme designovat způsob vzdělávání takovým způsobem, aby byla moc rozšiřována rovnoměrně mezi všechny členy společnosti. Tradicionalisté se mylí v představě, že vzdělávání a výchova je z principu konzervativním fenoménem. Kdyby tomu tak skutečně bylo, pak by neexistovaly žádné vzdělávací instituce, neboť bychom si vystačili s předáváním znalostí a dovedností za pomoci náboženských rituálů zteřelé kvality. Stejně jako neexistuje konečné osvobození, neexistuje nic, co by v případě potřeby nemělo být – někdy i radikálně – proměněno.

Kompetence existují. Systematicky krystalizují v našich praktikách a stávají se lešením ulehčujícím naše poznávání a vzdělávání. Ale jakmile jsou odloučeny od svých obsahů, osifikují do rigidních nicneřikajících abstrakcí – do prázdných formálních skořápek. Ale stejně tak se daří tradicionalistům, kteří oddělují obsahy od kompetencí či forem a bez vztahu k vlastnímu edukačnímu procesu je staví na piedestal posvátných obsahů, např. obsahů evropské tradice všeobecné vzdělanosti (srov. Kaščák & Pupala, 2010, s. 792). A tak i obsahy osifikují a stávají se modlami, které spolehlivě dusí kognitivní procesy.

Figura myšlení Bud’/Anebo proměňuje fáze (interakce či dění) na pevné entity. Ve své podstatě je toto myšlení nereflektovaným produktem pozitivismu raně moderní filozofie a vědy. Raná moderna nedokáže přemýšlet v aspektech, v procesech, vše mění na jasně vymezené entity.¹¹⁸ Proto

118 Tato tradice jde až k epistemologickým představám renesančního atomismu, který se v moderní epistemologii promítl do představ mentálních či materiálních nebo logických atomů – dále nedělitelných částí, z nichž se skládá mentální, materiální či logický prostor.

toto myšlení mění i čisté (ideální) typy na atomistické termíny. Teorie a praxe, tradicionalismus a alternativismus, obsahy a kompetence – takto vymezené a od svých doplňujících pandánů osamostatněné pojmy (teorie osamostatněná od praxe, obsah od kompetencí atd.) nemohou být ničím jiným než čistými (ideálními) typy. Pokud s nimi někdo pracuje jako s pojmenováními samostatných reálných částí univerza, dopouští se jednoho z největších omylů – předsudku naturalizace sociální reality (srov. Weber, 2009, s. 47). Právě takového omylu se raná moderna dopouští ze své podstaty, a proto často a systematicky.

Měli bychom se proto důsledně zbavit tradicí předávaného sklonu myšlení, který procesy, interakce či aspekty proměňuje na neměnné entity. A k tomu povedou obě následující části monografie.

Pedagogická filozofie 21. století: Filozofie přítomnosti versus filozofie počátků

Tradicionalismus a alternativismus jsou dva aspekty moderní společnosti, které v podobě, jakou známe, byly umožněny až velkými změnami, jež se prosadily a konsolidovaly v době od 15. do 18. století. Před 15. stoletím bychom se setkali pouze se spory mezi *pravověrnými* a *heretiky* či mezi *vládnoucími* a *ovládanými*. Potřeba *ochraňovat kořeny* či potřeba *odtínat se od kořenů* krystalizuje až s vědomím dech beroucího zrychlení, s vědomím hluboké a rychlé proměny dříve relativně stálých procesů. V této základní hře tradice a vzpoury proti ní je utkáno moderní pojetí vzdělávání, které je inherentně spojeno s mocí jedněch nad druhými a s osvobozením ovládaných od moci vládnoucích. Moderní pojetí vzdělávání v sobě tedy nese další dva aspekty: ovládnutí skrze vzdělávání a emancipaci skrze vzdělávání. Tato situace nás ale zavazuje přijít s takovými metodami analýzy současné situace, které nejsou v pedagogické filozofii obvyklé. Selhání pedagogické filozofie¹¹⁹ budu v následujících kapitolách dokumentovat na dvou českých školách a na myšlení K. P. Liessmanna.

Jak by ale měla vypadat metodologie analýzy přiměřená komplikované situaci vepsané do dějin veřejného vzdělávání a povinné školní docházky? Kdybychom se jako lidé milující svobodu blahosklonně a jednoduše přiklonili k emancipaci skrze vzdělávání a popřeli aspekt ovládnutí, udělali bychom stejnou chybu, jakou činí tradicionalisté i alternativisté. Vyměnili bychom jeden pól za druhý, aniž bychom zjistili, co tyto dva póly zakládá a co je udržuje při životě. Následovali bychom např. progresivisty (alternativisty vycházející z pragmatistických pozic). Ti nakonec ve svém snažení neuspěli, protože „přemýšleli v extrémních protikladech [myšlení Bud'/Anebo]“, protože „nerozvinuli své principy pozitivně a konstruktivně, ale pouze negativně“. Své praktické postupy tak utvářeli „z těch pozic, jež chtěli překonat“ (Iw.13: 5–7). Jestliže ochrana kořenů a potřeba odtínat kořeny, jestliže ovládat druhé skrze vzdělání a emancipovat druhé prostřednictvím vzdělání jsou navzájem spojené úkazy moderního pojetí

119 K pojetí pojmu selhání a jeho vztahu k pojmu inteligence viz část Konstituční pojmy textu v Úvodu výše. K pojmu pedagogická filozofie viz úplný počátek první části Úvodu výše.

pedagogiky, pak musíme nejdříve přijít na to, co stojí v pozadí tohoto konstitutivního napětí.

Musíme k problematice přistoupit jako genealogové, kteří berou vážně úkazy historie, jimiž je zprostředkovaně či přímo podmíněna tkáň současných událostí, ale zároveň si uvědomují, že zde není žádný nenahodilý, nutný, transcendentní zakládající počátek (*Ursprung*), ale pouze kontingentní, na čas a kontext vázaný původ (*Herkunft*), který povstal ze souběhu mnoha událostí (*Entscheidung*; srov. Foucault, 1994b, s. 75–98; Barša & Fulka, 2005, s. 49–58). Jinými slovy zde odkládám postupy historicisty 19. a 20. století a také to, co budu níže nazývat dějiny filozofů, a přijímám Foucaultův postoj genealoga. Genealogie nehledá počátek, od kterého se údajně odvíjejí události, jež tak díky tomuto počátku mají svou nezaměnitelnou esenci, božskou auru vznešeného a ryziho a nesou v sobě jedinečnou pravdivost. Hledá pouze nahodilé původy. Z hledání počátku povstávají všechny významné dichotomie, které nám nedovolují založit naše myšlení primárně na vztazích a rozčleňují naše životy na jen zdánlivě nesmiřitelné oblasti: transcendentální vs. empirické, podstata vs. jev, pravda vs. zdání, věčnost vs. časnost, dobro vs. zlo (Barša & Fulka, 2005, s. 50–51).

„Genealog ruší toto dvojsvětí. Nehledá počátky ‚pod‘, ‚před‘ či ‚nad‘ událostmi konkrétního času – ale právě v ‚něm‘. V historii podle něj nejde o boj kosmických sil, ale o řetězení malých zápletek [...]. Genealog nepotřebuje historii pro nalezení podstaty světa, začátku a cíle dějin, ale naopak právě proto, aby mohl zažehnat chiméru počátku [...]“ (Tamtéž, s. 51)

Obě výše zmíněné školy české pedagogické filozofie, které v kapitolách 2.3 a 2.5 projdou sítím mé kritiky, v sobě odhalují touhu po jistotě takového počátku. Obě ať už vědomě (patočkovská filozofie výchovy), či nevědomě (škola boje proti neoliberalismu) tento počátek vidí ve starověkém Řecku. A stejně tak je to i se současnou výraznou postavou pedagogické filozofie – K. P. Liessmannem. Myšlení Patočky, Liessmanna, Štecha, Pupaly a Kaščáka je tísněno falešným svědectvím o pravém původu. Nejsou si vědomi, že jim tento počátek brání v důsledném promýšlení toho, na jakých strategiích moci a na jakých taktikách krystalizovalo budování instituce moderní školy. Ohlížejí se do dávné minulosti a hledají v ní nahlédnutí principu svobody, která má vést ke skutečnému poznání (Patočka), popřípadě se odkazují na evropskou tradici všeobecného vzdělání (Liessmann, Pupala, Kaščák), ale zcela míjejí to, co je podstatné. Nevidí skutečnost, že instituce moderní masifikované školy vzniká v době, kdy se objevují specifické okolnosti – vznik moderní společnosti a formace nacionálních států, které se propojují se specifickými a do té doby téměř

neznámými strategiemi moci, jež ovládají formaci lidské masy do tzv. *těla národa*. Tyto strategie jsou panovačné i osvobozující zároveň. A teprve jejich náležitě poznání nám umožní, abychom poskytli dostatečně přesvědčivou analýzu současného stavu instituce školy. Ve třetí části rekonstruuji onen specifický, nahodilý, nezáměrný souhrn mnoha malých zápletek, jež vyústily ve velké změny ve struktuře moderních společností a jež se promítly i do příslušné roviny pojmů a diskurzů, a tedy do racionality, která na nevědomé úrovni řídí vzdělávání a vzdělávací politiky moderních států.

Jednou z takových proměn – opět spíše náhodných než záměrných – je proměna pojmu *educare*. S příchodem laicizace latinské kultury, s příchodem budování národních států a národního pojetí vzdělávání došlo v některých jazycích k rozštěpení pojmu *educare* na pojmy *vzdělávání jako reprodukce vědění* na jedné straně a *výchova jako cesta k celistvosti či lidskosti* na straně druhé.¹²⁰ Byl to právě tento posun, který umožnil, aby reálné procesy byly překryty neproduktivními představami. Od té doby se totiž posílila tendence edukační proces štěpit. Vědění je na jedné straně hodnoceno mírou schopnosti manipulovat s ovládnutou fyzickou nebo sociálně-psychickou realitou, přičemž aspekt morální integrity a morální sebe/kritiky vědců, vzdělavatelů, žáků a studentů je potlačován. Na straně druhé má výchova vést k celistvosti, ale tato celistvost je odtržena od problémů přítomnosti. Celistvost je totiž hledána ve starověkých, středověkých, případně osvícensko-romantických vzorech. Zdá se, jako by zrychlující se tep života moderny, který se zpředměťuje v moci vědění, vedl k obrannému reflexu, jenž našel své pole uplatnění právě ve výchově. Jedná se o reflex, který buď privilejuje historií osvědčenou tradici, k níž je nutné se vrátit či připoutat, anebo naopak vede k adolescentní vzpouře proti tradici.

Jestliže však *educare* znamená *vyvádět (vést vpřed/ven)*, pak to také znamená vyvádět k cíli. Musíme vycházet z přítomnosti, v níž se ukrývá to živé z minulosti, a musíme mířit do budoucnosti. Naše cesta tak začíná za námi, je motivována aktuálními potřebami a míří do budoucnosti, kde leží cíl. Cíl leží vždy před námi. Kdyby tomu tak nebylo, pak by český překlad zněl buď *navracet se* a edukační proces by byl jen kopírováním vzorů minulosti, anebo *vysvobozovat a vzdělávání* by bylo jen prchlivým útekem k neznámé budoucnosti. Avšak etymologie slova *educare* i historické okolnosti, které vypovídají o dobách, kdy vzdělání bylo nejvýznamnější devizou v procesu vyrovnávání se s problémy, jež před lidmi stavěla určitá doba,

120 Viz také začátek podkapitoly 1.3.6 výše.

napovídají, že tomu tak není. Jestliže si mohu dovolit trochu tvořivosti, které jsem se naučil od epigonů Heideggera, pak bych mohl tvrdit, že latinské *educare* by se mělo překládat jako *inteligentně a tvořivě propojovat minulost s budoucností*.

Hlavním cílem této části je ukázat:

1. Jaká je základní struktura pedagogiky jako vědecké disciplíny (ale vlastně jakékoli jiné vědecké disciplíny).
2. Jakou roli hraje pedagogická filozofie v kritické reflexi pedagogiky (ale vlastně obecněji, jakou roli hraje filozofie ve vědeckém provozu).
3. Že existují v podstatě jenom dvě současné školy české pedagogické filozofie (či filozofie výchovy), že však díky svým tradicionalistickým východiskům nejsou schopny náležitě identifikovat reálné problémy, a proto také nejsou schopny nabídnout náležitá řešení.

Než se však přesunu ke kritice obou škol a kritice Liessmanna, musím nejprve vyjasnit vztah mezi pedagogikou a pedagogickou filozofií.

2.1 Struktura pedagogiky a role pedagogické filozofie

V následujících pasážích se budu zabývat strukturou pedagogiky jako disciplíny. Budu v jistém smyslu konzervativní – vyjdu z rozdělení, které nám zde zanechala převládající německá tradice. Především se ale budu zabývat tím, jaký je vztah mezi pedagogickou filozofií a zbytkem pedagogických subdisciplín. Než se k tomu však dostanu, musím upozornit na rozdíl mezi diskurzem, který je založený na pojmu entita, a diskurzem, který je ze své podstaty „aspektový“, na rozdíl mezi atomistickým myšlením a funkcionalistickým myšlením.

2.1.1 Atomistický versus funkcionalistický styl myšlení

Entitou je nazývána ontologicky jasně oddělená část, která má své pevné hranice. Myšlení v entitách zde budu nazývat také *atomistickým myšlením* či jednoduše *atomismem*. Atomistický způsob myšlení nespojují výhradně s démokritovským atomismem, atomismem renesančním či materialistickým fyzikálním atomismem 19. století, ale obecněji s představou, že se svět rozpadá na základní, neměnné části podobné stavebním dílkům lega. Stejně jako stavebnice lega je podle této teorie i svět rozložitelný na základní dílky. Jednotlivé prvky stavebnice lega mají různé tvary, ale tyto tvary jsou

neměnné. Neměnné jsou tedy i jejich konstrukční funkce, tedy významy těchto dílků. Jestliže je jeden dílek čtvercem a druhý obdélníkem, zůstane první čtvercem a druhý obdélníkem.

Verze legosvěta sestavené z těchto kostiček mohou být různé. Přesto se ze stavebnice může složit jenom konečný počet těchto světů. Poznáváme-li nějakou z verzí legosvěta, musíme svět v našich představách rozložit na jeho prvky – entity, které lze poznat snáze, a poté se znalostí jednotlivých prvků svět složit do naší komplexní představy, která kopíruje původní podobu světa. Díky tomu je svět poznatelný v onom absolutním smyslu, jaký máme na mysli, když říkáme, že zde je pravý či objektivní svět a my jej v principu můžeme poznat, byť to reálně – např. z důvodů času, paměti či rozlišovacích schopností – není možné. To je podstata korespondenční teorie pravdy a poznání, jež byla umožněna raně moderním myšlením vycházejícím z moderního mechanicismu a descartovsko-lockovské metaforiky vtiskávání vnějšího světa do vnitřního prostředí poznávajícího subjektu a jež dominovala epistemologii po celé 20. století. Jestliže nalezneme jasné a rozlišené nezpochybnitelné prvky, z nichž se skládá náš obraz světa, jsme schopni za dodržení správné metody sestavit představu světa, teorii, jež odpovídá skutečnosti. Za takových okolností náš mentální obraz či teorie s touto skutečností korespondují. Rozklad na nejmenší entity, nejmenší neměnné atomy je podstatou této zvláštní, přesto fascinující teorie poznání. Atomismus může být materiální (atomy jsou hmotné jednotky jsoucna), mentální (atomy jsou mentální jednotky jsoucna), logický (atomy jsou logické jednotky jsoucna) či informační (atomy jsou základní, dále nedělitelné prvky informace, z nichž povstává materiální či mentální nebo logická struktura jsoucna).

Svět se ovšem neskládá z entit. Analogie s legem je zavádějící. Svět je jedním velkým kontinuem, v němž se nacházejí vymezitelné jednotky. Ovšem tyto jednotky jak ve svých hranicích, tak ve svých významech nejsou stálé, rigidní a pevné. Nejsou stálé, rigidní a pevné, protože jsou vymezovány na základě tradice a měnících se potřeb, na základě funkcí, které tyto jednotky hrají jak v našem jednání, tak v našem porozumění světu. Jsou našimi nástroji poznání a se změnou nástrojů se mění i naše porozumění světu i cíle, kterých pomocí nich dosahujeme.¹²¹ Jednotky sice nemůžeme svévolně měnit – nemůžeme svévolně posouvat jejich hranice a jejich významy, protože jsou vázány životními praktikami a protože zajišťují kontinuitu našeho porozumění světu a naši schopnost ve světě přežít, ovšem jejich hranice

121 Opět se zde odkazují na Deweyho text *Logic: The Theory of Inquiry* (lw.12) či na Kvaszovu knihu *Instrumentální realizmus* (2015).

nejsou *a priori* dány. Jednotky jsou nástroji našeho života a náš dosavadní stav poznání a možnosti jeho využití spoluurčují podobu těchto nástrojů.

To, co se nám dříve jevílo jako samozřejmé, se může ukázat být za jistých okolností velmi nespolehlivé, a proto vyžadující nové alternativy či úpravy. Právě v takových chvílích nás nejvíce zrazuje atomistická představa světa. V čase, kdy se nemusíme trápit pochybami, se nám entity mohou zdát tak samozřejmé, že pro ně nemáme ani pojmenování a považujeme je za vyjádření celé oblasti, na kterou se soustředíme. Když však dojde ke zpochybnění zaběhnutých praktik, zjišťujeme, že naše předešlé poznatky nefungují, že naše předešlé postupy vedou k jiným výsledkům či zcela selhávají. Za takové situace máme za to, že jsme identifikovali entity nesprávně a že je proto třeba najít (poznat) nějaký zcela jiný dílek, který dříve nebyl v našem zorném poli poznání. Teprve v tuto chvíli nastane čas, abychom si entitu pojmenovali a jasně vymezili její hranice, oddělili ji od jejího pozadí, a tak našli to, co do jejích hranic nepatří. Tedy onu jinou entitu, která má být poznána a prostřednictvím našeho poznání využita.

Ve skutečnosti však tento proces probíhá zcela jinak.¹²² Ve chvíli znejistění a hledání se snažíme zpřesnit naše poznání situace. Mnohé z rysů a perspektiv této situace jsme dříve neviděli. Mohly, ale nemusely být součástí toho, čeho jsme se v našem myšlení a jednání nedotýkali, co však možná vskrytu, neuvědoměle probíhalo. Nevšímali jsme si toho, protože to nemělo pro nás význam a hodnotu, protože jsme tomu bez zvýšeného zaměření naší pozornosti právě k těmto a ne jiným rysům situace nemohli dát dostatečný prostor. Avšak ve chvíli, kdy jsme identifikovali nějaký problém, začali jsme být vedeni potřebou zvýraznit hranice a odlišit od sebe věci kontinua dění. Protože jsme však byli socializováni a záměrně vychovávaní v představě světa složeného z entit, máme pocit, že zpřesněním dosahujeme pravého poznání – což pro nás (mylně) znamená, že jsme konečně uchopili náležitou entitu v jejích pravých hranicích a stanovili jsme její pravý význam. Ale my jsme jen zpřesnili jednu část reality a tímto zpřesněním jsme vyloučili či upozadili části jiné. Tak jsme naším vědomím nasvítli jiné aspekty celé situace, než tomu bylo dříve.

122 Celá tato pasáž o atomistickém a aspektovém myšlení je založena na Deweyho teorii poznání, která již na počátku 20. století formulovala principy a přístupy, které dnes znovuobjevují současné proudy epistemologické literatury (srov. Johnson & Lakoff, 1999; Johnson, 2008 a další). K Deweyho původním analýzám viz „The Logic of Judgments of Practice“, tento text byl poprvé uveřejněn v roce 1915 – viz mw:8: 14–82. Dále jeho již propracovanější verzi z roku 1938 v monografii *Logic: The Theory of Inquiry* (tamtéž, lw.12). Tyto texty také ovlivnily mé „pracovní pojetí vědy“ – viz 1.2.5 výše. Srovnej také Švec, Lawley, Nehyba, ... Slavík, 2016, s. 40–54, kde jsme tento přístup k poznání představili českému publiku.

Celé si to můžeme dokumentovat na příkladu z historie pedagogiky. Představme si situaci, která se dnes odehrává v případě, že školní inspektorka navštíví hodinu učitele. Ten stojí před tabulí, vykládá látku, nepokládá příliš mnoho otázek, sám případně předkládá odpovědi. Takový učitel je při následující reflexi pokárán za to, že využívá pouze frontální výkladovou metodu výuky, že v podstatě využívá pouze tzv. *transmisivní model výuky*, a že se tedy dopouští hlubokého prohřešku proti modernímu stylu vyučování. Inspektor v takové situaci srovnává učitelovu výuku s *konstruktivistickým modelem výuky*. Někteří z takto obviněných učitelů se občas brání tím, že na základě svých zkušeností je při kombinaci této látky se složením třídy a osobnostmi žáků výhodné využít tradičnější model výuky. Stejně tak se někdy brání tím, že jejich model nebyl čistě transmisivní, že měl i jiné prvky, jen si toho oko školního inspektora příliš rychle přecvičené z tradiční výuky na moderní nebylo schopno všimnout. Často mu to však není nic platné. Transmisivní vyučování se stalo kouzelným pojmem, který z čisté teorie přeskočil do učitelské a inspektorské praxe a nechává tam za sebou hluboké neporozumění na obou stranách – jak mezi učiteli, tak mezi těmi, kdo hodnotí jejich práci.

Když se však na celý příběh zmíněné teorie podíváme historicky a v širším kontextu, pak zjistíme, že to celé není tak jednoduché a že ona *dichotomie transmisivní versus konstruktivistický styl výuky* je ideálnětypové zjednodušení. Dokud bylo učení chápáno především jako následování předem dané cesty, jako přenášení předem daných obsahů, což bylo typické pro anticko-scholastické pojetí vzdělávání, nebylo nutné a vlastně ani možné uvažovat o konstruktivistickém způsobu vzdělávání. Stejně tak dokud se baconovský typ poznání a na něj navázaný rozvoj technologií nestaly součástí toho, co by mělo být zahrnuto do systému vzdělávání, transmisivní způsob výuky převládal a byl relativně funkční. Než se objevily převratné a podstatné psychologické a pedagogické výzkumy a teorie Chicagské progresivistické školy, Vygotského, Piageta, neměl tzv. konstruktivistický styl výuky přesnější hranice. Jakmile je však dostal, chopili se tohoto termínu teoretici odtržení od praxe a učinili z něj neživou a nefungující teoretickou entitu. Učinili z čistého typu pozitivistický termín. Taková od praxe odtržená teorie nevidí skutečnost, že konstruktivistické postupy existovaly dávno před Chicagskou školou. Teoretikové se poté mohou rozplývat nad skutečností, že Komenský byl skutečně geniální, protože již v *Informatoriu školy mateřské* vystihl potřebu konstruktivistického myšlení. Jako by matky dávno před Komenským a dávno před vědeckou reflexí nevyužívaly některých postupů konstruktivistického přístupu k učení a jako by

i v transmisivních způsobech výuky nebyly (byť nevědomě, a proto méně účinně) tyto postupy využívány. Tak nás tento způsob myšlení v entitách vede k tomu, že pokrýváme praxi prázdny a nic neřešícími pojmy, které mají ve své podstatě ideálnětypový charakter a které, jsou-li použity jako pozitivisticky vymezené termíny, nás odvádějí od účinného pedagogického jednání.

Z těchto všech důvodů nebudu v dalších pasážích textu vyčleněné jednotky chápat jako entity, ale jako aspekty kontinua, jejichž hranice nejsou nikdy ostré. Hranice utváříme pouze tehdy, když se z nějakého důvodu zaměříme na určitou část kontinua. Činíme to ale vždy dočasně a v kontextu dané úrovně poznání a našich potřeb. Přesto je přeměna aspektů kontinua ve stálejší objekty důležitá. Bez ní bychom nedokázali řešit problémové situace a bez této schopnosti bychom nedokázali přežít.¹²³ Nesmíme však nikdy zapomenout, že se jedná o naše nástroje poznání, nikoli o popis reality.

2.1.2 Struktura pedagogiky jako hierarchie entit: Brezinka

V předcházejících částech jsme představili historické tíhnutí pedagogiky vyčlenit ze sebe tři odlišné disciplíny – vědu o výchově, praktickou pedagogiku a pedagogickou filozofii.¹²⁴ Představili jsme si tuto historickou událost také na podkladě Brezinkovy monografie *Východiska k poznání výchovy* (2001). Na příkladu této knihy si dále budeme ukazovat, že diskurz o pedagogice je u Brezinky vystavěn na atomistickém myšlení. Slovo atom Brezinka ve zmíněném textu téměř nepoužívá, nicméně jeho myšlení je myšlením v entitách, oddělených objektech, oddělených systémech, které mají-li dostat nějaký význam, musejí být jasně rozlišeny v našem myšlení a jasně odděleny v našem jednání. Nejde mi tedy ani tak o používání těch, nebo oněch pojmů, ale spíše o způsob myšlení – jde mi o rozdíl mezi *myšlením v entitách* a *myšlením v aspektech*.

V kapitole O původu pedagogiky v praktické nauce o výchově (2001, s. 24–31) nás Brezinka provádí historií pedagogiky. Na jejím konci dospívá k pasážím, v nichž opakuje pochyby mnohých vědců i pedagogů

123 K náležitému pochopení vztahu mezi idealizací pojmů do podoby našich mentálních nástrojů, mezi řešením problematických situací a mezi přežitím či zkvalitňováním našich životů se vrátím nejdůležitěji v podkapitolách 3.3.1–3.3.2 níže, které budou pojednávat o podstatě *kognitivní krajiny* a její funkci v lidském poznávání. K tématu řešení problémů viz část Úvodu s názvem *Konstituční pojmy textu výše*, kde vysvětluji, proč anglický výraz *problem solving* (*řešení problémové situace*) má daleko širší význam, než který vyjadřuje slovo *problém* v češtině. Vždy se totiž nacházíme ve více či méně problémové situaci a ta nemusí mít charakter něčeho výjimečného a nepřijemného či negativního.

124 Srov. 1.2.2–1.2.4 výše.

samotných, zda pedagogika může být vědou. Zmiňuje se o neznalosti, lhostejnosti a nepřátelství, jichž se pedagogice dostává ze strany hraničních a příbuzných věd (srov. tamtéž, s. 29). Celou tuto situaci vysvětluje faktem, že tradiční pedagogika (pedagogika, která ještě nedošla k jasnému rozlišení svých jednotlivých subdisciplín) byla poměřena s představou *přísné vědy* a v tomto srovnání byla shledána nevědeckou. Pod přísnou vědou je míněn soubor výroků, který lze objektivně kontrolovat. „Vypovídají-li [výroky] o skutečnosti, konfrontují se tyto výroky [...] s popisem relevantních daností“ (tamtéž, s. 30). Problémem ovšem je, že s obecnou metodou přísné vědy není slučitelné, abychom předjímalí „v systému empirických vědeckých výroků hodnocení, nebo [deklarovali] postuláty na to, co být má (tj. normy)“ (tamtéž, s. 31).

V kapitole *Závislost pedagogiky na hodnocení, normách a světovém názoru* Brezinka ukazuje, že takové požadavky jsou pro pedagogiku těžko splnitelné. V pedagogice je vždy přítomný prvek hodnocení a normativnosti. Proto poté Brezinka odlišuje pojem ideologie (popř. světový názor) od empirickovědní teorie, která je oním výše zmíněným systémem výroků, jenž bez ohledu na jakékoli hodnocení může být konfrontován s realitou. Brezinka připouští, že empirická věda vyrůstá z ideologií, ale má za to, že se tyto dva výrokové systémy dají odlišit „obsahem, účelem, metodologickými východisky a způsobem podání“ (tamtéž, s. 34–36). To je východisko k další důležité kapitole *Důvody pro rozlišování pedagogických výrokových systémů* (tamtéž, s. 38–42). Zde se vyrovnává s pnutím uvnitř pedagogiky. Řešení vidí v „dělbě práce“. Jestliže v pedagogice oddělíme jedno od druhého, pak jedna část může být empirickovědní a druhá hodnotově-normativní.

„To je důvodem pro návrh, aby se nadále nepěstovala pedagogika ve své tradiční podobě, ale aby se její úkoly rozdělily na tři velké pracovní okruhy, které se dají označit jako ‚věda o výchově‘, jako ‚filozofie výchovy‘ a jako ‚praktická pedagogika‘. Místo mlhavé všenuky, která se vydává za vědeckou, filozofickou i praktickou, ačkoli není možné být tím vším najednou, měly by figurovat tři výrokové systémy odpovídající třem třídám pedagogického vědění [...]. Tyto tři druhy vědění mají různá východiska, slouží různým účelům a žádný z nich nemůže být nahrazen jiným druhem.“ (Tamtéž, s. 39)

V další kapitole se Brezinka snaží uchopit pojem poznání. Zjevně rád připouští, že poznání je ve své podstatě normativní termín. Proč to dělá, pochopíme záhy. Jde mu totiž o to, jak zpětně integrovat oddělené třídy pedagogického vědění, které mají různá východiska a slouží různým účelům. Podle toho, jak porozumíme pojmu poznání, budeme také vybírat měřítko pro posuzování různých výpovědí. Brezinka se rozhoduje využít

pojetí „současné filozofie analytické, a to v jejím nejširším slova smyslu“, aby mohl konstruovat tzv. *metateorii výchovy*. Činí tak na podkladě „moderního empirismu, tj. ‚konstruktivismu‘ podle Kraftha nebo ‚teoretismu‘ podle Poppera“ (srov. tamtéž, s. 45).

Z předcházejících pasáží tohoto textu je zřejmé, proč se v Brezinkově postupu opakují staré předsudky promítnuté do – v té době (šedesátá léta 20. století) moderního – diskurzu o empiricky ověřitelných konstrukcích. Tehdejší analytická filozofie procházela svojí kritickou fází a ještě nenahlížela na vědu způsobem, jenž by reflektoval skutečnost, že se analytický empirismus opírá o stejná předporozumění jako pozitivismus století devatenáctého. Mluvíme-li zde o předsudcích, pak máme na mysli především skutečnost, že analytici stejně jako pozitivisté si nebyli dostatečně vědomi následujících skutečností:

1. Fakta jsou konstruované percepce a nemají nezprostředkovaný přístup ke skutečnosti.
2. Jsme to my, kdo na základě svých potřeb, norem a hodnot definuje kritéria konstrukce faktů.
3. Kritéria si definujeme na základě svého jednání, jež je buď více, nebo méně inteligentní, a míra této inteligence rozhoduje o naší úspěšnosti.

Zjednodušíme-li všechny tři aspekty právě artikulované skutečnosti, pak můžeme vše vyjádřit bonmotem: ani jako jednotlivci, ani jako komunity (např. komunity vědců) nemáme bezpředpokladový přístup k realitě. Na tyto skutečnosti již na počátku 20. století upozornil Dewey, ale trvalo dalších čtyřicet let, než se podobný úhel pohledu dostal do zorného pole analytické filozofie.¹²⁵

Pedagogika je příkladem disciplíny, která nezapadala do raně moderní paradigmatické představy vědy. V rámci pedagogiky bylo zřejmé více než u disciplín ostatních, že nelze oddělit fakta od norem. Pod tlakem ideologie raně moderního pojetí vědy největší pedagogové 20. století – a Brezinka mezi nimi – nehájili pedagogiku takovou, jaká byla a je. Jejich pozice byla pochopitelná, neboť vědecká ortodoxie byla natolik silná a v té době nezpochybnitelná, že bylo velice složité jí vzdorovat. Raději přistoupili

125 Příkladem takového návratu analytické filozofie k epistemologickým východiskům pragmatismu může být např. významný (post)analytický filozof vědy W. Sellars. Jeho *Empiricism and the Philosophy of Mind (Empirismus a filozofie mysli)* je velice podobná jak způsobem argumentace, tak dvojitým plánem (filozoficko-kritickým a genealogickým) Deweyho stati *The Logic of Judgments of Practice*, která byla napsána o čtyřicet jedna let dříve.

na ortodoxní vymezení a rozhodli se učinit pedagogiku „vědeckou“ tím, že ji rozčlení na tři výrokové systémy s vlastními kritérii posuzování relevantnosti výroků, z nichž jeden systém bude odpovídat striktně tomu, co bylo chápáno pod pojmem přísná věda.

Protože však potřebovali hájit celistvost pedagogiky (pedagogika jako pouhá věda o výchově by ztratila svůj smysl), museli najít strategie, jak všechny tři výrokové systémy udržet pohromadě. Brezinka to řeší představou metateorie (*Metatheorie der Erziehung*). Ta již není vázána pravidly, kterými raně moderní ideologie definovala přísnou vědu, a může si stanovit takové normy, díky kterým se Brezinkovi podaří pod metateorii zařadit jak empirickovědní podstatu *Erziehungswissenschaft* a normativněpraktické teorie *Praktische Pädagogik*, tak i filozofické zdůvodnění epistemologických a metodologických východisek vědy o výchově a axiologických a etických analýz praktické pedagogiky. Obě posledně zmíněné funkce filozofického zdůvodnění poskytuje *Philosophie der Erziehung* (filozofie výchovy). Tak Brezinka dochází k „jednotě pedagogického vědění v její různosti“ (srov. Závěr: Rozmanitost a jednota pedagogického vědění – Brezinka, 2001, s. 253–256). Tím vytváří tři úrovně:

1. Úroveň pedagogického dění (výchova, vzdělání, pedagogické působení atd.).
2. Úroveň teoretické reflexe pedagogického dění; zde reflexi dělí podle charakteru výrokových systémů na a) vědu o výchově, b) praktickou pedagogiku a c) filozofii výchovy, přičemž ta by měla být svorníkem mezi a) a b).
3. Úroveň metateoretická, která je schopna nazřít všechny tři výrokové systémy na druhé rovině a skrze ně také dění na úrovni první (srov. tamtéž, s. 48–49).

2.1.3 Struktura pedagogiky jako souhra aspektů

Na této hierarchické představě je zarážející to, co nás překvapí na všech hierarchických představách. Takový princip hierarchizace vyžaduje, abychom odůvodnili, proč je nejvyšší stupeň hierarchie – v tomto případě třetí úroveň – úrovní poslední a proč je naopak nejnižší stupeň úrovní první. Nabízejí se zde následující problémy:

- A. Znamená to, že každá disciplína je podobně jako pedagogika takto hierarchizovaná na tři úrovně a druhá úroveň je také rozdělena na vědu, praktickou reflexi a filozofické zdůvodnění?

- B. Pokud ano, pak je zde v principu možné chtít vytvořit 4. úroveň, která by zastřešila všechny metateoretické 3. úrovně jednotlivých disciplín.
- C. Pokud ano, kam se takovouto hierarchizací dostaneme a kde končí vlastně věda?

Jestliže si na otázku A odpovíme negativně, čím je pak pedagogika výjimečná? Je výjimečná vlastnostmi, které sdílejí pouze některé disciplíny (např. disciplíny tzv. sociálních věd), anebo jsou tyto vlastnosti typické pouze pro pedagogiku? Tuto sérii otázek bychom mohli rozvíjet tak dlouho, dokud si nepřipustíme, že problém vězí v tom, jak si raná moderna představuje podstatu vědy.

Již v předcházejících pasážích jsem naznačil, že pozdně moderní pojetí vědy je odlišné.¹²⁶ Nevychází z představy, že věda je systém výroků, který je empiricky dokazatelný. Pro toto pojetí je věda druhem jednání, které dokáže nejučelněji a nejekonomičtěji řešit lidské problémy a úkoly. Není tedy popisem, poznatkem, ale aktivitou, která něco mění v reálném světě kolem nás a činí to inteligentně – tzn. lépe, než se to dělalo dříve, přičemž ono „lépe“ je vedeno naší představou kvalitního života na jedné straně a menšími ekonomickými náklady (v širokém slova smyslu) na straně druhé.¹²⁷ Představa řešení problémů a proces tohoto řešení znemožňují brát vážně několik postulátů raně moderní vědy a nahrazují je postuláty svými:

1. Nelze striktně oddělit praxi od teorie, praxe a teorie jsou dvě fáze procesu poznání, oddělení je čistě funkcionální a je možné vždy pouze uvnitř reflexe poznávacího procesu.
2. Nelze oddělit neutrální popis od hodnocení, popis i hodnocení jsou dvě fáze procesu poznání a my jsme schopni je oddělit pouze díky zpětné reflexi procesu poznání.
3. Nelze v principu odlišovat teorii a metateorii, metateorie existuje jen tam, kde potřebujeme nazřít, pochopit, artikulovat teorie, které jsou zdánlivě nesouměřitelné, neboť i překlenování zdánlivě nesouměřitelnosti teorií v procesu poznání je pouze součástí jednoho procesu, i zde se v podstatě jedná pouze o reflexi kontinuálního procesu.

¹²⁶ Viz 1.2.5 výše či 3.3.1 níže.

¹²⁷ K inteligenci viz část Úvodu s názvem Konstituční pojmy textu výše.

Vrátíme-li se k Brezinkově hierarchickému modelu úrovní, pak jej můžeme kritizovat následujícím způsobem:

- První postulát pozdně moderní vědy zpochybňuje striktní odlišení první a druhé úrovně.
- Druhý postulát pozdně moderní vědy zpochybňuje odlišení jednotlivých pedagogických disciplín (vědy o výchově, praktické pedagogiky a pedagogické filozofie) na úrovni druhé.
- Třetí postulát pozdně moderní vědy zpochybňuje odlišení teorií a metateorií.

To samozřejmě neznamená, že ona odlišení nemůžeme udělat. Naopak, často je to velice výhodné, protože můžeme lépe pochopit situaci, v níž se nacházíme. Nicméně vždy si musíme být vědomi toho, že se jedná o heuristická odlišení a že všechna tato odlišení děláme v rámci procesu poznání a jednání. Z toho vyplývá, že odlišení neodrážejí či nevyjadřují realitu kolem nás, ale pomáhají nám řešit nastalou situaci.

Pokud budeme praxi a teorii (Brezinkova první úroveň), vědu o výchově, pedagogickou filozofii a praktickou pedagogiku (Brezinkova druhá úroveň), teorii a metateorii (Brezinkova třetí úroveň) brát jako aspekty problémové pedagogické situace, pak hierarchii tří úrovní můžeme považovat za zajímavý model. Jde však o hierarchii aspektů jednoho kontinua, které rozlišujeme a hierarchizujeme na základě nějakých účelů a cílů, pro naši lepší přehlednost a akceschopnost. Všechny tři úrovně nahlížíme jako samostatné úrovně jen v reflexi, ve skutečnosti se nacházíme v kontinuálním procesu poznání a jednání, jehož jednotlivé fáze odlišujeme díky funkcím jednotlivých aspektů.

Jestliže potřebujeme vyřešit problém,¹²⁸ pak je pro nás výhodné praktické dění odlišit od námi internalizovaných teorií, které se již do naší praxe promítají, i od teorií budoucích, které mohou naši praxi v budoucnu proměnit. Stejně tak můžeme odlišit vědu o výchově od praktické pedagogiky, jestliže potřebujeme zdůraznit fázi pokusu o co nejčistější popis dění, který nám má později pomoci přijít na to, jak pozměnit svou teorii, abychom vedli praxi směrem k vytyčenému cíli. Pokud potřebujeme z nadhledu filozofické reflexe kriticky zhodnotit terminologické, teoretické a hodnotové předpoklady a postuláty vědy o výchově či praktické pedagogiky, pak je výhodné odlišit vědu o výchově či praktickou pedagogiku od pedagogické filozofie. Brezinka má správně za to, že

128 K pojmu řešení problému viz část Úvodu Konstituční pojmy textu výše.

každý z těchto okruhů plní svůj účel, ale mýlí se v tom, že by se jednalo o odlišné entity. Stejně tak se mýlí ten, kdo vidí vědu o výchově spjatou pouze s provozem na vysokých školách a s pedagogicky orientovanými výzkumnými centry, a naopak v praktické pedagogice pouze prostor pro testování teorií vědy o výchově. Stejně se mýlí ten, kdo v pedagogické filozofii vidí pouze těžko specifikovatelný appendix obou předcházejících okruhů (okruhu pedagogické teorie a okruhu pedagogické praxe). Pedagogika podobně jako každá jiná vědecká disciplína – mají-li mít nějaký smysl – v sobě musí zákonitě obsahovat všechny tři zmíněné aspekty disciplíny.

2.1.4 Aspekt pedagogické filozofie v kontinuitě řešení pedagogického problému

Filozofie je specifickou formou reflexe, jejíž zvláštnost spočívá v tom, že se snaží postihnout nejobecnější aspekty určitého problému. Nejobecnější aspekty vždy souvisejí s obecnými pojmy, které tvoří nejobecnější strukturu přemýšlení o dané problematice (k tomu srov. Deleuze & Gautari, 2001, s. 19–55). Filozofie ale v sobě nemá něco původního, něco, co údajně ontologicky předchází všechna další speciálnější zkoumání, jak se domníval Aristotelés a po něm mnozí další, kteří proto filozofii pojmenovali „prima“ – *philosophia prima*, první filozofii. Přesto má v sobě aspekt jisté empirické transcendence a zásadní obecnosti a závaznosti.

Zabývá se nejzákladnějšími předpoklady a ontologickými závazky, které vyplývají z koherentního užívání základních pojmů a které potřebuje jakákoli koherentní vědecká teorie. Teprve z tohoto podloží může povstat každá speciálnější forma poznávání a znalosti. Zároveň však tyto nejobecnější aspekty teorií poměřuje filozofie s účelností, jejíž kritéria jsou dána praxí. Filozofie – skutečná filozofie, nikoli nutně to, co se učí na katedrách filozofie – propojuje ve své reflexi teorii a praxi, poznání a dění. Pedagogická filozofie poskytuje pedagogice službu právě takové kritické reflexe.

2.2 Účinná pedagogická filozofie

2.2.1 Planá a účinná filozofie: Dějiny filozofií

I filozofii zde vnímám jako pole, v němž je dobré pracovat s čistými typy. Jestliže nyní odlišuji filozofii účinnou (tedy sociálně potřebnou a zodpovědnou) od *filozofie plané*, pak mají tyto dvě charakteristiky ideálnětypový

charakter. Existuje dlouhá a detailní škála, na níž jsou rozmístěny jednotlivé filozofické systémy podle své sociální účinnosti a zodpovědnosti, tato škála je rozrůzněna a komplikována kontextem, osobními osudy zainteresovaných atd. Například solipsistický filozofický systém nemá velkého užitku pro společnost, naopak může být v jistých situacích pro společnost nebezpečný a rozkladný, ale nějakému jednotlivci – autoru systému či jeho zastánci – může pomoci k tomu, že překoná hlubokou životní krizi, což následně může v dlouhodobém horizontu přispět k jeho zpětně úspěšné integraci do společnosti. Nebo například o Paloušově pojetí patočkovské filozofii výchovy budu níže tvrdit, že se jedná o filozofii planou, tedy takovou, která nám nemůže pomoci náležitě analyzovat soudobé pedagogické problémy,¹²⁹ přesto některé Paloušovy texty a myšlenky jsou obohacující a samy o sobě nesou jistou hodnotu.¹³⁰ Stejně tak když Foucault kritizoval sartrůvský existencialismus či merleau-pontyovskou fenomenologii nebo francouzský neomarxismus, netvrdil, že by tyto směry filozofického myšlení nebyly v mnohém produktivní a inspirativní.¹³¹ Proto lze o jednotlivých filozofických systémech říci, zda jsou více či méně účinné, více či méně platné, ale nelze o žádném z nich říci, že nemá žádnou hodnotu. Přesto je tato ideálnětypová redukce důležitá, protože utváří prostor, v němž mohu přesněji vysvětlit, co by mělo být podle pozdně moderního přístupu hlavní komponentou filozofie jako kritické aktivity reflektující provoz nějaké vědecké disciplíny. Touto komponentou je schopnost poskytnout takovou kritickou reflexi vědeckých disciplín (v našem případě pedagogiky), abychom mohli dojít k funkčním řešením problémů.

Účinná filozofie pojímá lidské poznání jako jednání, jež vede k reálným důsledkům, přičemž jediné důsledky rozhodují o tom, zda by měly být ty či ony poznatky dále revidovány, či nikoli. Takový vztah mezi myšlenkovým systémem (filozofií) a realitou vede k tomu, že všechny poznatky, teorie, koncepty, celkové strategie myšlení jsou falibilní, tedy že jsou brány za pravdivé či účinné jen dočasně. Představitelé takové filozofie nemají a nemohou mít apriorní přístup k pravdě. Jejich pozice se liší od pozice představitelů vědy či lidí v běžném životě pouze tím, že se snaží pracovat s mnoha pojmovými roviny a s jejich logickými rámci, na jejichž základě jsou tyto roviny utvářeny, snaží se je navzájem přeložit

129 Viz 2.3.7.

130 Ostatně Paloušův text o konstituci chemie jako školního předmětu využívám k popisu fenoménu *scientizace kurikula* – viz 3.3.3.

131 Níže například využívám Merleau-Pontyho pozdní fenomenologii k odkrytí významu lidské tělesnosti pro konstituci společenství, bez něhož by život jedince nebyl myslitelný – srov. 3.3.1 níže.

a – jde-li to a je-li to potřeba – propojit, aktualizovat a inovovat. Poté zkoumají možné důsledky těchto pojmových změn. Nacházejí se tedy ve stejném experimentálním modu jako vědec nebo jako běžný člověk, když narazí na neznámou situaci.

Planost filozofie se pokusím v kapitolách 2.3–2.5 dokumentovat na třech konkrétních příkladech – patočkovské filozofii výchovy, liessmannovské kritice a na boji proti neoliberalismu. Představitelé zmíněných škol či přístupů vykazují velký sklon k ideálům a malou citlivost k historickým a sociálním faktům. Vytvářejí filozofické pojetí dějin, v nichž nadřazují filozofické koncepty skutečným událostem. Často však kloužou po povrchu historického dění, a proto jimi navrhovaná řešení nejsou schopna pomoci při řešení problémů. Cílem této kapitoly je připravit místo pro důležitou myšlenku: teoretická ani praktická pedagogika se neobejdou bez důsledné a funkční filozofické reflexe. Důsledné filozofické reflexi však musí předcházet kritika plané filozofie obecně i plané pedagogické filozofie.

V konstruování nástroje slohu myšlení a jednání jsem se nechal inspirovat Foucaultovou *archeologií vědění*.¹³² Jestliže využívám právě Foucaultovu archeologii vědění, pak nikoli proto, že se jedná o dokonalý popis reality, ale proto, že mi umožňuje analyzovat vznik a vývoj moderní vědy a na tomto pozadí mi umožňuje pochopit současnou krizi sociálních (humanitních) věd a s tím i krizi pedagogiky. V této podkapitole se budu zabývat pouze jedním z východisek Foucaultova přístupu. Je jím kritický postoj k určitému typu filozofie dějin. Filozofie dějin si často – většinou na základě idiosynkrazie autora či celého filozofického směru – vybírá nějaké období jako období stěžejní, jako vzor, jímž pak – využívajíc zjednodušeného lineárního obrazu vývoje idejí, vývoje kulturních sedimentů, praktik a jednání – poměruje ostatní období. Pro pedagogickou filozofii naší geografické oblasti se takovým vzorem stalo starověké Řecko, popřípadě starověké Řecko zkřížené s určitými analogickými prvky křesťanského období (patočkovská filozofie výchovy), anebo osvícenství se svojí údajnou tradicí všeobecného vzdělání (bojovníci proti neoliberalismu). Archeologie vědění vidí pochybení právě v takové výběrové historiografii.

Foucaultovo pojetí analýzy dějin vzbuzuje nedůvěru, protože nepracuje s tradičními normami, které do té doby (konec šedesátých let 20. století) řídily většinu historických analýz. Po vydání *Slov a věcí* (2000a), kde Foucault poprvé představil své pojetí epistémy, mu bylo vyčítáno, že

132 Viz Metodologické poznámky II: Slohy rané a pozdní moderny výše v Úvodu výše. A samozřejmě stejnojmennou monografií (Foucault, 2002).

„destruuje dějiny“ a že „znemožňuje historickou reflexi“ (srov. Eribon, 2002, s. 181–182). Zajímavé ovšem je, že Foucault nebyl primárně kritizován velkými historiky své doby, ale především filozofy (v případě níže předložené citace se jednalo o Sartrovu kritiku). Následující pasáž je z časopiseckého interview, v němž na tyto výtky Foucault reagoval:

„Pro filozofy existuje cosi jako mýtus dějin. Víte, oni toho o jiných oborech, než je ten jejich, moc nevědí. Mají svoji speciální představu o matematice, o biologii, no, a o dějinách také. Dějiny jsou pro filozofy jakási veliká a širá kontinuita [...]. Stačí se dotknout některého z těchto tří velkých témat: kontinuity, otázky skutečného uplatnění lidské svobody, vztahu mezi svobodou jedince a sociálními danostmi [...] a stateční obránci hned začnou křičet, že znásilňujete nebo vraždíte dějiny [...]. Dějiny zabít nelze, ale zabít Dějiny filozofů, to ano, to bych rád [...]“ (Foucault in Eribon, 2002, s. 183)

V tehdejší Francii byla tři výše zmíněná témata (kontinuita filozofického pojetí dějin, lidská svoboda a vztah mezi svobodou a sociálními danostmi) uchopena fenomenologickými, existencialistickými a marxistickými přístupy, které se v podání mnoha lidí měnily v kulty. Když Foucault svojí analýzou zpochybnil podstatné myšlenky věd o člověku, sebral těmto kultům jejich nezpochybnitelné východisko – transcendentální pravdu o člověku, která podle nich zakládala humanitní vědy v jedné filozofické antropologii. Stěžejním předporozuměním pravdy o člověku bylo, že uvnitř člověka existuje neměnný transcendentální základ (biologický, ekonomický, lingvistický), který vypovídá o podstatě člověka. Z tohoto základu jsou pak fenomenologové, existencialisté či marxisté schopni soukat svůj dějinný příběh (filozofickou historiografií) a na základě něho pak hodnotit současný stav společnosti. Jakmile byl takový základ zpochybněn, pak kulty zůstaly bez svého východiska i nástroje, což vzbuzovalo jistou hysterii ústící do potřeby veřejně se vypořádat s Foucaultem.

Foucaultovská analýza nevychází předem z toho, co tvoří údajný základ či ideál lidství – svoboda člověka (existencialismus), osvobození člověka od ekonomického útlaku (marxismus), péče o duši (česká patčkovská filozofie výchovy) či tradice evropské všeobecné vzdělanosti (česko-slovenská liga proti neoliberalismu). Máme-li skutečně zkoumat historii podmínek myšlení a jednání člověka, pak musíme vycházet zevnitř jeho zkušenosti v dané době. Prvním krokem, který foucaultovská analýza dělá, je, že se principiálně zbavuje ideje, jež údajně apriorně strukturuje dějiny nebo z níž jsou dějiny hodnoceny. Prvním krokem, který musím učinit, je zbavit pedagogickou filozofii různých verzí dějin filozofů. Jakmile se vypořádám s dějinami filozofů, umožním sobě

i čtenářům, abychom mohli začít pečlivě zkoumat historické události a výpovědi o těchto událostech, abychom mohli začít zkoumat vnitřní souvislost výpovědí v rovině sociální, psychologické, lingvistické, technologické, materiální atd. Pak budeme teprve schopni filozofické ideály a pojmy umisťovat do historické sítě a díky tomu v ní nalézat na jedné straně důvody, hodnoty a naděje, na nichž bychom mohli postavit náležitou filozofickou reflexi, a na straně druhé neúčinné předsudky a zvyky, kterým bychom se naopak měli vyhnout.

2.2.2 Po konci dějin filozofů: Filozofie přítomnosti vs. filozofie počátků

V následujících třech kapitolách ukáži, jak konkrétně mohou být koncipovány trojí dějiny filozofů, které tři historické konstrukce zakládají jejich strukturu, a také to, jakým způsobem a proč všechny tři příklady selhávají, když mají řešit reálné problémy současného vzdělávání a výchovy. Budu analyzovat dvě školy pedagogické filozofie, které dnes utvářejí jediná ucelená pozadí, na nichž operuje filozofická reflexe pedagogiky v česko-slovenském prostoru. Abych lépe zdůvodnil, proč musíme obě obdivuhodné školy považovat za představitele plané filozofie, budu analyzovat jednu významnou ikonu pedagogické filozofie – K. P. Liessmanna – který s oběma školami sdílí více, než by se mohlo zdát. Právě jeho příklad nám umožní lépe pochopit, proč myšlení představitelů obou škol nemůžeme považovat za projev účinné pedagogické filozofie.

První školou je patočkovská linie filozofie výchovy, kterou reprezentují jména jako Palouš, Michálek či Pinc. Druhá škola – škola boje proti neoliberalismu – je reprezentována výraznými postavami současné česko-slovenské pedagogické scény: Štechem, Pupalou, Kaščákem.¹³³ Obě školy spojuje přiznaný, či nepřiznaný sklon ke konzervativismu. Podobně jako v osobním životě i v životě veřejném je nostalgie silný a útěšný, ale do sebe zacyklený cit, který nás instinktivně nutí buď revoltovat proti novému a neznámému, nebo zahlížet do útěšné minulosti, případně oddávat se obojímu. Obojí však bezpečně ústí do tradicionalismu, který nám nepomáhá adekvátně reagovat na výzvy, jež před nás klade přítomnost.

Představitelé obou škol sice stavějí na celistvém přístupu k člověku – jedni mluví o *péči o duši*, druzí o *tradici evropské všeobecné vzdělanosti*, ale jejich přístup je ukotven v neproduktivních mýtech, skrze které již více

¹³³ Boje proti neoliberalismu jsem se již dotkl v kapitole o kompetencích, viz 1.4.12 výše.

jak dvě století pohlížíme na svět. Neproduktivní mýty překrývají skutečné historické události a destrukují jejich význam jednobarevným pohledem, neboť jsou považovány za historická východiska a svazují pedagogickou filozofii se striktním a závazným pohledem do minulosti. Systémové privilegovaní pohledu do minulosti musí z principu věci vést myšlení ke konzervaci a obhajobě tradic. Ovšem být tradicionalistou v době rychlých změn globálního věku znamená reálně či virtuálně se přemístit do vesnice ukryté hluboko v neproniknutelném lese a udržovat prostřednictvím strachu sebe i ostatní v mentalitě zašlých století.¹³⁴

Tento zakládající postoj zde budu nazývat *filozofie počátků* a budu jej kontrastovat s *filozofií přítomnosti*. *Filozofie přítomnosti* se snaží důsledně propojovat moderní vědění jak s kritickou historiografií, tak s morálními výzvami pozdně moderní společnosti. Právě takové propojení poskytuje nástroj, který je schopen analyzovat současný stav pedagogické reality a tímto způsobem opustit východiska dějin filozofů či filozofie počátků. Pracuje totiž s historií jako s východiskem pro porozumění současnosti. Tento historiografický postoj budu nazývat (pro někoho možná paradoxně) *historie přítomnosti*. Odtud také pramení název komplementárního filozofického postoje: *filozofie přítomnosti*.¹³⁵

134 Tento obraz je inspirován filmem *Vesnice* (*The Village*, 2004), v němž se hluboce zranění rodiče ukrývají před moderním světem ve vesnici uprostřed neproniknutelného lesa. Zvnějšku je vesnice znepřístupněna velikou zdí na hranicích lesa a chráněna strážci, kteří netuší, co se za zdí nachází, a zevnitř je nepřekročitelnost hranic zajištěna strašidelnými příběhy, jež nové generace udržují v sevřeném prostoru vesnice. Přes veškerou idyličnost nakonec dochází ke krizi, neboť zlo fakticky nevzniká změnami – změny jsou projevem života – ale neschopností změny akceptovat, vyrovnat se s nimi a následně je případně modifikovat. Tedy dosahovat homeostatické rovnováhy. Hranice se ukáží být falešným konečným řešením a nakonec musejí být překročeny.

135 V textu *Nietzsche, genealogie, historie* (1994b, s. 75–98) Foucault popisuje zdroj svého archeologického a genealogického přístupu. Čtenář tak může zjistit, že se nechal hluboce inspirovat Nietzsche. Osobně jsem význam tohoto myšlení pochopil až ve Foucaultově podání a na příkladech jeho práce. Existuje zde ještě jeden možný zdroj Foucaultovy archeologické a genealogické metodologie (oba zdroje se ve Foucaultovi nevylučují, spíše by se mohly podporovat a prohlubovat). Auxier v článku *Foucault, Dewey, and the History of Present* (2002, s. 75–102) upozorňuje na překvapivé metodologické podobnosti mezi Deweyem a Foucaultem a usuzuje z toho, že Foucault mohl být částečně ovlivněn Deweyho instrumentální teorií poznání. Onoho ovlivnění se Foucaultovi mohlo dostat prostřednictvím francouzského filozofa G. Deladalla. Ten byl jeho nadřazeným na tuniské katedře filozofie, kde Foucault v letech 1966–1968 působil. Během jejich intenzivního osobního i profesního přátelství, jež v oné době udržovali, Deladalle překládal do francouzštiny Deweyho *Logic: The Theory of Inquiry* a dokončil jednu z nejobširnějších studií o Deweyho filozofii vydanou v Evropě (*L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, 1967). Ve stejné době Foucault pracoval na své *Archeologii vědění* (srov. tamtéž, zvláště s. 77–86; srov. též Eribon, 2002, s. 190–195). Ať už zde existuje nějaké přímé ovlivnění, či nikoli, propojení obou cest utváří mé myšlení.

2.3 Patočkovská filozofie výchovy jako filozofie počátků

Jedním z hlavních cílů této kapitoly je umožnit čtenářům, aby vysvlékli Patočku z dresu dějin filozofů a aby poté byli schopni chápat jeho dílo jako záznam fascinující, ale nedokončené proměny, v níž se z intelektuála hledajícího transcendentální ukotvení dějin stává myslitel svobody a demokracie. Jednou z hlavních tezí kapitoly je, že Patočkova filozofie dějin a jeho koncept doby evropské jsou založeny na neohelénistickém mýtu, který do centra západního myšlení staví reprezentanty starořeckého osvětenství, aniž by náležitě refleктоval reálný sociálně-politický kontext tohoto osvětenství.

Jakmile se neohelénistický mýtus zkombinoval s potřebou nalézt v dějinách fenomenologické nahlédnutí, které s konečnou platností zarazí do bezdějinného bezčasí hraniční kámen, od něhož je soukána jediná možná dějinnost, ztratil Patočka a následně jeho věrní žáci cit pro skutečnost. Přestali náležitě odlišovat formulaci ideálu svobody, zodpovědnosti a demokracie od jeho faktického naplňování. Ztratili ze zřetele fakt, že pouhá formulace nějaké myšlenky nestačí k jejímu uskutečnění. Ztratili se v minulosti, a ta se jim proto stala důležitější než přítomnost a budoucnost. Uzavřeli tak své myšlení v nostalgickém romantismu, který nakonec musí vést k selháním ve všech oblastech – i v oblasti pedagogické filozofie.

2.3.1 Patočka a neohelénismus rané moderny

Aby bylo možné náležitě pochopit, v čem fakticky selhává patočkovská filozofie výchovy, musím nejdříve představit Patočkovu pozdní verzi filozofie dějin, kterou se zabývá ve svém posledním období během sedmdesátých let 20. století. Jeho filozofie dějin je jeho zjevnou odpovědí na rozpadající se občanskou společnost v době normalizace.

Patočkova pozdní filozofie dějin klade podezřelým způsobem Počátek velkého nahlédnutí právě do období starověkého Řecka. Jedná se o projev celého systému myšlení, kterému nepodléhal jenom Husserl či Patočka, ale většina intelektuálů 19. a částečně i 20. století. Systém jsem inspirován některými jeho kritiky nazval *neohelénismem*.

„Jedním z vynikajících rysů řecké povahy je [...] neobvykle vysoký stupeň vypěstovaného citu a fantazie [...]. V řecké povaze se tak povětšinou odráží původní povaha lidstva celého, vyznačující se ovšem tak velkým stupněm zjemnělosti, že vyšší už snad nelze dosáhnout. Studium takové povahy musí v každé situaci a v každé epoše celkově prospěšně ovlivnit lidské vzdělání, neboť tato povaha je základem lidské povahy obecně. Prospěšné je však především v epoše, kdy se spojením nesčetných okolností pozornost upíná k věcem místo k lidem, a více

k masám lidí než k individualitě, více k vnější hodnotě a užitku než k vnitřní kráse a požitku, a tam, kde se vysoká a rozličná kultura velmi vzdálila od prvotní jednoduchosti, je dobré poohlédnout se do minulosti na národy, u nichž bylo toto vše téměř naopak.“

„Platónova filosofie je reflexe na řecký život jeho doby a na řecký život vůbec a kvintesencí řeckého života jsou Athény – a právem. Proč? Athény reprezentují pro Platóna princip, který je vlastní řeckému životu jako takovému [...]. Platón vidí v politickém světě ostrý protiklad mezi principem, který bychom mohli nazvat principem bezohledně centralistické vlády, a principem svobody.“

„Toto pojetí mělo svůj počátek v obraze, který si Řekové utvořili sami o sobě, když se na sebe dívali v křivém zrcadle asijského barbara – protějšku, který si záměrně vymysleli, aby jim sloužil jako protiklad – a současně sestavovali historii, která tuto identitu legitimovala. Na ni pak navázali Evropané 18. a 19. století snažící se o to, aby sami sebe definovali v protikladu k ‚člověku primitivnímu‘ a ‚divochovi‘. V Prusku a ve Velké Británii bylo tehdy rozhodnuto založit vzdělávání na studiu antického starověku a dokazovat, že soubor společenských hodnot vládnoucího pořádku je dědictvím idealizovaného Řeka.“

První úryvek pochází z první třetiny 19. století, jeho autorem je W. von Humboldt a cituje jej na počátku století jednadvacátého K. P. Liessmann, aby charakterizoval, na čem byla údajně založena moderní (humboldtovská) univerzita a k čemu bychom se měli vrátit, pokud nechceme dále prohlubovat společnost nevzdělanosti (2008, s. 41). Druhý citát pochází z Patočkovy série přednášek z roku 1973 nazvaných *Platón a Evropa* (1999, s. 220–221). Třetí pochází z pera moderního španělského historika Josepa Fontany (2001, s. 8–9). Jestliže u prvních dvou jsme svědky glorifikace řeckého, přesněji athénské obdoby 5. století před naším letopočtem, ve třetím citátu se setkáváme s duchem, který je k předcházejícím glorifikacím velice odtažitý a je součástí moderní historie antiky, která si z nosu sňala brýle neohelénismu.

Fontana a další (např. Cambiano, Canfora, Garlan, Redfield, Vernant, Veyne atd.) si všímají temných míst, která byla očím evropského čtenáře po téměř celé dvě století nepřístupná, protože neohelénistický mýtus ovládl prostřednictvím systému státního školství diskurzivní prostor evropské vzdělanosti. Dnes zjišťujeme, že Řekové měli s moderními lidmi poměrně málo společného, že rozvoj demokracie za vlády Perikla – znamenající „největší rozkvět demokratických Athén“ – byl postaven na imperialistické politice a mohl existovat jen díky velkému zdanění lidí z podrobených obcí (srov. Canfora, 2005, s. 113–116), že v té době to byla asi jen jedna desetina obyvatel území, které Athény ovládaly, jež se mohla účastnit „demokratického“ rozhodování (srov. Fontana, 2001, s. 10), a že tak „athénská demokracie má s moderní demokracií společné jen jméno“ (Veyne, 2015, s. 33).

Proč se velká řada významných intelektuálů konce 18., celého 19. a 1. poloviny 20. století vyhýbala reálnému obrazu starověkého Řecka? Moc neohelénistického diskurzu byla tak podmaňující i díky skutečnosti, že se jeho formace prolнула s politicko-sociálními potřebami koloniální Evropy. Navíc se zrod tohoto diskurzu prolнул se vznikem moderní instituce státního školství. Obojí bylo odpovědí na problémy, jež přinesla transformace tradiční společnosti ve společnost moderní. Odpovědí, která přinesla také nutnost vzniku moderního národního státu.¹³⁶ Státní soustava školství se stala dominující silou normalizace společnosti a stala se také líhň a pěstírnou určitých typů diskurzivních brýlí.¹³⁷ Systém klasických gymnázií a navazujících neohumanistických univerzit vychovával elitní vrstvu vzdělanců, jež měla brýle neohelénismu doslova přirostlé k nosu. Tato vrstva byla relativně úzká, ale díky faktu, že mnozí z jejích představitelů skončili ve školách různého typu jako učitelé, úspěšně se tyto brýle rozšířily do nejskrytějších hloubek těla národních pospolitostí. Tato vlna neohelénismu vyprodukovala erudici založenou na znalosti klasických jazyků, zajistila velice dobré překlady klasických textů a zasvěcené komentáře pečlivě vybraných rovin antických společností. Na stranu druhou přinesla hluboká omezení, jež se s přicházející demokratizací a masifikací vzdělání ukázala být strukturální překážkou modernizace vzdělávacích systémů.

Diskurz neohelénismu je proto omezený a rozporuplný. Na jedné straně se odkazuje ke vzdělání a svobodě a vyzývá starověké Řeky, již tyto ideje jako první formulovali, na straně druhé je neohelénistická tradice vázána k elitářství a násilí, jež je inherentně spojeno s řeckou kulturou a je ideálnětypově vyjádřeno v Platónově *Ústavě* (2001) a v mírnější formě v Platónových *Zákonech* (2016). K této odvrácené straně dědictví se však neohelénismus nehlásí, popřípadě ji banalizuje, a proto je ve vztahu k ní bezbranný. Nevidí tak, že se sám podílí na výchově k intelektualistickému elitářství.

2.3.2 Nahlédnutí jako jádro Patočkovy filozofie dějin

Nahlédnutí je kouzelné slovo fenomenologie, proto není překvapivé, že i pro Patočku je nahlédnutí fundamentálním konceptem. Zpočátku se zdá, že nahlédnutí je jakousi jedinečnou událostí proběhnuvší v jedinečném okamžiku a že je zároveň vybaveno schopností se v jediném pohledu dotknout pravdy. Toto nahlédnutí musí být dále zajišťováno a s ní spojená

136 Těto skutečnosti se budu věnovat podrobněji v kapitolách 3.1 a 3.2 níže.

137 K nacionalistickému založení moderní školy viz Ramirez & Boli, 1987. K normalizační funkci moderní školy ve vztahu k dalším moderním absolutním institucím (vězení, armáda, nemocnice) viz Foucault, 2000a, především s. 199–274.

pravda znovu zjevována, ale existence jak evidence, tak pravdy již zpochybněna není. Ovšem když Husserl začíná objevovat význam pasivní syntézy a s ní i význam tzv. *genetické fenomenologie*,¹³⁸ začíná se komplikovat také ona jedinečná samodanost nahlédnutí.¹³⁹ Jestliže fenomenologie nahlází dějiny nahlédnutí i nahlédnutí samo se stává historickou událostí. Není součástí neměnné transcendentální roviny, protože transcendentální rovina je sama dějinnou záležitostí. A tím je tato rovina vždy vystavena kritické historické analýze a kontra příkladům. Husserl sám došel mnoha cestami k této nebezpečné myšlence, jež sice podkopává jeho původní fenomenologický projekt, ale fakticky nezpochybnuje velikost jeho díla. Tuto myšlenku však nikdy zcela otevřeně nezformuloval, pouze se jí dotýkal v různých dodatcích ke svým hlavním textům.¹⁴⁰ Stejně tak mnohé pasáže Patočkových spisů – zvláště ty, které nepropadají redakci filozofického ducha, ale naopak se co nejvěrněji drží historických dat – se vnitřně řídí touto skutečností. Přesto se v rozhodujících momentech Patočka této dějinné relativizace vzdává. Husserl i Patočka tváří v tvář ohrožení antiintelektuálními režimy – tváří v tvář ohrožení nacismem a komunismem – se pevně přimykají k jádru původního fenomenologického projektu. Jak uvidíme níže, v tomto jádru působí velká figura raně moderního myšlení, která organizuje jejich systematické práce (a to přesto, že ty nejlepší a nejinspirativnější pasáže jejich textů se této figuře vymykají). Jejich sdílenou

138 Již v *Ideích k čistě fenomenologii a fenomenologické filosofii I* Husserl začíná rozpracovávat problematiku geneze konstituce. Od roku 1921 až po své poslední texty stále více zpřesňuje dva způsoby konstituce transcendentální roviny smyslu. První reprezentuje statická fenomenologie a druhou genetická fenomenologie. První konstituuje statické podstaty a jednoty vnímání a poznání. Druhá si všímá toho, že existují „dějiny jednoty poznání“ (srov. Bernet, Kern, & Marbach, 2004, s. 213–215).

139 Aniž by Husserl výslovně opustil svůj původní projekt, který zahájil *Logickými zkoumáním*, v dílech po *Ideích I* se od tohoto cíle v podstatě vzdaloval, přičemž stále významnější roli v konstituci kategoriálních útvarů naší mysli začalo hrát tělo (srov. např. Husserl, 2006, s. 138–153). To se navíc ukázalo být centrem procesu vžití (*Einführung*), a tak i procesu konstituce sdíleného světa. Vžití je cesta ze solipsistické pozice fenomenologické redukce, protože sdílený přirozený svět (*Lebenswelt*) se nakonec ukáže být primordiální každé subjektivitě. Genetická fenomenologie ukazuje, že i *Lebenswelt* má své dějiny. Jestliže je tedy primordiální a má své dějiny, musí být historické i každé nahlédnutí subjektu, který se k přirozenému světu vztahuje (k tomu též srov. 3.3.1 níže).

140 Srov. např. „Příloha XXV ke kapitole 73“ (Husserl, 1996a, s. 528–541). Zde Husserl staví proti exaktním vědám filozofii, která se chápá světa jako dějinného univerza, aby vzápětí toto univerzum pochopil jako neustále se pohybující zřetězení horizontů. Mezi řádky tak vyplývá to, co se zdá, že v pozitivních artikulacích Husserl popírá: konečnost poznání (vědy i obecně), a tedy i jeho nutnost vyplývá z toho, že poznávající „má neodemčený horizont vágních možností uskutečnitelného prožívání a konání“ (tamtéž, s. 538). Odemčený horizont naopak zaplavuje ideu dějinného univerza neustálou proměnnou. Idea univerza tak může být myšlena pouze jako „idea regulativní“, protože toto multiverzum prochází kontinuálními alteracemi. A zde jsme velmi blízko Foucaultovým historickým *a priori* a jejich diskurzivním formacím.

figurou myšlení je odkaz k novověké jistotě, *fundamentum inconcussum*, byť v jejich případě oblečené do fenomenologického hávu.

V době, kdy Patočka hledá vnitřní oporu – ať už jako nepochopený filozof v omezeném československém intelektuálním prostředí svého profesního dospívání, nebo jako člověk zahnaný komunistickým režimem do několikátého ústraní a k vědomí vlastního znevolnění – se opírá o pojetí nahlédnutí jako prolomení historického dění do věčnosti. Pod tlakem politických událostí v sedmdesátých letech stále více lne k nehistoricky pojatému nahlédnutí. „Náhled není žádným ‚ideovým‘ poznáním“, tvrdí, ale jde tu nyní o nahlédnutí „základních mravních vztahů vzmachu a úpadku, o možnost svobody a její podryvání“ (srov. Patočka, 1992, s. 30). Nahlédnutí vyžaduje znalost „společenských sil, které zakládají a formují lidské spolubytí“, ale ať je tato znalost „bezprostřední, nebo získaná ‚vědeckým vzděláním‘“, není „sama nic jiného než moment mravního nahlédnutí možností lidského spolubytí“ (tamtéž, s. 31). Všechny tyto formulace by nás mohly přivést k přesvědčení, že zde existuje jedno skutečné nahlédnutí, které v realitě sice může být variováno, které však vyjadřuje a uchopuje jedinečný systém vztahů mezi lidmi, jenž *a priori* vede ke svobodě nebo alespoň zmírnění útlaku, protože „právě taková tradice zformovala Evropu“ (tamtéž, s. 34).

Podle Patočky musí mít nahlédnutí vlastní jádro, které jej obrní proti dějinným katastrofám a kolapsům, a uschopní jej tak utvářet „stále nové formy jednoty“ (tamtéž, s. 32–33). Každá katastrofa by pak mohla osekát „sklerotizované sedimenty“ projevů původního nahlédnutí, ale nahlédnutí samo vybavené jádrem by poté mohlo reorganizovat svoji novou historickou podobu (srov. tamtéž, s. 33). Nahlédnutí je zde pojato jako jakási z intuice povstávající „DNA“, která v proměnlivých podmínkách vytváří proměnlivé intelektuální a sociální formace, jež však ve svém základu zachovávají jednotící vzor.

V podstatě nemůžeme rozhodnout, zda takové nahlédnutí je možné, či nikoli. Velké charismatické postavy dokázaly svojí vizí spravedlnosti pohnout podobou světa způsobem, jenž jej poté činil v některých aspektech méně krutým a více ohleduplným k jedinečnosti jednotlivých lidí. To nás může vést k přesvědčení, že zde něco takového jako „pravé morální nahlédnutí“ skutečně existuje. Skeptický historik foucaultovského typu by však namítl: jestliže si z tohoto přesvědčení uděláme východisko filozofické doktríny, dostáváme se na velice tenký led, s jehož prasknutím se můžeme propadnout do nějaké další omezující a sklerotické ideologie.

Když Patočka tvrdí, že moment mravního nahlédnutí vstoupil do bezdějinného světa ve starověkém Řecku, je to tvrzení nepřekvapivé. Neoheleńistický mýtus takové předporozumění utvářel více jak dvě stě let. Zajímavé je, jak se tento mýtus začne obalovat tradičně fenomenologickým postupem. V sérii přednášek *Platón a Evropa* se Patočka pokouší tradici vycházející z původního nahlédnutí uchopit fenomenologickým přístupem, aby „trochu ujasnil celou závažnost otázky“ (Patočka, 1999, s. 161). „Struktury objektivního světa“ jsou spoluurčeny strukturami zjevování (tamtéž, s. 176). To znamená, že způsob, jakým se nám svět jeví, je zároveň vstupem k jeho objektivní struktuře. Nahlédnutí starověkých Řeků je nyní představováno jako zákonité uchopení struktury jevení objektivního světa. Řekové sice v pochopení fenomenologického principu selhali, zaměnili fenomenologické jevení za metafyziku, ostatně jako všichni až do Husserla,¹⁴¹ ale to nic nemění na tom, že jejich nahlédnutí je založeno na hlubokém zjevování jsoucího. Na principu, který z jejich nahlédnutí činí rozhodující událost dějin. V tuto chvíli již není cesty zpět. Mravní nahlédnutí je výhradně věcí Evropy a evropských dějin.

Struktury zjevování jsou podle dalšího Patočkova výkladu zřejmé již v mýtech, protože mýtus je tím, co se snaží uchopit svět v jeho celku. V mýtech se člověk dobírá celku světa, ale zároveň si ve vztahu k němu poprvé uvědomuje svoji efemérnost. Je bytostí pravdy, ale ta pravda je pro něho prokletím. V biblickém mýtu o poznání dobra a zla je člověk vyhnán z ráje poté, co dobro a zlo pozná – patrně proto, že pozná také svoji omezenost a smrtelnost. V dalším zakládajícím mýtu Gilgameš, který po smrti svého přítele Enkidua hledá nesmrtelnost, podlehne lidské nedostatečnosti a ve zkoušce selže – usne. Řecká tragédie *Král Oidipus* opakuje lidskou omezenost jiným způsobem – Oidipus zná proroctví, snaží se jednat tak, aby se mu vyhnul, ale přesto osudu neunikne. Stane se otcovrahem a intimně žije se svojí matkou.

Počínající filozofie naopak začíná vnímat prokletí jako velikost člověka. Když učiní pravdu zákonem života, když v odhalování fenoménu světa zahlédne možnost nahlédnutí pravdy, je povaha lidského života shledána odlišnou od povahy života bohů pouze svojí omezeností, ale nikoli co se týká jeho kvality (srov. Patočka, 1999, s. 178–180). Taková reflexe postupuje od tradovaného mýtu k přítomnému fenoménu světa, a díky tomu „nejednou máme přítomen svět jako celek“ (tamtéž, s. 211).

141 Srov. Subjektivismus Husserlovy fenomenologie a požadavek fenomenologie asubjektivní in Patočka, 2009, s. 397–418.

2.3.3 Patočkova filozofie dějin jako produkt neohelénismu

Právě na tomto místě je vhodné upozornit na dvě kritická místa Patočkovy filozofie dějin. Ta se zákonitě objevují tehdy, když kombinuje neohelénistický mýtus, jenž umisťuje zrod duchovní Evropy do starověkého Řecka, a přístup tradiční fenomenologie, který se domnívá, že prostřednictvím struktur jevení se dostáváme k pulzující podstatě lidského poznání. Podstata Evropy a podstata člověka se zde začínají vzájemně prolínat. Prvním kritickým místem je jistá varianta kartezianismu, která do Patočkova myšlení vešla s Husserlovým transcendentálním subjektivismem – a to i přesto, že Patočka v jiných textech nereflektované prvky kartezianismu v Husserlově díle kritizuje (Patočka, 2009, s. 397–418). Druhým kritickým místem je na tomto kartezianismu založená konstrukce dějin filozofií, jejichž podvědomým zdrojem je neohelénistický mýtus, který je navíc posvěcen fenomenologickou vírou v existenci přístupu ke struktuře bytí skrze struktury jevení.

Ad kartezianismus. S filozofickým nahlédnutím se svět ukazuje sice v celku, ale neukazuje se stejně. V nahlédnutí existuje část jasného, toho, co je v nahlédnutí bezprostředně kolem nás a čeho se můžeme naším vnímáním dotknout v jeho plnosti. Vedle toho je zde nezměrnost všeho dalšího, co se ukazuje jen ve spojitostech, v horizontech. To, co se nám plně ukazuje, není celkem, naopak v porovnání s nezřetelnou spojitostí nezměrného je čímsi marginálním (srov. Patočka, 1999, s. 212–213). A přesto z toho, co se nám dává v přítomnosti, musíme pomocí fenomenologické metody uchopit svět jako celek, musíme uchopit „jeho jádro, [tedy] to, o čem víme, že tento celek nějak podkládá“ (tamtéž, s. 213). Musíme uchopit neproměnlivé za proměnlivým, to, co Parmenidés tápavě nazýval „nestárnoucí“, „nevzniklé“ (tamtéž, s. 213–214). Od vzniklého se musíme dostat k nevzniklému a od něho prostřednictvím systému odůvodňování k celku světa. Musíme „najít něco takového, na čem stojí to další, a najít to takovým způsobem, abychom mohli vybudovat nezvratným, pevným, z přítomnosti jsoucna samého čerpaným způsobem veškerenstvo toho, co nás obklopuje – tohle je program“ (tamtéž, 214).

V tomto programu jasně slyšíme program Descartův. Patočka zde podobně jako Husserl propadá potřebě hledání apodiktické jistoty, po jejíž dosažení již o ní není třeba pochybovat a je možné na ní stavět fenomenologickou konstituci zjevovaného celku. Descartes takovou jistotu nachází v sebereflexi *cogita*, Patočkovi hrdinové ji nacházejí v prázdnou a atomech (Démokritos) či v hiátu smyslového světa a světa idejí, který má logickou a hierarchickou stavbu a který svojí vazbou na dobro

propůjčuje světu smysl (Platón). Duše tak, jak ji Patočka chápal, měla sice být korekcí novověkého karteziánského subjektu,¹⁴² ale sama je nakonec založena na filozofickém mýtu apodiktické jistoty, který se stal dominantním od Descarta dále.

Ad jádro dějin filozofů. Jestliže má Patočka nezvratitelný a jistý počátek, místo, kde lidé vstupují do dějin, kde se začínají dějiny skutečně utvářet, pak může začít odvíjet svoji filozofii dějin. Nachází „jádro, obrněné proti katastrofám a kolapsům“ (srov. Patočka, 1992, s. 32–33), na němž může stavět své porozumění Dějinám. Platón se pro Patočku stává kanonickou postavou. Z nahlédnutí buduje Platón filozofický pohled na obec i jedince. „Platónova filosofie je reflexe na řecký život jeho doby a na řecký život vůbec a kvintesencí řeckého života jsou Athény – a právem. Proč?“ (Patočka, 1999, s. 220). Patočka hned odpovídá: řecký svět a především Athény jsou reprezentanty svobody. Perské války ukázaly morální nadřazenost svobodných pánů nad přesilou perských vojsk. Tohoto vrcholu lidství je Platón dědicem a zároveň je svědkem athénskému pokoření za vlády třiceti tyranů. Ale po návratu z exilu ho demokracie zklamává – Sókratés jako mnozí další je demokracií odsouzen a jako jediný nastaví demokratické společnosti zrcadlo tím, že vypije číši bolehlavu. A z tohoto podloží vzniká Platónovo fascinující dílo, které se chápe celku světa, dotýká se nesmrtelné duše, jež přebírá starost o sebe i o obec (tamtéž, s. 220–221).

Jestliže máme nezpochybnitelné, apodikticky kladené, neměnné jádro – nahlédnutí svobody – a jestliže zde máme dějiny filozofů, které tvrdí, že Athény a Platón a jeho *péče o duši* jsou počátkem Dějin, pak se lehce můžeme dostat k obrovskému omylu a intelektuální nepoctivosti, která sice začíná Patočkovým obdivuhodným, intelektuálně skvěle propracovaným mýtem o počátcích dějin Evropy a tím i dějin celého světa, ale končí u filmu *300: Bitva u Thermopyl*. Patos, který se objevuje jak v onom obdivuhodném mýtu, tak v tomto postmoderním, krajně problematickém filmu, je stejný. Mýtus i film se liší pouze prostředky a mírou estetického vypracování.

Karteziánská jistota náhledu, z něho odvozený základ a na něm stojící artikulace dějin filozofů se stávají šikmou rovinou, která pomocí důkazu kruhem potvrzuje neohelénistický mýtus. Ten totiž nepřiznaně stál na počátku Patočkova tíhnutí k starověkému Řecku a ke klasickým jazykům a literatuře, a podvědomě tak řídil výběr ohniska, ve kterém musel být hledán nezpochybnitelný počátek dějin. Teprve v tomto ohnisku začíná posléze operovat fenomenologické rozpracování náhledu, které zachytává

142 Srov. Ritter, 2009, s. 35.

struktury jevení objektivního světa a konstruuje základ. Tento počátek a základ pak zpětně potvrzují to, co neohelénistický mýtus tvrdí. Kruhovost celého procesu není pro mnohé zachytitelná, neboť neohelénismus je diskurz, je brýlemi, které osmi generacím, do nichž Patočka svým narozením spadal, seděl pevně na nose. Navíc je tento diskurs inherentně spojen s eurocentrismem, který řídil prefabrikaci neohelénistického mýtu.¹⁴³ Charakteristickým rysem eurocentrismu je zastírání existence mnoha dějin a přizpůsobování dějinných událostí jedinému pořadajícímu klíči, kterým fakticky je neohelénistické východisko.

2.3.4 Reálné dějiny starověkých Athén

Patočka se přimyká k Platónovi a Athénám, protože Athény reprezentují *princip svobody*. Tento princip Patočka staví proti *principu bezohledně centralistické vlády*. Vyzývá rovnost svobodných pánů v obci – v jejím veřejném prostoru.¹⁴⁴ Chválí rigoróznost jednání, které zaručuje, že „jeden každý z těch vzájemně si rovných pánů [...] musí stát nejen o vlastní svobodu, nýbrž o svobodu druhých a musí ji garantovat“. Tyranidy, do kterých řecké obce vcelku pravidelně upadaly, Patočka vnímá jako „ústup od vlastního řeckého principu“. Perské války považuje za „světodějný konflikt“, v němž svobodní občané porážejí na otroctví založený „perský kolos“, který je reprezentantem „principu velké centrální moci“. Bratrovražedný konflikt peloponéských válek, které „zničí řecký svět“, vnímá jako projev neschopnosti „se konstituovat ve skutečnou moc“ (srov. Patočka, 1999, s. 220–221).

Tendence eurocentrismu podřizovat dějinné události jedinému klíči vede Patočku k tomu, že se vyhýbá základní otázce. Jak je možné, že sbor řeckých městských států porazí Peršany, ale nakonec není schopen „se konstituovat ve skutečnou moc“? S tím, jak se vyhnul této otázce, vyhýbá se zároveň otázkám dalším: Jak to bylo s dobou největšího rozkvětu Athén za Periklovy vlády? Co v té době znamenala demokracie? Skutečně byl princip svobody tak jednoduše oddělitelný od principu bezohledně centralistické moci? Když si historik začne na tyto věci náležitě odpovídat, pak se neohelénistický mýtus začne rozpadat jako domeček z karet.

Peloponéské války mají kořeny v odlišné dynamice vývoje jednotlivých řeckých států a v imperialistických ambicích, které se objevují

143 Viz citát z Fontany (2001, s. 8–9), viz 2.3.1 výše.

144 Patočka sice zmiňuje formulaci Hannah Arendtové (srov. Patočka, 1999, s. 221), že tito lidé jsou „despoty ve vlastním domě, aby mohli být rovni ve své obci“. Ale tuto pro dějiny řecké politiky a kultury důležitou informaci opouští stejně lehce, jak lehce ji včlenil do svého textu.

u států silnějších (Athény, Sparta, Théby). Vzestup Athén na počátku 5. století př. n. l. je postaven právě na takovéto dobytvačné politice, která přes svůj počáteční politický úspěch již v sobě nesla jak příčiny vnitřního rozpadu této polis, tak kořeny tragédie celého starověkého Řecka, jež ústí v porážku u Chaironeie. Periklés a další vládcí mohou rozšiřovat demokracii především díky tomu, že uplácejí občany, aby se účastnili věcí veřejných. Tyto obrovské výdaje jsou placeny z daní porobených obcí (srov. Canfora, 2005, s. 113–116). V oné době pouze desetina lidí celého území, které Periklovo Řecko ovládá, jsou ti, kteří se mohou účastnit demokratického rozhodování (Fontana, 2001, s. 10). Postupující demokratizace Athén – to znamená, že se v polovině 5. století začne rozšiřovat počet mužů z chudších, dříve politicky vyloučených vrstev, kteří vstupují do armády a stávají se tak svobodnými, a tím i politicky činnými občany – je opřena o militarizaci Athén. Díky změnám ve vedení válek se tito nejchudší mohou stát vojáky – nejdříve jako *peltastové* (lehkooděnci), kteří již nepotřebují ke své výbavě finančně náročnou výzbroj *hoplítů* (těžkooděnců), později jako veslaři na válečných lodích, *triérách*, jejichž velký počet zajistil Athénám převahu také na moři (Canfora, 2005, s. 110–111; Garlan, 2005, s. 61–62). Díky tomu se tito chudí dostávají do veřejného prostoru, v němž mohou spolupřihodovat jako svobodní občané, a jejich potomkům jsou (jen dočasně) otevřeny brány *gymnasionů*, jež jsou mimo jiné také vstupenkou do veřejného politického prostoru.

Ovšem tam, kde se zbrojí a rozšiřují počty vojáků, dříve nebo později musí dojít ke konfliktu. To, co na první, neinformovaný pohled mohlo vypadat jako prosazování principu demokracie a občanské svobody, ve skutečnosti nutně vedlo k peloponéským válkám. Ke konci 5. století se občanské vojsko postupně proměňuje ve vojsko žoldnéřské. Garlan vypočítává několik důvodů, proč k tomu dochází. Pro nás jsou zajímavé tyto okolnosti: zaprvé kvůli dobytvačným válkám narůstá počet lidí bez domova – ti většinou pocházejí z porobených obcí. Tito lidé neathénskému původu jsou proto přijímáni do původně občanského těla armády. Právě ti jsou hlavním zdrojem později vznikajících žoldnéřských vojsk. Zadruhé se množí snahy původních athénských občanů vyvlékat se z vojenské povinnosti v taženích do dalekých zemí – to představovalo problém pro pokračování dalších imperiálních válek. Zatřetí postupně dochází ke koncentraci moci v nejsilnějších městských státech (Athény, Sparta, Théby atd.) – tyto státy mohou zvětšit radius své moci, k tomu se ale potřebují zbavit závislosti na neposlušných občanských vojácích a nahradit je žoldáky (srov. Garlan, 2005, s. 68–70). Díky analýze Aristotelových textů si Garlan všímá

skutečnosti, že vojsko netvořilo jednotnou sílu. Se začleněním chudších vrstev do vojska, s demokratizací, se vojsko rozdělilo na soupeřící skupiny, které kopírovaly rozložení moci v obci. Oligarchické skupiny se opíraly o jízdu a hoplity (původní struktury řeckých vojsk), nižší vrstvy o pěchotu a námořnictvo. Vojsko tedy neznamená pouze vnější konflikt, ale také konflikt uvnitř samotné obce, který se tím, že se promítl do vojska samotného, militarizoval, a často tak vedl k občanským válkám (tamtéž, s. 70–72). Jakmile žoldnéřské vojsko oslabilo občanskou stranu konfliktu, pokusili se oligarchové opět omezit občanství pouze na původní svobodné pány. Vláda třiceti tyranů byla jen jedním z takových vnitřních občanských střetů, návrat demokracie do Athén byl jen jejich další fází.¹⁴⁵

Takové sociálně-politické pozadí nemohlo přát demokracii, naopak vytvářelo podhoubí neutuchající hysterie a neurotické potřeby nadvlády. Tato potřeba se projevuje neustálým soubojem o moc. Zaprvé ve vnějším prostoru, přičemž pokračování imperiálních válek si vynucuje přeorganizování vojska z občanského na žoldnéřské, což ústí v oslabení demokratických procesů. Zadruhé ve vnitřním prostoru obce, kde je pospolitost trhána možností, že propukne válka občanská. Po uchopení moci jednou, nebo druhou stranou nastává přirozená snaha o absolutistickou normalizaci celé obce. Za takové situace není divu, že jsou oběma stranami před soudy obce předváděni a zde žalováni osvícenci – lidé, kteří svým myšlením zpochybňují, oslabují a podkopávají jednotici nadvládu oligarchů či masy: to je případ Anaxagory, Diagory, Prótagory a dalších méně známých intelektuálů. Sókratés pije čísi bohlelavu v době demokratického režimu.

2.3.5 Platón a řecká iracionalita

Jak je tento paradox možný? Abych na tuto otázku mohl odpovědět, musím se opět vrátit ke vzdělávání. To je klíčové pro každou společnost, proto jsou důležité (ať už jako ideál, nebo jako preskripce vládních úřadů) texty, které artikulují představy o tom, jak by mělo vypadat vzdělávání. Vypovídají totiž o charakteru svých autorů i celých společností. Sedmá kniha Platónovy *Ústavy* je kanonickým textem, k němuž se nejen středoškolská

145 Vzhledem k nedostatku prostoru se zde vzdávám možnosti upozornit na další sociální tření v řeckých poleis – na problematiku vyloučení žen a otroků. I tyto prvky vnášely do nestabilní pospolitosti další místa sociálních střetů. Ve vztahu k ženám se to týkalo především určení skutečného občanství. Athénský původ ženy byl nutný k tomu, aby dítě nabylo athénské občanství, ale moc ženy se omezovala pouze na prostředí domácnosti a nijak nezasahovala do politického prostoru státu. Otroci byli významnou součástí ekonomické úspěšnosti Athén, ale zároveň byli zdrojem možné vzpoury atd. K ženám srov. Redfield, 2005, s. 133–159, k problematice otroků a jejich vyloučení srov. Cambiano, s. 78–80.

výuka filozofie neustále vrací. Zde Platón definoval ideál vzdělávání a výchovy a v této definici prosvítají témata, která ho trápí, a tak fakticky motivují vznik *Ústavy*. Jistým způsobem ona témata charakterizují celou řeckou společnost v dané době a současně i duševní rozpoložení autora samotného.

Všimněme si toho, jakou úlohu v architektuře Platónovy *Ústavy* plní centrální pasáž *mýtu o jeskyni*. Ta charakterizuje, čím je pro následovníky Platóna pravé vzdělání. Vzdělání je obratem od „proměnného dění“, k němuž je člověk stahován a sváděn „naplňováním žaludku a rozkošnictvím“, k „věcem pravdy“ (Platón, 2001, 519 a–b).¹⁴⁶ Násilí je k tomuto obratu nutné a je zhmotněno v předcházející pasáži, v níž jeden z vězňů je „*vyproštěn z pout a přinucen* náhle vstáti a otočiti šíji a jíti a hleděti vzhůru ke světlu“ (tamtéž, 515 c – kurzíva RŠ). Násilí se stává klíčovou figurou. Toto násilí vyprošťuje a vede. Ví, kam a proč má dotyčného vést. Prostřednictvím lítosti, s níž si již osvícený vězeň vzpomene na své bratry upoutané v jeskyni (tamtéž, 516 c), je násilí propojeno s návratem osvíceného zpět do jeskyně a s jeho nesnáze se stále přikovanými vězni, kteří by nejraději osvíceného zabili, „kdyby ho mohli rukama uchopiti“ (tamtéž, 516 e – 517 a). Zde nám začíná krystalizovat většinový model antického a také středověkého konceptu vzdělávání.

Vzdělávání je obratem, tento obrat musí být učiněn dokonce i násilím, protože ti, kteří jsou na rozdíl od osvíceného zatím neosvobození, nemají po ruce takové vědění, jež by jim pomohlo oddělit pravé poznání od domněnek. Původcem násilí je učitel-filozof. Učitelem je ten, který prošel vzděláváním, ale nebylo mu dovoleno zůstat „na ostrovech blažených“ a byl – opět figura násilí – donucen se vrátit zpět. Násilí je tím, co formuje vzdělávací proces. Násilí vytrhává vězně z pout a zároveň nutí vzdělaného osvobozeného vězně poté, co „sdostatek uviděl“ ideji dobra, k návratu zpět, kde se musí podílet na „trudech a počtách“ vězňů.

Zvláštní mytickou roli počátku zde mají tzv. *zakladatelé obce*. Jsou to ti, kteří vybírají lidi „nejlepších přirozeností“ (ty nejlépe nadané ke správě obce) a kteří pak tyto vybrané násilím přivádějí k nauce o dobru. „Náš pak úkol [...], zakladatelů obce, jest násilím přivést lidi nejlepších přirozeností k té nauce [...]“ (tamtéž, 519 c–d). Jsou zdrojem tohoto násilí – jsou učiteli učitelů. Jejich násilí je odůvodněno ctnostným cílem: jde jim o budování

146 Odkazy na Platónovo dílo se řídí mezinárodně uznávaným typem odkazu založeným na číselném určení příslušné pasáže a zpřesnění výskytu citace či parafrázovaného textu prostřednictvím rozdělení na části *a až e*.

obce, jež je spravována lidmi, kteří ji nevtáhnou do vnitřních bojů o moc. Zakladatelé dospívají k myšlence, že k vnitřnímu boji o moc nedojde pouze tehdy, když ti s „nejlepší přirozeností“ poznají filozofický život, násilím od něho budou oddáleni do politického života a toto oddálení je přiměje splnit jejich úkol a zároveň se těšit na návrat do bezpečí a krásy filozofického života. Učiní tak právě proto, že znají lepší život, než je život politický. Tento ctnostný cíl opravňuje zakladatele obce k výběru a donucení nejlepších a tato péče se stává legitimizací jejich násilí: „Vás jsme vypěstovali my jako v úlech“ (srov. tamtéž, 519 c – 521 a).

V pozdějším Platónově díle – v *Zákonech* – je elitářství a s ním spojené násilí méně zjevné, protože jsou schovány za božskou velikost, z níž mají povstávat zákony obce. Pro Platóna je zde člověk již jen „boží loutkou“ (2016, 644 d–e). Lidé nedokáží spravovat lidské záležitosti bez toho, aby „se naplňovali zpupností a nespravedlností“ (tamtéž, 716 c). Tak jako nenecháváme nad voly vládnout vola, tak také bůh „z lásky k lidem“ ustanovil nad námi „rod daimonů, lepších, než jsme my“ (tamtéž, 713 d–e). Lidé stejně jako „všichni smrtelní živoci jsou vlastnictvím bohů“ (tamtéž, 902 b). Pokud chce být člověk šťastný, drží se Boží spravedlnosti jako své „karatelky“ a jde za ní „pokorný a ukázněný“. Naopak, kdo je pyšný, „zůstává osamocen bez boha“ (tamtéž, 716 a). Distance mezi bohem a „živoky“ je nepřekročitelná. Existence *daimona* – vládce nad lidmi určeného bohem – je nutná.

Dodds ve své knize *Řekové a iracionálně* (2000), jíž se zde budu podrobněji zabývat, charakterizuje *Zákony* jako konečnou proměnu Platónova myšlení, která vrcholí představou „naprosté jednoty náboženského a občanského života na všech úrovních, tedy řečeno současným slovníkem, jednoty církve a státu“ (Dodds, 2000, s. 221). Když sleduje východiska *Ústavy a Zákonů*, nachází v nich jako zdroj náležitého vedení obce elitu „očistěných, kteří v sobě [...] spojovali neslučitelné přednosti ‚jogína‘ a ‚komisaře‘“ (tamtéž, s. 217). Právě oni měli chránit sebe i celou společnost. Toto propojení náboženského a vojenského prvku v postavě filozofa a zákonodárce obce však bylo křehké. „Jakmile se [...] tato iluze [o možnosti propojit role ‚jogína‘ a ‚komisaře‘] rozplynula, vystupovala stále zřetelněji na povrch Platónova skrytá beznaděj, která přecházela do náboženského jazyka, až našla svůj logický výraz v jeho posledních návrzích, aby zcela ‚uzavřenou‘ společnost neřídil osvícený rozum, ale zvyk a náboženský zákon (podřízené bohu)“ (tamtéž).

Tato koncepce vzdělávání byla v relativním souladu s realitou statusového uspořádání společnosti v antice i středověku. Byla v souladu dokonce i s ideologií nacionalismu – v době jeho nástupu vznikaly první státní

školské systémy v Evropě. Ale jak se takové zjevné či skryté násilí kloubí s ideou svobody, o které mluví různí představitelé neohelénismu? Jak se to například snoubí s Patočkovým pojetím státu spravedlnosti, „ve kterém Sókratové mohou žít a nemusejí pouze umírat“ (1999, s. 193)? Proč tuto skutečnost přehlížel Patočka, jsem vysvětlil výše. Ale co se vlastně stalo s Platónem, který kdysi viděl, jak iracionalismus představitelů jeho obce hubí Sókrata, a nyní chce ovládat lidi násilím či sugescí a náboženským návykem? Popper ve své *Otevřené společnosti I* má za to, že se jedná o morální selhání. To podle něj plynulo ze skutečnosti, že se v Platónově duši střetávala jeho aristokratická rodová výchova se sókratovským demokratickým duchem, a tak Platón postupně destruuje Sókratova východiska a přizpůsobuje sókratovské dědictví svému exkluzivistickému, elitářskému původu (srov. 1994, s. 154–181).

Doddsova kniha nám ale poskytuje komplexnější odpověď. Řecká civilizace relativně pomalu špěla k tomu, co Dodds označuje jako *antické osvícenství*, pro něž je charakteristická *racionalizace řeckého způsobu myšlení*, a co je spojováno v jeho vrcholné fázi s Platónem a Aristotelem. Tento proces procházel několika vývojovými stupni. Zmíním zde pouze některé z nich:

1. Dodds vychází z původní starohelénské představy šílenství, které je člověku vnější a které do člověka pouze vstupuje. Všímá si ale, jak se během dlouhého období velice pomalu prosazuje alternativní představa, že šílenství je součástí lidské duše.
2. To se projevuje nejen v rovině proměny mýtů, ale také v rovině proměny kultury. V mýtech se pomalu objevuje prostor pro to, aby duše mohla být pojímána jako zodpovědná za své činy, což se na rovině mýtů vyjadřuje tím, že podsvětí se pomalu mění v prostor, kde je duše za své činy buď odměňována, anebo naopak trestána.
3. V rovině kultury můžeme sledovat přechod od kultury hanby ke kultuře viny. V prvním typu kultury jsou lidé hodnoceni zvnějšku oslavou, či posměchem podle toho, zda jejich jednání (především ve veřejných situacích) odpovídá tradovaným představám. Ve druhém typu je selhání zvnitřňováno, až se nakonec ustaví interní kapacita duše – svědomí, které člověka vede k sebehodnocení (srov. tamtéž, s. 11–69).
4. Řek postupně nachází prostředky, jak projevy různých šílenství ovládat. Nejúčinnějším prostředkem je distance duše od jejích vlastních hnutí a následná racionální reflexe těchto hnutí. Tato reflexe zpětně umožňuje takový výcvik sebe sama (*askésis*), který dokáže iracionalitu ovládat (srov. tamtéž, s. 70–177).

5. Právě zmíněný proces sedimentoval do tzv. *kulturního konglomerátu* (Doddsův termín), který rodí osvícenství a řecký racionalismus – díky nim se člověk odděluje od iracionality světa a jistým způsobem ji kontroluje.
6. V tomto procesu kontroly se zároveň stává individualitou v moderním slova smyslu. Bytostí zodpovědnou za své činy.
7. Ovšem individualismus osvícenství rozkládá tradiční sociální pouto. Vzdělání lidí se vzdalují od víry otců. Prótagorás byl ještě plně vázán duchem společnosti a jeho učení mělo sloužit k utváření lepších zákonů obce. Jeho „Člověk je mírou všech věcí“ bychom měli číst jako: Lidé jsou mírou všech věcí a tato „míra“ je *nomos*, společná norma, která utváří smysluplnou a tolerantní obec. Mnoho jeho následovníků se však stalo nezodpovědnými hédonisty (srov. tamtéž, 177–188). Ale to je pouze sociologický pohled.
8. Pohled psychologický nám osvěcuje ještě hrozivější rizika. Zlo se stalo součástí lidské duše, a duše se tak stává za zlo zodpovědná. Protože však většině lidí chybělo náležité vzdělání, a tak neznali prostředky či mechanismy, jak ono zlo ovládnout, nezbylo jim než se pomalu navracet k původním projevům iracionality.
9. Nevzdělaní lidé se proto postupně a stále více vracejí k lidovým projevům víry, pro niž je charakteristická magie, zaříkávání, astrologie a přijetí cizích chtónických kultů – např. kultů Kybelé, Sabazia (srov. tamtéž, 189–203).
10. Vnitřní rozvrat tradiční zvykové morálky, nevzdělanost mas a s tím spojený rozpad společenských jistot vedl k návratu iracionalismu, jenž dřímал ve skrytých prostorách kolektivního nevědomí.
11. Právě návrat iracionalismu je důvodem, proč se jak nedemokratické, tak demokratické Athény dopouštějí honu na čarodějnice – honu na osvícence, na Anaxágoru, Diagoru, Prótagoru, Sókrata a další. „Velký věk řeckého osvícenství“ byl, podobně jako naše doba, i věkem pronásledování – vyhánění vzdělavců, kontroly myšlení, a dokonce, lze-li se spolehnout na tradici o Prótagorovi, i pálení knih“ (tamtéž, s. 194).

To je pozadí faktu, proč Platón ve středním a pozdním období vytváří sociálně-politické texty, které jsou založeny na násilném ovládnutí obyčejných lidí. Popperova kritika šla správným směrem. Platón nechtěl zachovávat *status quo* athénské společnosti náchylné k válkám, ale dokázal to jen za tu cenu, že svou ideální obec přetavil v uzavřenou společnost

neustálého dohledu. Proč se však k této společnosti uchýlil, vysvětluje teprve Dodds. Nejde jen o Platónův aristokratický původ, který se v jeho duši pře se sokratovským odkazem, jde o stále více sílící skrytou beznaděj z rozvratu osvícenských společenských hodnot a z návratu iracionalismu. To jej vedlo k přesvědčení, že situaci nelze vyřešit jinak než ovládnutím nevzdělaných mas prostřednictvím na vše dohlížejícího komisaře (viz výše). Je to právě on, kdo zajišťuje, aby se masa nemohla projevit. Jeho nástrojem jsou sugesce, podpora zvyků a náboženská bázeň. Jednání nevzdělané masy přimělo Platóna k tomu, aby se jejímu skutečnému vzdělávání bránil, aby se od ideálu demokracie a intelektuální svobody důsledně odvrátil. Antidemokratické smýšlení není projevem vrozeného elitářství, je důsledkem selhání nervů vzdělance a toto selhání vede k novému typu elitářství – k *intelektuálskému elitářství*. To nás tu otevřeně, tu zcela skrytě provází až do dnešních dnů.

2.3.6 Nové elitářství a sociální násilí jako důsledek Patočkovy útěšné filozofie dějin

Pro naše další účely je ale mimořádně důležité odpovědět také na otázku: Co je faktickou a rozhodující příčinou toho, že řecká společnost zareagovala na osvícenství návratem k iracionalismu? Dějiny mohou vzniknout jedině tím, píše Patočka v *Kacířských esejích*, že *areté*, výtečnost, vede člověka k životu, v němž nejde jen o život sám, ale v němž člověk „vidí do povahy věcí a jedná ve shodě s ní – buduje obec na základě světového zákona“ (1990, s. 58). A zde je právě problém. Jestliže *areté* nebyla ctností celého *dému*, všech lidí obce, racionalismus nemohl přežít 4. století př. n. l. A ze stejných důvodů nemusí naše současné osvícenství přežít století dvacáté první.

A právě tato skutečnost je původem nejdůležitějšího morálního závazku, který před nás dnešní svět staví. Chceme-li se přiblížit k ideálu demokracie a svobody, musíme pokračovat v demokratizaci a masifikaci vzdělávání. Oba tyto spolu navzájem spojené procesy nebyly procesy zamýšlenými, začaly nezáměrně krystalizovat podél páteře potřeb moderní společnosti. Byly jejím vedlejším produktem. Tak se díky mnoha šťastným náhodám vytvořil prostor pro vznik států, jež za jistých podmínek mohou spět k demokracii. Za odlišných podmínek však ty samé státy mohou skončit v nějaké variantě moderního totalitárního státu. Nacistické Německo či Sovětské Rusko jsou jen hraničními příklady takové disproporce mezi vzděláním společnosti a podmínkami, za kterých je možné následovat krystalizaci demokratického zřízení.

Celou tuto analýzu jsem zde ve zkratce nepředvedl proto, abych soudil řecké *poleis*. Ty byly takové, jaké v dané době vzhledem ke struktuře své společnosti mohly být. To, co si z pozice historie a filozofie přítomnosti zaslouží kritiku, je tendence promítat naše hodnoty a naše přání do popisu historických formací, v nichž je v následujícím kroku nalézána souvislost mezi *námi* a *jimi* a tato prefabrikovaná souvislost je pak předkládána jako důkaz naší výjimečnosti. Problém tedy nepramení z nedostatků demokracie v řeckých městských státech, ale povstává z neprofesionálního zacházení s historickými událostmi. Takové manipulace jsou běžnou záležitostí a dopouštěly se ho všechny kultury. Přesto bychom se měli takovým manipulacím kriticky postavit, protože naše myšlení udržují v horizontu neproduktivních mýtů a selhávající ideologie rané moderny. Narativ evropské výjimečnosti ve skutečnosti nemá hluboké kořeny. Objevuje se s nástupem neohelénismu v druhé polovině 18. století a svoji neprofesionalitu pak zakrývá skutečnou či údajnou erudicí a šíří historické nepřesnosti a nesmysly do nejzazších zákoutí evropského myšlení. A kvůli tomu je tato neprofesionalita nebezpečná. Text *Platón a Evropa* a film *300: Bitva u Thermopyl* jsou jejími produkty.

V sedmdesátých letech 20. století již existuje relativně bohatá historická literatura, která odhaluje neohelénismus jako neproduktivní mýtus, jako křivé brýle omezeného diskurzu.¹⁴⁷ Ovšem Patočka v oné době tyto historické skutečnosti přehlíží ještě důsledněji. Snad je tomu proto, že se cítí být bezmocný proti velkým silám *nadcivilizací*, jejichž vzmach a možný budoucí pád hodnotí skrze svoji útěšnou filozofii dějin. Ve chvíli, kdy kritizuje perský kolos a vyzdvihuje občanského ducha a princip svobody Athén, jistě myslí na bezohlednou centralistickou vládu Sovětského svazu a na Spojené státy, neboť obě nadcivilizace hrozily atomovou anihilací celému světu. Snad by rád viděl v porobeném a zbídačelém českém národě, šedivě zlomeném v době normalizace, vzrůstající se řeckou obec svobodných občanů, jejíž svobodomyšlní představitelé – intelektuálové a disidenti – vyzdvihnou český a slovenský národ za vlasý k vyšším principu svobody.

Patočka netuší nebo si nepřipouští, že historickou glorifikací starověkého Řecka umožňuje zachování antidemokratického elitářství, které v řecké kultuře – přes její fázi racionalizace – bylo přítomné. Nevidí (či nechce vidět), jak se staré intelektuálské elitářství proměňuje skrze neohelénskou ideologii v elitářství doby moderní. Přestože sám kritizuje

147 Doddsova kniha poprvé vychází v roce 1951.

Barraclougha za to, že svoji definici nové doby („doby poevropské“, jak to nazývá Patočka) staví na idejích ovlivněných eurocentrismem („vidí situaci evropskými brýlemi“, píše o Barracloughovi Patočka – srov. 1992, s. 25–26), sám do stejného eurocentrismu hned v následujících odstavcích upadá. Jestliže Barracloughova evropská sebestřednost je postavena na eurocentrickém historismu 19. a první poloviny 20. století, je Patočkova stejně jako Husserlova evropská sebestřednost postavena na eurocentrismu filozofie století devatenáctého. Oba přístupy mají stejný kořen – neohelénistický diskurz.

Jak konkrétně se Patočkova evropská sebestřednost projevuje, můžeme sledovat nejen na příkladu glorifikace Řecka jako evropské události,¹⁴⁸ ale také na tom, že některé poznámky bychom dnes museli hodnotit jako analyticky zcela mylné a politicky nekorektní. Podle Patočky musíme nejdříve porozumět době evropské, abychom mohli nahlédnout skrze filozofii dějin dobu poevropskou. Jestliže chceme porozumět době evropské, musíme rozumět Evropě jako celku (Patočka, 1992, s. 27). Abychom toho byli schopni, musí nám Patočka „ukázat, že tato koncepce, problém zjevování a zjevnosti [Evropy jako celku, jako jádra fenomenologického morálního nahlédnutí], je *od samého počátku půdou vší reflexe evropských lidí o jejich situaci*“ (Patočka, 1999, s. 185 – kurzíva RŠ). A protože morální nahlédnutí je výsostně evropskou záležitostí, pak je zřejmé, že „nové národy“ – Patočka tím míní neevropské národy – musí selhat:

„Právě tak jako ostatní nezdědí nové národy jen požehnání technického věku, nýbrž se budou muset brzy přesvědčit, že naděje vkládané do vědy a techniky jsou pouhým preludem a že síly, které věda a technika rozpoutala, lze zkrotit jen cestou *morálního nahlédnutí, jehož tyto národy (nebo jejich potomci) stěží dosáhnou. Životní šance nových národů nejsou vůbec neomezené, nýbrž právě jen vysoce problematické.*“ (Patočka, 1992, s. 28 – kurzíva RŠ)

V těchto a jim podobných pasážích Patočka nechává promlouvat heideggerovský antimodernismus a despekt k technologické sféře. Ale nás zde zajímá něco ještě zásadnějšího. Nechává totiž promlouvat také novodobé, raně moderní evropské elitářství zaštiťující se svým mytickým aristokratickým (v tomto případě řeckým) původem. Aniž si to Patočka uvědomuje či připouští, poskytuje prostor novodobému diskurzivnímu násilí, které z tohoto elitářství pramení a které má své nejen symbolické,

148 Dobře víme, že tehdejší Řecko nejen geograficky, ale hlavně kulturně patřilo více k Blízkému východu a středomořským říším než ke kontinentální Evropě. Písmo, matematika, geometrie, to vše je dědictvím všeho jiného než evropské kultury. Např. k písmu a k jeho neevropskému hybridnímu středomořskému původu viz Fontana, 2001, s. 13–14.

ale také materiální oběti. V sedmdesátých letech 20. století pozdní proponenti neohelénismu, kteří uzavírali dobu nadvlády tohoto mýtu, opisují stejný kruh despektu, jaký nalézáme u aristokracie na konci 17. a během 18. století. Aristokracii v době svého sociálně-politického ústupu sice nezbylo než uznat příchod nearistokratického světa moderní doby, ale alespoň diskurzivně a symbolicky odsoudila všechny její hlavní aktéry. Obvinila je z toho, že jsou součástí nevzdělané masy, která je vlády a sebevlády nehodna. Ovšem už si nepřipustila, že jsou-li tyto masy nevzdělané, je to dáno sociálně-politickým režimem, jímž se aristokratický svět projevoval.

Podobně se v počátcích globalizace Patočka dívá na nástup nových (tzn. neevropských) národů. Jsou fakticky nehodné svého nástupu na uvolněný trůn světové dominance, protože nejsou schopny morálního nahlédnutí, a proto jsou jejich šance „právě jen vysoce problematické“. Proč ale nejsou schopni dosáhnout morálního nahlédnutí? Na to se Patočka raději neptá. Přesto nám odpověď dává. Na následujících stránkách textu *Evropy a doby poevropské* rozebírá zrod řecké filozofie. To je faktická odpověď: Pouze my, nikoli „nové národy“, jsme dědici magické, posvátné kultury starověkého Řecka. Ale proč by se „nové národy“ nemohly stát členy tohoto klubu intelektuálně vyvolených? Nabízí se pouze jediná možná odpověď. Klíč není v přítomném či budoucím rozhodnutí, ale v Původu. „Novým národům“ chybí ten správný původ.

Patočka se dále neptá, co je zdrojem jejich „problematičnosti“. Stačilo by však, aby se zabýval dějinami Angoly či Alžíru nebo Blízkého východu a pátral po příčinách této nehodnosti. Lehce by zjistil, že za velkým morálním úpadkem těchto kultur, za jejich návratem k tradičním primitivnějším sociálním organizacím, za jejich zpětným útekem k mravům středověku stojí sebestředný Evropan (či Američan nebo Sovět), který si z těchto míst vytvořil detašovaná pracoviště, z nichž čerpal zdroje pro budování svého vlastního evropského domova (či amerického nebo sovětského impéria). A kdyby Patočka stejně historiograficky přesně pátral po podobných událostech, zjistil by, že se v historii toto diskurzivní, symbolické a materiální násilí opakuje. Zjistil by, že oni svobodní mužové starověkých Athén nejenže byli despoty ve svých domech, ale také imperialisté za hranicemi vlastního města, že případ Angoly, Alžíru, Blízkého

východu je jen dalším opakování modelu, který postihl i městské státy dobyté Athénami.¹⁴⁹

Fakticky si nedokáží představit, že by jeden z nejvzdělanějších intelektuálů Československa neznal tuto odvrácenou stranu starověkého a moderního imperialismu. Daleko pravděpodobnější je, že se odvrácená strana nehodila do Patočkovy útěšné filozofie dějin. Jestliže si ovšem osvojíme takovou vyběravou filozofii dějin, pak nejenže jsme na dobré cestě přehlížet možné kvality „nových národů“, ale hlavně nemáme žádnou vizi, jak reagovat na problémy, komplikace a nové výzvy globalizujícího se světa. Jsme tak odsouzeni pouze k pasivnímu očekávání konce nacionalistické Evropy, anebo k učenému mudrování o péči o duši, které samo o sobě je jen dalším projevem druhé strany modernity – nostalgického romantismu.

2.3.7 Důsledky Patočkovy filozofie dějin: Patočkovská filozofie výchovy

Abych dokumentoval, jak nostalgický romantismus operuje na poli výchovy, podíváme se na to, jak patočkovská filozofie dějin negativně ovlivňuje patočkovskou školu filozofie výchovy. Radim Palouš byl odchovancem této školy. Ve své knize *Čas výchovy* (1991) shledává narušení starého výukového rytmu v období, kdy se přírodovědné poznatky, tedy poznatky, které dynamizovaly rozvoj společnosti 19. století, vtlačovaly do procesu výuky a podle něho destruovaly celistvé vzdělávání, jež údajně dříve zajišťovala výchova jako *paideia* či *educatio*. Tyto dva staré modely výchovy vycházely z koncepce přirozeného světa (*Lebenswelt*) na rozdíl od moderního školství, které je pod diktátem „přírodně determinovaného myšlení“ (srov. tamtéž, s. 52–88 a především 82–85).

149 Zakotvení této podkapitoly v problematice kolonií a imperialismu není náhodné. V kapitole 3.1 níže rozebírám podstatu nacionalismu. V této kapitole také ukazují, že nacionalismus evropských států je inherentně spojen s imperialismem a kolonialismem. Nejnovější kniha Timothy Snyder *Cesta k nesvobodě: Rusko, Evropa, Amerika* (2019) je postavena na tvrzení, že do té doby, dokud evropské národy nezačaly ztrácet své kolonie, jednalo se v jejich případě o imperiální, nikoli nacionální politiku. Tomu ostatně nasvědčují i příčiny první a druhé světové války, které byly rozpoutány kvůli imperiálním požadavkům v Evropě a na jejích hranicích. Naopak ve chvíli, kdy po druhé světové válce evropské státy ztratily imperiální vizi a s ní i imperiální tah, začaly budovat spojenou neimperiální Evropu. Ta je ale založena na integraci, na sdílené suverenitě a sdílené moci, která vyžaduje hluboké zvnitřnění demokratických vztahů a hodnot. Zjednoduším-li téměř čtyři sta stran knihy do jediné věty, zněla by: dnes nejde o nic jiného než o boj mezi imperiální a demokratickou logikou. A k tomu jen dodávám: masové rozšíření poctivého a skutečného vzdělání je tím jediným, co nám může pomoci tento souboj dvou životních principů přetavit ve vítězství demokracie. Součástí poctivého vzdělání je schopnost přiznat si, že stejně jako naši starořečtí hrdinové i my jsme vybudovali naše říše díky krvi, ohnutým zádům a bohatství těch, které jsme porobili.

Paralela s Husserlovou *Krizí evropských věd* (1996a) je zřejmá, ale Palouš v žádném ze svých děl nevysvětlil, proč ony staré dva modely vzdělávání byly v souladu a proč moderní model vzdělávání není v souladu s přirozeným světem. A odpověď je zde skutečně palčivě nutná, neboť takto ostrou hranici nemůžeme odůvodnit poctivým čtením *Krize*. Jestliže nejsme zastánci instrumentalismu, jak Dewey nazýval svoji verzi pragmatistického přístupu k lidskému poznání, jestliže nejsme instrumentální realisté, jak svoji verzi obdobným způsobem artikuloval Kvasz (2015), jestliže nám proto není sympatická myšlenka, že přirozený svět je pouze zpětně rekonstruovaný čistý (ideální) typ, pak dříve nebo později budeme muset uznat, že postupný odvrát od přirozeného světa nastává již v daleké historii. Jistě již u Řeků, kteří geometrizací lidského myšlení vytvářejí způsob jeho disciplinace, jež umožňuje vznik představy *světa idejí*. Intelektuál s erudicí Patočka se zde musí kriticky ohradit (a on to také udělal) s tím, že svět idejí je jen dalším významným projevem selhání, ve kterém lidé zaměnili a subjektivní fenomenologické jevení světa za metafyziku „bytnosti jsoucího“, metafyziku, k níž se poznávající dostává skrze epistemologickou nauku o „stupních poznání“.¹⁵⁰ Novověk pouze přinesl nástroje, které tento proces neustálého instrumentálního odstupu od předešlých verzí světa zdynamizovaly a zviditelnily. Tuto výhradu však v Paloušově argumentačním postupu nenalezneme nijak zhodnocenou. A tak ostrou hranici mezi *paideia* a *educatio* na jedné straně a moderním vzděláváním na straně druhé můžeme odůvodnit jedině specifickou filozofií dějin, která v řecké historii spatřuje vstup dějin do původně bezdějinného světa a která u toho jaksí tiše předpokládá, že takto vzniklá dějinnost má co do činění s přirozeným světem. A právě takovou filozofii dějin Patočka – paradoxně k jiným částem svého obdivuhodného díla – nabízí (ostatně stejně jako Husserl ve své *Krizi*).

Domnívám se, že by si Palouš jako upřímný katolík byl přál, aby byl Patočka věnoval více pozornosti křesťanské *Zvěsti* a jejímu vstupu do dějin. Ovšem zde mu jeho učitel nemohl být tolik nápomocen. Zde musel Palouš kráčet samostatně. Když však začal vedle *paideia* chápat *educatio* jako stejně významnou cestu filozofie výchovy, pouze zdvojnásobil stejný princip zahlížení do dávné minulosti. Palouš pak na příkladu postupného nahrazování

150 Viz Patočkovy náznaky o selhání starořecké epistemologie, které jsou jednoduše aplikovatelné také na myšlenkové postupy jak Patočky samotného, tak Palouše a dalších následovníků: „Jenže tyto různé způsoby zjevování téhož jsou pro Aristotela ihned podobné jako pro Platóna okleštěný tím, že jsoucno, které se zjevuje, získává převahu nad způsoby, jakými se zjevuje [...]. Tak je nauka o různých způsobech zjevování téhož opět nauka o stupních poznání, jimiž musí duše projít, aby se od ‚smyslového povrchu‘ povznesla k vyšším bytnosti jsoucího“ (2009, s. 402).

přirozeného světa úspěšnou vědeckou konstrukcí ukazuje, jak se proměnil charakter edukace. Tento pohyb k mechaničnosti a hodnotové neutralitě objektů přírodního světa oddaluje člověka starověkým ideálům vzdělání a výchovy, jak je představovaly výše zmíněné ideje *paideia* a *educatio*. V případě obou idejí šlo o „pohyb proti naprosté ‚utopenosti‘ do všednodenních obstarávek“ (srov. tamtéž, s. 88). Tento pohyb moderní výchova zcela ztratila. V obou starších přístupech k výchově se vycházelo z toho, že zde existuje něco dobrého samo o sobě a nezávislého na osobním prospěchu (*agathon* jako symbol jedinečného původního principu v případě starověké společnosti či Bůh v případě společnosti středověké). V onech starších obdobích měla výchova jedinci pomoci nastoupit cestu a člověk měl být vyváděn ze situace každodennosti k tomuto cíli (srov. tamtéž, s. 58). A tak výchova měla být buď *techné tés periaagogés*, způsobem vytržení ze všednodennosti, anebo následováním Krista a přiváděním k Otci (srov. tamtéž, s. 56–68).

V edukaci, která začala s novověkem (a Palouš shledává první neblahé příznaky již u Komenského – srov. tamtéž, s. 80–81) a která vyvrcholila ve výuce koncem 19. století, „člověk setrvává vždy v sobě samém, ve svém ustaraném usilování, ve své uzavřenosti, samotě, ustrašenosti o časné majetky a o svou existenci“ (tamtéž, s. 88). Člověk se díky tomu stal sice pánem (nikoli pouhým spoluúčastníkem na běhu světa), ale zároveň bytostí, která ztrácí svobodu od svého obstarávání. Podle Palouše však moderní věda nakonec naráží na meze naivně omezené distance, a proto věda sama nakonec uznává, že „subjekt se nemůže distancovat v přísném slova smyslu“ a že ani „objekt není zcela odlučitelný od toho, co mělo být vlastní subjektu, totiž nitro a dějiny“. Přesto Palouš ale rezignovaně a varovně konstatuje, že „škola pokračuje ve svém proměněném moderním základu netečně dál“ (tamtéž, s. 89).

Problematičnost nejen Paloušova textu, ale textů většiny představitelů patočkovské filozofie výchovy spočívá v tom, co nám jejich autoři nabízejí jako ideál, ke kterému bychom se měli obrátit. Na pozadí jejich myšlení operuje patočkovsko-paloušovská recepce platónismu a křesťanské filozofie, které jsou skloubeny s přesvědčením, že *paideia* a *educatio* vychovávaly tak, že člověka nevyklučovaly z husserlovského přirozeného světa a zároveň odhalovaly tajemství pravé existence. Pomiňme fakt, že je to z hlediska dějin filozofie a historiografie konstrukce příliš násilná, raději si všimněme toho, co tato konstrukce Paloušovi a jemu podobným autorům umožňuje. S takovou konstrukcí mohou poměřovat a hodnotit dvě historická období, aniž by se museli trápit skutečností, že tím poměřují

a hodnotí dvě naprosto odlišné sady historických dějů a událostí s vlastními horizonty smyslu individuálního a společenského života.

To má vážné důsledky. Není především jasné, jak chce Palouš a ostatní porovnat ideály *paideia* a *educatio* s raně moderním vzděláváním a výchovou. Starověké ideály (pokud vůbec kdy byly fakticky uplatněny, vzpomeňme na sociálně-politickou funkci vyloučení, kterou zajišťovaly *gymnasiony*) se orientovaly nikoli na společenské, masové vzdělávání, ale na individuální a v mnohém exkluzivistickou výuku, která navíc většinou nebyla vázána na materiální zajištění vlastního života. Nechci zde jakkoli podceňovat nebo kritizovat zmíněné ideály starověku. Naopak uznávám, že pro nás mohou být inspirací. Ale jak nám takovýto typ analýzy naší situace může pomoci najít nějaké rozumné východisko pro nové promyšlené demokratické, masové výuky v první třetině 21. století? Jak na základě takové analýzy máme navrhnout základní vizi rekonstrukce instituce školy? Jak nám takový do daleké historie zahleděný přístup může pomoci vyrovnat se se skutečností, že dosud jediný garant moderních školských systémů – nacionální stát – se ukazuje být molochem na hliněných nohách? Vedle poučeného ohlížení se do dávné minulosti, vyšperkovaného frázemi z řeckých a latinských textů, jež jsou citovány v originále, toho v podobných textech mnoho nenajdeme. Zkrátka tato konstrukce filozofie dějin umožňuje bezstarostně žít ve slonovinové věži dějin filozofů a zcela minout skutečné historické události a souvislosti. Právě toto mínění činí podobné analýzy nepoužitelnými. Palouš a další žáci Jana Patočky se nechali strhnout do stejné pasti filozofie dějin jako jejich učitel.

2.3.8 Patočka vysvléknutý z dresu Dějin filozofů

Ze zaměření této kapitoly by se mohlo zdát, že vyzývám k tomu, abychom bez povšimnutí překročili a opustili Patočkovu dílo. Naopak! *Patočka patří mezi nemnoho velkých filozofů, kteří přesáhli horizont českého a slovenského prostoru a kteří mohli bez ostychu stanout vedle ostatních světových intelektuálů.*

Patočka na jednu stranu kritizoval nostalgii a romantismus stejně jako nedostatky Husserlova transcendentálního subjektivismu, na stranu druhou sám do tenat romantické nostalgie a transcendentalistického subjektivismu upadal. Ale byl si toho patrně vědom, protože nikdy nebyl spokojený se svými systematickými díly, mezi které *Platón a Evropa*, *Evropa a doba poevropská* či *Kacířské eseje* patří. Jedná se o systematická díla jeho posledního období. Je tedy pravděpodobné, že nebyť předčasného úmrtí, ještě by onen transcendentální dres dějin filozofů stačil vysvléknout sám. Čtème ho proto s vervou a s odhodláním. Radujme se z jeho textů.

Obohacujme se jimi. Ale nepodléhejme pasti jeho útěšné filozofie dějin, pasti dějin filozofů.

Máme před sebou úkol. Musíme se prokopat ke konceptu vzdělávání a výchovy přiměřenému globalizujícímu se světu. Leží zasypán hluboko pod nánosy starých, nefunkčních mýtů, tradic a samozřejmě přijímaných banalit. Přístup, který jsem aplikoval na Patočkovu filozofii dějin, níže uplatním i na druhou významnou školu česko-slovenské pedagogické filozofie – na školu bojovníků proti neoliberalismu. Ti podléhají jiné, byť podobné pasti, která ústí do stejné romantické nostalgie. Než tak však učiním, uchýlím se na okamžik k pedagogické filozofii K. P. Liessmanna. Ten spojuje dozvuky neohelénistického mýtu s dalším mýtem rané moderny – s mýtem tradice evropské všeobecné vzdělanosti. Květem takového snoubení má podle Liessmanna být univerzita humboldtovského typu. A to je pro nás dobrý most klenoucí se od patočkovské školy ke škole oponentů neoliberální governmentality.

2.4 Liessmann: Tradicionalismus a elitářství v postmoderním hávu

Ve vztahu k Platónovi a Patočkovi jsem výše psal o selhání nervů, jehož projevem je nový typ elitářství. Na základě Doddsovy analýzy vývoje kultury starověkých Řeků jsme mohli vidět, že tento typ elitářství lze stopovat až k Platónovým textům. Přesto tento typ nemohl být plošně uplatněný do té doby, než se objevilo veřejné státní školství, jelikož teprve povinná školní docházka mohla figuru násilí, obratu a přinucení k „dobru“ plošně aplikovat na celý *démos*. Proto se teprve relativně nedávno mohl nový typ elitářství materializovat a promítnout do nejskrytějších zákoutí moderních společností. S veřejným vzděláním jde ale ruku v ruce také velká naděje emancipace. A mezi těmito dvěma ideami – mezi ovládním lidí pomocí vzdělání a mezi emancipací lidí prostřednictvím vzdělání – probíhá skutečný střet, který rozhodne o tom, jakou podobu bude mít globalizovaný svět 21. století.

V nedávné době v Česku zahýbala intelektuální krajinou Liessmannova kniha *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění* (2009). Liessmann se stal hrdinou velké části akademiků a učitelů, kteří se musejí přizpůsobovat neustálým, často nekonceptčním změnám, systémům hodnocení vědy atd. Zdánlivě konzervativní přístup, zabalený do postmoderního, dobře prodejného hávu, vzbudil velké naděje. Liessmannovy texty o vzdělání se dotýkají palčivých problémů, poukazují na některá selhání vzdělávacích systémů, obracejí oči čtenářů k osvědčeným ideálům osvícenství (jak toho moderního, tak osvícenství starých Řeků). Vše je servírováno v úderných

esejistikých kapitolách, které končí jasnými soudy. Vše je strukturováno pomocí efektivních rétorických figur a okořeněno ironií. Jenže... Jenže Liessmann nedokáže jasně identifikovat příčiny problémů, nevidí za selháními systémovou logiku změny slohu myšlení a jednání, nevidí či nechce vidět, že svá doporučení staví na základech fiktivní historie neohelénismu a že tak obrací oči čtenářů k pseudořešením.¹⁵¹

Zajímavé a zároveň nadějně je, že jeho druhá kniha o vzdělávání, která byla do češtiny přeložena záhy po svém uveřejnění v Rakousku, *Hodina duchů. Praxe nevdělanosti. Polemický spis* (2015), vzbudila mnohem menší ohlas než kniha první. Možná si lidé uvědomili, že problémy, o nichž Liessmann píše, jsou složitější, než jak je líčí. Možná je unavil konzervativní impresionismus – tak by se snad dal charakterizovat jeho esejistický styl. V každém případě je důležité, že na jeho zjednodušených, zároveň zdatně artikulovaných a efektivních textech se dá dobře dokumentovat, v čem tradiční konzervativismus a konzervativismus systémově selhávají.

2.4.1 Liessmannovo nevědomé dilema: Elita versus elita

Ve výše zmíněných Liessmannových knihách o problematice vzdělání a výchovy by čtenář neměl minout především dvě kapitoly. První z nich pochází z druhé knihy, druhá z knihy první.¹⁵² První z nich je úsměvná, ale výstižná pasáž o zmatení, kterým edukační praxe prochází od chvíle, kdy se výrazně prosadily moderní informační technologie – jmenuje se *PowerPoint-karaoke* (2015, s. 61–68). V ní Liessmann podává docela přesnou diagnózu: žijeme v prostředí, ve kterém se většina z nás ještě neumí pohybovat, a proto plaveme po povrchu digitálního světélkování a prostého papouškování. Druhou a ještě významnější kapitolou je *Elitní vzdělání a antiosvícenství* (2009, s. 86–97).

Druhá kapitola patří k tomu nejlepšimu, co jsem od Liessmanna četl – je znepokojující. Píše se v ní o restrukturalizaci vysokého školství, kdy se klasické kamenné univerzity postupně propadají na úroveň regionálních vysokých škol a jejich místo, co se týče společenského významu, financí a moci, přebírají pracoviště excelentního výzkumu. Tato pracoviště k sobě gravitují nejlepší mozky, které jsou skvěle zaplacené. Původní univerzity se zatím hroutí pod tíhou toho, co je po nich požadováno – masově vzdělávat na akademické úrovni a zároveň provádět výzkum s tím, že jsou jejich

151 Každá z kapitol *Hodiny duchů* vyjma Předmluvy je zakončena odstavcem, který bychom měli považovat za poslání. Každé z poslání začíná textem v kurzívě, která je variací na: „*Přítom by vše bylo zcela jednoduché...*“ (srov. 2015, s. 25, 37, 48, 60, 68 atd.)

152 Řazení je důležité – naznačuje mimo jiné i kvalitu obou knih od „doslova špatné“ k „mírně lepší“.

výzkumné výsledky srovnávány s výrazně lépe financovanými pracovišti excelentního výzkumu, a následně na základě tohoto srovnání je jim také umenšována reálná finanční podpora ze strany státu.

Od té doby, kdy dochází k celosvětovému sdílení výzkumných výsledků a také k soutěži o zdroje potřebné k provozu excelentní vědy, povstává nutnost podpory pracovišť excelentního výzkumu a tato podpora odkrajuje prostředky pro saturování univerzit. Tento trend s sebou navíc přináší privilegování jednoho jazyka, a tím i částečně privilegování jedné kultury, protože vědci musí v globální soutěži užívat normalizující a jednotící jazyk vědy – angličtinu. To podle Liessmanna musí vést k postupnému úpadku, který se projeví tím, že „bude ve vlastním jazyce [tj. v národních neanglických jazycích] chybět odborné pojmosloví“ (tamtéž, s. 91). Z toho ale přirozeně plyne, že „ostatní evropské jazyky ztrácejí kompetence adekvátně označovat ústřední oblasti moderní společnosti – vědu, techniku, ekonomiku a právo“ (tamtéž, s. 92). Velká většina lidí jednotlivých národů tak bude marginalizována, přičemž z malého zbytku bude vznikat skupina světoobčanů, kteří se odtrhnou od svých spoluobčanů a vytvoří celosvětovou elitu vyvolených. Dochází tak, uzavírá kapitolu Liessmann, ke zvrácení osvícenských ideálů. Osvícenství „bylo myšlené jako otevřené a přístupné, mělo být motorem emancipace.“

„Také klasická organizace vědy v ‚republice učenců‘ nechápala univerzitu jako místo určené elitám, ale mnohem spíše jako model rovnosti založené na rozumu, která by mohla být vzorem pro uspořádání společnosti jako takové.“ (Tamtéž, s. 97)

Přes trefnost popisu problémů a hrozících nebezpečí se v obou kapitolách projevují deficity Liessmannova do minulosti zahleděného nostalgického pohledu. Velká inflace ve výuce, která se projevuje jako „Power-Point-karaoke“, není *a priori* důsledkem nevzdělanosti, ale důsledkem nesouladu mezi starými způsoby výuky a novými možnostmi, které přináší technologický rozvoj. Podobné to je i s průběžnými eseji, seminárními pracemi, referáty atd. v době, kdy se virtuální a reálný prostor prostupují, texty jsou digitalizovány a vystaveny na internetu, kdy je tak mnoho zdrojů, jejichž hodnověrnost vyučující není schopen dostatečně rychle zhodnotit, kdy je tak snadné pomocí funkce CTRL+C – CTRL+V sešit dohromady plagiát. Systém srovnávání „vejce vejci“¹⁵³ je jen nutným, ale zběžným doplňkem. S výhledem do budoucnosti budeme muset přemýšlet, jak naše

153 Funkcí „vejce vejci“ je vybaven analytický vyhledavač podobností, který byl vyvinut v prostředí Informačního systému Masarykovy univerzity a který je základní pomůckou pro odhalování plagiátů klauzurních prací.

úkoly pro žáky či studenty strukturovat tak, aby prokázali své schopnosti, aniž by mohli využít kopírovačně-kolážních postupů.

Ale takto strukturovaná zadání musí být projevem daleko hlubší změny našeho myšlení a musí se promítnout do celkové změny cílů výuky. Musíme především identifikovat principy, které tyto kopírovačně-kolážní postupy iniciují a budují: nemusím systematicky pracovat, nemusím analyzovat, nemusím pochopit, stačí převzít, zkombinovat, podstatný je jen očekávaný výsledek. Nevidíme zde nic jiného, než vzdorně uchopené principy výuky dlouhodobě formující výuku na základních a středních školách.¹⁵⁴ Tyto principy se střetly se změnou prostředí, v nichž školy musí dále fungovat. Jediné, co adolescenti vynechávají, je nudný dril. Vše ostatní je jim od první třídy předkládáno jako náležité učení: učitel klade před žáky pravdy a žáci si je osvojují a v pozdějších obdobích je různě kombinují. Proto se žáci a studenti cítí právem zrazeni, když jim jejich dobře zvládnutou schopnost plagiování vyčítáme. Vždyť přesně to jsme v nich od první třídy budovali!

Podobně musíme uvažovat i o vývoji vědy, výzkumu a univerzit. Popsaná nebezpečí jsou reálná, ale nejsou nějakým hybridním vybočením ze správného směru osvětské republiky učenců. Jsou důsledkem naší neschopnosti zvládat velmi rychlý vývoj. V globalizujícím se světě je transnacionalizace vzdělávání přirozeným pohybem – je prodloužením či zextenzivněním republiky učenců, zbavené osvětských mýtů samoty a svobody vědy. Transnacionalizace znamená přerůstání nacionálních horizontů, což je mimo jiné podstatou vědy – přinejmenším jejího neinstytucionalizovaného segmentu.¹⁵⁵ Jestliže se zapřísaháme univerzalitou poznání, nemůžeme se tomuto procesu vyhnout. S transnacionalizací souvisí také potřeba snadné a pružné komunikace. Z tohoto úhlu pohledu je tlak na jednotící jazyk a na jistou marginalizaci národních jazyků zcela pochopitelnou a nevyhnutelnou záležitostí. Anglofonní rodilí mluvčí se skutečně dostávají do výhody, která je bolestnou výzvou pro naše identity a sebevědomí. Na druhou stranu s transnacionalizací také souvisí zvláštní pidžinizace a následný hybridní vývoj angličtiny, který dříve nebo později bude znamenat, že tento jazyk nebude majetkem jednoho národa či skupiny národů. Stejně jako majetkem jednoho národa nebyla středověká latina.

154 O tom více v kapitole 3.3 níže.

155 K odlišení institucionalizovaného a neinstytucionalizovaného segmentu vědy a k tomu, jak je institucionalizovaný segment vnitřně spojen s nacionálním typem státu a s nacionální mentalitou viz 3.1.6 níže.

Liessmann má ale přece jenom v jedné důležité věci pravdu. Současný vývoj vědy, výzkumu a univerzit může vést k novému typu elitářství. Když však toto nové elitářství důsledně dešifrujeme, tak zjistíme, že jen opakuje starší způsoby vyčleňování úzké skupinky, která bude zmocněna, aby zbytek společnosti byl své moci zbaven. Ve své podstatě tento typ elitářství není nový. Je pupeční šňůrou propojen s intelektuálním elitářstvím, které se zrodilo z platónské tradice. Ta vznikla tehdy, když se nedařilo budovat sókratovskou demokratickou obec v prostředí nevzdělané společnosti. Mezi elitářstvím, ke kterému může mířit současný vývoj vědy, výzkumu a univerzit, a elitářstvím, jež reprezentuje svět těch, kteří se zaštiťují ideou humboldtovské univerzity, není jiného významného rozdílu než toho, že v prvním z nich již nejsou zahrnuti lidé Liessmannova typu. Ovšem princip vyvolení a vyloučení je stejný.

Trendy nezastavíme. Můžeme ale změnit podmínky, za nichž budou tyto trendy sloužit dobré věci. Musíme lidi vzděláním zmocnit, učinit je spoluhráči ve velkém světě globálních trendů. Jinými slovy univerzity už nemohou být pouhým „modelem rovnosti založené na rozumu“, pouhým „vzorem pro uspořádání společnosti jako takové“ (Liessmann, 2015, s. 97), ale musejí být přeorganizovány způsobem, aby vzdělání skutečně pořádko společnost tak, že bude potírat iracionalitu a posilovat racionalitu moci, a povede proto ke společnosti rovných. Ovšem aby univerzita mohla takto fungovat, musí se zbavit zděděných elitářských instinktů, které jejím organizátorům a aktérům zabraňují nahlížet na univerzitu jako na systém, jenž přibližuje společnost k ideálu demokracie. Jak čtenář zjistí v následující podkapitole, elitářství neohelénskému intelektuála nevede k racionální kooperaci sobě rovných, ale k nedůtklivému světu přecitlivělých estétů.

2.4.2 Další figura myšlení Bud’/Anebo: Užitek versus krásno

Liessmann reálné problémy filtruje přes nostalgii raně moderního estéta-intelektuála, jehož svět se mu dávno – někdy kolem poloviny 20. století – s konečnou platností rozpadl pod rukama a jenž na evropských univerzitách dožívá ve slonovinové věži profesorského statusu. S dynamickým vývojem světa a se strukturální proměnou univerzit (srov. Habermas, 2015, s. 162–167, 178–183) místo pro intelektuály Liessmannova typu mizí.

Liessmann svoji *Hodinu duchů* uvádí zamyšlením nad štěstím. „Vzdělání, jak člověk stále znovu slychá a čte, je nejen nejdůležitějším zdrojem pro země chudé na suroviny [...], nejen vyrovnává sociální rozdíly a nevýhody migrantů, ale je i stálým pramenem štěstí pro jednotlivce“ (Liessmann, 2015, s. 9). Okamžitě však dokládá, že žádný ze tří typů vzdělání, se

kterými se dnes podle něj můžeme potkat – typ klasického vzdělání, typ ovládnutí kulturních technik a náročnějšího profesního výcviku a konečně typ vzdělání umožňující participaci na tomto světě¹⁵⁶ – nevede z různých důvodů ke štěstí (srov. tamtéž, s. 9–11). „Štěstí vypadá jinak.“ Přesto existuje vzdělávání, které jako jediné je zdrojem stálého štěstí. Vyznačuje se volným časem, který jedinci umožňuje, „aby v kontemplativním nazírání, ve vědění kvůli němu samotnému, v čisté teorii bez naléhání na užítkovatelnost a praxi rozvíjel schopnosti, které jediné vyznačují člověka: svobodu a slast z myšlení, svobodu a slast z poznání, svobodu a slast z chápání, svobodu a slast z krásy“ (tamtéž, s. 11).

Tak se opět objevuje ona starověká figura kontemplativního nahlížení, ona nepraktická inteligence, jíž Řekové uhranuli neohelénské intelektuály 18. století. A Liessmann je živým dokladem, že tato v moderní době neudržitelná dichotomie mezi nepraktickou inteligencí a neinteligentní praxí přežívá i v druhé dekádě 21. století. Výše jsem za pomoci deweyovských nástrojů doložil, že tato dichotomie je zdrojem nejzásadnějších selhání myšlení. Právě zmíněná figura myšlení umožnila odtržení teorie od praxe, poznání od jednání a – což je pro náš argument v kapitolách 2.3–2.5 nejpodstatnější – negativně ovlivňuje sociální realitu společnosti, neboť vede k reprodukci a posilování nedemokratických elitářských vztahů a hodnot (srov. Konstituční pojmy textu, 1.2.1, 1.2.2, 1.2.4 výše). A právě tato skutečnost je největším selháním Liessmanna i jeho příznivců.

Vzhledem k dalším Liessmannovým textům je zjevné, že z výše stanovených typů vzdělání je mu nejbližší typ klasické vzdělanosti. Stojí za to si připomenout, proč klasicky vzdělaný intelektuál nemůže být v současnosti šťastný.

„Jak by měli být tito lidé šťastní ve světě, který jim už nerozumí a pohrdá vším, co je pro ně důležité – mrtvými jazyky, kánonem klasických literatur, hlubokými historickými znalostmi, eurocentrickým obrazem světa, který stojí na ideálech osvícenství, aniž by proto zapomínal na antické a náboženské kořeny této kultury nebo by jimi pohrdal, estetickou senzibilitou, která se orientuje na oceňování vypracovaného jazyka a na styl a rétoriku klasických vzorů, a proto by na frázích a eufemismech politiky, reklamy a médií mohla ihned rozpoznat jejich povrchnost, prolhanost a sprostotu. Jak napsal Friedrich Nietzsche, vzdělavec jímá opravdový hnus z falší tohoto světa, především z jazyka žurnalistiky, jazyka, jemuž mezitím už nikdo nemůže uniknout a který je ještě dodatečně zohavován příkazem politické korektnosti. Kdo by ale mohl nazvat šťastným člověka, který se denně otřásá hnusem? Štěstí vypadá jinak.“ (Liessmann, 2015, s. 9–10)

156 Tyto typy Liessmann nijak důsledně nedefinuje, pouze deklaruje, které ideály se mu s těmito typy asociují. Přes veškeré možné pochyby berme na okamžik tyto typy jako čisté typy, které mají Liessmannovi pomoci identifikovat problém.

V tomto citátu se setkáváme téměř se vším, na co jsem výše upozorňoval v případě Patočky. Fenomenologické nahlédnutí je pouze nahrazeno kantovským formalismem a formulační decentnost zase stylem, v němž „hnus z žurnalismu“ a boj proti „politické korektnosti“ vytváří další fasetu Liessmannova myšlenkového impresionismu. V každém případě zde máme mrtvé jazyky, kánon klasických literatur, hluboké historické znalosti, eurocentrický obraz světa, osvícenství, antiku a křesťanství (náboženství), estetickou senzibilitu atd. atd. A máme zde i onen zvláštní paradox mezi hlubokými historickými znalostmi a mezi pečlivě redukováným výběrem historických událostí a jejich tendenční interpretací.

Hodina duchů má být knihou o stavu, v němž se nacházejí současné vzdělávání a výchova. Přesto Liessmann uvádí tuto knihu důrazem na estetickou senzibilitu jako projev tradiční vzdělanosti (viz předešlý citát) a uzavírá ji podobným důrazem v kapitole Slzy múz (viz tamtéž, s. 123–133). To není náhoda. Romantická verze kantovského pojetí estetické zkušenosti završuje raně moderní pohled na svět. Podle této verze nás krásno vede skrze hru ke svobodě. Právě na tomto základě byla podle Liessmanna založena klasická teorie vzdělávání, artikulovaná již Schillem: „Protože estetické zkušenosti a jejich objekty nestojí pod diktátem politického, ekonomického či morálního užitku, mohly se stát modelem a fundamentem lidského vzdělávání, které mělo za cíl rozvoj člověka ve svobodě a ke svobodě“ (tamtéž, s. 128).

Závěrečnou kapitolu Liessmann začíná parafrází knihy M. Nussbaumové *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities* (*Ne pro zisk: Proč demokracie potřebuje humanitní vědy* – 2010 / český překlad 2017).¹⁵⁷ Nussbaumová se v ní snaží obhájit důležitost humanitních oborů – mimo jiné i filozofie, filologie a estetiky. V imaginaci, ve fantazii, ve hře je podle ní člověk schopen získat citlivost, s níž jedině jsme schopni vcítit se do zcela neznámých situací a zároveň mnohostranně a kreativně vyjádřit situaci vlastní. Takové schopnosti jsou nepostradatelné pro dialog, v němž si jsou lidé schopni nenásilně předávat vlastní perspektivy a názory a domlouvat se na společných pravidlech a cílech. Jsou proto nepostradatelné pro demokracii, která s neutuchajícím dialogem vzniká a která se jím udržuje. A také s ním padá, jestliže je dialog přerušen. Z toho důvodu je nutné hájit humanitní obory jako součást vzdělávání (srov. Nussbaum in Liessmann, 2015, s. 125–127; Nussbaum, 2010, především s. 95–143). To je však pro Liessmanna stále nedostatečné.

¹⁵⁷ Liessmann vychází z německého překladu *Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht!*, Überlingen, 2012.

V následující pasáži text přechází do kadence za sebou rychle běžících obrazů, jež čtenáře fascinují nikoli logikou argumentu, ale féeričností rétorických struktur. Jedná se o jeden z mnoha projevů základní výstavby *Hodiny duchů*. Liessmann nejdříve tvrdí, že Nussbaumová, tak jako Platón v *Ústavě*, musí pečlivě vybírat zdroje pro takový dialog. Nejde o cenzuru, pokračuje, „to jistě ne, ale o výběr podle hledisek určité politické pozice“ (2015, s. 127).¹⁵⁸ Ale tento starostlivý výběr, má za to Liessmann, opečovává děti a mladistvé politickou korektností,¹⁵⁹ a připravuje je tak přesně o to, co by jim „múzy [...] ještě jinak mohly nabídnout“. Odtud v rychlém střihu text přeskočí k Sloterdijkovu bonmotu, že hněv byl „prvním slovem Evropy“, aby se Liessmann následným pohybem dostal k Nietzscheho hněvivému tvrzení, že odvrát od divoké múzičnosti k užitečnosti vytvořil koncept vzdělání jako výcviku. Nietzscheho litanii o vztahu výcviku a národohospodářských dogmat Liessmann předznamenává dalším, tentokrát svým bonmotem, že výcvik saturuje potřeby trhu, aby pak pokračoval v Nietzscheho citátu: „Zde je v nenávisti každé vzdělání, které činí osamělým, které staví své cíle nad peníze a zisk, které spotřebuje mnoho času [...]“ (Liessmann, 2015, s. 127–128). A podtrhává osamělost skutečného intelektuála se Liessmann s Nussbaumovou loučí: „Vzdělání jako vzdělání osamělce se nevyskytuje v žádném konceptu vzdělání, ani v konceptu Marthy Nussbaumové“ (tamtéž, s. 128).

Je zvláštní, ale příznačné, jak Liessmann množí paradox za paradoxem. V tomto případě na jednu stranu vyzývá „skutečné“ vzdělání – vzdělání osamělce, které je antitezí výcviku masy – ale o dvě stránky dále píše:

„Klasické vzdělávací zařízení, počínaje antickou akademií přes středověký klášter až po školy neohumanistů 18. a 19. století, by se mohla chápat v podstatě jako cvičební zařízení. Cvičení má ovšem v současnosti špatnou pověst a zvuk. Napodobování, opakování, stálé zkoušení, nasávání něčeho se vidí už jen negativně. Ohlašuje se učení inovací, zato učení imitací se denuncuje jako včerejší a neefektivní.“ (Tamtéž, s. 130)

158 Níže v textu čtenář zjistí, že se sice jedná o elegantní, ale přesto argumentační faul. Celá *Hodina duchů* je vystavěna na podobných podpásových úderech. V tomto případě Liessmann pokládá na stejnou úroveň sókratovského ducha myšlení Nussbaumové a cenzuru platónského jogína-komisaře. Není složité, aby sám čtenář zjistil, že Liessmannovo efektní prohlášení je zcela zcestné a prozrazuje buď faktickou neznalost textu Nussbaumové, anebo přímo zlou vůli. Podrobný popis toho, jak má podle Platóna vypadat výběr náležité literatury, lze najít v Knize třetí *Ústavy* (2001, 386 a – 417 d). Naopak v kapitole *Cultivating Imagination: Literature and the Arts* (Vzdělávající imaginace: literatura a umění – 2010, s. 95–120) pak čtenář pochopí, že v ní o žádný „výběr podle politické pozice“ nejde. Viz níže v textu.

159 Opět politická korektnost! Tak jako mnozí další tradicionalisté i Liessmann se ironicky zaštiťuje politickou korektností, nálepkuje s ní vše, co je mu protivné, a přitom využívá emoční sílu údajné rytířskosti, s níž hlava nehlava hájí „Pravdu“! Dnes docela běžná rétorická figura.

Jsou mu tedy drahé přesně ty formy výuky, které v předcházejících pasážích s opovržením kritizoval a spojil je se vzděláváním mas. Napodobování je jeden z mnoha prostředků výuky, které mohou vést k intelektuálnímu, dovednostnímu a emocionálnímu rozvoji jedince i skupiny, ovšem jen za předpokladu, že apriorním cílem pro využití tohoto prostředku není podřízení jedince a skupiny vnější autoritě. Což je cíl, kterého lze tímto prostředkem dosáhnout v renesanční malířské dílně, ale těžko v moderní škole, v níž principu podřízení vnější autoritě jsou podřízeny všechny její významné funkce. V kapitolách 3.2 a 3.3 níže dám Nietzschemu za pravdu. Raně moderní pojetí vzdělávání je skutečně založeno na výcviku, napodobování, drilu, přičemž toto pojetí přes všechna soudobá prohlášení o hře, pedocentrismu či originalitě dítěte stále vězí, Liessmann promíne,¹⁶⁰ v centru vzdělávání hlavního proudu a jeho hlavní motivací je vystavit žáky dohledu a podřídit je tak vnější autoritě. Takové myšlení tvoří systém a zapadá do celkového pojetí raně moderního světa, které se přes mnohé strukturální změny nezbavilo středověkého statusového myšlení a s ním spojeného inherentního elitářství. Toto elitářství má sice staré kořeny, ale teprve v moderní době mohlo vzdělávání dostat Platónem artikulovanou podobu, jelikož teprve v tomto období byla masa lidí prostřednictvím instituce školy podřízena detailnímu dohledu a disciplinaci (viz 3.2.4–3.2.5 a 3.3 níže). Produktem takového elitářství je jak málo vzdělaná masa občanů, tak také intelektuálové s přecitlivělou estetickou senzibilitou, přičemž obě skupiny, jak uvidíme níže, propadají v rozhodujících chvílích iracionalismu.

Výše popsaná pasáž, v níž se Liessmann stříhově a bombasticky přesouvá od Schillera přes sókratovského ducha textu Nussbaumové, přes divoké zpěvy múz, skeptika Sloterdijka, geniálního hysterika Nietzscheho až k apoteóze autistického vzdělávání osamělce, odhaluje v magické zkratce celou stavbu světa raně moderního myšlení. Romantický titanismus samotáře jako jediného garanta skutečného poznání je postaven proti hašteřivému a plochému světu masy, která je místo vzdělávání pouze cvičena. Aby toto příliš jednoduché odlišení davu a intelektuála mohlo být na něčem vystavěno, musí se (opět příliš striktně a neinteligentně) odlišit svět obstarávání a užitečnosti od světa krásy a opravdové estetické zkušenosti. Pouze v tom druhém světě lze pak dosáhnout svobody a kontemplantovat pravé poznání. Jak ale ve světě, v němž člověk musí přežít, popřípadě zajišťovat své bytí prací, obhájit osvobození od reálných podmínek života? Jak

160 Srov. jeho ironické zmínky o tom, že jen „horliví školští reformátoři“ nevidí, jak se škola změnila (Liessmann, 2015, s. 89–90).

zakrýt politické souboje o tyto podmínky? Jak zastříť fakt, že takové osvobození jde zároveň ruku v ruce s nesvobodou a zotročením druhých? Jak zkrátka zakrýt, že volný čas svobodných mužů athénské polis byl vykoupen prací a nesvobodou otroků i masy dělného chudého lidu? Jaké legitimační vyprávění je nutné předložit, aby toto elitářství bylo přijatelné?

Právě takové vyprávění poskytl platónský mýtus o povaze pravého poznání. Takového poznání jsou schopni jen někteří, neboť jej dosahují díky odlišné kvalitě své duše. Jednou z významných podmínek pro jejich výkon je ale dostatek volného času. Lidé výborné kvality duše si na rozdíl od lidí s horší kvalitou duše zaslouží volný čas, ono starořecké *scholé* (prázdeň od práce, od každodenního usilování), jelikož jsou to oni, kdo jsou schopni nahlížet podstaty věcí. S příchodem raně moderního myšlení, které vrcholí Kantovým pojetím estetické zkušenosti, se objevuje prostor, jak v prostředí moderního horečnatého usilování, akumulace, směny, obchodu atd. obhájit novým způsobem tradiční elitářský postoj. Od té doby dále je estetická zkušenost nezaujatá a nemotivovaná. Je osvobozena od konceptuálního myšlení, a proto schopna svobodné hry rozvažování a imaginace. Díky této hře se vymyká všemu užitku. Naopak poznání je vždy ponořeno do vztahů kauzality a moci, a tedy i do možnosti využít poznání k nějakému prospěchu. Hra estetické zkušenosti je ale zbavena jha užitku, a ze své podstaty tak vede k poznání, které je osvobozené od světa užitku a míří k nezkalené Pravdě (srov. Shusterman, 2000b, s. 8–9). Tak se objevuje další raně moderní figura myšlení Bud’/Anebo – dichotomie: *bud’ krása, anebo užitek*, která přes poznávací funkci, jež zajišťuje jedinečně svoboda umění, čerpá své kořeny ze starořecké dichotomie: *bud’ pravé poznání (epistémé)*, anebo praktická rozumnost (*frónésis*), jinými slovy: *bud’ nepraktická inteligence, anebo neinteligentní praxe*.

Platón na jedné straně bojuje proti umění umělců – především umění básníků, jež do té doby bylo nositelem tradiční moudrosti. Na straně druhé bojuje s uměním sofistů, kteří proti zjevování pravdy prostřednictvím básnického umění postavili sdílený *nómos*, zákon, který si v rámci obce stanovují lidé na základě svých cílů. Proti „svévůli“ lidského zákona Platón staví napodobování skutečnosti – *mimésis*. Pravý filozof, na rozdíl od sofistů, poznává skutečnost tak, že ji ve svém poznání napodobuje. To samé ale dělají i básníci. Proto Platón ještě stanovuje další diferenci: rozlišuje zobrazování skutečnosti od zobrazování již zobrazeného (srov. Platón, 2001, 595 a–b). Umělci jsou ti, kteří vytvářejí druhotný obraz reality, a navíc to dělají bez skutečné znalosti potřeb duše, proto musí být nakonec vykázáni ze spravedlivé obce (srov. tamtéž, 595 a – 621 d). Aristotelés ve své *Poetice*

umění sice hájí, ale nadvládu filozofie ještě více podtrhuje tím, že je to právě filozofie, která má prostředky, jak rozhodnout, zda je umělecké zobrazení adekvátní, či nikoli (srov. Shusterman, 2000a, s. 177–178). Od té doby až do vrcholu rané moderny stojí umění filozofie (později umění vědy) nad uměním umění. Filozofové (později vědci) mají v ruce nástroje, které jako jedině mohou určit, zda umělecké zobrazení je zakotveno v reálném dění, či nikoli, a zda je proto hodno své existence.

Toto rozdělení je na konci 18. a počátku 19. století převráceno z nohou na hlavu a umění je zachráněno. K této záchraně jsou potřebné dva kroky. Nejprve Kant pravému umění připisuje zvláštní, bezkrevný status nezaujatosti a nemotivovanosti. Tím umění činí nezávislým na poznání vedoucím k užítku. Poznání je vždy pouze poznáním věci *pro nás*, nikoli věci *o sobě*. Běžné poznání je vnořeno do systému našich motivů a ovládnáno systémem našich kategorií a teprve ve výkonu praktického rozumu můžeme zjistit, zda je naše poznání adekvátní.¹⁶¹ Ovšem právě umění nějakým zvláštním způsobem transcenduje instrumentální charakter rozumu a ve své svobodě zobrazuje skutečnost nezaujatě, bez jakéhokoli užítku či touhy po moci.

Druhý krok učiní další generace. Romantické právě umění učiní jediným skutečným zdrojem pravdy. Metaforu zrcadla nahradí metaforou zřídla (či chrlíče). Umění nezobrazuje objektivně svět, ale vyjadřuje pravou podstatu skrze zřídlo – skrze subjekt umělce, který je ve spojení s duší světa (srov. Auerbach, 1998).¹⁶² Na konci 19. století je v estetickém gestu dandyho tato pravda povýšena na *umění pro umění*, které vytváří štít, jenž chrání dandye a básníky před stykem s nečistým a zraňujícím světem buržoazního řádu plného plahočení, užítku a prospěchu (Shusterman, 2000a, s. 51–55, 184–185).

Není náhodné, že celá stavba *Ústavy* končí Knihou desátou (srov. Platón, 2001, 595 a–621 d), v níž Platónův Sókratés vykáže všechna umění s výjimkou „hymnů na bohy a chvalozpěvů na dobré muže“ (607 a) ze své ideální obce. „Pakli přijmeš tu líbivou Músu v písních nebo verších epických,“ říká Sókratés Glaukónovi, „budou [...] v obci kralovati city, slasti a strasti, a ne zákon a zásada“ (607 a–b). Nakonec Glaukóna přesvědčí, že „nesmíme si člověka vážit více než pravdy“, „všechny takové věci [umění – a básnictví

161 K tomu viz také 1.4.6 výše.

162 Některé verze romantické tradice se přes renesanční návrat k antice inspirojí gnostickým myšlením starověku. Odtud také pochází obraz *titána-osamělce*, který je napojen na *duši světa*, a proto je její podstatu schopen vyjádřit synteticky, tedy lépe než jakákoli chladná, analytická a odtažitá věda.

především] jsou [...] mrzačením myslí všech těch posluchačů, kteří nemají proti tomu léku ve znalosti jejich skutečné podstaty“ [tj. nemohou se bránit lži umění znalostí skutečné podstaty jednotlivých stránek duše] (595 b–c). Jogín-komisař, aby umění zbavil všeho divokého, ničivého, všeho, co duši odvádí od její nesmrtelné podstaty, předvedl již ve Třetí knize, jak má správce ideální obce cenzurovat umění (2001, 386 a – 417 d). V Knize desáté pak raději povoluje pouze „hymny na bohy a chvalozpěvy na dobré muže“, vše ostatní z ideální obce vykáže.

Od té doby se této čistce umělci a umění milující lidé bránili uhýbáním a kompromisy. Teprve romantikové – v době, kdy jim již nehrozí hranice ani absolutní sociální vyloučení – se této čistce vzepřou. *Lartpouurlartismus* je absolutní vzpourou proti jogínům-komisařům. Ale zatímco básníci a dandyové hladem občas i umírali, Liessmann ze svého profesorského stolce vyzývá hněv múz – „první slovo Evropy“ – jako obranu před opečovávanou politikou korektností:

„Vyzpívej hněv, ó bohyně, Péleovce Achillea.‘ Výzva múz, s níž se pozvedá Homérova Ilias, a tím i západní literatura, zapřísahává divoký, ničivý, neúprosný hněv hr diny, který se jako leitmotiv táhne celým eposem.“ (Liessmann, 2015, s. 127)

Sice „je přirozeně pochybné“, zda si můžeme něco počít s Homérovými „agresivními afekty“, dodává okamžitě Liessmann, „ale tato oslava násilí byla záležitostí múzy. Kdo by chtěl zachránit něco z původní múzické ideje, musel by být otevřený takovým zážitkům ze čtení“ (tamtéž). Liessmann využívá analogii s „prvním slovem Evropy“, aby podráždil nedostatečně vzdělané obyvatelstvo, ale přesto prozrazuje svoji bezmocnost. Z Anebo jogínů-komisařů se opatrnicky („je přirozeně pochybné“) vrací k Bud' barbarské divokosti, ničivosti a neúprosnosti hněvu lidí oslavovaných v Iliadě.

V těchto myšlenkových zvratech se odráží logika vývoje raně moderního světa. Jak čtenář uvidí ještě v podkapitolách níže (3.1.6 a 3.1.7), není tento návrat k primární agresivitě a barbarskosti něco výjimečného či nesystémového. V protikladu k veřejným deklamacím o svobodě a demokracii je na této divokosti, na principu permanentní války a na skrývané bezohlednosti založena mentalita nacionálních států (srov. 3.1.5 níže). Přestože se nevzdělaná lůza i jemnocitný intelektuál vnitřně vzpírají současnému stavu našich společností – lůza zuřivostí davu, intelektuál svým pohrdavým hněvem – jsou obě kategorie produktem *nedokončené moderny*.¹⁶³ Není náhodou, že se od 19. století tato divokost, barbarskost

163 K nedokončené moderně viz Metodologické poznámky II výše, případně Dewey, 2012 a Latour, 2003.

a neúprosnost staly nemizícím dispozitivem nacionální mentality. Jsou totiž náhle znovu obnoveny v novém typu biologizujícího rasismu, který umožňuje efektivně konsolidovat nacionalistický stát a organizovat jeho vzdělávací instituce. Vzpomeňme jen, jak se mnozí němečtí profesori stali během první světové války nástroji v závodech o to, kdo vyvine více účinný vraždící stroj.¹⁶⁴ Tento dispozitiv násilí dostává nové rysy – je zaměřen na zdraví a přežití *těla rasy* či *těla národa* – a ožije vždy, když je nános univerzalizující kultury ochromen. S objevem těla národa moderních společností je náhle třeba čistit prostor od těch, kteří nejsou hodni života, protože narušují integritu tohoto těla a otravují jej svými jedy jinakosti a zlé vůle. Od konce 19. století toto násilí propuká v kataklyzmatech, jež v počtu obětí nemají obdoby (Foucault, 1999, s. 157–162; 2005, s. 195–235).

Liessmannův návrat k divokosti múz není pouhou provokací, je vyjádřením mentality vlastní nacionalistickému státu a doznívající racionalitě nacionálně organizovaných univerzit. Výše zmíněný argumentační faul, který Liessmann použil ve vztahu k Nussbaumové (viz pozn. 154), nebyl učiněn náhodou. Jeho autor potřebuje zakrýt rozdíl mezi cenzurou jogína-komisaře a výběrem prostředků, kterými se kultivuje demokratický duch, neboť potřebuje skrýt, že zde existuje inteligentní cesta mezi Charybdou barbarskosti a nevzdělanosti lůzy a Skyllou hněvivého estétství. Ve společnosti, která by se ideálu demokracie blížila více, než se jí blíží společnosti naše, by lidé Liessmannova typu byli stejným anachronismem, jakým se stávají na univerzitě pozdně moderní doby.

V kapitole *Cultivating Imagination... (Vzdělávající imaginace... – Nussbaum, 2010, s. 95–120)* se setkáme s velkými postavami filozofie a pedagogiky, které prostřednictvím hry učinily umění centrem své pedagogické teorie a praxe. Podle jejich profesní zkušenosti jsou umění a budování demokratických vztahů na sobě hluboce závislé. Všechny tyto postavy – Winnicott, Froebel, Pestalozzi, Dewey, Thákur – považovaly hru umění za nutnou a samozřejmou součást vzdělávání. Ovšem s jedním velmi důležitým zpřesněním: umění pro ně není výsledek – umělecké dílo – ale proces osobní a společenské kultivace. Umění je zintenzivňování neustálé interakce, je rozumějším propojováním jednotlivce s okolním světem, propojováním vlastní zkušenosti se zkušeností druhých. Je inherentní součástí poznání a je zasazeno do každodennosti světa. Není nemotivované a není nezaujaté. Skutečné umění vytváří hluboké zaujetí pro druhé, pro naše okolí a odtud

164 Velmi zajímavou a tragickou postavou v těchto dějinách morálního selhání je Fritz Haber, který se od syntézy amoniaku – základu moderních umělých hnojiv – dostal až k plynům, které během jednoho dne (22. dubna 1915) dokázaly přímo či nepřímo zabít tisíce a tisíce francouzských vojáků.

teprve počíná každé skutečné poznání, protože toto zaujetí zintenzivňuje náš vztah k tomu druhému natolik, že to druhé přestává být cizím. Proto je pro nás podstatné poznat to druhé v jeho jedinečnosti a pravé podobě. A teprve tak se zintenzivňuje i starost o vlastní já. Taková starost však již není narcistní a zároveň také uniká jak chladnému kalkulu „objektivní“, nehodnotové vědy, tak chrlícímu zřídlu titánského osamělce.

Ukončená díla krásného umění – obrazy, romány, architektura budov, před nimiž máme podle ideálu estétství stát v obdivu – nás zaklínají do fetišistického postoje. Můžeme se jim klanět v muzeích, v zatuchlých archivech, můžeme je napodobovat nebo je vlastnit. S tímto přístupem však nemůžeme díla prožívat jako záznam souboje mezi autorovým záměrem, materií a výsledkem zápasu tak, jako to dělal např. Michelangelo, když pozoroval a napodoboval velká díla svých předchůdců a současníků, jež viděl ve sbírkách svých mecenášů. Estétské archivální pojetí umění vede pouze do narcistní klauzury nacionalistických kánonů kultury či muzeí nacionálního typu, které svými sbírkami dávají na odiv moc svého hospodářství a vojenské síly. Takto chápaná díla jsou v principu útekem od demokratických vztahů. Ovšem demokratické pojetí estetické zkušenosti lidí Liessmannova typu dráždí. Celý jejich svět je demokratickým přístupem k umění převrácen na hlavu: demokratické vzdělávání na jedné straně nemá nic společného s výcvikem a drezúrou a na straně druhé není z principu vzděláváním osamělce. Je ze své podstaty tvořivé a komunální.

Jak takový sókratovsko-estetický svět vypadá, může čtenář nahlédnout v Deweyho knize *Art as Experience (Umění jako zkušenost – 1w.10)*, popřípadě v současnější Shustermanově monografii *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art (Pragmatistická estetika: Živoucí krása, jiné pojetí umění – 2000a)*. Pragmatistické pojetí umění jako vyjádření a formování života Shusterman v jiném textu uvádí odkazem k Warholovým *Brillo Boxes*, a tak propojuje americký pop-art s faktickými kořeny, z nichž jakékoli umění vzlíná. Podstatou různých verzí instalací *Brillo Boxes* je to, že lidé vidí v prostoru před sebou vyskládané, příslušným logem opatřené krabice, v nichž se původně distribuovaly čisticí houby. Tato instalace a její repliky vyvolaly velké diskuse, jestli se jedná o umění a nejde pouze o provokaci. Shusterman svůj přecházející výklad shrnuje:

„Podle mé interpretace je Warholovo poselství následující. Staromódní oddělení umění od života nemůže být déle čestně hájeno. Umění potřebuje překročit tuto starosvětskou transcendentální teologii a absorbovat do sebe reálný svět, svět, který je vytvářen a přetvářen pomocí lidského umění [artistry]. Idea umění jako separované říše vyznačující se svojí svobodou, imaginací a požitkem vede nutně k svému doplňujícímu protějšku, který je utvářen ponurým předpokladem, že

každodenní realita je bezradostné a tupé donucení [...]. Dichotomie mezi uměním a realitou musí být překonána tak, že umění bude prodchnuto plnějším životem a realita se stane více esteticky naplněnou.“ (Shusterman, 2002, s. 186–187)

Teprve pomocí takového pojetí estetické zkušenosti propojujeme to, co bylo v naší tradici od starověku oddělováno: krásu a užitek, vzdělávání a instrumentalitu, umění a poznání, poznání a jednání. Tímto způsobem pojatá estetická zkušenost není nemotivovanou hrou, jež nezaujatě zjevuje pravdy světa. Je způsobem, jímž vstupujeme do světa, otevíráme jej našim smyslům a našemu rozumění a skrze estetické formy svět kolem nás poznáváme.

Dewey chápal umění jako princip života – jako vyjádření života a především jako způsob jeho formování. Estetická zkušenost vyrůstá z *biologických samozřejmostí*, jež jsou společné lidem i zvířatům a jež zakládají úzký vztah mezi organismem a jeho prostředím. Tyto samozřejmosti jsou úzce vázány na pochopení světa, protože právě ony jsou počátkem série zpětných vazeb zhodnocujících stav, v němž se organismus nachází. Zpětnou vazbou vystavují interakce mezi organismem a okolím vysvědčení jeho předešlému jednání. Díky této nekončící zpětnovazebné sérii organismus (např. člověk) poznává. Ony samozřejmosti tak přispívají k přežití i k rozvoji života (srov. lw.10: 18–20).

Nesnáze, jež v nějaké situaci můžeme zakoušet, a završení této situace v uspokojivém stavu jsou rytmy, které prostupují život a tvarují jej. Dewey charakterizuje podstatu poznání, které je fakticky neoddelitelné od estetické zkušenosti, následujícím způsobem:¹⁶⁵ Neurčitá (*undetermined*) situace vykazuje nesnáze – organismus nedosahuje svých cílů, situaci tedy zjevně nerozumí, je frustrován a může tím být i ohrožen. Z toho důvodu musí situaci rekonstruovat, zpřesnit, učinit ji určitou (*determined*). Toto zpřesnění je vždy redukcí empirické bohatosti a vyžaduje tvůrčí a inteligentní práci. A pokud tento proces organismus náležitě zvládne, dosáhne svých cílů, situaci vyřeší, uspokojivě završí, dosahuje také poznání, které je v příští podobné situaci částečně reprodukovatelné. Celý kognitivní proces je prostoupen estetickou zkušeností, jelikož pociťování nesouladu, práce s materiálem situace, završení situace jsou jejími fázemi. Bez estetických zkušeností by organismus nemohl poznávat, bez nich by nedosáhl žádného završení. Forma estetické zkušenosti je navíc i vyjádřením dočasného stavu poznání organismu a určuje způsob toho, co hledá, co bude poznávat a co v nejbližší době může poznat. Konstrukce dalekohledu stejně

165 Souhrnný pohled na Deweyho teorii poznání, jeho souvislost s pozdní fenomenologií a jeho přesah do estetické dimenze byl v češtině podán ve Švec, Lawley, Nehyba... Slavík, 2016, s. 21–82.

jako práce na baletním představení (od návrhu choreografie přes zkoušení s baletními performery až po samotné provedení) mají stejný kořen a průběh. To jen naše vědomí příliš ovlivněné tradiční tendencí myslet v binárních pojmech (umění × realita, pravda × užitek, materiální × duševní atd.) je čte jako dvě zcela odlišné entity. V jednom procesu naše vědomí upozadí estetický charakter a zdůrazňuje užitkovou hodnotu, a proměňuje jej tak na entitu (vědecké) práce, v druhém procesu je toto naše vědomí naučeno přehlížet užitek a naopak zintenzivněným způsobem vnímat estetickou kvalitu a proměňuje jej na entitu s nálepkou „umění“.

V holistickém pohledu na jednání organismů nelze jeden proces od druhého oddělit. Vědec i choreograf procházejí nerozpletitelným souzvukem jednání, poznávání a estetického prožívání. Tento proces může být zachycen v nějakém stavu – jako např. v okamžitém smyslovém vjemu ve chvíli, kdy blesk protne tmu a osvítl krajinu, či v konečné podobě obrazu *Convergence* od Jacksona Pollocka, v pohledu skrze dokončený dalekohled či ve vnímání konečné baletní performance – ale tato scéna není plnou zkušeností, protože se soustředí pouze na určitý stav a vylučuje celý předcházející proces, včetně možností, které by bývaly mohly nastat, či možností, které teprve následovat mohou. Jednáním-poznáním-uměním je celý proces od pocitu nesnáze a nespokojenosti až k jeho konečnému završení. Umění je průběžně formováno v samotném procesu života. Pták si staví hnízdo, bobr hráz, Galilei konstruuje dalekohled, Jackson Pollock maluje obraz, bratři Cabanové pracují na baletní performanci ve chvíli, kdy vnitřní organický tlak je v souladu s vnějším materiálem. Čím je tento základní rytmus nesnázi a završení komplexnější, tím uspořádanější je jeho obsah. Čím se náš život stává komplexnější, tím komplexnější musí být estetické formy, které v průběhu života vznikají. Komplexita těchto forem však nemá nic společného s estetickou výjimečností a krásou. To, co na první pohled může vypadat jako primitivní projev, například graffiti na šedé stěně městského podchodu, může za určitých okolností vyjadřovat hlubší komplexitu ve vztahu k dané situaci než Rubensův Saturn požírající svého syna, kterého návštěvníci vidí během návštěvy v milánském Pradu.

V každém případě divoký a nesmlouvavý hněv múz, k němuž nás Liessmann vrací, je tisíckrát překročený stav počátku umění. Do něho se organismus hrouť ve chvíli, když vnitřní tlak a reálné vnější podmínky jsou v rozporu, a není proto možné dosáhnout přiměřeného díla. Lidé Liessmannova typu selhávají v porozumění faktické podstatě estetické zkušenosti, a to i přesto, že na základě své estetické senzibility se oddělují od nevzdělané masy. Nedokáží se totiž vzdát řecké idiosynkrazie, která spočívá

v pěstování binární logiky. Tato idiosynkrazie je společným jmenovatelem jak idealistických platóniků, tak zuřivých nietzscheánců. Jedni cenzurují a budují ideální společnost, druzí bojují za právo na svůj sociální status osamělého vzdělance. Fakticky se oba tábory děsí demokracie. Jejich selhání mají vážné důsledky pro veřejný život. Ty počínají paděláním historie a ústí do nějaké verze oligarchických tyraní nebo do neužitečného zlostného estétství. V obou případech se stává falešnou ctností právě jen to, co nepodléhá změně.

Tradicionalismus je ze své podstaty důsledkem selhání myšlení. Změna je totiž podstatou života. Svět prochází kontinuální proměnou. Abychom byli schopni reagovat na neustálý proud změn, potřebujeme jistou míru flexibility a odvahy se těmto změnám vystavit. Pružnost a ochota podstupovat změny jsou podstatou biologického života. Byly vždy ctnostmi, kterých jsme si ale v dřívějších dobách nemuseli všimnout. Mohli jsme je dokonce považovat za něco, čemu bychom se měli bránit. To se odráží v našich nejzákladnějších východiscích a představách. Podle nich se musíme dostat za povrch jevů až k neměnné podstatě života. Poznání tak bylo vnímáno jako proces vedoucí k ovládnutí pravé – v principu neměnné – podstaty světa. Změna byla vnímána jako zlo. Rovnováhu bylo možné myslet pouze jako statickou rovnováhu. Jenže podstatou života je právě onen neustálý vroucí život, který nemá ani povrch, jež bychom měli překonat, ani hloubku, do níž bychom měli dospět. Ještě stále nám nedochází zcela, že stav statické rovnováhy je neslučitelný s biologickou povahou našich životů. Ovšem v dnešní zrychlené době jsme nuceni vzít změny a jejich dynamickou povahu vážně. Naše instituce nás před změnami nemohou ochránit, jsou stejně v pohybu, jako je v pohybu náš svět. Pružnost a ochota podstupovat změny se staly novodobými ctnostmi. Tyto ctnosti jdou však proti primátu minulého. Jdou proti ulpívavému myšlení konzervativismu a tradicionalismu.

Neschopnost vyrovnat se změnami budu následně dokumentovat na velkém tématu humboldtovské univerzity. Taková univerzita fakticky nikdy neexistovala, již na počátku 19. století byla nerealizovatelná, a přesto by podle Liessmanna měla být hrází před společností nevdělanosti a před zásahy státu a byznysu do svobody univerzitní výuky a vědeckého bádání.

2.4.3 Humboldtovská univerzita: Lék na společnost nevdělanosti?

Přestože Liessmannova *Teorie nevdělanosti* (2009) je knihou více vyrovnanou a daleko zajímavější než zuřivá *Hodina duchů*, reprezentuje i ona přecitlivělý a zároveň necitlivý svět estétů-intelektuálů. Liessmann je

evidentně znechucený neustálými reformami školství. Má za to, že „abstraktní vyznávání reforem jako takové se stalo komplexní ideologií současnosti“, přičemž si všímá rychlosti reforem, která potírá jejich kvalitu, aby poté nenápadně naznačil, že se vlastně jedná o „převrat“ či „puč“. Měli bychom být skutečně zděšeni, neboť podle Liessmanna se reformami do vzdělávání vkrádá „odbourání státu, privatizace, ochota přijmout riziko, individuální zodpovědnost a individuální zajištění péče ve stáří, flexibilizace, krácení sociálních výdajů, vytváření elit a omezení dostupnosti a přístupu“ (srov. Liessmann, 2009, s. 110–111).¹⁶⁶

Liessmann si správně všímá toho, že tím, co je dnes v sázce, je sociální spravedlnost a solidarita, která byla v Evropě vybojována a budována během 2. poloviny 19. století a během století dvacátého. Ani některé další z kritických postřehů nejsou zacíleny nesprávným směrem. Autor upozorňuje např. na nebezpečí, jež na úrovni terciárního školství přinášejí evropské snahy o provázanost, prostupnost a standardizaci vysokoškolského vzdělávání (srov. především 5., 6. a 7. kapitolu – tamtéž, s. 62–97). Kritizuje evaluaci vysokých škol a připomíná, že neexistuje shoda na metodách ani kritériích takových evaluací (tamtéž, s. 64). Samotná internacionalizace se stává podle Liessmanna fetišem (tamtéž, s. 68).

Ovšem vedle své relativně výstižné kritiky odvrácené strany dnešních vzdělávacích procesů a reforem neposkytuje mnoho pozitivního a nedotýká se skutečných příčin současných problémů. Při estetické jednostrannosti Liessmannova pohledu není překvapivé, že jediné, co předkládá jako lék na zmíněné neduhy, je volání po návratu k Humboldtovým ideálům trojstupňového vzdělávání (srov. např. 2015, s. 91). V případě terciárního školství volá po návratu k ideji humboldtovské univerzity (srov. 2009, s. 37–85).

Tento návrat však není odůvodněn historickými, sociologickými či antropologickými poznatky. Liessmann pracuje jako filozof 19. století, který se spoléhá na filozofickou dedukci. Jeho myšlení pracuje s empirickými daty jen povrchně,¹⁶⁷ je vystavěno pouze na autoritě a postupech filozofů 19. století – Schellinga, Hegela, Humboldta, Nietzscheho, kteří sami nepracovali s výsledky v té době se teprve rodících empirických věd. Z toho

166 Těmto momentům typickým pro kritiku neoliberalismu se budu věnovat podrobněji v příští kapitole, ale také v kapitole 3.4 níže.

167 Je dobré si všimnout, jakým způsobem a kdy Liessmann cituje či parafrázuje. Názory druhých stejně jako data si vybírá podle toho, zda informace vytržené z kontextů zapadají, či nezapadají do předem určené figurace textu. Činí tak bez ohledu na celkové pozadí citovaného textu, na skutečný záměr autora či instituce. Proto jsem na začátku kapitoly nazval jeho styl konzervativním impresionismem. Z barevných bodů – útržků citací, myšlenek a nezinterpretovaných dat – vytváří svůj férický podmanivý obraz, který však neodpovídá skutečnosti.

důvodu reformuluje vágní ideál humboldtovské univerzity na základě filozofických mýtů, dohadů a čirých fabulací. Abstraktnost a distance od reálných dějů číší z úryvků, jež jsou postaveny na parafrázích či citacích z Humboldtových textů (2009, s. 37–51, 73–85; 2015, s. 89–92). Humboldtovy ideje by se nestaly progresivním osvobozením od tehdejšího *statu quo* univerzit, protože už v době svého vzniku byly vzdálené realitě univerzit. Navíc tyto ideje se dostaly do veřejného oběhu až o století později – během první třetiny 20. století, kdy situace na univerzitách byla ještě komplikovanější než o století dříve. Proto se proměnily v ne příliš úspěšný ideologický nástroj německých reformátorů, jakými byli Becker či Spranger (srov. Paletschek, 2001, s. 37–38, 41–43). Do té doby byly s reformou univerzit spojovány úspěšné změny provedené na univerzitách v Göttingenu a v Halle, k nimž došlo na konci 18. století (tamtéž, s. 38).

Liessmann se touto skutečností netrápí. Jako tradičnímu filozofovi mu je čistá idea bližší než její aplikace a důsledky. Podle jeho čtení Humboldta by univerzita měla poskytovat vzdělání, které dá „pojmu lidství v nás [...] co největší obsah“ (tamtéž, s. 40), přičemž toto vzdělání je „propojením obecného a zvláštního, individuality a společnosti“ (tamtéž, s. 41). Takové humanistické vzdělání neznamena „nezávazné zaměření na humanitu“, ale humanitu, jak ji vytyčilo „starověké Řecko“ (tamtéž, s. 41). Podle Humboldta samotného „v řecké povaze se tak povětšinou odráží původní povaha lidstva celého, vyznačující se ovšem tak vysokým stupněm zjemnělosti, že vyššího snad nelze dosáhnout“ (Humboldt in Liessmann, 2009, s. 41). Řecká kultura je „paradigmatická pro povahu lidstva obecně“, protože ozřejmuje dvojí význam humanismu: klade důraz na „znanost komplexních forem a postav“ a zároveň – díky své bohatosti – se je musíme učit příkladem (tamtéž, s. 42).

Přestože je humboldtovský typ univerzity úběžníkem, ke kterému se celá Liessmannova kniha (2009) vztahuje, o podstatě tohoto typu a o jeho reálném fungování se fakticky nedozvíme nic. Liessmann nás zpravuje pouze o tom, co tradičně živí ideál humboldtovské univerzity – o nutnosti návratu ke vzorům starověkého Řecka. Starořecká kultura byla nesporně obdivuhodná. Kterou část z tohoto období ale máme na mysli? Máme na mysli řeckou kulturu vyjádřenou Homérovými eposy, kdy šílenství bylo ještě pro aktéra vnější záležitostí a múzy divoce a nekompromisně vyzpívávaly svůj hněv? Či kulturu vytyčenou milétskými fyziky? Nebo kulturu po tzv. antropologickém obratu? Kterou část z ní? Tu, kterou charakterizují sofisté a v jiné podobě Sókratés? Anebo tu, kterou pro naši kulturu až příliš jasně vymezila platónská tradice? Kterou část reality máme na mysli?

Onen mužský svět svobodných pánů, z něhož byli otroci, řemeslníci, rolníci a ženy více či méně vyloučeni? Anebo naopak svět vyloučených – tedy oněch asi devět desetin všeho attického obyvatelstva za dob největšího rozkvětu Athén? Které období a proč by mělo být ideálem „komplexní formy“ pro naši dobu?

V starořecké historii nemůžeme najít jednoduchý vzor pro žádnou kulturu. Najít ji tam můžeme o to méně, oč více je starořecká kultura odlišná od té naší. Naopak přílišné zahledění do historie nás vzdaluje potřebám přítomnosti. Kritická historiografie nás skutečně osvobozuje od nefunkčních ahistorických mýtů, neboť historii můžeme použít jedině k tomu, abychom porozuměli naší situaci – například k tomu, abychom porozuměli, proč patočkovský či liessmannovský diskurz o starověkem Řecku je při řešení současných problémů nepoužitelný. Nebo proč je tradicionalistický styl myšlení anachronismem, který má své kořeny v romantické nostalgii. Historii můžeme využít také k inspirativní, prospektivní, novátorské práci. Jinými slovy s historií pracujeme pro potřeby přítomnosti a nastávající budoucnosti.

O nepoužitelnosti jistých způsobů zahlížení do budoucnosti svědčí i historické okolnosti zrodu a života ideje humboldtovské univerzity. „Vynalézání Humboldta“¹⁶⁸ se fakticky uskutečnilo až na přelomu 19. a 20. století, kdy byl do té doby neznámý Humboldtův text *Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*¹⁶⁹ objeven v archivu Brunem Gebhardtem, který jej hned poté v roce 1903 vydal (srov. Paletschek, 2001, s. 39–40). Teprve od té doby byl jeho potenciál využíván reformátory německých univerzit ve chvílích, kdy osvícenská podoba univerzity (ta, jejímž vzorem byly reformy na univerzitách v Göttingenu a v Halle) dlouhodobě narážela na své limity. Tradicionalisté dvacátých let, především Becker a Spranger, chtěli zachovat jednotu a klasické cíle univerzity v době, kdy se univerzity vyrovnávaly se sílící nutností reagovat na volání po vzdělání, které by více odpovídalo podobě světa na počátku 20. století.

Pro svůj cíl zachovat klasické cíle univerzity tradicionalisté využili jedno století starý, do té doby neznámý Humboldtův text. Tento text se navíc ohlížel ještě do zázší historie – až ke dvěma základním platónským myšlenkám. Nejprve k myšlence, že pravé poznání zrcadlí realitu (platónská teorie *mimesis*). Taková myšlenka musela v době rané moderny, kdy

168 *The invention of Humboldt* – takto pojmenovává objev Humboldtova spisu a vznik na něj navázané tradice Paletscheková (srov. 2001, s. 39).

169 Česky: *O vnitřní a vnější organizaci vyšších vědeckých ústavů v Berlíně* (Humboldt, 2015).

věda chrlí jeden poznatek za druhým, vést k pojetí poznání založenému na metafoře obrovské encyklopedie, do níž se pouze na předem určená místa přidávají další a další poznatky. Odtud Humboldt a jeho následovníci odvozují představu jednoty vědy. Věda spěje k již předem danému a předem uspořádanému katalogu pravdivých poznatků. Tato danost a uspořádanost měla být podle Humboldta jednocísm principem vědy. Zadruhé se Humboldtovy texty ohlížely k další platónské myšlence: pravé poznání je i výchovou, protože odhalování pravé podoby světa člověka zároveň formuje. Z toho Humboldt a jeho následovníci odvodili ideu jednoty výzkumu a výuky (srov. Paletschek, 2001, s. 40–43). Tyto představy o vědě přirozeně vedou k představám dalším: skutečná věda se řídí pouze ideou čisté vědy (*reine Idee der Wissenschaft*). Ona věda je čistá, protože není vedena žádným užitkem, a dělají ji profesori a jejich studenti společně a v tichém rituálu osamocení a svobody¹⁷⁰ (srov. tamtéž, s. 39–40). Opět zde můžeme zahlédnout noblesní platónskou myšlenku pravého poznání, kterému se věnují svobodní, od každodenní práce oproštění muži ve svém volné čase, čase osvobozeném od každodenního plahočení.

Vedle platónského kořene byly ideály „humboldtovské“ univerzity upevněny také myšlenkami německého idealismu:

„Důvodem, proč si reformátoři tehdy [v době Humboldta] mohli vědecký provoz představovat jako narcistický, v sobě uzavřený proces pohybující se v kruhu a zahrnující bádání i vyučování, byla skutečnost, že filosofie německého idealismu sama o sobě vyžadovala *jednotu výuky a výzkumu*. Zatímco dnes jsou samotná vědecká debata, probíhající na stále vyšší úrovni výzkumu, a prezentace tohoto stavu poznání pro účely studia dvě zcela rozdílné věci, Schelling ve svých *Přednáškách o metodě akademického studia* ukazoval, že forma pedagogického zprostředkování filosofického systému vyplývá z toho, jak je systém sám zkonstruován.“ (Habermas, 2015, s. 169)

Dokud lidé mohli věřit, že veškeré vědění je podloženo filozofickým systémem, že tento systém fakticky tvoří jednotu reflexe celé kultury – jak všech forem života této kultury, tak všech dosažených poznatků – bylo možné také věřit, že tento systém drží jednotlivé vědy v předem uspořádané jednotě, že procesy výzkumu a procesy vzdělávání sdílejí stejnou strukturu, že studium tohoto systému pozvedává jednotlivce k absolutně reprezentovanému tímto systémem a že tím jedinec dosahuje všestranného rozvoje (tamtéž). Jestliže je proto předem shledávána

170 *Einsamkeit und Freiheit* je jednou z nejcitovanějších Humboldtových frází, která se stane ještě v bouřlivých šedesátých letech 20. století názvem knihy Schelského. Tato kniha byla jednou z nevlivnějších v tehdejších snahách o reformu německých univerzit (*Einsamkeit und Freiheit. Die deutsche Universität und ihre Reformen*, 1963).

„v řecké povaze [...] původní povaha lidstva celého“ (Humboldt in Liessmann, 2009, s. 41), pak poznávání této povahy musí vést k oné bájně evropské tradici všeobecné vzdělanosti. Ovšem tato víra se fakticky rozpadala již předtím, než byly velké syntetické práce mistrů německého idealismu – Fichteho, Schellinga a Hegela – napsány. Jejich texty byly labutími písněmi právě mizejícího času.

Taková představa univerzity se dostala do příkrého rozporu s ekonomickou, sociální a politickou realitou ještě dříve, než byl Humboldtův text objeven a publikován. Už v 19. století nemohl být tento ideál uveden v život, protože jej limitoval stále více diferencovaný systém pracovních míst, na který svou výukou musela univerzita reagovat, a limitoval jej také proces, v němž se empirické vědy vymkly ideálům filozofického pojetí poznání, podle kterého je poznání zrcadlením reality, a přiklonily se k procedurální racionalitě (Habermas, 2015, s. 171–172). Vyznavači humboldtovských myšlenek přicházeli s představami, které byly zcela mimo reálnou situaci, a opírali se o východiska, jež možná mohla zakládat platónskou akademii nebo středověkou univerzitu, ale jistě ne univerzitu 20. století. Není proto překvapivé, že se objevili významní kritici Beckera a Sprangera. Max Scheler jim ve dvacátých letech 20. století např. oponoval tím, že různé funkce, které by měla moderní univerzita plnit – vzdělávání k profesi, výzkum, všeobecné vzdělání (*Menschenbildung*) – již nelze spojovat pod střešou jedné univerzity. Idea „funkční univerzality“ má podle něho svůj kořen ve středověkých univerzitách, tento koncept se tedy objevil v době, kdy neexistoval ani moderní výzkum, ani specializovaná, oborová akademická výuka. A z toho důvodu je nutné univerzitu rozčlenit do samostatných profesně vzdělávacích a výzkumných zařízení (srov. Paletschek, 2001, s. 41).

Ideál tak stál nezrealizován v prostoru věčného napětí mezi utopií a ideologií (srov. Šima & Fabian, 2013, s. 51) a jeho jediným výrazným produktem bylo postavení univerzitních profesorů jako výlučných osob se zvláštními privilegii – jež Habermas, odkazuje se tím na monografii Ringera, nazývá „kultura německých mandarínů“.¹⁷¹

„V myslích těchto mandarínů, chráněných před mocí, se novohumanistický ideál zdeformoval do podoby duchovně-aristokratické, apolitické a vůči vrchnosti konformní sebeinterpretace, jež se stala vlastní tehdejší vzdělávacím ústavům. Ty byly vnitřně autonomní, byl v nich intenzivně provozován výzkum a postrádaly zájem o praxi.“ (Tamtéž, s. 173)

171 Ringer, F. K. (1969). *The Decline of German Mandarins (Úpadek německých mandarínů)*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Tato do svého laboratorního prostředí uzavřená vrstva sehrála ve vývoji univerzit pozitivní úlohu. Ovšem zcela navzdory vlastním ideálům! Státně organizovaná vědecká autonomie umožnila, aby se vědecké disciplíny diferencovaly svobodně na základě dynamiky vlastního vývoje. Přes povrchně uplatňované ideály jednoty vědění zaštiťované filozofií mohly přírodní vědy dosáhnout vcelku rychle své autonomie, protože normalizující moc státu na univerzitu dosahovala v menší míře než na ostatní oblasti a filozofické pohrdání procedurální racionalitou vedlo k tomu, že filozofie nechala přírodní vědy jejich vlastnímu osudu. Role se však obrátily a postupy výzkumu v přírodních vědách se pomalu začaly prosazovat i ve vědách sociálních a humanitních (tamtéž). Tento pohyb vedl k rozpadu samotného ideálu nehumanismu, protože bylo naivní předpokládat, že „by výzkumnému provozu, rozčleněnému do různých disciplín, bylo možno vnutit formu reflexe, která by nevyrůstala z logiky výzkumu jako takového“ (tamtéž, s. 177–178). A právě zde začíná lesk a světová proslulost německých univerzit konce 19. a první poloviny 20. století, které vyvrcholily úspěchy na poli fyziky, chemie, biologie, fyziologie, ale vlastně i sociologie a dalších sociálních věd.

Dnešní proponenti humboldtovské univerzity žijí stejně jako jejich starší předchůdci na počátku 20. století ve zcela smyšleném světě. Vezme-li tuto skutečnost v potaz, nepřekvapí nás naivita, s níž přistoupili k tématu vztahu univerzity a státu. Na politické rovině idea humboldtovské univerzity převzala z německého idealismu přesvědčení, že instituce moderního státu – univerzitu nevyjímaje – jsou konstitutivními prvky státu a musejí být podřízeny jeho zájmům. Proto když se vyjasňuje vztah mezi státem a univerzitou, objevuje se sice myšlenka, že univerzita je autonomní, ale zároveň že ze své definice plní funkce, které do té doby zajišťoval primárně stát – především funkce osvěty a emancipace. Univerzita musí pracovat na výchově národa (srov. Habermas, 2015, s. 171; Humboldt, 2015, s. 37–38)! Podle Humboldta měl být stát ochráncem univerzity, ochráncem dokonce i proti tlakům ekonomických zájmů, ale zároveň měl poskytovat absolutní autonomii (srov. Šima & Fabian, 2013, s. 44–51). Na jedné straně sám Humboldt požaduje, aby profesori byli jmenováni státem, protože univerzity jsou se státem propojeny více než (výzkumné) akademie (srov. Humboldt, 2015, s. 38), ale na druhou stranu požaduje, aby stát neměl jakoukoli moc určovat obsah výuky – obsah má být závislý pouze na tom, co si profesori vyberou, přičemž oprávněnost jejich výběru je založena na jejich „oddanosti vědě“ (srov. Šima & Fabian, 2013, s. 48–50; k „oddanosti vědě“ viz též Liessmann, 2009, s. 82).

Takový postoj je naprosto schizofrenní i pro období, kdy je vztah mezi univerzitou a státem idylický. I přes nejlepší vůli není žádný stát schopen tyto požadavky zcela naplnit. O takovém vztahu mohl snít pouze filozof na počátku 19. století, který nemá k dispozici analýzy sociologie a historie vědění. Filozof, který si díky tomuto hendikepu nemohl plně uvědomit, jakou roli v disciplinaci vědění stát již sehrál během druhé poloviny 18. století. V tomto období totiž pod státním dohledem dochází k formaci mnoha heterogenních platforem vědění do jednotlivých disciplinovaných oborů. Stát garantuje vznik královských vědeckých společností či akademií a nakonec i středních technických škol a později technických ústavů vysokéhoškolského typu. Moc vědění se tak koncentruje pod dohledem státu a spoluutváří a posléze chrání státní zájem. Proto stát tyto instituce zaštiťuje a kontroluje svou autoritou a svými penězi. Teprve tato disciplinace a formace umožnila proměnu středověkých a renesančních univerzit, jejichž některé rysy na univerzitách dožívaly ještě během 18. století, v univerzity moderního typu. Právě v tomto období mizí vědec-amatér a objevuje se profesionál (ve střeoevropském prostoru se jím stává profesor-mandarin). Na rituálním potvrzení jeho profesionality a kvalifikace se stát začíná systémově buď přímo, nebo alespoň nepřímo podílet (srov. Foucault, 2005, s. 163–169; viz též 3.1.6 níže).

S rozvojem moderní společnosti stát není schopen garantovat financování univerzit a zároveň tyto investice legitimizovat před zbytkem společnosti, aniž by alespoň rétoricky negarantoval funkčnost své investice. Odkaz na vědu a její oddané služebníky neobstál ani v 19. století a o to více nemůže obstát nyní. Proto je dodnes vztah státu a vysokých škol místem, kde se otevírají rány neustálých sporů, nedorozumění a her moci. Odkládání jmenování profesorů současným českým prezidentem (od 2013) je komickým důsledkem formování moderní české univerzity na ideách připomínajících humboldtovské ideje, kdy akademická obec předala část své autonomie aristokratu na trůnu – tehdy noblesnímu Masarykovi, dnes obhroublému Zemanovi. Navíc ve chvílích, kdy společnost zhrubne a tato proměna najde svůj výraz v uspořádání politických sil, má stát – jako hlavní donátor – tendenci sešněrovat autonomii univerzit ještě více, než je ve šťastnějších dobách obvyklé.

Tak tomu bylo v nacistickém Německu stejně jako v zemích komunistického bloku a tomu žádný humboldtovský ideál nemohl vzdorovat. Když například v Německu nastoupil sociální nacionalismus k moci, přišel okamžitě se snahou koordinovat univerzity s hodnotami státu (*Gleichschaltung*). Jen zanedbatelné množství z těch profesorů, kteří do té doby ještě

nebyli vyloučeni z univerzit na základě svého rasového původu či levicové orientace, proti této snaze protestovalo, přičemž se protestu neodvážila jediná univerzita (Paletschek, 2001, s. 44). Z dnešního pohledu se to zdá být nepochopitelné a neslučitelné s morálními závazky vzdělaného člověka. Nesmíme však zapomínat, jak se od doby svého ustavení mandarínská kultura vyvíjela.

Přes všechny humboldtovské ideály, které vyhlašovali reformátoři univerzit během dvacátých let 20. století, se tato kultura stále více uchýlovala ke konzervativismu, jenž se projevoval apolitičností ústící do politického konformismu a do nacionalizace myšlení. Už po porážce Německa v první světové válce většina profesorů litovala konce císařství jako politického systému, v němž „jednota národa“, reprezentovaná panovníkem, přesaňovala hašteřivě a nízké prostředí liberální politiky. Proto se tato kultura vztahovala k Výmarské republice s despektem a sama sebe viděla jako jeden z hlavních pilířů národní kultury, které ční nad politickými stranami a zájmovými skupinami. Doufala, že by Třetí říše mohla znamenat opětné vzkříšení německého národa. Na podobné vlně snění Heidegger uvažoval o „německé národní revoluci“, která má Evropu zachránit před prokletím moderny. „Tím, jak se kolaborace části profesorů propojila s osobní zdrženlivostí k režimu většiny z nich, pomohla tato vrstva režimu dál setrvat u moci“ (srov. Paletschek, 2001, s. 41, 45).

Toto selhání tedy není nějakou historickou náhodou. Je důsledkem mandarínské kultury, jež se vyznačovala „duchovně-aristokratickou, apolitičnou a vůči vrchnosti konformní sebeinterpretací“ (Habermas, 2015, s. 173) a jež vedla k povýšenosti, lhostejnosti k událostem běžného dne a k ostentativnímu pohrdání každodenní politikou. A právě to učinilo mandaríny nakonec politicky bezbrannými. Přestože na ně nacisté shlíželi jako na lidi, kteří jsou odtrženi od reality, a proto jimi pohrdali (tamtéž, s. 45), nestali se profesori žádnou významnou silou odporu. Stali se loutkami politického dění. Jinými slovy: jejich neslavná role během vlády nacionálního socialismu byla důsledkem snění o autistické klauzuře osamělé, estéta-intelektuála.

A s tímto špatným svědomím se po roce 1945, kdy bylo nutné znovu obhájit existenci univerzity jako významné státní instituce, obrátili profesori opět k Humboldtovým ideálům. Na nové fázi „vynalézání Humboldta“ se podílel také Jaspers, kterého nikdo nemůže vinit z kolaborace či přehlížení zvěrstev nacismu. Přesto i autorita Jasperse posloužila tomu, že se univerzita dál skrývala před nelichotivou pravdou o vlastní roli.

„To koresponduje s obecně známými formulacemi, jež bývaly vyslovovány v mnoha projevech a jež bývaly užívány již od dvacátých let po porážce v první světové válce: ‚Jádro našich univerzit je zdravé.‘ (*Der Kern unserer Universitäten ist gesund*; Becker 1919; Gutachten 1948). Jaspers se vyjádřil obdobně: ‚Ještě stále nebylo možné zlomit ducha univerzity‘ (Jaspers 1945). Až do šedesátých, v některých aspektech až do osmdesátých let zabraňoval tento ideál ptát se na provázání akademiků se sociálním nacionalismem a na jejich rasistické a národovecké [völkisch] předsudky. Ačkoli se mnoho profesorů přizpůsobilo požadavkům nacionálního socialismu, mohli se nyní skrývat za ‚nadčasový‘ Humboldtův ideál.“ (Paletschek, 2001, s. 53)

Hlavní poučení z tohoto příběhu je následující: příliš elitářské, příliš snobské odloučení od reálného života vede k neustálému opakování stejné chyby. K intelektuální naivitě, jež úspěšně udržuje člověka „v jím samým zaviněné nesvéprávnosti“ (Kant, 1993, s. 381). Mandaríní stejně jako Liessmann sice vyzdvihují svou vzdělanost, ovšem jejich potřeba obhájit formy života, které zjevně dožívají a stávají se archiválií, je udržuje v jejich jimi samými zapříčiněné nesvéprávnosti.

Chce-li se univerzita tlakům ze strany státu vyhnout, musí se otevřít druhé síle, tlakům sféry byznysu. Ale i v takové situaci je kritizována za to, že se zpronevěřila cílům Humboldtovy ideje.¹⁷² Zkrátka moderní univerzita jako instituce vzniklá v 18. a 19. století byla budována v napětí sil proudících všemi směry mezi univerzitou, státem a sférou byznysu. Stát a byznys sdílejí cíle vzdělání a vědy pouze částečně – vzdělání je pro ně užitečné a důležité jen do té míry, do jaké slouží jejich vlastním cílům. Tzn. buď formování loajálních produkujících občanů, anebo formování přiměřeně, tedy specializovaně vzdělané pracovní síly, která skrze investice do vzdělání povede k navýšení zisku. Ale zároveň jsou to zatím jediné dvě veličiny, které dokáží vysoké školství finančně zajistit.

Taková je situace. A v takové situaci se instituce školy a univerzity pohybují. S tímto napětím se musejí kreativně vypořádávat.

2.4.4 Filozofie počátků a její důsledky: Elitářství a konzervativismus

Liessmannův přístup ke vzdělávání vykazuje silné prvky neohelénismu. Zároveň se stal součástí boje proti neoliberalismu. Nejedná se o nahodilost.

172 Srov. např.: „Ovšem vzhledem ke spolufinancování z externích zdrojů, k existenci akreditačních a evaluačních rad zasahuje v rostoucí míře do záležitostí univerzity i soukromá sféra. A vládnoucí ideologie zeštíhlování státu zde zanechává znatelné stopy. Zásady trhu a přenesení politické kontroly na neformální veřejnost vede k ‚ovládnutí vědecké zvidavosti‘ [...]“ (Liessmann, 2009, s. 84).

Oba proudy jsou vzájemně propojeny glorifikací osvícenství. Neohelénismus zdánlivě glorifikuje především to řecké, aby se ostentativně strání technokulturní stránky, která přirozeně plyne z novověkého obratu a osvícenství 18. století. Ovšem tuto glorifikaci nevědomě využívá na obhajobu v 18. století se rodícího typu politické moci, jež se objevuje v euroamerické oblasti. Jeho vnitřní formou je utváření jednotného národa a vnější formou dominance Evropy (později i USA), která ústí do zintenzivněného kolonialismu a imperialismu.

Boj proti neoliberalismu vyzvedává především osvícenství 18. století a jeho liessmannovskou *republiku učenců*. Ovšem když se odkáže na tradici evropské všeobecné vzdělanosti, pak nemá po ruce nic než neohumanistické teze o všeobecném vzdělání (*Menschenbildung*), které venkoncem je chimérou vystavěnou na Humboldtově historicky nepřesvědčivé a eurocentrické představě, že „v řecké povaze se tak povětšinou odráží původní povaha lidstva celého“, že je proto „paradigmatická pro povahu lidstva obecně“, a tak že poskytuje „znalost komplexních forem a postav“, kterým bychom se měli učit. Podle tohoto mýtu Řekové tvoří jádro naší civilizace a uchopení či nahlédnutí tohoto jádra nás *a priori* vede k celistvému rozvoji.

Ani boj proti neoliberalismu, ani neohelénismus nic dalšího po ruce nemá. Žádná jasná, přesně uspořádaná tradice neexistuje. Snad pouze kánony „velkých knih“, které by si měli členové západních společností přečíst. Jenže tyto kánony se různí, jsou dost často ovlivněny idiosynkraziemi a subjektivní slastí ze čtení těch, kteří je sestavují.¹⁷³ V těchto kánelech však tragicky chybí hlas těch národů, ras a jednotlivců, kterým nebylo dáno promluvit, přestože s námi – ať již přímo jako naši spoluobčané, anebo nepřímo jako lidské zdroje našeho bohatství a blahobytu – utvářeli naši západní kulturu.

Neohelénismus a boj proti neoliberalismu sdílejí základní strukturu myšlení: kreativní, ale neproduktivní zahlížení do minulosti, které vede k upřednostňování formulace ideálu svobody člověka, upřednostňování tradice před reálným naplňováním tohoto ideálu a před rozvíjením této

173 Osobně za velmi povedený a užitečný kánon považuji *Kánon západní literatury* Harolda Blooma (2000), neodvážil bych se ale tvrdit, že toto je reprezentace západní tradice obecné vzdělanosti. Tento kánon jistě neuspokojí nejen americké Hispánce či Afroameričany, ale také představitele jiných kulturních oblastí. Proto se nemůže stát kánonom globalizujícího se světa, snad jen jakýmsi prozatímním mostem, skrze který můžeme poznávat sami sebe, svá silná a slabá místa, své vyřčené a zatajené předpoklady a dávat se poznávat jiným civilizacím. Navíc příliš striktní a příliš uzavřený kánon je čímsi, co jde přímo proti nejvýznamnější Bloomově literární teorii *záměrně anarchického čtení (misreading)* – srov. např. jeho *A Map of Misreading* (1975).

tradice. Oba přístupy nechápu tradici jako prozatímní stopu našeho vývoje, která propojuje minulé s přítomným a míří k cíli kdesi v budoucnu. Pro ně je tradice něčím, co bylo definováno nějakou významnou událostí, k níž se neustále musíme vztahovat. Toto zahlížení upřednostňuje slast z nazírání před reálným jednáním. Je z principu konzervativní a elitářské, protože to skutečně dobré musíme nacházet v minulosti. A to i přes onen paradox, že minulost nám může nabídnout jen nějakou verzi nerovného, aristokratického uspořádání společnosti.

A přesně této elitářské vizi se zdá propadat i druhá, teprve se formující škola česko-slovenské pedagogické filozofie – bojovníci proti neoliberalismu ve vzdělávání.

2.5 Boj proti neoliberalismu a jeho postmoderní tradicionalismus

Jádro teprve se ustavující školy pedagogické filozofie tvoří okruh českých a slovenských proponentů kritiky neoliberálních přístupů v oblasti vzdělávání – především Štech, Kaščák a Pupala. Budu zde o nich mluvit jako o další samostatné škole pedagogické filozofie s tím vědomím, že její formace je stále v běhu a teprve později uvidíme, zda se školou skutečně stane. Nicméně je to škola, která je pro současnou kritiku podstatná, neboť se jí v pedagogickém diskurzu dostává sluchu.

Není bez významu, že se tato škola často odvolává na Liessmanna. S tím ale také přijímá jisté formy, které mají blízko k Liessmannovu konzervativnímu impresionismu. Zajímavým prvkem této formy je skutečnost, že ke své kritice využívá nástroje myšlení, které jsou spojovány (často zkratkovitě) s levicovou alternativou (Foucault, Bourdieu, Deleuze atp.), ty poté využívá i ke kritice konzervativně pravicové politiky neoliberalismu, ale důsledky takového jednání a takových návrhů, jak řešit problémy poté, co je neoliberalismus ve vzdělávání odmítnut, jsou tradicionalistické a konzervativní.

Na tento paradox jsem již v předcházejících částech několikrát upozorňoval. Jedná se o paradox, do kterého upadá myšlení, jež si není vědomo velké změny, kterou nyní procházíme. Proto kombinuje prvky obou slohů – jak raně moderního, tak pozdně moderního – způsobem, jenž je vnitřně nesourodý a vede k reprodukci a množení paradoxů. Není dostatečně koherentní.

2.5.1. Foucault: Moc a governmentality

Pro charakteristiku uplatnění vztahů moci v moderních společnostech západního typu je často používán Foucaultův koncept *governmentality*, neboť umožňuje diferencovanější přístup k problematice užívání moci. V moderní liberální společnosti není moc primárně vázána opozicí konsenzu a násilí, jak to bylo typické pro tradiční společnosti.¹⁷⁴ Podle Foucaulta od nástupu moderního státu a jeho institucí je využíváno kombinace dvou modelů uplatňování moci – zprv *disciplíny* či *anatomopolitiky lidského těla* a zadruhé *regulativní kontroly* nebo také *biopolitiky populace*,¹⁷⁵ což jsou strategie uplatňování moci, které mohly být aplikovány až s nástupem moderního státu a jeho masového zaměření, byť mají starší kořeny (srov. Foucault, 1999, s. 157–168). Abychom ale pochopili, jak oba modely fungují, musím nejprve vyjasnit, jak Foucault chápe moc.

Moc je často chápána jako ovládání jedněch druhými, přičemž toto ovládání může mít mnoho historických i funkčních variant. Ale to je pro Foucaulta pouze jedna z mnoha podob uplatňování moci. Podoba, která v je v moderních společnostech postupně vytlačována specifitějšími a účinnějšími formami. Proto je nutné sestoupit na hlubší úroveň podstaty moci. Moc se pak stává disperzní sítí procházející celým předivem lidských vztahů. Nesmíme ji hledat „v prvotní existenci nějakého centrálního bodu, v jedinečném ohnisku suverenity“. Není to „instituce, není to struktura, není to ani nějaká síla, kterou by byli někteří vybaveni“. Moc „se tvoří v každém okamžiku, v každém bodě, či spíše v každém vztahu od jednoho bodu ke druhému“. Je tedy inherentní každému vztahu. Podoba a poměry vztahů tvarují možnosti různých strategií, proto je moc „komplexní strategickou situací v dané společnosti“ (tamtéž, s. 109).

Jinými slovy – to, co tradičně vnímáme jako moc či její uplatňování, je jen jednou z mnoha jejích forem. Fakticky je moc substrátem, který vzlíná ze vztahů, substrátem, z něhož může být nějakou strategií zformován nějaký centrální bod, nějaká mocenská instituce, ale tento časem a místem specifický výsledek je druhotnou záležitostí. Onen sestup na hlubší úroveň podstaty moci nám posléze umožní, abychom dokázali pochopit nové modely jejího uplatňování jinak než v dichotomii vládnoucí a ovládaní.

174 Ovšem i v dávných obdobích se konsenzus a násilí pojily s dalšími formami moci a utvářely tak daleko komplikovanější formy.

175 K oběma modelům se podrobněji vrátím ve Třetí části monografie. Zde je ještě dobré připomenout, že Foucault bude později druhý model nazývat *biomocí*.

Později čtenářům předvedu, že tato vlastnost je pro nás důležitá, máme-li pochopit, v čem spočívá selhání kritiků neoliberalismu.

Moc tedy není něco, co se „získává, dobývá, nebo sdílí [...] moc se vykonává z nesčetných bodů a v souhře nerovnoměrných a pohyblivých vztahů [...]. Mocenské vztahy nejsou vzhledem k ostatním vztahům (ekonomickým procesům, známostem, sexuálním vztahům) v pozici vnějšku, jsou jim imanentní“. Hrají „přímou produktivní roli“. Moc vychází zdola – nikoli ve smyslu „od utlačovaných“, ale z oné hlubší síťové podstaty moci. Díváme-li se na moc z tohoto počátečního stavu, pak zde není protiklad mezi ovládajícími a ovládanými. Tyto duality (ovládající vs. ovládaný, pán vs. rab, násilník vs. oběť, dominantní vs. submisivní atd.) se šíří shora dolů tím, že se na základě určité strategie formují body moci do nějakého dispozitivu – do nějaké pozitivní formy, která může využít potenciál dříve rozptýlené moci. Vztahy moci jsou „zároveň intencionální a nesubjektivní“. Síť vztahů produkující moc je srozumitelná nikoli proto, že je „účinkem (ve smyslu kauzality) nějaké jiné instance“, nýbrž proto, že „neexistuje moc, která by se vykonávala bez série záměrů a cílů“ (tamtéž, s. 110–111).

„Tím však nemá být řečeno, že moc je výsledkem volby či rozhodnutí individuálního subjektu; nehledejme tu žádné velení, které by bdělo nad její racionalitou; ani žádná vládnoucí kasta, ani skupina, která kontroluje státní aparát, ani ti, kteří přijímají nejdůležitější ekonomická rozhodnutí, neřídí celek sítě moci, která funguje ve společnosti (a umožňuje společnosti fungovat); racionalita moci, to je racionalita taktik často zcela zjevných na ohraničené úrovni, do níž jsou vepsány – lokální cynismus moci –, které se propojují jedna s druhou, odvolávají se na sebe a vzájemně se zmnožují, avšak svou oporu a svou podmínku nacházejí jinde, při konstruování celkových dispozitivů: zde je logika ještě jasná, záměry dešifrovatelné, a přesto se stává, že tu není nikdo, kdo by je vymyslel, a jen málo těch, o nichž lze říci, že je formulují; tedy implicitní charakter velkých anonymních, téměř němých strategií, které koordinují upovídané taktiky, jejichž „vynálezci“ či ti, kdo jsou za ně odpovědní, často nemusejí být pokrytci.“ (Foucault, 1999, s. 111–112)

Jaká je aplikace takového pojetí moci na Patočkův či Liessmannův případ? V takovémto pojetí moci nemůže existovat žádné nahlédnutí, žádná estetická zkušenost, které by byly nemotivované, vyvázané z pletiva záměrů a cílů. Tvrdí-li to někdo, pak zakrývá svým diskurzem motivaci svého jednání. Motivace v sobě obsahuje určitou formaci moci směrem k nějakému užitku. V Patočkově případě bylo užitek ujistit uprostřed normalizace „společensví otřesených“, že byt' jsou na kolenou, jsou to oni, kdo drží prst na tepu pravdy. V Liessmannově případě zase, že estet-intelektuál má právo na svůj klauzurní svět, že má právo být před reálným světem chráněn elitním postavením univerzitního profesora.

A přesto Patočka ani Liessmann nejsou původci strategií. Svými „upovídáními taktikami“ pouze využívají hlubší síly, komplexnější strategie, které se v danou dobu a za daných poměrů utvářely a umožnily jim jejich taktické manévry.

Jestliže ve třetí části budu psát o modelech moci, které skrze instituci školy uplatnil národní stát, neměl by to čtenář chápat v jednoduché dichotomii dobré vs. špatné. Velké změny, které vedly k etablování instituce školy a k tomu, o čem budu psát jako o jejím těžko reformovatelném jádru, nebyly umožněny nějakým jedním centrem – např. v podobě rozhodnutí krále Fridricha II. Velikého zavést povinnou školní docházku a tím vytvořit z masy vesnických patriotů oddaných místní aristokracii loajální občany pruského státu. To, že taková myšlenka se mohla vůbec zrodit, to, že taková instituce mohla vzniknout, to, že bylo možné ji zřídit v mnoha různých státech Evropy s podobnými účinky na konsolidaci států a na formování moderních národů, nebylo výsledkem rozhodnutí lidí, ale projevem mocenského dispozitivu, který utvářely „anonymní, téměř němé strategie“. Panovníci jako Fridrich II., Marie Terezie či tisíce malých inventorů nového typu disciplinace těla prostřednictvím vzdělání, jako byli La Salle, Demia či Batencour a mnozí další, byli také jen vynálezci „upovídáných taktik“, které využily potence strategií, splynuly s nimi, popřípadě jim daly specifický výraz. Proto nemohu říct, že instituce školy vznikla ze zlé vůle, že prvotním záměrem této nekonečné řady lidí bylo ovládnout masy. Mohu pouze tvrdit následující: Je možné, že ještě na počátku 19. století byla instituce školy v souladu s potřebami tehdejší společnosti. Ovšem na konci 19. a na počátku 20. století se dostala do příkrého rozporu s vývojem moderní společnosti. A budu také tvrdit, že jediné snad v tomto smyslu je instituce školy v současné podobě špatná.

Podstatou takto chápané moci je ale i to, že „kde je moc, je i odpor [...] odpor není nikdy vnějškem vzhledem k moci“. Ve vztahu k moci neexistuje „jediné místo velkého Odporu [...] Namísto toho existují jen *mnohé* odpory [...]: možné, nutné, nepravděpodobné, spontánní, divoké, osamělé“ atd. Někdy jsou tyto odpory „binární“, způsobují „radikální trhliny“ jako při revolučních zvratech nebo při etnické genocidě, ale „většinou se jedná o pohyblivé a přechodné body odporu, zavádějící do společnosti diferenciaci, jež se přemisťují a přitom rozbíjejí jednotu a podněcují přeskupování, jež se protínají v samotných individuích, rozřezávají je a znovu je modelují“ (tamtéž, s. 112–113). Přesně takové mikropohyby odporu jsou podstatou i velkých zvrátů ve chvíli, kdy situace nazraje a podaří se některým „vynálezčům upovídáných taktik“ sjednotit ráz stovek odporů. A přesně tato

logika může vést také k úspěšné transformaci instituce školy. Prostředkem nemůže být jedna globální reforma, ale série menších změn, které díky nazrálé situaci do sebe zapadnou a vytvoří proud, jenž během určitého, rozhodného dějinného okamžiku bude plynout kýženým směrem.

Moc tedy prochází celou společenskou sítí na mnoha úrovních a v drtivé většině případů nebývá realizována ovládnutím druhých prostřednictvím souhlasu, hrozbou násilí a jeho případného použití. Např. v instituci moderní školy se jen výjimečně hrozí zjevným násilím, ale násilí je v mnoha formách a v mnoha jejich uskupeních přítomno na každém kroku. Tato skutečnost vyžaduje nový koncept vztahů mezi vládou a ovládanými. Proto *governmentalita* kombinuje *starost o sebe*, která se formuje a projevuje skrze rozličné formy sebeovládání, s *technologemi sociální správy* – tedy s údy sociální kontroly. Oba aspekty jsou ve vzájemném vztahu, ovlivňují jeden druhý. Diskurzivní moc prostřednictvím konstruovaných objektů diskurzu a prostřednictvím očekávání, která v jedincích diskurz vyvolává, ovlivňuje způsoby, jakými jedinci ovládají a kontrolují sebe sama (srov. Kaščák, Pupala, 2009, s. 771–774). To je perspektiva, jež dominuje v textech bojovníků proti neoliberalismu ve vzdělávání. Nesmíme však zapomínat – a k tomu se ještě několikrát vrátím – že vztah je vzájemný. Změny v technikách sebeovládání mohou naopak proměnit diskurzy, ve kterých se legitimizují, či naopak zpochybňují techniky sociální správy. „Jakmile je dán mocenský vztah, je dána možnost odporu. Moc nás nikdy nezaskočí: vždy můžeme modifikovat její sevření [...]“ (Foucault in Fontana & Bertani, 2005, s. 252).

2.5.2 Neoliberalní governmentalita: Foucault v rukou bojovníků proti neoliberalismu

Na této foucaultovské bázi staví velká skupina kritických autorů, kteří nacházejí jednu převládající governmentalitu současnosti – neoliberalní. Podle jejich přesvědčení neoliberalní governmentalita díky svému systémovému charakteru prochází celou společností. Hlavní výbavou neoliberalního diskurzu je přenášení zodpovědnosti z institucí na jedince a penetrace mocenských aspektů centrální moci do „občanovi blízkých kontextů“, dokonce do „intímných sektorů“ (srov. Kaščák & Pupala, 2009, s. 780–781). Skrze tuto penetraci si jedinec neoliberalní principy bere za své a následně ho často zevnitř ovládají bez toho, aby si tuto nadvládu uvědomil. Je proto vůči ní bezmocný. Podle převládající kritiky neoliberalismu se oba principy šíří z prostoru zaměstnaneckých vztahů do dalších segmentů lidského života – a vzdělávání je

segmentem nejvýznamnějším. Pokud by totiž vzdělávání bylo ovládnuto neoliberální mentalitou, pak ovládnání sebe sama umožní, aby se neoliberální mentalita usídlila v hlavách celé populace a šířila se z jedné generace na druhou.

Miller s Rosem (1992) vidí v diskurzu o zodpovědnosti jedince za svůj život, která se má projevat jeho iniciativou a flexibilitou, důsledek neoliberální mentality (srov. Kaščák & Pupala, 2009, s. 778–779). Díky omniprezentním průnikům do nejsoukromějších oblastí došlo k transformaci liberalismu v neoliberalismus, jež Hirsch nazývá „trvalým neoliberalismem“ (srov. tamtéž, s. 775–776). Ten se projevuje naprosto paradoxně, protože se začíná šířit i kanály, které byly původně kritickou reakcí na liberalistické teorie moderního státu – např. prostřednictvím komunitarismu. Komunitarismus podle Rose umožňuje penetraci neoliberální agendy do kontextů občanu blízkých skupin, a dokonce i do nejméně oblasť jeho osobního života daleko efektivněji, než by toho byly schopny kanály typické pro klasický liberalismus (srov. tamtéž, s. 781). Proto používá vzrušující, byť trochu zarážející termín „neoliberální komunitarismus“ (srov. tamtéž, s. 778).

Není divu, že takový proteovský charakter musí skýtat vítané pozadí pro teorii, že je to právě neoliberalismus, který plodí zlo a selhání současné instituce školy. Štech uzavírá svůj text o *evidence-less* přístupu, který podle něho poznamenal kurikulární reformu a její zavádění do škol, slovy: „Východiska kurikulární reformy [...] postihla většinu zemí pod neoliberální gubernamentalitou¹⁷⁶“ (2013, s. 630). A celý tento text uvádí mimo jiné i slovy: „Česká kurikulární reforma byla v podstatě ‚copy-paste‘ aplikací doporučení přicházejících ze Světové banky, OECD, Evropské komise, zaměstnavatelských svazů a dalších ‚rizomů‘ (tj. oddenků, kořínků a větví) neoliberálního způsobu vlády“ (srov. tamtéž, s. 617).

Kaščák a Pupala svůj text o kritice neoliberalismu zahájili apodiktickým tvrzením: „Niet pochyb, že současná vzdelávacia politika masívne čerpá inšpiráciu zo špecifickej politicko-ekonomickej racionality – neoliberalizmu“ (Kaščák, Pupala, 2009, s. 772). A v průběhu své analýzy průniku neoliberalismu do vzdělávání citují např. Hultqvistův text o změnách pojetí dítěte ve Švédsku, které v osmdesátých letech kulminuje v pojetí tzv. „způsobilého dítěte“, jež musí co nejdříve za sebe převzít zodpovědnost.

176 Štech zde zjevně čerpá z prací Kaščáka a Pupaly a přebírá od nich a počestňuje původně Marcellioho překlad, kterým zavedl francouzský originál do slovenštiny. Proto v citaci ze Štechova textu používám tento počestvený slovenský termín, přestože dominantně využívám zavedený termín z českých překladů Foucaultova díla – *gubernamentalita*.

Kašćák s Pupalou Hultqvistovo pŕesvĕdĕnĕí, ŷe „táto projekcia ‚decentralizovanĕho dieťaťa‘ je vŷhonkom ‚novej politickej racionality‘“, spojujĕ pŕĕmo a bez okolokŭ s „racionalitou neoliberalismu“ (srov. tamtĕŷ, s. 787). Tĕmĕř na konci textu se doĕteme stejnĕ apodiktickou informací, ŷe:

„nepochybne [...] koncept vedomostnej spoločnosti, celozivotného uĕenia sa a modelu vzdelávania zaloŷenĕho na kompetenciách spolu vytvárajú súdržný celok neliberálnej vzdelávacej stratégie zapadajúcej do súĕasných stratégiĕ guvernmentality.“ (Srov. tamtĕŷ, s. 792)

Text Kateřiny Lojdovĕ se zase zabŷvává koncem akademické svobody vysokých ŷkol, ktorou má také na svĕdomĕ neoliberalismus. Cituje v nĕm z Girouxových statĕí „s revoluĕními tituly“ *The Terror of Neoliberalism* a *Neoliberal Terror and the Age of Disposability* (srov. 2016, s. 609). Souĕasnĕ financování vŷzkumu (nejen) na vysokých ŷkolách a vznik predátorských ĕasopisŭ je ŷdajnĕ dŭsledkem neoliberalní agendy (srov. tamtĕŷ, s. 616–620). ŷdá se také, ŷe neoliberalismus nĕjak mŷŷe za masifikaci vysokĕho ŷkolství i toho, jak se s masifikací vysokĕ ŷkoly vyrovnávají (e-learningové kurzy, zvĕřřování seminárnĕích skupin nebo jejich ŷplnĕ ruřění). Neoliberalismus nutĕ vysokĕ ŷkoly k tomu, aby svĕ studenty pŕipravovaly na zamĕstnání (*professional-oriented education*), a to vede k takové promĕnĕ kurikula, ŷe se vysokĕ ŷkoly musĕ zmĕnit ve „vŷrobnĕí linku, jeŷ pŕipravuje unifikovanou pracovní sílu pŕostřednictvĕm standardizovaných procedur“. V takovém pŕostředĕí není moŷné vychovávat studenty ke kritickĕmu myřlení (srov. tamtĕŷ, s. 620–623).

Ve zkratce jeřřtĕ pŕipomenu, co jsme se od stejných autorŭ dovĕdĕli o kompetenciách (srov. 1.4.12 vŷře). Kompetence pŕišla do ŷkolství z pŕostředĕí byznysu, pŕĕípadnĕ z pŕostředĕí dalřĕího vzdĕlávání dospĕlých ovlivnĕného podnikatelskou sfĕrou. Tomu odpovĕdá diskurz o vzdĕlávání jako pŕĕpravĕ na zamĕstnání ĕi profesi. Tento diskurz má svĕ kořeny ŷŷ v Deweyho ideji pŕŭmyslovĕho vzdĕlávání. Kompetence je jednĕm z pŕostředkŭ, kterým se neoliberalní diskurz nenápadnĕ snaŷĕ ovládnout ŷkolu – pŕostřednictvĕm flexibilizace, mobilizace a pŕostřednictvĕm dŭrazu na řeření nových, nepŕedvĕdaných situací. Kompetence vede k moŷnosti, jak naruřit dlouhodobĕ peĕlivĕ a pŕomyřlenĕ budované kurikulum a jak vytvořit pŕostor k vŷběru pouze tĕch obsahŭ, jeŷ byznys potŕebuje. Humanistická hnutí a konstruktivismus jsou vlastnĕ jen nástroje, jimiŷ pŕonĕkává do ŷkol ohled na ekonomický rŭst a podnikatelské kurikulum. Tento pohyb destrukuje „eurŕpsku tradĕciu vřeobecnej vzdelanosti“ a „totálnĕ devaluje vzdelanie“.

Z toho vřeho musĕ kaŷdý rozumný ĕlovĕk dojtĕ k pŕesvĕdĕnĕí, ŷe neoliberalismus je nejvĕřřĕí a zárovenĕ vemlouvavĕí a lstivĕí nepŕĕítel vzdĕlání. Je

rozprostřen díky charakteru governmentality ve všech vztazích, prostupuje jak soukromé, tak institucionální prostory, ovlivňuje chování většiny aktérů vzdělávání a koncentruje jejich moc jedním směrem. Protože zasahuje téměř vše – od srdcí jednotlivců přes transnacionální dokumenty až po všechny stupně vzdělávání – má moc, jakou neměl ani absolutistický vládce nacionálního státu 18. století. Téměř bychom jeho záměry nebyli schopni detekovat, kdyby zde nebylo pár osamocených skeptických intelektuálů, kteří jsou schopni tyto úklady prohlédnout.

2.5.3 Jedná se skutečně o foucaultovské pojetí moci a governmentality?

Foucault by do jisté míry tyto kritiky neoliberalismu podpořil. Ostatně během svého života se pravidelně stavěl za ovládané a bojoval za jejich práva – v některých případech i s vynaložením osobního rizika.¹⁷⁷ Přesto by pro něho bylo překvapivé, jaká móda se v určitých kruzích z kritiky neoliberalismu ve vzdělávání stala a jak se jednotliví autoři této vlny odkazují jeden na druhého. Podezření by v něm jistě vzbudil i „postmoderní“ fakt, že se revoluční jazyk kritiky mísí s tendencí návratu k tradičním postupům (obhajoba učení nápodobou a drilu jako snížení kognitivní zátěže – Štech, Sweler), k tradičním obsahům (evropská tradice všeobecného vzdělání – Liessmann, Kašćák a Pupala) a k tradičním hodnotám (vzdělávání jako z principu konzervativní záležitost – Arendtová, Pupala, Kašćák a Humajová). Patrně by ho zarazilo, jak nedůsledně jednotliví proponenti boje proti neoliberalismu pracují s jeho analytickými nástroji, neboť jednájí tak, jako bychom před sebou měli dobře zformovanou, jasně vymezenou moc, jež má přesný plán, jak nás ovládnout a jak své panství nad námi v následujících krocích upevňovat. Jako by zde byla nějaká přirozenost tradiční výuky, která čeká, až ji osvobodíme od nebezpečí pomalu se plížící neoliberalní governmentality.

Ale jak již bylo řečeno, „moc se vykonává z nesčetných bodů a v souhře nerovnoměrných a pohyblivých vztahů“. Mocenské vztahy „jsou

177 Stalo se to mnohokrát – při obraně lidí ve vězení, při snaze zabránit francouzským úřadům v deportaci německého obhájce, kterému ve vlastní zemi hrozilo stíhání za to, že hájil své klienty, při nepokojích ve Vincennes. Stalo se to také tehdy, když ještě s několika dalšími intelektuály odletěl do Madridu, kde na tiskové konferenci společně protestovali proti rozsudkům smrti, jež frankistický režim udělil bojovníkům za svobodu (srov. Eribon, 2002, s. 268–272). Při zatýkání frankistickou policií došlo k této scéně: „Foucault drží v ruce několik exemplářů provolání a brání se, když mu je chce jeden z policistů sebrat. Muž pořádku a filosof rebel se spolu chvíli potýkají. „Bledý, napjatý, že se až chvěje,“ líčí Claude Mauriac jednu z Foucaultových mnoha tváří, „[...] v té útočnosti, v té odvaze je tím obdivuhodnější, že člověk cítí (ví), že je to u něho tělesná reakce i mravní princip [...]“ (tamtéž, s. 270).

vzhledem k ostatním vztahům (ekonomickým procesům, známostem, sexuálním vztahům) imanentní“. Síť vztahů produkující moc je srozumitelná nikoli proto, že je „účinkem (ve smyslu kauzality) nějaké jiné instance“ (srov. Foucault, 1999, s. 110–111). „Moc není výsledkem volby či rozhodnutí individuálního subjektu“. Nemáme tu hledat „žádné velení, které by bdělo nad její racionalitou“. Moc je všudypřítomná, vězí a vzlíná z každého vztahu. Je utvářena „anonymními, téměř němými strategiemi“, které tu musí již být, aby je „upovídáné taktiky“ mohly formovat (srov. tamtéž, s. 111–112).

Ovšem pojetí moci, které před nás stavějí představitelé kritiky neoliberalismu, je již konsolidované a má svoji jednotící taktiku. Představitelé nám sice neříkají, kde je ta hlava, již máme setnout, ale stavějí se k neoliberální governmentalitě, jako by ji měla. Jako by její moc stačilo odhalit a poté ji konečně odstranit. Ovšem kdo by to měl udělat? Určitě to podle nich nebudou transnacionální či supranacionální instituce¹⁷⁸, protože to jsou podle jejich čtení právě ony, které neoliberální governmentality skrze své závazné dokumenty vnucují národním státům. Vzpomeňme na Štechovo odhalení: „Česká kurikulární reforma byla v podstatě ‚copy-paste‘ aplikací doporučení přicházejících ze Světové banky, OECD, Evropské komise, zaměstnavatelských svazů a dalších ‚rizomů‘ (tj. odděnků, kořínků a větví) neoliberálního způsobu vlády“ (srov. 2013, s. 617). Zjevně to tedy mají udělat státní instituce. Jenže žijeme již v době, kdy národní státy přestávají být hlavním hegemonem své moci. I jejich instituce (generalizovaný trh, zdravotní péče, legislativa, sociální politika atd. a samozřejmě také instituce školy) se dostávají do bezprecedentně nové situace – nejsou svrchovanými aktéry. Kdybychom se chtěli vrátit k takové moci nacionálních států, vraceli bychom se na počátek 20. století. Navíc zůstává otázkou, zdali snaha podpořit nacionální kontrolu nezastínila horizont kritiků neoliberalismu natolik, že se na formaci neoliberální agendy podílejí významně i oni. Že při deskripci a rekonstrukci neoliberální governmentality podřazují velice heterogenní prvky příliš zjednodušeně definovanému a tím se

178 Připomínám, že slovo „nacionální“ (respektive „národní“) v Beckově díle (2004, 2007) stejně jako v této monografii neoznačuje primárně etnický nacionalismus, ale celkové, raně moderní pojetí politiky. Stát je v tomto pojetí právně vymezen národem, jenž podléhá suverénní a hlavně *nesdílené vládě* institucí onoho státu. Používám zde výrazy „transnacionální“ a „supranacionální“, abych odlišil na jedné straně důsledky procesů, které vedou za hranice jednotlivých států a vyžadují si nenacionální – transnacionální – řešení, na straně druhé skutečnost, že se státy v určité chvíli vzdaly části své suverenity a vytvořily instituce, které jednají jako samostatné nadnárodní – supranacionální – jednotky (např. OSN, WTO, OECD). K tomu srov. poznámku překladatelů *Macht und Gegen macht* do češtiny in Beck, 2007, s. 32.

postupně vyprazdňujícímu pojmu „neoliberalismus“. V takovém případě by se sami podíleli na zrození strašidla neoliberalismu.

Zkrátka pojetí moci, na jakém je postavena kritika neoliberální governmentality, by bylo Foucaultovi vysoce podezřelé, protože byl skeptický k projektům konečného osvobození, kterému on sám přinejmenším jednou podlehl. Bylo to tehdy, když v letech 1978–1979 během islámské revoluce v Iránu podpořil povstání proti šáhovi. Svezl se tehdy na romantické vlně, z níž Chomejního nahlížel jako představitele hnutí, které do politiky vnáší spiritualitu. Tato spiritualita měla být podle něho vysvobozením z politikaření západního stylu. Není divu, že se dostal do sporu s odpůrci ajatolláha (mezi nimiž hrály výraznou roli ženy – např. iránská žena žijící v exilu, Atoussa H.), kteří si nepřáli, aby se iránský lid vrátil do zmodernizovaného středověku (srov. Afary, Anderson, 2005, především s. 69–105). Jedním z nejzajímavějších textů, které v té době Foucault napsal, je krátká esej *Is It Useless to Revolt? (Je zbytečné revoltovat? – 2005)*. V ní sice píše:

„Moc, kterou uplatňuje člověk nad druhým člověkem je nebezpečná [...]. Pravidla, která jí omezují, nikdy nebudou dostatečná. Univerzální principy nejsou nikdy dostatečně přesné, aby moci odejmuly všechny možnosti, jichž se může chopit. Nedomotknutelné zákony a neomezená práva jí musí vždy oponovat.“ (Tamtéž, s. 266)

Ovšem nikdy veřejně neřekl: „Mýlil jsem se! Nechal jsem se unést!“ Na druhou stranu právě citované věty zobrazují problém moci. Nikdy zcela neodhadneme, jaký bude výsledný vektor zapojených strategií, jaké taktiky nakonec převládnu. Zmínka o Foucaultově selhání je důležitá. Máme-li vyjít z vlastní námi samými zaviněné nesvéprávnosti, nemůže existovat autorita, kterou bychom se neměli odvážit kritizovat – ať už je touto autoritou Foucault, Patočka, nebo Štech.

Přesto se v oné citaci zračí Foucaultovo poučení, které jeho myšlení přesněji zaciluje. A toto zpřesnění je odpovědí na selhání boje proti neoliberalismu. I když existují případy, za kterých koncept osvobození od nadvlády je na místě – například v případě kolonizovaného národa, národa ujařmeného bolševickým režimem nebo zotročených jednotlivců, kteří se chtějí emancipovat od svého „pána“, je koncept osvobození nedostatečný, je pouze jakýmsi prvním krokem. „Oslobodzovacia prax nestačí na definovanie praxí slobody, ktoré budú vzápätí [po osvobození od hegemonu/pána] potrebné [...]“ (Foucault, 2000b, s. 133). Osvobozování je každodenní záležitostí. Mělo by se dít minutu od minuty, protože síť moci a její strategie nás prostupují. Nikdy se nemůžeme osvobodit od nadvlády, vždy – ať už nepatrně, či naopak radikálně – můžeme „převrátit“ uzel moci v náš prospěch. „Moc nás nikdy nezaskočí: vždy můžeme modifikovat její

sevření“ (Foucault in Fontana & Bertani, 2005, s. 252). A toto vystavení moci a „převrácení“ jejích uzlů je projevem plnosti života.

V moderních demokratických společnostech moc není něčím jednolítým, proti čemu můžeme bojovat organizovaným odporem, byť by tento odpor mobilizovali nejvzdělanější intelektuálové. Není tu nějaká lidská přirozenost, která byla znevolněna a která by měla být osvobozena od nadvlády neoliberální tyranie. Nacházíme se v daleko komplikovanější situaci – hledáme způsoby, jak v síti moci dosahovat svobody, hledáme *praxe osvobození*. Abychom je mohli nalézat, musíme přestat mířit na jediný cíl, protože ten v případě neoliberální governmentality neexistuje. Musíme cílit na to, co tuto governmentalitu činí úspěšnou.

Jestliže se v síti tisíců cílů a zájmů společenského tělesa tak snadno šíří jeden vzorec governmentálních vztahů – vzorec neoliberální, pak se musíme především ptát, jaké podmínky, jaké situace to umožňují. To nás musí vést k dalším otázkám: Které konstanty utvářejí problematické situace, jež se snaží řešit neoliberální governmentalita? A jak je vlastně možné, že neoliberalismus našel odpovědi, které rezonují ve velké skupině aktérů, rozptýlených v tak rozdílných segmentech společnosti, jako je rodina, škola, zaměstnavatelé, státní úředníci, politici atd.? Skutečně je k tomu vede jedna governmentalita? A je skutečně neoliberální? A jestliže tu působí skutečně jedna – neoliberální – governmentalita, jestliže je skupina ovlivněných takto heterogenní a přitom k nim a jimi ona governmentalita tak silně „promlouvá“, pak aktéři nemohou být jen nedostatečně vzdělaní, nedostatečně informovaní či nedostatečně kultivovaní. Je zjevné, že neoliberální optika nabídla více či méně racionální odpovědi. A na nás je, abychom problematické situace popsali přiměřeněji, a tak samotné otázky postavili na reálném základu empirického dění a mohli poté předložit odpovědi, které budou komplexnější a přesvědčivější než odpovědi těch, kteří jsou dnes nálepkováni jako „neoliberálové“.

K této problematice se ještě vrátím v kapitole 3.4 níže.

2.6 Shrnutí Druhé části: Neexistuje *Ursprung*, jen tisíce *Entstehungen*

Poté, co jsem poukázal na to, jak figura myšlení Bud'/Anebo pouze rozmnožuje paradoxy, které naše myšlení zaplétá do nepřehledné sítě špatně definovaných problémů a ještě horších řešení (první část), pokusil jsem se ve druhé části o následující.

Charakterizoval jsem pedagogiku (ale vlastně jakoukoli jinou vědu) jako vztah mezi teoretickou základnou, praktickým jednáním a kritickým

zhodnocováním východisek, zhodnocováním roviny pojmů a diskurzů, zhodnocováním důsledků využití těchto rovin. Tuto kritickou funkci poskytuje filozofie, v našem případě pedagogická filozofie. Když mluvím o filozofickém přístupu, nemíním jím to, co se běžně předkládá jako filozofie na příslušných katedrách. Míním myšlenkovou práci, jež kriticky zhodnocuje koherenci teorií a jejich vztah k praxi, přičemž tato myšlenková práce využívá všech dostupných empirických zjištění mnoha dalších věd. Tato práce není první filozofií – *philosophia prima*. Je kritickou zpětnou vazbou. Je kritickým nástrojem jakéhokoli poznání, nástrojem, bez kterého se neobejde ani laik, ani vědec.

Abyste jako takový nástroj mohla filozofie fungovat, musel jsem identifikovat dějiny filozofů a distancovat se od takového provozování filozofie. Na příkladu Patočkovy filozofie dějin a na nich postavené patočkovské filozofie výchovy, na příkladu Liessmannovy romanticky nostalgické kritiky současné vzdělávací politiky a konečně na příkladu bojovníků proti neoliberalismu ve vzdělávání jsem ukazoval, jak se takové dějiny filozofů vědomě či nevědomě prosazují v myšlení a jak tím samotné myšlení oslabují. Ve všech představených příkladech hrála významnou roli glorifikace řeckého, případně moderního osvícenství, která je však založena na romantické nostalgii.

Patočka, Liessmann a zprostředkovaně představitelé boje proti neoliberalismu (svým pojetím vztahu teorie a praxe, tradice a změny) vytyčili počátek dějin ve starověkém Řecku a odtud soukali svůj příběh pravé kritiky či náležité tradice. Tímto zahlížením do dávné minulosti – k Platónovi, případně k Platónovi skrze Humboldta a údajně existující tradici evropské všeobecné vzdělanosti – zbavují své myšlení kritické schopnosti. Zaměřují vznik (*Entstehung*) tisíce událostí, které mají svůj všednodenní původ (*Herkunft*), za jeden posvátný počátek (*Ursprung*). Ovšem historie je tu od toho, aby nás zpravovala o přítomnosti a o možných budoucích cestách. Zmínění myslitelé sice psali také o moci a jejím zneužívání, ale nakonec nebyli schopni pochopit, v čem ona moc spočívá. Moc vězí ve vztazích. Je inherentní každému ději. Zmínění autoři podlehli pokušení snadného pojmenování, a proto se stali vůči moci bezmocní. Vyjímám zde Patočku. Zemřel ve střetu s estébáckou mocí a to je hodné hlubokého obdivu. Ale učinil tak spíše na rubu svého myšlení a navzdory své filozofii dějin.

V následující části odsunu mýty, které utvářejí naše běžné vnímání instituce školy, a poukážu na její skutečný historický vývoj. Poukážu na dispozitiv moci, který ji utvářel a který skrze ni působí do dnešních dnů. Poukážu také na to, že tento dispozitiv se dostal do dlouhodobého konfliktu s podmínkami, jež určují společnost přinejmenším od počátku 20. století. A ve stejném kontextu své čtenáře budu mít k tomu, aby si všimli ještě jedné skutečnosti:

instituce školy je vystavěna na rigidní podobě hierarchických vztahů. Škola má striktně vertikální strukturu s úžicím se mocenským vrcholem, který má podle tradice ústit v údech institucí nacionálního státu a jeho *pastýřské moci* (Foucault, 2003, s. 153–194).¹⁷⁹ Tato strukturace přímo vede ke koncentraci moci v rukou státu. Děje se tomu tak i dnes, tedy v době, kdy moderní nacionální stát moc reálně ztrácí, protože jako forma organizace lidské společnosti pomalu dožívá a ztrácí svoji civilizační relevanci.

Tak se vedle sebe prosazují dva velké dispozitivy, které jsou navzájem neslučitelné. Dispozitiv pozdně moderní společnosti, jež nabírá síťového uspořádání, a dispozitiv nacionálně státních institucí, jež jsou organizovány na principu hierarchizace a jež na základě tohoto principu operují. První dispozice díky svému síťovému charakteru a komplexním vztahům uvnitř institucí nás vede cestou ke sdílené zodpovědnosti a sdílené autoritě a více decentralizované, slabé hierarchii. Druhý dispozitiv nás vládčí světem, který se přirozeně rozpadá na elitní jedince a průměrně vzdělanou masu, na vládnoucí a ovládané. Elitářství může existovat pouze v této druhé tradici. Neúspěchy komunikace mezi experty a laiky, mezi elitáři a masou, školou a učiteli, mezi učiteli a žáky jsou dány střetem těchto dvou tradic. Dnes můžeme dosáhnout takové míry rovnostářství, jakou jsme dříve kvůli materiálním a sociálním podmínkám nemohli vybudovat. Brání nám v tom ale fakt, že přinejmenším jednou nohou stále žijeme ve společnosti inherentně a striktně hierarchické a autoritářské.

179 K pastýřské moci viz 3.1.6 níže.

Krise instituce školy: Pedagogika a stát mezi dvěma slohy myšlení a jednání

Škola je ze všech moderních institucí nejdůležitější. To, co v nás škola zasévá a kultivuje, se posléze promítá v té či oné podobě do všech vztahů a utváří určitý princip mocenských dispozitivů. Vzdělání je něco, co by mohlo být emancipujícím procesem. Jenže skrze instituci školy se do nejintimnějších vztahů dalších a dalších generací otiskuje především autoritářský řád hierarchické společnosti, dostává se nepozorovaně do každé naší myšlenky. Škola toto rozpolcení způsobené touhou po emancipaci na jedné straně a touhou po podřizování se nadvládě na straně druhé zasévá do srdce každého z nás a systémově před nás klade další volbu Bud'/Anebo: buď nekriticky obhajovat tradici a autoritu, anebo se adolescentně bouřit.

Již více jak jedno století žijeme skrze dva slohy myšlení a jednání a tato podvojnost myšlení a jednání má na svědomí zmatenost všech aktérů. Svět se nám pod rukama mění a je třeba tuto změnu pochopit a akceptovat jako východisko. Tato část se bude věnovat právě tomuto úkolu.

3.1 Utváření moderního světa - od rozvratu tradiční společnosti ke globalizovaným, univerzalizujícím se světům

V této kapitole načrtnu vývoj modernity od jejích počátečních fází, které se začaly rýsovat se vznikem a rozšiřováním urbánního života pozdního středověku, až do současné podoby, kdy se modernita vymaňuje z formy nacionálního řádu a vytváří nezajištěný a neplánovaný proces univerzalizace různých sociálních prostorů.

O sociálních prostorech píšu proto, abych se vyhnul matoucímu termínu stát. O nezajištěnosti a neplánovanosti univerzalizace píšu proto, že principy, které řídí komplex procesů, nejsou plánovány nějakým

Centrálním mozkiem lidstva,¹⁸⁰ ale jsou nezamýšlenými, velkými a malými cestami, jimiž se lidé přizpůsobují podmínkám sociálního i fyzického světa a jež ve svém úhrnu směřují k větší vzájemné kompatibilitě a provázanosti. Univerzalizace je utvářena mnoha interagujícími událostmi, tendencemi, směřováními, jež neustále vytvářejí dynamický systém, který v napětí mezi vznikajícími podmínkami a potřebami a jejich naplňováním hledá v každém okamžiku co největší možnou pohyblivou rovnováhu, co nejširší možnou, dočasnou homeostázu.

Bující a samoregulační směřování není nezvratným procesem, může za jistých okolností nabrat jiného směru. Například když se světová společnost nakonec přece jenom rozlomí na relativně úzkou skupinu mocných a velkou masu možná relativně spokojených, ale v podstatě bezmocných jedinců a skupin. V takovém případě bude muset malá skupina světových magnátů omezit demokratizující tendence tím, že omezí kanály komunikace typické pro současnou ekonomiku, vědu, rozvoj technologií, oběh myšlenek. Vznikl by tak zvláštní konglomerát moderní moci s v podstatě feudálními podmínkami organizace společností – moderní feudověk.¹⁸¹

Aby bylo jasné, co mám těmito poznámkami fakticky na mysli, musím nejdříve představit metodologický nástroj, jak nazírat problematiku vývoje společností, aniž bych s jeho použitím upadal do nesnází tzv. *metodologického nacionalismu* (srov. Beck, 2004, s. 413–417; 2007, s. 85–94).

180 Centrální mozek lidstva – CML – je představa celosvětového počítačového systému, který kontroluje a řídí život lidí na planetě Zemi v daleké budoucnosti. Jedná se o příběh známého československého seriálu *Návštěvníci* (1983), v němž nakonec chybu, která je na straně CML, opraví náhodné jednání Aloise Drchlíka – člověka, učitele, kterého „návštěvníci“ přepraví z „naší“ doby (osmdesátá léta 20. století) do budoucnosti jako možného zachránce lidstva. K záchraně dojde ale zcela odlišným způsobem, než jak si to představovali návštěvníci. Drchlíkovo jednání ukáže, že CML sice ovládá planetární systém kontroly, ale sám je vystaven jednoduché disbalanci, která určuje jeho chyby – není ve vodorovné poloze, Drchlík si toho náhodou všimne a podloží CML dřevěným klínkem. Tento úsměvný příběh je analogií k osvícenskému univerzalizmu. Pokud by něco takového jako osvícenský univerzalizmus existovalo, mělo by stejně směšné a nezajištěné pozadí jako CML. Drchlíkova „oprava“ CML je součástí procesu univerzalizace. Vzájemná reakce, přizpůsobování se, snaha, která nemá jeden centrální bod řízení. Drchlík se ukazuje být stejně důležitou součástí vyvíjejícího se systému jako CML. Naopak CML se ve vsí své moci zdá být po zásahu Drchlíka trochu směšným.

181 Otázkou je, zda by se takový moderní feudověk dříve či později strukturálně nerozpadl a nevrátil by se k jednodušším formám feudálního či nacionalistického uspořádání, protože omezení komunikace by zásadně proměnil charakter vědění, výzkumu a technologického pokroku. To by postupně vedlo k degradaci složitě struktury moderní společnosti.

3.1.1 Metodologický nacionalismus, metodologický kosmopolitismus

Metodologickým nacionalismem Beck pojmenovává situaci, v níž sociální vědy (především sociální a politická filozofie, sociologie, politologie, historie, právní teorie atd.) nejsou schopny reálně popisovat současný vývoj společností. K analýze problémů totiž používají nástroje, které vznikly v době budování nacionálních států.

„Metodologický nacionalismus pokládá za zaručené následující premisy: klade rovnítko mezi společností a národně státní společností, pokládá státy a jejich vlády za základní kameny sociálněvědní analýzy. Předpokládá, že lidstvo je přirozeně rozděleno v omezený počet národů, které se po vnitřní stránce organizují jako národní státy a po vnější stránce vytýčují hranice, aby se odlišily od jiných národních států. A pokračuje ještě dále: toto vnější ohraničení a soupeření mezi národními státy představuje nejjednodušší kategorii politické organizace [...]. Komparativní analýzy společností, mezinárodní vztahy, politická teorie, významná část historie a právní vědy v podstatě vesměs fungují na základě metodologického nacionalismu.“ (Beck, 2004, s. 413–414, kurzíva v originále)

Přes veškeré upřímné úsilí sociálních věd o nalezení adekvátního popisu problémů jim tento hendikep vnucuje již na počátku neadekvátní východiska. Stát je *de facto* pojímán jako nacionální stát, společenský zájem je pojímán jako národní zájem, bohatství je charakterizováno jako hrubý domácí/národní produkt, kolektivní identita je primárně státně národní identitou atd. Sociální vědy proto nejsou schopny popsat situace, jež tuto logiku již překročily, a proto vrší jeden neadekvátní popis za druhým, stejně jako jedno horší řešení než druhé.

Protože již není možné „rozlišovat mezi národním a mezinárodním“, protože již „proti sobě nelze stavět homogenní [národní] jednotky“, přichází Beck s konceptem *normativního kosmopolitismu*, který si vynucuje hlubokou proměnu základů sociálních věd, jež nazývá *metodologický kosmopolitismus*. „Národní prostory se denacionalizovaly“, což „znamená, že mocenské opory národního státu se hrouť jak zevnitř, tak zvnějšku“. A proto „vznikají nové reality, nové mapování prostoru a času, nové koordináty sociálního a politického, které musí být teoreticky a empiricky prozkoumány a zpracovány [...]. Sociální věda musí být znovu ustanovena jako nadnárodní věda o realitě denacionalizace, transnacionalizace a reetnifikace v globální epoše – a to jak na úrovni pojmů, teorií a metodologií, tak i organizačně“ (srov. Beck, 2004, s. 417).

Ještě donedávna určovalo nacionální hledisko agendu politiky základní premisou, že „každý národ má právo na sebeurčení v rámci své

kulturní odlišnosti“ (srov. Beck, 2004, s. 414). Z této sociálně-politické praxe, která se ustálila v 18. století, vzešly základní principy metodologického nacionalismu. Ten je dosud základní pojmovou, teoretickou, metodologickou a organizační výbavou sociálních věd. Sociální vědy proto jen tápavě a nekoordinovaně zachytávají změny, které jsou nabíledni, které jsou hmatatelné v každodenních interakcích – v globalizovaném obchodu, ve výměně informací prostřednictvím internetu, v turistice, v migračních trasách atd. Došlo ke zvýraznění skutečnosti, že dnes nejsou všechny základní kategorie – domácnost, rodina, třída, demokracie, vláda, stát, hospodářství, politika a veřejnost – racionálně uchopitelné v nacionalistické perspektivě. Hlavní argument této monografie je založen na vědomí přechodu od slohu rané moderny ke slohu moderny pozdní a to mimo jiné znamená také na vědomí přechodu od *normativního a metodologického nacionalismu* k *normativnímu a metodologickému kosmopolitismu*.

Tak se před námi objevují dvě soupeřící dvojice – *metodologický a normativní nacionalismus* na jedné straně a *metodologický a normativní kosmopolitismus* na straně druhé – které vyjadřují dva zcela rozdílné pohledy na stejnou realitu. U obou dvojic je *metodologická perspektiva* perspektivou vědců-pozorovatelů, kteří konstruují své nástroje analýzy a uplatňují je při zkoumání a reflexi světa. *Normativní perspektiva* je zase perspektivou sociálně-politických aktérů, kteří stanovují, vyjednávají a prosazují určitou agendu. Vztah uvnitř těchto dvojic je komplikovaný. Např. v nacionalistickém milieu 19. století (normativní nacionalismus) se zdálo, že jedinou významnou jednotkou organizace komunálního života je nacionální stát. Tato skutečnost ovlivnila podstatu a možnosti vznikajících věd, které tak *a priori* dostaly do vínku jednotlicí perspektivu – metodologický nacionalismus. To znamená, že základní jednotkou se stal nacionálně organizovaný stát: stát je pouze nacionálním státem, společenský zájem je národně státním zájmem, produkce bohatství je produkce národního bohatství atd. Metodologický nacionalismus na druhé straně zpětně zase potvrzoval „pravdivost“ normativního nacionalismu. Tak se kruh uzavřel a díky tomuto pohybu v kruhu bylo složité zahlédnout kosmopolitní procesy, v nichž bylo nacionalistické období pouze přechodným stadiem.

Na rozdíl od osvícenského pojetí kosmopolitismu – jakéhosi abstraktního světoobčanství, ke kterému měl nutně mířit vývoj lidské společnosti – kosmopolitismus v Beckově smyslu je inherentní historickému vývoji společností. Dnes se mnohem zřetelněji dotýká našich

každodenních zkušeností, ale byl zde i v době, kdy se budovaly národní státy. Je *decentralizovaný*, protože není záměrný, neuvedl jej do chodu ani CML, ani jiný gigantický *think tank*. Nevychází z jednoho centra, neboť povstává všude tam, kde se prosazují prvky, z nichž byla postupně tkána moderní společnost.

Kosmopolitismus, který popisují, je zároveň zcela *nahodilý*, nevyplývá z předem existující nutnosti. Je projevem nahodilých střetů, překrývání, koordinací tisíce malých událostí, jež vycházejí z komunální povahy života a jeho technologického rozšíření. Plně kosmopolitní stav, který patrně nikdy nevznikne a je spíše extrapolací současného vývoje, není nějakým nutným konečným stavem. Směřujeme k tomuto bodu, ale tak jako k němu můžeme dospět, může se univerzalizující moderní společnost zhroutit a vrátit se k jednodušším společnostem feudálního či nacionalistického typu, v nichž se kosmopolitní stav stane opět latentní a důraz na pevně dané teritorium a na jasně danou, geograficky či pokrevně fixovanou identitu bude opět dávat větší smysl, než dává dnes.

Projev decentralizovaného a nahodilého kosmopolitismu vycházejí z ukotvení v nějakém místě, kultuře a jazyku či jazykové oblasti. Přesto je aktivitami jednotlivců veden k neustálému překračování těchto hranic a k nezáměrné univerzalizaci. Můžeme si to dokumentovat na okolnostech, které charakterizují tzv. *globismus*. Vybírám zde tento příklad především z toho důvodu, že se globismus zrodil a působil v době horečnatého budování nacionálních států a nacionalistického vědomí. Na sklonku svého života (1827) se Goethe začal zajímat o vize a teorie francouzských *globistů*, kteří literaturu vnímali jako celoplanetární praxi, jež své zakotvení v dané kultuře překračuje, protože vychází z obecných potřeb člověka a je v interaktivním celoplanetárním vztahu k ostatním literaturám. Globisté i Goethe si všímali rysů, kterými jiné kulturní a geografické prostory obohacují náš literární prostor, a naopak také rysů, kterými náš geografický a kulturní prostor obohacuje literární prostory jiné. Tímto propojením vzniká praxe literatury, jež nemůže být jednoduše ukotvena pouze v jednom geografickém a kulturním prostředí – stává se kosmopolitní praxí. Od té doby Goethe i globisté začínají přemýšlet o *světové* literatuře. Tento fenomén zevnitř pomalu a postupně, ale zároveň setrvale rozvrací nacionalistické myšlení (srov. Beck, 2007, s. 74–76).

Vznik určité podoby transkulturní, kosmopolitní literární praxe byl náhodný. Literatura se mohla ubírat i jinými směry, přesto jakmile byla její určitá podoba dosažena a praktikami psaní a vyprávění stvrzována, stala se závaznou. Od této podoby se odvíjela další stadia prohlubování

či proměňování daných vzorů světové literatury. Chtěl-li někdo překročit usazené literární formy, dělal to vždy s vědomím toho, že překračuje něco solidního a ohraničeného. Právě tento prvek závazné nahodilosti je tím, co mě zajímá i v proměnách sociálních a politických praxí.

S vrstvením a překračováním literárních forem souvisí další rys Beckova pojetí kosmopolitismu. Mohli bychom jej nazvat také kosmopolitismem *inkluzivistickým*, protože tento kosmopolitismus nevytrhává člověka z jeho emocionální a sociální určenosti krajinou jeho dětství, určenosti domovem, kde žil, určenosti kulturou, která ho utvářela. Inkluzivistický kosmopolitismus je procesem opětného uvědomění faktu, že identita není exkluzivní, ale inkluzivní potřeba, že jedna identita fakticky nevyklučuje ostatní, ale vrství je, zahrnuje do sebe a propojuje. Tak jako člověk zůstává synem, přestože je již manželem, otcem a zaměstnancem, stejně zůstává Čechem, Moravanem či Rakušanem, zároveň je státním občanem Česka či Rakouska, ale také Evropanem a konečně i člověkem, který se cítí být zodpovědný za stav společností na druhé straně světa, protože je s nimi propojen kolující ropou, informacemi, technologiemi či environmentálními riziky. Vrstvení, prolínání a zahrnování identit zažívali lidé odjakživa – zvláště v etnicky smíšených oblastech. To jen dozvuk šedého snu o nacionální homogenitě svým kontrastem propůjčuje tomuto samozřejmému stavu fantastický a osvobozující zjev.

Decentralizovaný, nahodilý a inkluzivistický kosmopolitismus tedy není nějaká nová perspektiva, která se objevila na konci 20. století. Byla tu vždy! Dříve však byla výsadou aristokratických bohatých vrstev, v posledních dvou stoletích – ve stoletích moderních společností – byla nezáměrně demokratizována. V tom samém období však byla tato perspektiva překryta skutečností, že se společenské vědomí vyvíjelo pod vlivem normativního nacionalismu. Ten ovlivnil základní strukturu sociálních věd, jež se vyvíjely pod vlivem eurocentrického, nacionalistického způsobu uvažování. Dodnes nám tato skutečnost nasazuje brýle nacionálního mámení. Právě popsaná iluzivnost našeho vědění má systémový charakter, posvěcený naší příliš velkou úctou k tomu, co považujeme za vědu, a proto není snadné se z tohoto snu probudit.

A. G. Frank ve své knize *ReOrient: Global Economy in the Asian Age (Změna pohledu na východ: Globální ekonomie v době asijského věku – 1998)* také dokládá, že dominující pohled na světovou historii a především na historii ekonomie je ovlivněn eurocentrismem, který v sociálních vědách převládl až v polovině 19. století. Do té doby většina evropských intelektuálů nepocitovala despekt k asijským státům (především k Číně),

považovali je za zdroj ekonomické a intelektuální inspirace. Teprve v polovině 19. století se Evropa ubezpečila, že jedině ona je nositelkou zázraku modernizace. Tento obrat Frank dokumentuje na textech Marxe, Webera a Sombarta, kteří sílí mentalitu evropského narcismu přetransformovali do sociologické teorie o strukturální výjimečnosti Evropy. Všechny prvky, které umožnily vznik moderní společnosti i jejího kapitalistického systému, zde ve své podstatě byly dávno předtím, než se rozvinuly do podoby, jakou známe. Výjimečnost Západu byla věcí mnoha sociálních a antropologických náhod. Tuto nahodilost zakrývaly ideologie, které vznikly v době prohlubujícího se kolonialismu (srov. tamtéž, s. 26–54).

Zdůrazňování nahodilosti je zde důležité. Nejednalo se o nějakou vnitřní (přirozenou) výjimečnost, ale o souběh mnoha neřízených náhod, které s proměnou vnějšího prostředí zkonstruovaly evoluční výhodu. Jednou z takových náhod je například to, že se v evropském prostoru dědictví přenášelo – s výjimkami spojenými s dynastickými zájmy vládců – kognatickým způsobem (Eriksen, 2008, s. 126–127). To znamená, že se pružně mohlo přenášet po ženské nebo mužské linii podle potřeby daného okamžiku. V kognatické společnosti se příbuzenská skupina vytváří hůře než v systémech unilineárních (např. patrilineární, kde se majetek a funkce přenášejí po linii otce). Tato pružnost může být zdrojem disbalance, a proto kognatický způsob přenosu dědictví a funkcí nebyl antropologicky dominantním typem přenosu. Na druhou stranu však takové prostředí a jemu uzpůsobené právní systémy nahrávaly individualizaci jednotlivců a překračování kmenových hranic. To bylo významnou podmínkou pro rychlé rozšíření industriální sociální struktury. Stejně tak nahodilá byla skutečnost, že se díky středověkým evropským městům rozvinuly vzorce sociálního jednání, jež si držely relativní nezávislost na vládách dané oblasti. Tak se necíleně budovalo prostředí, které bylo vhodné pro rozvoj moderního generalizovaného trhu a moderních obchodních transakcí a které na počátku moderní éry usnadnilo panovníkovi koncentrovat moc a s konečnou platností rozvrátit sociálně-politické struktury středověku (Keller, 2004, s. 271–273). Ve výčtu bych mohl pokračovat dále. Podstatné je, že všechny tyto nahodilé stavy a události nebyly v ostatních civilizačních okruzích – na rozdíl od Evropy – přítomny všechny najednou. To Evropě pomohlo daleko rychleji rozrušit sociálně-politické uspořádání tradiční společnosti a budovat strukturu, jež mohla být příhodnější pro fungování moderních ekonomických a sociálních vztahů. Tato rychlost na druhou stranu vyžadovala také své velké oběti.

Jednou z obětí je i sociální věda, jež období své konstituce prožila ve stínu této impozantní rychlosti, a propadla tak pocitu univerzálního předurčení Západu. Od té doby je metodologickým nacionalismem držena ve strnulosti a přinucena opakovat stejné chyby. Frank ve své knize popisuje stejné metodologické obtíže, jaké vyjadřuje Beck svojí kritikou metodologického nacionalismu. Zatímco je ale možné některé formulace Beckovy teorie (nesprávně) číst tak, že transnacionální situace, která utváří perspektivu kosmopolitismu, je relativně nová věc, Frankův text takové čtení zcela vylučuje. Kosmopolitická perspektiva zde byla odjakživa – směna zboží, technologií a myšlenek se nikdy neomezovala na hranice různě vymezených oblastí. Prostupovala všemi bariérami či je úspěšně obcházel, vytvářela různé kanály a koalice.

Dnes více než kdy jindy potřebujeme analyzovat dění z holistické pozice, ale o to zoufaleji nám k tomu chybějí analytické nástroje. Sociální vědci včetně historiků ekonomie se dopouštějí zásadních omylů. Světový systém „ekonomové zaměňují za ‚internacionální‘ ekonomické vztahy mezi neexistujícími ‚národními‘ ekonomikami. Studenti mezinárodních (politických) vztahů dělají přesně to, co tvrdí, že dělají – studují vztahy mezi ‚nacionálními‘ státy, jako by ony byly jejich základními kameny“ (tamtéž, s. 345). Aniž si to vědci a studenti uvědomují, již tímto východiskem proměňují věcnou analýzu problému v pokračování staré západní ideologie.

Oč je tato situace více konfuzní pro odborníky, o to více musí mást laiky. Myšlení většiny lidí je rastrováno jejich vzděláním. Dožívající, přesto stále ještě silný metodologický a normativní nacionalismus drží společnost v šachu tím, že ovládá především kurikulum drtivé většiny školních předmětů a oborů.¹⁸² Je proto pochopitelné, že sociální vědomí většiny lidí v západních společnostech není připraveno na skutečnost, že již téměř jedno století žijí v éře, která je v příkrém rozporu se základními charakteristikami nacionalismu. Nejsou schopni adekvátně zpracovat situace, jimž jsou každodenně vystaveni, a tuto stresující schizofrenii řeší návratem ke starým jistotám, které jsou dnes podobně přízračné jako fantomové bolesti. Tyto nebezpečné kroky prozrazují, že mnozí lidé postrádají pro život nezbytnou schopnost – schopnost překračovat odumřelé kořeny. A právě

182 Ke znacionalizovanému kurikulu se vrátím v podkapitole 3.3.5 této části.

zde instituce školy a univerzity selhává nejvíce,¹⁸³ stejně jako selhávají naši současní političtí reprezentanti.¹⁸⁴

Beck v souvislosti s problematikou metodologického nacionalismu vypočítává jeho pět hlavních metodologických omylů, které znemožňují náležitou analýzu současného stavu (2007, s. 85–90). Zprvė metodologický nacionalismus není schopen přezkoumat „hranice, kategorie, představy“, které nevědomě čerpá z národnostní perspektivy. Zadruhé se proto dopouští chyb, omylů a deformací vyplývajících z toho, že národní stát považuje za centrum, které má teorie popsat, vysvětlit a odkud mají další analýzy vycházet. Zatřetí se tak dopouští toho, že pojem stát činí ahisto- rickým a abstraktním. Začtvrté, když používá slovo stát, nedokáže odlišit národní stát od státu obecně, nedokáže zahlédnout, že dříve i dnes existuje mnoho podob států. Zapáté, protože je nevědomě fixován na nacio- nální optiku, nedokáže pochopit, že již dlouho existují politická jednání, která se vymykají nacionalistickému horizontu, a že tato jednání mají své legitimizační prostředky, jež nejsou a ze své povahy ani nemohou být vá- zány na národní suverenitu (na mikroúrovni viz např. koordinaci spole- čenského života v přeshraničních oblastech nebo přeshraniční spolupráci vědeckých týmů a na makroúrovni viz např. transnárodní koordinaci zvládání environmentálních rizik či zvládání rizika terorismu nebo budo- vání společné evropské bezpečnostní politiky). Přestože všech pět selhání vytváří celistvou figuru metodologického omylu, bude pro můj následující výklad stěžejní všimnout si selhání třetího.

Metodologický nacionalismus svou nevědomovanou koncentrací na národní stát kontaminoval pojem stát homogenizačním principem, který je modernímu národnímu státu vlastní. Odtud je *a priori* stát tím, co určuje sociální a politické kategorie, jako jsou rodina, třída, zájem, de- mokracie, vláda, stát, hospodářství, identita, veřejnost atd. Rodina je zá- klad státu a je tím míněn národní stát, jemuž je rodina vydána na milost

183 Ono selhání se stane jednou z hlavních linií výkladu ve 2. a 3. kapitole této části.

184 Historie se neopakuje, ale přesto nás může poučit, že překračování odumřelých kořenů je zá- kladem úspěšného pokračování sociálního života. Sv. Václav byl jeden z nemnoha politiků tradice naší státnosti, který prokázal vzhled do aktuálního směřování událostí, když našel odvahu překročit kmenové myšlení raného středověku a nabídl prostřednictvím univerzalizující síly křesťanství malému kmenu Přemyslovců, rozptýlenému na několika tvrzích ve středních Čechách, celoevropskou perspektivu – tj. mohlo vzniknout české knížectví, které se stalo nesmazatelnou součástí středověké Evropy. Tímto krokem umožnil vznik budoucího českého národa. Žádný národ, ať už v tradič- ním, či moderním slova smyslu, se nemohl ustavit sám ze sebe. Bez univerzální perspektivy není možné konstituovat žádnou jednotu. Zároveň však univerzální perspektiva ze své podstaty naru- šuje partikularismus, který je výsledkem formace národa, státu či říše a z principu otevírá horizont této konkrétní formace (národa, státu, říše) formacím novým.

a nemilost ve smyslu toho, co stát definuje jako rodinu. Zájem je výlučně spojen se státně národním zájmem, všechny ostatní typy zájmů – jednotlivců, rodin, společenství, spolků atd. – jsou od něho jen druhotně odvozeny. Ekonomická produkce je ztotožněna s národním hospodářstvím, přestože je to rozhodná skupina procesů, jež byly vždy (viz Frankovu monografii) primárně transnacionální či spíše extranacionální. Kolektivní identita je primárně míněna jako státně národní identita atd. Idea homogenního národa vězí v každé z definic zmíněných pojmů. Kvůli mnohačetné identifikaci státu s národním typem státu tak dochází k tomu, že stát ztrácí svoje dějiny a svoji historickou proměnlivost. Mluví-li se o státu, je *a priori* míněn stát, který se na sociálně-politické mapě světa objevil až v 18. století. A přesto se právě tento specifický typ stal v sociálních vědách etalonem, kterým zpětně měříme to, zda nějaká společnost je, či není na cestě k pravé podobě Státu. A s tím svoji historii ztratilo i mnoho dalších klíčových pojmů – rodina, národ, identita, společnost. Například rodinu identifikujeme s rodinou, jejíž podoba se ustálila v době sblížení buržoazní a dělnické rodiny ke konci 19. století, přičemž tento historicky relativně omezený obraz byl honosně nazván „tradiční rodina“ a mluví se o ní jako o vzorci jediné správné a historicky osvědčené rodiny (srov. Goody, 2006).

Prostřednictvím svých velkých představitelů (Comta, Marxe, Durkheim, Webera, Simmela, Sombarta, Pareta, Schmitta a velké řady dalších) do sebe věda nasála principy nacionálního státu a z tehdy současného stavu intuitivně utvořila věčný vzor, jemuž od té doby úspěšně přizpůsobuje empirická data. Na základě takto fabrikovaného vzoru definovala to, co nezbytně tvoří pravý stát. Tento postup můžeme detekovat u většiny teoretických přístupů – od klasicky liberálního přes konzervativní či marxistické až po neoliberalní přístupy, přičemž jejich různá kvalitativní, ideologická zabarvení zakrývala to podstatné: většina přístupů k sociálně-politické analýze se mýlila v tom nejpodstatnějším – v metodologii.

3.1.2 Formování veřejnosti jako zdroj státnosti: Deweyho metodologie sociálních věd

Nacionální typ státu může být totalitární, imperiální, demokratický. Může být utvářen pojetím národa založeným na sdílené minulosti a tradici, jako je tomu u většiny moderních evropských států. Může ale být stejně utvářen pojetím národa založeným na společné vizi, jako je tomu u států se silnou migrační historií – např. USA či Kanada. Podstatné na něm ale je, že v ideálním případě moc státu vychází z národa, přičemž východiskem veškeré aktivity je koncept jeho suverenity a svrchovanosti, která z národa

sice vyplývá, ale v rukou ji pevně drží stát. Jestliže máme náležitě porozumět roli státu v dnešní době, musíme jeho definici uvolnit z této vazby.

Dewey nabízí přístup, který zakládá Beckovy analýzy selhání nacionalistické perspektivy. Politologickou esej *The Public and Its Problems (Veřejnost a její problémy – lw.2: 234–373)* napsal v polemice s W. Lippmannem. Lippmann se v politických zmatcích dvacátých let zamýšlel v monografiích *Public Opinion (1922, Veřejné mínění)* a *The Phantom Public (1925, Fantom veřejnosti)* nad rolí veřejnosti v demokracii. Dokazoval, že si v současném komplikovaném světě veřejnost není schopna budovat informovaný názor, a proto se nemůže politicky kvalifikovaně rozhodovat. Navrhl proto „realistický“ (Lippmannův termín) pohled na demokracii, v níž by vytváření veřejného názoru mělo být přenecháno speciálně vzdělaným expertům. Obyčejní lidé by poté měli takové názory převzít a na základě nich volit. Jejich vlastní vklad do procesů realistické demokracie by měl spočívat především v tom, že mohou být politicky mobilizováni v případech kritických okamžiků.

Dewey namítal, že s touto expertizací demokratické společnosti může vzniknout jen nová forma oligarchické vlády, protože experti – oddělení od zájmů ostatních – dříve nebo později budou hájit pouze své speciální zájmy. Dewey stejně jako Lippmann vychází z pojmu veřejnost a stejně jako on vnímá zastínění či úpadek (*eclipse*) veřejnosti. V pozdějších částech zmíněného textu toto zatemnění pojímá jako *nezformovanost* veřejnosti. Ovšem již v definici toho, co je to veřejnost, se od Lippmanna liší. A jedná se o definici překvapivě aktuální.

Veřejnost je běžně definována ve vztahu ke státu. Přetrvává ovšem problém (viz výše), jak je stát většinově pojímán, neboť tato definice pokrývá je i naše vnímání veřejnosti. Nesmíme hledat nějaké *falešné kauzální síly*, kterými sociální vědy často předem určují, co je to stát a jak se stát vztahuje k veřejnosti (lw.2: 242).¹⁸⁵ Při definici obou pojmů nesmíme vycházet z Boží vůle či objektivizované manifestace Vůle či manifestace Rozumu atp. (239). Všechny tyto údajné kauzální síly stály na počátku legitimizace i nacionálních států. Legitimizovaly je jako Boží vůli zaštiťující absolutistické panovníky, později jako objektivizovanou Obecnou vůli (*volonté générale*) Francouzské revoluce či Vůli nacistického Německa nebo jako objektivizovaný Rozum osvícenské tradice, do níž spadá i rozum promítající se do konstitučních dokumentů – ústav jednotlivých států. Všechna

185 V následujících odkazech již budu vynechávat určení lw.2 a čísla v závorkách budou detekovat stránky daného svazku.

tato vysvětlení konstituce státu jsou teoretické konstrukty, které vznikly tím, že vědci přehlíželi původní zdroj vzniku sociálního dění – samotné lidské interakce. Takové přehlédnutí je mimochodem také příčinou toho, proč definici veřejnosti kontaminujeme představou národa. *Veřejnost není národ*. Např. ústava není projevem manifestace vůle či rozumu národa, ale usouvztažněním zájmů široké vrstvy lidí, jejichž zájmy nekončí tam, kde se historicky nahodile vytyčily hranice národa či státu.

Musíme dát stranou všechny sociologické, historické, právní konstrukce. Je nutné vycházet z toho, co můžeme reálně detekovat a zakoušet – z interakcí (transakcí) mezi aktéry, kteří jsou vedeni svými zájmy. Pro Deweyho epistemologii (srov. např. mw.6: 177–357) je znakem inteligentního jednání, když dokážeme účinně předpovídat, kontrolovat či modifikovat důsledky interakcí. Všechny lidské interakce mají své důsledky. A jsou fakticky dvojího druhu. Zaprvé mají *přímé důsledky*, které se dotýkají pouze těch lidí, již jsou ve vzájemné interakci. Zadruhé mohou mít a často také mají *nepřímé důsledky*, které zasahují i lidi mimo danou interakci. Zde se dostáváme k hlavnímu rozlišení. První typ důsledků se liší od druhého tím, že zainteresovaní v dané interakci přijímají pozitiva a negativa svého vzájemného jednání a zároveň mají možnost, pokud se chtějí vyhnout nepříjemným důsledkům, jednání změnit. Druhý typ důsledků – nepřímých – uvrhává osoby, jež nejsou přímými účastníky vzájemného jednání, do bezmoci. Do té doby, dokud se na základě této disproporce veřejnost nezformuje, aby našla prostředky (svůj hlas), jak nepřímé důsledky kontrolovat, zůstávají lidé, kteří jsou zasaženi nepřímými důsledky jednání druhých lidí, bezmocní. Nemohou použít největší lidskou zbraň – inteligentní jednání. Veřejnost tedy vzniká tam, kde je nutné monitorovat, moderovat a korigovat důsledky jednání, jež dopadají na lidi, kteří v daných interakcích nejsou přímými či vlivnými aktéry.

Takto se ze soukromých interakcí začíná vyčleňovat *veřejná sféra*, jež se staví proti *sféře soukromé*, aby nepřímou zainteresované ochránila (243–244). Ochrana prostřednictvím šamanova rituálu, svoboda zajišťovaná sdílením příběhu o Božím otci všech lidí, opora bezmocným v rámci farnosti, organizace husitské armády, vztahy mezi poddanými a pánem v rámci lenního systému, Ústava USA, anglický Chudinský zákon, vznik a vývoj odborů, organizace stávek, vznik Červeného kříže atd. atd. To vše jsou velice různorodé projevy formace veřejnosti, které nakonec prosadily a zajistily méně či více funkční dohled nad nepřímými důsledky. Jejich variabilita ukazuje na osobitost a různorodost žilek, krevních pletenců a tepen, prostřednictvím kterých se veřejnost formuje.

Rozčlenění na soukromou a veřejnou sféru ale neznamená, že soukromé můžeme ztotožnit s individuálním a veřejné se společenským. Všechny interakce jsou z principu sociální, drtivá většina toho, co děláme v soukromí, má sociální charakter. Stejně tak soukromé jednání nemusí znamenat společensky nehodnotné – sponzorský dar či charitativní čin může mít pozitivní dopad na společnost (244). Tuto skutečnost musíme mít na mysli, abychom opět nesklouzli do raně moderního atomismu, jenž podkládá většinu soudobých sociálních teorií a jehož historie se táhne až k Lockovi a jeho předchůdcům. Atomismus byl původně politickou fikcí, která se velmi brzy začala tvářit jako vědecké vysvětlení podstaty člověka. V této pragmatické fikci je člověk konstruován jako *a priori* od společnosti oddělený aktér. Dewey jej ironicky pojmenovává *nahé individuum* (*naked individual*). V tomto liberalistickém vyprávění se individuum rodí vybaveno nezadatelnými právy a teprve následně – většinou vědomě – se začleňuje do sociálních interakcí.¹⁸⁶ Onou fikcí se buržoazní vrstva snažila obhájit vlastní práva a vymanit se vědeckým výkladem z uzurpující moci starého režimu doznávajícího aristokratismu, případně monarchistického absolutismu. Jako politická páka se tento mýtus ukázal být velice efektivní. Ovšem od té doby naše vědecké teorie trpí mnoha neduhy (srov. 288–290). Do psychologie byla zavedena představa bezkontextového Já, od níž byla odvozena nesmyslná idea individuálního, od ostatních aktérů odděleného vědomí či inteligence. Do sociologie a psychologie vnesl mýtus vyostřený spor mezi individualitou a jakýmkoli společenstvím. Do antropologie zase představy, které výrazně destruovaly pojmání domorodých kultur. Dnes nás tato politická fikce svádí k absurdním představám. Např. k představě, že ekonomické jednání jedinců se primárně řídí teorií racionální volby založené na neodvislém rozhodnutí samostatného jedince.

Když partner s partnerkou plánují v jednom případě svoji dovolenou a v druhém případě loupež, jsou oba plány z principu sociální záležitostí. Vědomí partnera a partnerky se propojují v interakci vzájemné komunikace, zrcadlí se, krystalizují a zpřesňují myšlenky, utvářejí jejich konkrétní konečné podoby. Povahy jejich jednání je z povahy komunikace komunální v tom smyslu, že výrazně přesahuje jejich komunikační výměnu.¹⁸⁷ Přesto

186 K této politické fikci viz také část Konstituční pojmy textu v Úvodu a podkapitulu 1.3.6 výše.

187 I kdyby zde neexistoval žádný partnerský vztah a muž se rozhodoval, zda odjede na dovolenou sám, i tato myšlenková operace je z principu komunální. Možnost takového rozhodnutí je založena na desítkách a desítkách okolností, které vytvářejí komunální síť možností a podmínek, za nichž proces rozhodování má vůbec smysl. Nejen komunikace v úzkém slova smyslu, ale i samostatné myšlení je z principu komunální záležitostí, protože spočívá na dlouhé historii mnoha a mnoha předcházejících komunikačních transakcí.

jestliže se žena s partnerem domlouvá na tom, že pojedou na dovolenou, pohybují se v soukromé sféře. Jestliže se rozhodnou, že okradou svého souseda a jestliže zároveň jsou důsledky takové jednání rozeznávány (vůlí nenechat se okrást, legislativou trestního zákoníku, systémem trestů), je již proti tomuto rozhodnutí vztyčena veřejná sféra. Z tisíců a tisíců takových interakcí a zhodnocování jejich důsledků se neustále tká pletivo veřejnosti.

„Veřejnost se konstituuje ze všech lidí, kteří jsou zasaženi nepřímými důsledky transakcí do takové míry, že je nutné, aby se o ně systematicky dbalo. Veřejní činitelé se starají o zájmy lidí, kteří jsou postiženi. Protože tito lidé nejsou přímými účastníky transakcí, a přesto je důsledky zprostředkovaně zasahují, je nutné vyloučit reprezentanty, kteří budou střežit, aby práva zasažených byla zachována a chráněna.“ (245–245)

Odtud vzlíná konstituce státu a její byrokratické struktury, ale veřejnost začíná mnohem dříve než na státní úrovni. Např. role zmocněnce, člověka, jenž jedná jménem někoho druhého, je sice garantována občanským právem, ale tuto roli zastávali lidé dávno před vznikem takto jemné právní struktury. Sdružení rodičů, zapsaný spolek organizující koncert na náměstí společně s lidmi, kteří v okolí bydlí, neoficiální skupina lidí, jež kosí louky v těžko přístupných oblastech chráněného území atd. Zde všude povstává a konstituuje se veřejnost. Lidé komunikují skrze internetovou platformu, aby se zformovali do uskupení, které by bylo schopno čelit korupci zastupitelů v jejich městské části, dobrovolníci přidávající se k oficiálním hasičským sborům, aby pomohli uhasit požár a chránit majetek svůj i ostatních. Ve všech těchto případech je někdo ohrožen, proto vznikají transakce, z nichž klíčí veřejnost. Jen relativně malá část veřejnosti je zformována do ztuhlé, často těžkopádné a striktně fungující státní byrokracie.

Hranice mezi soukromou a veřejnou sférou nejsou a nikdy nemohou být jasně stanoveny. Vždy povstávají ve veřejné komunikaci o právě těchto a oněch důsledcích. To, co bylo ještě nedávno míněno jako veřejné, se mohlo stát soukromým – např. náboženské vyznání, a naopak, co bylo ještě nedávno soukromé, se stalo veřejným – např. týrání zvířat. To, co je dnes pro nás jako veřejnost vcelku přijatelné – průmyslový chov zvířat, bude budoucí veřejností vytrženo z kategorie veřejně akceptovatelného jednání. Člověk má dnes veřejnou sférou zaručeno právo pohybu a může na základě svých soukromých rozhodnutí cestovat, kam mu jeho finanční zajištění dovolí, ale stačí, aby ve městě, kde žije nebo kam právě přijel na dovolenou, propukla smrtelná epidemie, veřejná sféra podpořená silou

státu náhle zvedne neviditelné zdi a on se ze dne na den stane vězněm karanténního území. V každém okamžiku, byť zcela neuvědomovaně, se podílí jakýkoli člen společnosti svojí liknavostí, svojí pracovitostí, svým zájmem či nezájmem, svým časem na formování veřejnosti.

Vztah veřejnosti a státu je určen dvěma hranicemi – hranicemi mezi příliš blízkým a příliš vzdáleným. Vezměme např. skupiny, které žijí odděleně od dalších skupin, nevytvářejí složité sociální struktury a jsou relativně nezávislé na svém okolí. Tak jako bývala první sídliště amerických osadníků. Jsou natolik prostoupeny intimními vztahy, prosáklé bezprostřední solidaritou a sympatií, lidé jsou v nich navzájem na sobě natolik silně závislí, že „za tohoto stavu intimnosti je stát neomaleností“ (261). Druhou hranicí se stávají hory, řeky, moře, cizí jazyky, cizí bohové, kteří vytvářejí reálné i umělé bariéry, jež neumožňují budovat společný zájem. Na těchto hranicích se zastavuje budování veřejnosti a brzy na nich vyrostou hranice konsolidovaných států (261–262). Mezi intimním a vzdáleným se může z různě zformované společnosti ustavit stát. Formy organizování veřejnosti a formy konstituce státu mají dnes známé historické podoby, ale jejich budoucí figury nemůžeme předvídat. Ostatně i ty historické podoby, podíváme-li se na ně bez brýlí zobecňujících teorií, mají tolik idiosynkratických odlišností a faset a zvláštností, že se v jejich množství téměř topíme. A každý útvar je specifický, v dané době měl svůj význam, přinejmenším byl záznamem o méně či více úspěšné formaci svébytné veřejnosti a jejích reprezentačních a výkonných orgánů.

Jelikož je formace veřejnosti neustále v pohybu, Dewey upozorňuje, že nemůže existovat teorie, která by předpověděla přesné vytyčení hranice mezi soukromým a veřejným.

„Podobně jako je to s hranicí přílivu a odlivu, neexistuje zde ostrá, jasná a bezvýhradná hranice, na níž se objevuje veřejnost, která má tak významné zájmy, že se o ně musí starat a musí je spravovat speciální výbor a státní úředníci. Proto je zde vždy prostor k polemikám. Demarkační linie mezi činnostmi, jež jsou ponechány soukromým iniciativám a soukromé správě, a činnostmi, které musí být regulovány státem, je nutné odhalovat experimentálně.“ (275)

Proto Dewey v celé eseji poskytuje pouze obecné vytyčení znaků, které detekují formaci veřejnosti. Prvním ze znaků je nutnost zvládnout časovou a místní diferenciaci společnosti – veřejné či státní instituce musejí být schopny působit ve více regionech zároveň i v dlouhodobém časovém horizontu. Druhým znakem je potřeba pružně organizovat procesy společných činností do formací, které by byly schopny kontrolovat jejich nepřímé důsledky.

Třetím znakem je potřeba zvládnout vztah tradice a inovace. Stát je často rigidním a konzervativním komplexem. Než se zformuje nějaká nová úprava jednání do konkrétní podoby institucí kontrolovaných státem, většinou jsou již tyto instituce zastaralé. Musejí být proto stále otevřené možnosti inkorporovat potřebné změny. Což znamená, že neustálý pohyb ve formaci veřejnosti by měl vést k neutuchající rekonstituci státních orgánů. Tento moment je kritický. Může vést k dobrému státu, tedy ke státu, který podporuje formaci veřejnosti, což ulehčuje život primárním skupinám. Pomáhá jim vyjasňovat jejich cíle a uvolňuje jejich energie, a tak zmnožuje možnost jejich jednání a růstu. Chrání je před zlými uskupeními a odstraňuje překážky, jejichž překonávání by absorbovalo veškerou jejich energii, pokud by se s nimi měly vyrovnat jako jednotlivci či jako primární skupiny. To je obrovská služba a my bychom na ni neměli zapomenout, i když stát současně za jiné věci kritizujeme (279–280).

Ovšem může také dojít k odtržení veřejnosti od státu. V tomto momentu se dotýkám velmi důležitého rysu Deweyho melioristického filozofického přístupu.¹⁸⁸ Jakýkoli bolestivý zlom, jakákoli násilná revolta, jakákoli zuřivá revoluce je způsobena tím, že lidé kvůli svým konzervativním sklonům a tradicionalistickým tendencím nedokázali dostatečně rychle reagovat na hlavní sílu společenského života – na re/formaci veřejnosti (srov. 255).

„Víra v politickou rigiditu, v posvátnost nějaké formy státu postavené na svatém úsilí našich předků a na nedotknutelné tradici je jednou z překážek na cestě ke spořádané a řízené změně, což v podstatě otevírá dveře povstání a revoluci.“ (257)

Hrůzyplné dějiny francouzské či bolševické revoluce jsou jen dva křiklavé příklady z dlouhé řady dalších, které charakterizují obecnější logiku vývoje vztahu mezi veřejností a státem. Revoluce není důsledkem revolučního ducha doby, ale je produktem rozporu mezi problémy, které v tradici narůstají a plní ji vnitřním napětím, a převládajícím návykem spoléhat se na „stará dobrá řešení“. Dobrý stát a revoluce jsou dva krajní body, uvnitř kterých se odehrává neustávající výměna mezi tradicí a inovací.

Čtvrtým znakem formování veřejnosti je starost o děti či o oslabené osoby – nemocné, hendikepované, sociálně vyloučené, staré atp. I tento fakt vyplývá z kontroly důsledků. Hendikepovaní, vyloučení, děti, staří – ti

188 Všichni významní představitelé pragmatismu vnímají *změnu* jako samozřejmou součást života a zároveň chápou prodlužování života (jak v biologickém, tak kulturně-sociálním smyslu) jako důsledek *dosahování dynamické rovnováhy*. Proto jsou *melioristé*. Preferují neustálou kontinuální, racionálně kontrolovanou změnu před tendencí ke konzervativismu, která dříve nebo později vede k revolučním zvrátům.

všichni jsou znevýhodněni nejen v případě nepřímých, ale často i v případě přímých důsledků. Malé dítě, které navždy zůstane uvězněné v mentálním prostoru ghetta, hendikepovaný, který nenalezne adekvátní zaměstnání, protože nebyl připraven na život ve světě nehendikepované majority, důchodkyně, s níž šmejd šmelící s elektřinou sepsal falešnou smlouvu – ti všichni se dostávají do interakcí, které kvůli svému oslabení nemohou ovlivnit. Jediným jejich ochráncem zde může být veřejnost. Příbuzní, kteří jim pomáhají, se stávají součástí veřejného prostoru stejně jako neziskové organizace či stát. Touto pomocí ovlivňují nejen situaci svých blízkých, ale přímo či nepřímo ovlivňují podobu a formaci veřejnosti, vznik nových či restrukturalizaci již existujících institucí, které oné bezmoci budou schopny čelit.

Pod vlivem tradiční definice veřejnosti a státu často nahlížíme tento komplikovaný a mnohaúrovňový vztah mezi soukromou a veřejnou sférou zúženě. Často nerozumíme existujícímu napětí a uchylujeme se ke zjednodušení, v němž proti sobě stavíme soukromou sféru a stát. Tato tendence není závislá na nějakém konkrétním politickém vyznání. Takovou falešnou opozici stavějí lidé ze všech regionů politického spektra. Všichni přehlížejí roli a funkce veřejnosti a soustředí se na soukromou sféru a stát, popřípadě veřejnou sféru ztotožňují se státem a staví jej proti sféře soukromé. I toto je projev fixace sociálních věd na nacionální stát, respektive na metodologický nacionalismus. Ostatně pravo-levá reflexe politiky vznikala jako teorie a praxe ruku v ruce s nástupem nacionálního státu.

Komplexitu a flexibilitu vztahu mezi státem, veřejnou sférou a sférou soukromou si můžeme dokumentovat na jednom specifickém příkladu. Dnešní česká legislativa (od roku 2017) stanovuje u dětí, které jsou zapsány do individuálního vzdělávání v rámci povinného roku v předškolním zařízení, aby u nich bylo ověřeno osvojení požadovaných znalostí a dovedností. Ověřením jsou pověřeny spádové mateřské školy. Tato praxe budí u některých rodičů ostré reakce, neboť to považují za příliš silný zásah státu do jejich soukromí. Na jedné straně je stát silným aktérem celého procesu a na straně druhé to, zda jsou děti přezkušovány, může vypadat jako soukromá záležitost rodičů. Ovšem stát a rodiče zastupují dva navzájem se křížící *veřejné* zájmy. Stát nějakým způsobem artikuluje a prosazuje zájem společnosti na tom, aby děti byly připravovány na školní docházku. Rodiče zase z dobrých důvodů reprezentují veřejný zájem společnosti, aby vzdělávání nebylo pod kontrolou pouze státu. Rodiče, kteří ve vztahu ke zbytku veřejnosti vystupují proti nově zavedené legislativě, nejednají jako ochránci vlastního soukromí. Opouštějí tímto krokem své soukromé

sféry a svojí kritikou vstupují do veřejného prostoru, protože jejich negace současného stavu může v případě jejich úspěchu mít vliv na stovky a tisíce dalších dětí.

Problém tedy nespočívá ve střetu zájmů mezi státem a soukromím rodičů, nýbrž ve střetu ne příliš dobře artikulovaných zájmů ne příliš dobře zformovaných veřejností. Jednotlivci, skupiny i stát jsou ve vleku praxe, která se ustálila v době vzniku silného nacionálního státu. Jednotlivci a skupiny jsou postaveni proti státu a naopak stát proti jednotlivcům a skupinám. Liberálové nadřazují a chrání práva soukromé sféry a komunitaristé nadřazují a chrání práva sféry rozhodné kulturní či politické skupinové autority. Oba postupy mívají to podstatné, neboť neumožňují budovat dostatečně účinné a flexibilní platformy pro artikulování zájmů a jejich následnou veřejnou diskusi. Nakonec zvítězí ta strana, která má v daném okamžiku dočasně větší politickou moc, a tím zároveň zastře a částečně znehodnotí proces formování jednotlivých veřejností.

Tím se dostávám k centrálnímu bodu Deweyho eseje (srov. 325–372). Ten dobře zformovanou veřejnost nazývá komunitou. Velká industriální a informační¹⁸⁹ společnost vyžaduje *velkou komunitu* a ta je závislá na způsobech účinné komunikace. Velká společnost znamená, že „síly stroje“ (průmyslová revoluce) a síly komunikačních a informačních technologií¹⁹⁰ vytvářejí propojený a na sobě hustými svazky vztahů vzájemně závislý svět. V této propojenosti se uvolňují obrovská kvanta využitelné energie. Energie mění ve velkém podmínky života. Tato centrální změna ovšem není následována změnou v prostředcích a cílech komunikace.

Komunikaci mylně chápeme jako interakce jedinců, které teprve následně musí být integrovány. Nedokážeme vnímat komunikaci jako síť. Tomu odpovídají cíle komunikace a naivní způsoby, jimiž přijímáme a používáme moderní komunikační kanály. Reklamní manipulace, propaganda, fake news, produkce spotřebního informačního braku – to vše jsou důsledky disproporce mezi potřebami a možnostmi moderních komunikačních sítí a mezi jejich faktickým využíváním (srov. 337–341). Proti obrovským agregovaným silám moderních technologií stojí atomizovaný jedinec, který je sám o sobě náchylný k tomu, aby byl obelhán, zmanipulován, aby

189 Odkazem na informační a komunikační revoluci 20. a 21. století esej aktualizují, neboť Dewey zemřel přede dvěma druhé „strukturní změny“ moderny. Ta dynamizuje a zároveň mate společnost podobně jako změna, jež nastala během průmyslové revoluce. Fascinující na této skutečnosti ovšem je, že jestliže Deweyho pojetí poskytovalo dobré nástroje k analýze tehdejší situace, je toto pojetí díky svému důrazu na potřebu nového způsobu komunikace dnes ještě více aktuální.

190 Opět moje aktualizace.

se v informační síti ztratil a nakonec se ukryl do jemu příjemné sociální a informační bubliny. Nové prostředky a cíle jsou ovládány starými návyky a starým pojetím umění (srov. 348–350). Zmínka o umění je zde podstatná. V podkapitole 2.4.2 výše jsem poukázal na velký integrační potenciál umění. Toto umění však musí být chápáno jako esteticky artikulovaný projev komunální zkušenosti, nikoli jako výsledný produkt uměleckého snažení. Musí být chápáno jako prostředek vrůstání do světa, jako brána k porozumění, nikoli jako prostor pro vybíjení estetické senzibility. Jinými slovy, musíme se naučit využít demokratický potenciál umění tak, jak jej např. využil Upton Sinclair, když svým románem *Džungle* pomohl pochopit rozpor mezi moderním, nekoordinovaným, divokým kapitalismem počátku 20. století a dezorientovanými chudými lidmi, kteří nebyli schopni se v daném systému náležitě zorientovat, organizovat se a tento systém proměnit.

Z těchto všech důvodů se mezi potencí a potřebami Velké společnosti a nástroji, které má veřejnost po ruce na svoji artikulaci a formaci, otevřela hluboká propast. Žijeme v době chronické intelektuální krize, která způsobuje či přinejmenším prohlubuje další krize – ekonomické, sociální, politické. Během nich lidé ztrácejí nervy a uchylují se k realistickým řešením. Lippmannův návrh na vytvoření demokracie založené na znalostech expertů a nástup NSDAP v Německu nejsou jenom časově paralelní jevy, ale zároveň a především jsou to různé projevy této propasti. Podobně je to s nástupem neoliberalismu a krizí sociálního státu nebo s migrační krizí a údajně realistickými řešeními této krize – jedná se o současné projevy stejné propasti. Společným jmenovatelem této propasti je mentalita nacionálního státu. Tato mentalita – jak níže ještě podrobněji ukáži – je založena na neudržitelném propojení některých charakteristik tradiční středověké společnosti (statusové pojetí společnosti a tendence ke zbožšťování institucí) s moderní vědou a jejími technologickými aplikacemi.

Otevřený charakter moderní společnosti vyžaduje, aby lidé využívali experimentální metody poznávání světa. Jedině tak budou moci postavit kontrolu důsledků jednání na pevnou půdu. Tento přístup se podle Deweyho dobře zakotvil v přírodních a experimentálních vědách, ale ve vědách sociálních tomu tak není (srov. 341). Mohlo by se zdát, že dnes je tomu jinak, ale předcházející podkapitola ukázala, že sociální vědy jsou stále primárně založeny na předsudcích a ideologii 18. a 19. století. Tyto předsudky působí o to mocněji, oč více jsou ona východiska „racionalizována“.

„Jednou z nejběžnějších forem racionalizace je v pravdě náboženská idealizace a uctívání etablovaných institucí – např. v našem případě se jedná o Ústavu, Nejvyšší soud, soukromé vlastnictví, smluvní legislativu atd. Jakmile se v diskusi objeví tyto záležitosti, okamžitě nám do úst naskakují slova ‚svatý‘ a ‚posvátný‘. Potvrzují náboženskou aureolu, která tyto instituce pokrývá. Jestliže ‚svatý‘ pojmenovává to, k čemu se nesmíme přiblížit a čeho se nesmíme dotýkat s výjimkou oficiálních ceremonií vedených speciálními funkcionáři, pak jsou pro náš současný politický život zmíněné instituce svaté. S tím, jak byly nadpřirozené záležitosti zanechány svému osudu daleko od společenského života, začala se náboženská tabu soustředit kolem světských institucí, především těch, které jsou svázány s nacionálním státem.“ (Tamtéž)

Uctívání je přesně tím, co dusí myšlení a znemožňuje inteligentní jednání – tedy jednání, které analyzuje důsledky činností a kontroluje je. Již v předcházejících kapitolách jsme se setkali s podobnými náznaky a projevy idolatrie: tradiční obsahy, nahlédnutí počátku dějin, univerzita humboldtovského typu, tradice evropské všeobecné vzdělanosti atd.

Výše zmíněnou krizi kvůli této plíživé rezignaci na použití lidské inteligence ještě více prohlubujeme, neboť nám uniká právě to, co nás může z mentální závislosti na předsudcích a ideologii nacionálního státu vysvobodit. Kvůli tomu také přehlízíme jednu z nejdůležitějších charakteristik moderního světa. Připomeňme si: veřejnost vzniká tam, kde je nutné kontrolovat nepřímé důsledky, respektive důsledky, které nejsme schopni v přímém jednání ovlivnit, neboť nejsme aktéry. Vznik veřejnosti znemožňují bariéry, jež zabraňují utváření společné činnosti a z ní plynoucích důsledků. Dálka, těžko překročitelné hory, oceán, odlišná náboženství. Ovšem to se týkalo dávné historie.¹⁹¹ Sám Dewey společnost po velké změně, která přišla s průmyslovou revolucí, popisuje jako rozpor mezi konsolidovanými konzervativními nacionálními státy a potřebou neustálého flexibilního překračování hranic.

„Mohutné, neustávající, komplikované a vážné nepřímé důsledky sjednocené aktivity relativně malého počtu jedinců putují po celém světě. Přirovnání k rozšiřujícím se kruhům na hladině, k dominovému efektu padajících kuželek, k jiskře se zažehávající obrovský požár blednou ve srovnání se skutečností. Válka šířící se světem se zdá být důsledkem nekontrolovatelné přírodní katastrofy. Uskupení lidí do uzavřených, nominálně nezávislých národních států má svůj kontrapunkt ve skutečnosti, že jednání těchto lidí ovlivňuje skupiny a jednotlivce v jiných

191 Podle Frankovy monografie o historii světové ekonomiky a vzájemných vztazích mezi známým a neznámým (viz 3.1.1 výše) je i tento popis spíše idealizací skutečného stavu. Marco Polo, Východoindická společnost, Lindberg jsou důkazem, že každé hory se dají překročit či obejít, řeky splavit či přemostit a oceány přeplavit nebo přeletět. Tendence ke spojování do širších svazků prostřednictvím obchodu, směny technologií a poznání je tím, čím člověk odjakživa – často nevědomě – bojuje proti uzavřenosti a parochialismu.

státech na celém světě. Propojení a vazby, které z jednoho místa vysílají proměněnou energii do všech částí světa, nejsou hmatatelné a viditelné na rozdíl od politicky jasně vymezených států. Ale válka je zde proto, aby nám ukázala, že propojení a vazby jsou zatraceně reálné a že nejsou nijak uspořádány a regulovány. Svědčí to o tom, že existující politické a právní formy a opatření nejsou schopny řešit tuto situaci [...]. Potřebujeme nepolitické síly, které se budou organizovat, aby proměnily existující politické struktury.“ (315)

Veřejnost stále není dostatečně zformovaná takovým způsobem, aby dokázala účinně kontrolovat nepřímé důsledky zmnožených nepřímých vazeb. Pokud se takovým způsobem nezformuje, nebude schopna zvládat svět, který je na nepřímých vazbách založen (založen na nepřímých důsledcích, nepřímé komunikaci). V cestě za lepší artikulací jí stojí státní hranice a mytologie, která z nich vzlíná. Jestliže tato situace byla aktuální před devadesáti lety, je dnes mnohem aktuálnější a palčivější. To samé, co psal Dewey o strukturálním selhávání tehdy existujících států, můžeme říci dnes s ještě větší přesvědčivostí. Pro nás z toho vyplývá několik podstatných věcí:

1. Hranice veřejnosti a státu se nepřekrývají. Veřejnost se často utvářela a utváří přes hranice jednotlivých států.
2. Současná politika nemůže vycházet z představy suverenity národního státu. Primární jsou zájmy veřejnosti a ty jsou často v rozporu se zájmy států.
3. S tím se opět dostává do pohybu diskurz o státu a státnosti, protože musí být zpětně denacionalizován. Především definice státu a kultury. Nacionalizace těchto pojmů byla ve svých počátcích čímsi relativně historicky snad pochopitelným, přesto neobvyklým a nahodilým procesem. V každém případě nevyjadřovala obecné kvality světa. Netvořil ji nějaký *Ursprung*, ale mnoho malých, prolétajících se *Entshthung*, které jsou novými událostmi rozpouštěny a vymazávány, a uprázdněné místo volá po nové formaci veřejnosti.
4. Aby byl stát dobrým státem – to znamená, aby reflektoval a zosobňoval nové formace veřejnosti – musí překračovat sám sebe.
5. Politika univerzalizujících se práv není záležitostí nerealistických intelektuálů, ale výsledek dlouhé historie snah mnoha různých veřejností ochránit sebe před negativními nepřímými důsledky obchodu, poznání, vzájemných styků, směny technologií atd. To, že se tyto heterogenní veřejnosti propojují do větších celků, je přirozeným důsledkem jejich potřeb a zájmů.

6. Popsanému procesu univerzalizace původně heterogenních veřejností musí odpovídat i strukturace států, které se budou chtít nechtě muset zbavovat stále větší části své fiktivní suverenity, aby byly schopny transnacionální koordinované akce. Tím naplňují zájmy veřejností, ze kterých fakticky povstávají a jimž jsou zodpovědné. Univerzalizace legislativ, závazků, doporučení supranacionálních institucí je důsledkem univerzalizace veřejností. V tomto kontextu nejsou ani Charta OSN, ani Evropská unie kapricem od obyčejných lidí odtržených intelektuálů a nejsou pouze výsledkem hrůz druhé světové války. Jsou projevem mnohem hlubšího a dlouhého procesu vymaňování se veřejností z těsných a omezujících krunyřů kmenové a státní mentality a ji obklopujících aparátů.
7. Supranacionální organizace (OSN, WTO, OECD atd.) jsou zatím zakrslými, nedokonalými vyjádřeními potřeb univerzalizujícího se světa.

Deweyho texty se často zdají být abstraktní a neosobní, přestože poskytují velmi účinné nástroje analýzy. V následujících podkapitolách se pokusím odít tuto obecnou charakteristiku vztahu veřejnosti a státu do sociálně-historických kontextů.

3.1.3 Od pozdně středověkých měst k nacionalismu

Více jak osmdesát procent obyvatelstva žilo do konce 17. století na vesnicích a zemědělských usedlostech. Malá hustota obyvatelstva byla podmínkou a udržujícím faktorem feudálního řádu (srov. Cherubini, 1999). Moderní společnost se začala formovat ve středověkých a raně novověkých městech, která nabízela atmosféru zcela odlišnou od života typického pro feudální zemědělské usedlosti (srov. Rossiaud, 1999).

Městský život osvobozoval svojí vnitřní strukturou. Osvobozoval jak v doslovném smyslu – v případě uprchlých nevolníků – tak v rovině symbolické. Život ve městech se stal laboratořím, kde byl „vyvinut“ naprosto odlišný způsob organizace lidské společnosti. Půda byla v tradiční společnosti hlavním prostředkem, jak uplatňovat sociální dohled a jak ukotvovat masu obyvatel na jednom místě. Jelikož ve městech na ní lidé nebyli závislí, stali se více mobilními – nejen geograficky, ale i sociálně. To však neznamenalo, že by byli osvobozeni od závislosti. Naopak v jistém smyslu byli k sobě navzájem vázáni mnohem hustším svazkem vztahů než obyvatelé vesnic a rolnických usedlostí. Tyto nové vazby byly generovány jejich přímou závislostí na trhu, obchodu a směně. Nový typ vztahů je nutil být

více pružnými, ale zároveň na sebe navzájem adaptovatelnými. Ve vší své proměnlivosti se mohl městský život prosadit jako nezávislá a reprodukovatelná forma sociální organizace jenom pod tou podmínkou, že lidé byli vzájemně provázaní a kalkulovatelní – a to i přesto, že se osobně neznali (srov. Rossiaud, 1999, s. 132–136).

„Každý obyvatel [města] musel chtít nechtě pozorně sledovat finanční situaci, pohyb peněz, události, které ovlivňovaly situaci na trhu – Pissané a Janované proto, že byli závislí na obilí z Romagne, Sicílie či údolí Rhôny, vlámské soukeníci a valcháři proto, že se obávali nezaměstnanosti při zastavení dodávek anglické vlny, pařížští a lyonské tovaryši kolem roku 1430 proto, že mír s Burgundskem pro ně znamenal snazší život [...]. Venkovan vytržený ze svého prostředí objevoval po příchodu do hradeb města svět se vzdálenými obzory a musel velmi brzy začít uvažovat o ceně práce a času. V srdci nového hospodářství – na tržišti nebo na trhu práce – zjišťoval, že se ceny neustále mění, stejně jako móda a životní podmínky.“ (Tamtéž, s. 132–133)

Jak materiální, tak duchovní podmínky se ve městech změnilo natolik, že mohl vzniknout nový typ etiky, institucí a nové – abstraktnější – vztahy mezi lidmi, které později (během 17. a 18. století) umožnily vznik moderního centralizovaného státu definovaného vlastní armádou, policií, monopolizací sociální a ekonomické regulace a centrálním zdaněním (srov. Dülmen, 2006, s. 208–214). Právě tyto skutečnosti byly nutnou podmínkou pro vznik centralizovaného národního státu s jeho generálními institucemi, mezi kterými instituce školy začala postupně hrát centrální roli.

Pojetí individuality člověka, která byla výsledkem této strukturální proměny v rovině sociálních a politických vztahů, bylo zcela odlišné od pojetí individuality člověka tradiční společnosti. Člověk náhle vytržený z úzkých sociálních komunit musel kooperovat s mnoha lidmi a jejich skupinami. Byl jim tedy hustě a heterogenně zavázaný, ale na druhou stranu žádná ze skupin si nemohla činit nárok na jeho plnou identitu (srov. Simmel, 1997, s. 7–33). Tento proces individualizace znásobil počet a charakter sociálních vazeb a s tím také i konfliktů stejnou měrou, jakou zvýšil potřebu jejich řešení – znásobil možnosti a potřebnost nových způsobů nivelizace odlišností. Zde se dostávám ke konkrétním procesům, procedurám a potřebám, jež umožní, aby se prosadil jistý typ moci a ovládnutí a rozšířil se celým tkanivem státu. Tento typ moci Foucault nazval *pastýřskou mocí*. K ní se podrobněji vrátím v přespříští podkapitole.

Jestliže situaci mírně historicky zjednoduším tím, že nebudu zmiňovat časové paralely a diskontinuity a budu pracovat s prvky typickými pro moderní společnosti jako s čistými typy, pak můžu vyčlenit tři relativně

nové prostředky¹⁹², jimiž v rámci své konstituce nacionální stát moderní společnost konsolidoval a normalizoval:

1. *Peníze a generalizovaný trh.* Ten provázel celou společnost abstraktními, přesto ekonomicky silnými vazbami. Peníze se staly formou sociálních vztahů – od jejich nástupu bylo možné vše převést na hodnotu vyjádřenou penězi. To umožnilo zmnožení vztahů, neboť tyto vztahy mohou být navázány na dálku, přičemž jsou (alespoň v poučkách převládajících ekonomických teorií té doby) vzájemně porovnatelné. To umožňuje zcela narušit přetrvávající feudální vazby. Po postupných fázích prohlubujících se tereziánských a josefínských reforem se nakonec mohl sedlák vyplácet ze své povinnosti roboty, kterou měl ke svému pánu i po zrušení nevolnictví, peněžní rentou, jež činila 17 % jeho celkového příjmu (srov. Agnew, 2008, s. 133–173). Podobně před necelým stoletím se měšťanským ženám dostalo relativní finanční nezávislosti, protože jim bylo umožněno vstoupit do zaměstnání a prodat svoji práci. Na druhou stranu tato možnost devaluje vztahy, které si činí nárok na specifičnost. Devaluje např. vztah k blízkému prostředí, protože si člověk může dopřát mnoho věcí z velkých vzdáleností (např. jihoafrické víno), nebo devaluje intimitu bezprostředního, ale někdy svazujícího vztahu, protože téměř jakýkoli vztah mezi lidmi může být vyjádřen hodnotou peněz (např. v předmanželské smlouvě; k tomu více srov. Simmel, 1997, s. 7–33).
2. *Nové způsoby disciplinace společnosti.* Objevují se nové typy moci a ovládnání druhých. V dřívějších formách ovládnání společnosti převažovaly vnější síly (fyzický nátlak, lenní závislost, intelektuální bezbrannost nižších vrstev vůči indoktrinaci). Od 17. století se objevují formy ovládnání, které působí prostřednictvím výcviku, výchovy a vzdělávání. Odtud plyne potřeba a význam instituce moderní školy. Dokonce i penalitní systém odvrhuje okázalé trestání a začíná počítat s vnitřní, nekončící a důslednou disciplinací vězňů. K tomu je však nutné použít prostředky, jež byly do té doby charakteristické jen pro uzavřená, velmi kontaktní společenství. Příkladem takových společenství byly církevní řády či sekty hereetiků. Jejich vnitřní organizace a jejich hodnotová orientace se však

192 Relativně nové, protože peněžní obchod existoval již před vznikem moderních států, formy disciplinace se objevily v prostředí středověkých církevních řádů, nacionalismus měl svůj předobraz v etnicky ukotveném regionalismu. Nicméně nové jsou na nich intenzita, všudypřítomnost a kombinace těchto jevů.

nyňi rozšiřuje na většinou společnost prostřednictvím zmodernizovaných starých a nových institucí moderního státu – vězení, kasáren, továren, škol, nemocnic, útulků pro chudé (srov. Foucault, 2000b).¹⁹³

3. *Nacionalismus*. Nový účinný sociálně-politický tmel využíval staré kmenové instinkty. Poté, co byl jednotlivec osvobozen od regionálních a sociálně specifických závazků, vytvořil se prostor pro státní nacionalismus, který na jednu stranu nabízel zdání vřelosti kmenových vztahů zkombinované s moderními technikami ovládnání. Tato kombinace nacionálního státu umožnila, aby si po své konstituci usurpoval právo bezpodmínečně podřídit jednotlivce národní identitě. Málokdo se odvážil protestovat, protože jako trest za neposlušnost hrozilo, že se z něho stane *občan druhé kategorie*, že bude za svůj „vykořeňující kosmopolitismus“ pronásledován – posměchem, urážkami, špatným vzděláním a špatnými vyhlídkami do budoucnosti, pracovními tábory, žlutou či jakoukoli jinou hvězdou, kterou si bude muset připevnit na svůj oděv (srov. Gellner, 2003, k tomu viz také níže).

V následujících podkapitolách se budu věnovat především podstatě nacionalismu. Rád bych nyní podotkl, že je rozdíl mezi nacionalismem a láskou k tomu, co by se dalo velmi zjednodušeně nazvat národ, k postavám, které jsou významné pro sociální a kulturní velikost prostoru, v němž člověk vyrůstal, úctou, kterou si zaslouží mateřský jazyk, a vším, co skrze tuto hodnotu povstává. Tato láska nás vnořuje do kontinuity života, nacionalismus touto láskou proniká a pervertuje ji. Využívá těchto kvalit ke svým účelům. Stává se tak jedním z prostředků, které pomohly ustavit režim moci, který mě zde enormně zajímá, protože se stal kódem, ze kterého se zrodila instituce moderní školy, a skrze tuto instituci prochází dalšími a dalšími generacemi, formuje je a prostřednictvím nich vytváří rizomy, jimiž je původní láska k vlastnímu existenciálnímu prostoru, kultuře a jazyku proměňována do podoby, kterou budu popisovat níže. Budu-li se dále zajímat o nacionalismus, půjde mi především o to, jak je možné charakterizovat režim státní moci, jež má zájem o jednoho každého jedince v těle národa, jež se o každého stará téměř s láskou zodpovědného pastýře, detailně ho poznává a přivádí ke správným myšlenkám.

193 K těmto novým podobám moci se ještě několikrát vrátíme, protože ty se vyvíjely ruku v ruce se vznikem a vývojem instituce školy a nechaly na její vnitřní struktuře výrazné stopy. Tyto stopy produkují diskurz o pedagogice, který maskuje faktické fungování škol hlavního proudu.

Jinými slovy budu si všimát především negativních stránek nacionalismu a režimu ovládnutí. Budu tak činit nikoli proto, že bych chtěl tvrdit, že je tato moc esenciálně špatná, ale proto, že je dnes nutné se od této moci emancipovat, pokud chceme, aby to lepší, co přinesla západní civilizace, mohlo přežít.

3.1.4 Povaha nacionalismu: Od univerzalistické mobility k nacionální konsolidaci

Komplex právě představených změn připravil podmínky pro vznik národnostních států. V Evropě 18. a 19. století můžeme nalézt dva základní způsoby, jak si evropské společnosti snažily poradit s rozpadem komfortu úzkých a v jistém smyslu bezpečných sociálních skupin tradiční společnosti. První přístup je osvícenský a je prodlouženou rukou novověké víry v univerzální rozum. Druhý přístup je romantický. První je charakterizován osvícensky kosmopolitními ideami a emocemi,¹⁹⁴ které obyvatele jednotlivých států vedly k republikánským ideám a které zdůrazňovaly hypotetickou rovnost všech lidských tvorů legitimizovanou ideologií *lidské přirozenosti*. Druhý přístup je charakterizován hlubokou touhou po kořenech. Ona touha byla uměle utkána ze dvou zdrojů: zaprvé z potřeby zaplnit sociální vakuum po rozpadu těsných vazeb tradiční společnosti a zadruhé z potřeby ovládat a formovat masu lidí. Tyto umělé kořeny začaly na konci 18. století lidu chybět a bylo nutné je vynalézt. Hluboko v historii identifikovaný hrdina se stal bájným předkem celé národní komunity. Praotec Čech sice není výmyslem období nacionalismu, ale za svoji nesmrtelnost vděčí bájevitě hagiografii 18. a 19. století. A za ním pochodují další – sv. Václav, Karel IV., Hus, Žižka atd. Díky těmto hrdinům, jedině právě historii a sdílenému jazyku, který začíná být náhle normován do spisovné podoby, se komunita proměnila v národní společnost. Ta se stala absolutním garantem nového typu rovnosti – rovnosti založené na nacionální příslušnosti. Národ se tak stal jediným garantem zákonnosti a trhu – splynul se státem (Gellner, 2003, s. 85–94).

Odtud plynula moc, jakou se mohly pyšnit pouze absolutní monarchové. Ostatně k nejrigoróznějším podobám nacionálního státu se mnoho evropských zemí dopracovalo přes absolutistické monarchie, neboť odpoutaný a snadno manipulovatelný lid byl dobrým spojencem v boji proti příliš velkému vlivu aristokracie – o tom více níže v této podkapitole. Podstatou síly

194 K odlišení osvícenského kosmopolitismu od kosmopolitismu decentralizovaného, nahodilého a inkluzivistického viz podkapitulu 3.1.1 výše.

nacionálního státu byla loajalita vybudovaná na ideji *homogenity národa*. Evropští nacionalisté konce 19. století nemohli porozumět úzkosti a podrážděnosti židovských ahasverů z Prahy, Vídně či Berlína. V té době si židé užívali jen pár desetiletí svého propuštění ze svých přelidněných ghatt, aby se postupně mohli zapojit do společenského, intelektuálního i ekonomického života. Správně vytušili, že se nikdy nestanou samozřejmou součástí vznikajících národů a že vědomí utvářené nacionalistickým milieu opět povede k uzavřeným ghattům a pogromům. Ghetta a pogromy židé znali od té doby, co byli vyhnáni ze Svaté země, ale vyhlazovací tábory byly ještě mimo jakoukoli představivost. Jak však z touhy po kořenech mohla vyšlehnout síla schopná a ochotná masakrovat civilní obyvatelstvo po statisících a milionech? Bylo k tomu potřeba technologií a mentality, které se objevily teprve s příchodem moderní společnosti a nacionálního států.

Vyostřená etnicita moderního nacionalismu se objevuje s jeho státo-tvornými funkcemi. Není jejich příčinou, ale spíše jejich produktem. Nacionalismus se pomocí figury, v níž bylo romantické estetické cítění postaveno proti chladnému rozumu osvícenství, pokusil udržet stát v hranicích již existujících říší a přitom tyto prostory konsolidovat a efektivně bránit, nebo dokonce rozšiřovat. Výjimky, jakými byla např. Habsburská monarchie, resp. Rakousko-Uhersko, na tuto skutečnost doplatily. Osvícenství deklarovalo, že lidé si jsou rovni díky rozumu, že sdílejí společnou kvalitu – taková definice nevycházela vstříc zájmům panovníků či vlád moderního státu. Byla příliš univerzalisticky otevřená. Navíc osvícenská myšlenka byla zatím ještě nevzdělaným či polovzdělaným masám příliš vzdálená. Zato romantický cit uměl roznítit jejich představivost, zažehnout stejně tak solidaritu, jako zuřivou nenávisť, které obě dřímají v lidském podvědomí. Oba silné pocity svým střídavým souběhem vedly k automatické konsolidaci národního státu. Cílem tedy bylo vytvořit kompaktní jednotný, jasně vymezený, dobře fungující stát, vedlejším produktem se stal hluboký, divoký a silný kolektivní cit, který může být v případě potřeby – např. před útočnou či obrannou válkou – snadno mobilizován. Vedlejší produkt posílil hlavní cíl. Ať už jeden nacionální stát masakroval druhý, nebo se nacionální státy propojovaly do koalic, aby rozprášily státy jiné koalice nacionálních států, nacionalismus se stal na dlouho nesmrtným. Teprve hrůzy druhé světové války dovedly státy evropského prostoru k pochopení, že se svět již dávno¹⁹⁵ vysvlékl z podoby, která by dál mohla nacionalistický, rasistický styl myšlení využívat k budování prosperity.

195 Nejpozději od té chvíle, kdy se rozpadlo to, co je historiky a politology nazýváno „Evropským koncertem“, tedy od doby přelomu 19. a 20. století.

Romantická rovina citu se vyvíjela v několika fázích. Herderovský koncept specifičnosti a různosti jednotlivých společenství, který byl přetransformován v představu svébytnosti právě budovaných národů, připravil prostor pro pocit jakési jedinečnosti, kterou všichni představitelé jednoho každého národa sdílejí díky své společné historii a díky tomu, co je vepsáno hluboko v jejich tělech. Tento zápis v tělech vytváří společný rys, jímž se národ liší od jiných národů. V této ideji se postupně přechází od historie, která je stále dosti variabilní, k něčemu, co je přinejmenším pro vědu 19. století rigorózní a pevné – k biologii (srov. Gellner, 2003, s. 88–90).

Národy skutečně nebyly dílem náhody (srov. Hroch, 2009). Existovalo mnoho důvodů (historických, státotvorných, jazykových, kulturních), které vedly k tomu, že v procesu vzniku moderních států 17. a 18. století se národ – tato nová bytost vystupující pod starobylym jménem – stal zakládající jednotkou nového typu uvažování o lidech žijících na území státu. Ale od historicky a vždy nejasně vymezeného národa k ideologii nacionalismu vede cesta umělého očišťování a přehánění. V této ideologii je národ purifikován od kazů, hybridních přechodů, od míšenců, napětí způsobených střetem odlišností. Tak si nacionalismus buduje svůj jednoznačný a starobylý rodokmen, své specifické kořeny. Nikoli to, co měli mít podle osvícenců všichni lidé společně – rozum, ale teprve tyto kořeny posvěcené rodokmenem a společnou krví dělají člověka skutečným člověkem. Nejpotupnější je, když je někdo bez kořenů, když je vykořeněný kosmopolita. Nacionální společnost se náhle může tvářit jako *Gemeinschaft* – jako vřelá pospolitost a přitom zakrývat, že ve skutečnosti je útvarem modernity – *Gesellschaft* – s velmi krátkými dějinami, se specificky moderní racionalitou, s jedinci nedávno vyvázanými z dohledu lokálních pospolitostí a s novým typem vládnoucí moci (Gellner, 2003, s. 91–93). Navíc diskurz kořenů omezuje zájmy specializované městské vrstvy, která byla reprezentantem vysoké kultury a sémantické podstaty práce.¹⁹⁶

196 Sémantickou podstatou práce má Gellner na mysli fakt, že většina zaměstnání v moderní společnosti vyžaduje jistý stupeň vzdělanosti, v němž klíčovou roli hraje centralizovaný a normalizovaný jazyk a schopnost přenosu informací nezávisle na kontextu. Při výkonu práce v průmyslové éře se již nemůžeme spolehnout jenom na to, co se naučíme při spolupráci na společném díle – například při zemědělských pracích. I manufakturní dělník musí stále více a více umět porozumět návodu svého mistra, později psanému návodu a to vyžaduje speciální znalost práce s bezkontextovou informací. 19. století znamená v jistém smyslu vzdělanostní revoluci – ovšem nejedná se o revoluci založenou na *Menschenbildung*, ale o proces neustávající transformace stále většího počtu lidí ze stavu sémantické ngramotnosti do stavu sémantické gramotnosti. Na rozdíl od středověku, kdy pouze úzká skupina lidí – teologové, právníci, byrokraté – uměla pracovat s přesným jazykem a bezkontextovostí informací, je v moderní společnosti většina lidí vystavena nutnosti sémantické povahy práce. Od doby průmyslové revoluce znamenala tato schopnost konkurenční výhodu. Početná vrstva měšťanů byla v 18. a 19. století díky rychle se šířícímu vzdělání a jisté ekonomické úrovni hlavním nositelem této výhody (srov. Gellner, 2003, s. 44–46).

„Mystické kouzlo rurálních kořenů (*půdy*) pomohlo vyloučit specializované městské vrstvy, které s novými pravidly hry [...] získaly až příliš výhodné postavení. Zároveň perfektně zapadlo do romantické filozofie, která novému nacionalismu opatřila logické zdůvodnění a jazyk. [Nacionální společnost sice připomíná svojí mobilitou společnost univerzální. Ale] není neomezená: má své hranice a k jejich vytyčení nacionalistická společnost používá právě terminologii ‚kořenů‘ [...]. Romantismus, komunalismus, populismus, vitalismus a biologismus spojují své síly, aby zaštitily politickou vizi občanství skrze kořeny, spojenou s pronásledováním lidí bez kořenů.“ (Tamtéž, s. 92–93)

Nacionalismus si postupně propracovává logiku, která skrze své nara-ce inherentně spoutává ty členy společnosti, již by svými geografickými a symbolickými přesahy a vzděláním mohli otevřít nacionální společnosti, a tak změnit role vládnoucích a ovládaných. Jenže nacionalistický diskurz pronikal i do mentality měšťanské vrstvy samotné, i pro prosazení jejich zájmů se nacionalismus ukázal být vhodným nástrojem. Představitelé českého obrození či francouzského třetího stavu našli v národovectví své účinné nástroje moci. Nacionalismus se začal utvářet v prostředí absolutistických monarchií, byl to jeden z významných prostředků, jak mobilizací „obyčejných lidí“ centralizovat moc v ruku malé skupiny lidí kolem panovníka a zároveň vlít do státního soukolí obrovskou energii. Ale postupně jeho lák prosákl i do ostatních vrstev společnosti. I buržoazie se nakonec chytla této strategické hry.

3.1.5 Rasistická povaha nacionalismu: Permanentní válka, plavý barbar a státní moc

Jako jakýkoli jiný sociální proces i proces budování nacionálního diskurzu má své komplikované dějiny, v nichž se dočasná vítězství a moc přelévají od jedné ke druhé skupině. Ale ať už otěže moci převezme jakákoli vrstva (absolutistický panovník nebo buržoazie), přetrvává jistá jednotící racionalita. V této podkapitole se budu věnovat tomu, jaké podmínky utvářely racionalitu moci moderních států, abych se v podkapitole následující věnoval oné racionalitě samotné.

V době od 17. do 19. století se ve Francii rozhořela komplikovaná hra o přeuspořádání společenských sil. Tato hra se hrála mezi panovníkem a jeho dvorem, aristokraty a postupně se vynořujícím třetím stavem (především jeho měšťanskou vrstvou). Ona hra byla obecným rysem modernizující se Evropy a Francie zde slouží jako příklad, který vzhledem k jistým detailům (konstrukce postavy plavého barbara, středostavovský etatismus – viz níže) dodal obecnému dění specifika, jež posléze významně znamenala evropskou mentalitu. Z Foucaultových analýz (2005) vyplývá,

že tato hra se projevila diskurzem, který se v případě Francie zrodil z resentimentu francouzské aristokracie. V době koncentrace moci panovníka aristokraté ztráceli svoji sociální a politickou moc a skrze vyprávění svých historiků postupně utvořili historický kontra narativ, který legitimizuje moc aristokracie (Foucault, 2005, s. 135–153). Aristokratičtí historiografové (de Boulainvilliers, d’Estaing, du Buat-Nançay, Montlosier a další) píší mýtus, který má porazit jiný mýtus – mýtus o šťastné a arkadické Galii, v které žijí spokojení lidé pod svrchovanou vládou absolutního panovníka, jehož legitimita se odvíjí od tradice římského císařství. Kontra mýtus měl přibližně následující podobu:

Galská šlechta byla po porážce Římany odzbrojena a ponížena. Kvůli tomuto faktu byla obranyschopnost Galů příliš slabá, což se ukázalo po rozpadu Západořímské říše. Na konci 5. století do země pod vedením Chlodvíka I. vtrhli frančtí válečníci (Germáni), kteří díky své síle ovládli galské území a utvořili zde novou vrstvu svobodné šlechty. Frankové (Germáni) byli svobodní a hrdí válečníci, kteří na rozdíl od poražených Galů nepřijali římské centralistické pojetí moci. Nebyli jím tedy vázáni. Především kvůli tomuto nesouhlasu v otázce legitimacy panovnickovy moci nesplynuli Frankové s Galořímany v jeden národ. Ve Francii tak vedle sebe odnepaměti žijí dva národy – Frankové a Galové (či Galořímané). Pro svobodomyšlné Franky bylo podstatné to, že na základě germánských zvyků se jejich král vítězstvím nestal automaticky vlastníkem galské země – vlastníky byli všichni válečníci, o kořist se dělili rovným dílem. Podle tohoto výkladu tak Frankové (aristokraté):

- Zprvė nespádají pod svrchovanou jurisdikci krále, protože král je pouze jeden mezi rovnými. Byli-li časem svrchované vládě podřízeni, jednalo se o neoprávněné převzetí moci králem, kterého podporovala poražená galská šlechta.
- Zadruhé jsou nadřazení třetímu stavu, protože jako dobyvatelé galského území jsou jeho legitimními vládci.

Tedy nikoli král a jeho dvůr a nikoli třetí stav, ale původní válečná francká šlechta je legitimním držitelem moci ve Francii (srov. tamtéž, s. 138–144). A právě o tuto legitimitu se různými prostředky vede válka.

Nacionalismus se rodí na pozadí imperiálních hodnot Západu (srov. Hviždala & Přibáň, 2018, s. 125–126). Když věčná (permanentní) válka jako prvek udržení legitimacy vlády vstoupila do politického diskurzu konstituujících se moderních států, začalo se pod jejím křídlem utvářet mnoho rysů moderních západních společností, jež upevnily nadřazené

postavení Západu: vyostřený nacionalismus založený na zpola vybájeném etnickém principu, konsolidace společnosti tím, že je definován a porážen vnitřní a vnější nepřítel státu. Původně však nešlo primárně o válku, ale o daleko důležitější komoditu, o moc-vědění. O vědění, které ustavuje moc a umožňuje změnit vztah ovládaných a vládnoucích. Koncept věčné války byl prostředkem, jak změnit bojiště a získat vědění krále. Jak se postavit celému systému administrativního a právního vědění, z něhož plynula moc krále a jeho dvora. To je také důvod, proč aristokraté mění celé pozadí. Ať už se právníci a byrokraté tváří jakkoli, tito proponenti absolutní monarchie fakticky vedou válku tím, že vyprávějí svůj narativ o míru, řádu a legitimitě odkazující se k Římské říši. Jestliže by moc jejich narativu byla omezena, mohla by se změnit také situace pro aristokracii, která v té době zaznamenává první známky svého sociálně-politického pádu (srov. tamtéž, především s. 122–124).

V procesu pádu aristokracie tedy sehrála svou významnou roli vzdělanost, právní a správní vědění. Potomci galské neválečnické šlechty se přes církevní vzdělané kruhy vetřeli do blízkosti francouzských králů. Byli to oni, kdo způsobili, že se oficiální výklad dějin opřel o znalost práva a o údajnou legitimitu a kontinuitu centralistické římské vlády. Tím došlo k zásadnímu oslabení práv potomků původních franckých válečníků. A právě o tato práva je nutné svěst válku. Ve své podstatě válka probíhá odjakživa, byla jen kryta pokriveným výkladem dějin. Odtud se vynořuje ambivalentní vztah ke vzdělání, jež je inherentní součástí válečného diskurzu o přeuspořádání moci ve společnosti a jež se paradoxně – vzhledem k významu vzdělání, vědy a technologií pro existenci moderního státu – stane trvalou výbavou moderní mentality. Je dodnes pravidelným zdrojem mobilizace mas, jejímž hlavním nástrojem je vyvolávání odporu ke vzdělání a lidem kritického rozhledu.¹⁹⁷

Na druhou stranu jde sice o moc-vědění, ale válka začíná být klíčem k formování národa. Nezáměrně a jakoby na rubu děl aristokratických historiografů 17. a 18. století se tak začne prosazovat myšlení postavené na principu permanentní války. Válka se totiž stává přirozeným, neustále probíhajícím procesem, v němž se strany musí osvědčit, mají-li svá práva obhájit. Je to navíc neutuchající proces. Jedno vítězství nezaručuje věčnou

197 Zemanovský diskurz o „pražské kavárně a obyčejných lidech“ je groteskním projevem této starobylé tradice. Samozřejmě jde o moc a ta plyne z vědění. Zástupci „obyčejných lidí“ sice staví na své údajné lidovosti, ale zároveň k mobilizaci, k uchopení a udržení své moci využívají speciálních, mnohokrát vyzkoušených a detailně propracovaných znalostí z psychologie, sociologie, obchodu atd.

vládu – válka nikdy nekončí. Brzy se stane komplexní válkou národních států s vnitřními i vnějšími nepřáteli. Přestože války, vnitřní a vnější nepřátelé jsou prvky, které známe ze starších období, nehrála válka roli toho, co definuje kmen / etnikum / národ. Francouzskými dveřmi vstoupila věčná válka jako definice státní jednotky do evropského diskurzu moderní společnosti. Francouzské dveře však nebyly jediné. Jednalo se o rys, který se objevil všude tam, kde se staré mocenské struktury rozpadaly a moci se snažily chopit nové sociální a politické síly a kde se náhle objevila od tradiční společnosti osvobozená masa jednotlivců, která mohla promluvit do uspořádání politické jednotky. Významný je například narativ války v Anglii, v němž se o století dříve než ve Francii začne tematizovat věčná válka Sasů a Normanů, která se stane prostředkem boje proti absolutistické moci panovníka. Tato narace prochází mnoha proměnami, až v některých verzích dostane zcela opačný smysl – Hobbesova válka je mytickou válkou „všech proti všem“, kterou může zastavit společenská smlouva, z níž povstane Leviathan, absolutistický panovník schopný zajistit právo a spravedlnost (srov. tamtéž, s. 87–109).

Ještě stále jsme v dějinách, ale již se objevují – dávno před vznikem darwinistického učení – základy biologických „vysvětlení“. Jedná se přece o boj mezi dvěma či více etniky (Germáni proti Galům, Sasové proti Normanům). Tento mix dějin a krve vede ke dvěma důležitým důsledkům. Zprv se pomalu přestává pracovat s pojmem národ jako se společenstvím lidí žijících na určitém území a ovládaných určitým politickým režimem. Toto území je podle zmíněných diskurzů obýváno dvěma národy, které spolu různými prostředky vedou věčný boj o vládu. Mýtus zavádí přirozenou nadřazenost určitého národa (Germánů) nad národem druhým (Galů). Odlišné vlastnosti – bojovná, válečnická a svobodomyšlná povaha Germánů a naopak neválečnická, lstivá a proradná povaha Galů – jsou do slova vepsány do jejich těl.

Tím se dostávám k druhému důsledku, který mimo jiné dokládá nebezpečí romantizujících historických výkladů – což je ostatně jedno z hlavních témat této monografie. Historický a posléze i biologický výklad začíná zakrývat samotnou podstatu bobtnajícího společenského konfliktu. Zakrývá systémovou proměnu sociálních podmínek, jež následně mění i poměr sil na politické scéně. V aristokratickém mýtu způsobuje přirozený řád, že biologicky vymezená skupina obyvatel (Frankové) díky určité historické události (invazi a dobytí) je ze své podstaty nadřazena jiné skupině obyvatel. Proto je právoplatným držitelem moci bez ohledu na všechny měnící se podmínky. Tak je dohořívající statusová logika středověku

oživena, postavena do středu diskurzu a zcela zakrývá podmínky a z nich vyvstávající procesy moderní společnosti. Tyto nové, moderní podmínky a procesy jsou založeny na vědě, nových technologiích a ekonomických vztazích, koncentrují se v přítomnosti a jsou rozhodné pro budoucí vývoj. Historizující výklad věčné války se ale obrací do minulosti. Nebezpečí blížící se občanské války ve Francii stejně jako kataklyzmata světových válek mezi národy nemohou být předem racionálně řešena, protože do popisu situace promlouvají historie a kořeny, jež mají se současným děním pramálo společného. Francouzská revoluce tak byla odstartována dávno před dobytím Bastily. První a druhá světová válka začala dávno před sjednocením Německa. Zkrátka selhání spočívá v tom, že se hledají údajné kauzální síly,¹⁹⁸ které fakticky netvoří podstatu problému. Kauzální síly oslepují rozum a otvírají dveře velkým iracionálním střetům.¹⁹⁹

Do francouzského diskurzu věčné války vstupuje také postava plavovlasé bestie. Mýtus barbara, který od té doby spí v našem sociálním nevědomí a pravidelně se probouzí, aby za sebou nechal spoušť své svobody. Když Fréret na počátku 18. století navazuje na Boulainvillierse, nespojuje etymologický původ slova *franc* s běžně přijímaným významem *svobodný*, *nýbrž* s významem *krutý* (*ferox*). S tímto původem jsou intimně spojeny významy další – hrdý, nezdolný, pyšný.

„A takto tedy začíná onen pověstný velký portrét ‚barbara‘, se kterým se setkáme až na konci 19. století a samozřejmě u Nietzscheho, [pro něhož] se svoboda bude rovnat krutosti, jež je choutkou moci a lačností, neschopností sloužit, zato však touhou, jež je vždycky připravena podmaňovat, zosobněná barbarem ‚nezdvořilých a hrubých mravů, nenávisť k římským jménům, jazyku, zvykům. Milovníkem svobody, statečným, lehkomyšlným, nevěrným, prahnoucím po zisku, netrpělivým, neklidným‘ atd.: to jsou epiteta, jichž užíval Boulainvilliers a jeho následovníci pro popis toho nového, velkého, plavovlasého barbara, který takto prostřednictvím jejich textů slavnostně vstoupil do evropské historie, chci říci do evropské historiografie.“ (Tamtéž, s. 139)

Tento krok aristokratických historiografů opět není něčím náhodným. Potřebují se postavit proti mýtům právních a ekonomických teorií 17. a 18. století. Na počátku těchto teorií stojí většinou postava divocha. Je to divoch a jeho přirozený stav, z něhož povstávají převládající právní

198 K falešnému hledání kauzálních sil viz 3.1.2 výše.

199 Paralela se školstvím je zde zřejmá: racionální reformu školství nemůžeme udělat na základě fantastických, do historie zahleděných snů o paradigmatické povaze starověkých Řeků, o nahlédnutí Počátku dějin, o *Menschenbildung* a tradici všeobecné evropské vzdělanosti. Jestliže použijeme skutečně kritické historické analýzy, pochopíme, že tyto mýty jsou konstrukty 18. a 19. století, které zakrývaly faktické cíle a utváření instituce školy. Nemají proto nic společného s reálným děním v našich školách.

teorie o založení státu a moderní ekonomické teorie. Divoch je tím, kdo prostřednictvím pro všechny výhodné společenské smlouvy vystupuje z prvotní přirozenosti a zakládá stát a tím i moc jediného panovníka. Stejně tak je to divoch, který díky své přirozenosti umožňuje ekonomické vztahy, jež začínají prostou směnou statků, ale vrcholí v komplikovaném systému moderní ekonomie, která dynamizuje ekonomické dějiny. Divoch je tím, kdo dává povstat civilizaci. Obě tyto zakladatelské role stojí proti zájmům aristokratického kontra mýtu. Proto proti civilizaci stavějí kulturu divokosti, proti divochovi barbar. Barbar stojí vždy na počátku, na počátku cyklu věčného návratu, ve kterém se obnovuje jeho síla a legitimita jeho vlády. S obnovenou silou si bere zpět to, co mu bylo ukradeno. Je nevraživý, impulzivní a svobodný. Nenechává se spoutat civilizací, je zdrojem vlastního práva a vlastní legitimacy (tamtéž, s. 178). Proto v kontra mýtu mají frančtí dobyvatelé podobu svobodomyšlných, zuřivých a impulzivních barbarů, těch, kteří kvůli zodpovědnosti k vlastní svobodě nemohou přijmout ideu kontinuity římské centrální moci. Tato odlišnost je zakoreněna již v jejich tělech, a proto jim nemůže být ona legitimita, plynoucí z dobytí Galie, zcizena (srov. tamtéž, s. 173–194). Pro 19. století se tato odlišnost artikuluje v jasné vizuální rozdílnosti, jejímiž nejviditelnějšími znaky se stanou modré oči a plavé vlasy.

Ovšem stejná slova o divokosti a loupeživosti bude později možné slyšet z úst představitelů největších kritiků aristokracie a významných představitelů Francouzské revoluce. Ironie dějin? Nikoli, jenom rozvíjení diskurzu, na který buržoazie chtě nechtě musela navázat. Právo na násilí, hněv a nelibostnost se hodí i revolucionářům, a tak diskurz věčné války, divokosti a impulzivnosti rozšiřuje pole své působnosti. Pro Mablyho – historika, který obhajoval právo lidu na revoluci – je barbar „člověkem dějin, loupeže a požáru“. Barbaři tvoří „lid hrdý, násilný, bez vlasti, bez zákona“. De Bonneville barbary líčí jako dobrodruhy, „kteří dýchají pouze válkou [...] meč byl jejich právem a používali ho bez výčitek svědomí“. Marat „o nich říkal, že jsou „chudí, hrubí, bez obcování, bez umění, ale svobodní““ (srov. tamtéž, s. 179). Do postavy barbara jsou nyní zjevně promítáni ti nejchudší, ti, kteří nejvíce trpí v *ancien régime* a mají právo se bouřit, použít svoji hrubost a násilí. Utít hlavy a v záři pochodní je nosit vystavené na kopí.

V diskurzu inherentní věčné války se tyto prvky romantického, divokého a nevraživého titanismu, ať již promítaného do aristokratů, či do davu bědných a nejchudších, uchovávají. Zcela v rozporu s osvícenskými mýty o míru či přesněji na jejich rubu se během 18. století stává diskurz zuřivého, nezodpovědného násilí zásadním politickým diskurzem, na který musí

všichni reagovat. Nenápadně pohlcuje sociální vědomí většiny aktérů. Vytváří své rizomy a ty prorůstají všemi národy, nejjemnějšími zákoutími jejich těl. Ke konci 19. století se z třetího stavu stane konzervativní vrstva, která si pod krustou návyků a malých rituálů udržuje moc prostřednictvím svých bájí v podobě vědeckých teorií. Nietzsche je znechucen liberalistickou kulturou, která v druhé polovině 19. století tvoří civilizaci. Chopí se proto diskurzu o barbaru a postaví ho proti tomuto řádu. Převezme diskurz nadřazených pánů a učiní z resentimentu aristokratů panskou, svobodnou a neodvozenou aktivitu. A naopak snahu nové sociální vrstvy o politické a ekonomické uznání a následně snahu o zachování moci začne považovat za projev otrocké morálky, založené na reaktivitě a resentimentu. Za projev morálky, kterou vynalezl židovský kněz, kterou prohloubilo a rozšířilo křesťanství a kterou buržoazní společnost využila jako svoji zbraň. Původní rozvrh se zcela obrací, ale diskurz věčné války žije i v Zarathustrovi. A tak i Nietzsche – první genealog vědění – se namočí do Boulainvilliersova mýtu a do centra své filozofie postaví statusové myšlení středověku. Poté již stačí, aby na scénu vstoupila „vědecká“ vysvětlení sociálního darwinismu, aby byly z Nietzscheho textů důsledně odstraněny všechny pasáže, z nichž je zřejmé, že autor pohrdal rasismem²⁰⁰ a nacionalismem,²⁰¹ že rasa je pro něho komplexním podkladem pro utváření typů, které modelují resentiment a reaktivnost,²⁰² a Nietzscheho typologii je možné brát jako obhajobu těch nejtemnějších stránek národního

200 „Maxima: Nestýkat se s žádným člověkem, který se podílí na prohaném rasovém švindlu.“ [*Nietzsches Gesammelte Werke*, Bd. XVI, Studie z období ‚Přehodnocování‘ 1882–1888, s. 374.] A upřímný výkřik: ‚A co si koneckonců myslíte, že cítím, když Zarathustrovo jméno zazní z úst antisemitů!‘ [Dopisy Fritschovi z 23. a 29. března 1887]“ (Nietzsche in Deleuze, 2004, s. 220–221).

201 Např.: „Ne, my [lidé bez domova] nejsme [...] zdaleka dost němečtí, [...] abychom mohli mít potěšení z národnostní prašiviny srdce a otravy krve, kvůli nimž se teď v Evropě ohraničuje, uzavírá jeden národ před druhým [...]. Jsme, jedním slovem – a mělo by to být naše čestné slovo! – *dobří Evropané*, dědici Evropy, bohatí, bohatstvím zahrnutí, ale rovněž přebohatě zavázaní dědicové několika tisíciletí evropského ducha (Nietzsche, 1996, s. 246–247).

202 „Nic není očividnější než obdiv, který Nietzsche choval k izraelským králům a ke Starému zákonu. Židovský problém splývá s problémem vzniku kněze v izraelském světě: to je skutečný problém, jehož povaha je typologická [...]. Je pravda, že úvahy o rasách jsou u Nietzscheho přítomny. Rasa však vždy zasahuje pouze jako prvek v rámci určitého křídlení, jako faktor v určitém fyziologickém, ale také psychologickém, politickém, historickém a sociálním *komplexu*. Právě takový komplex Nietzsche označuje jako typ. Typ kněze – žádný jiný problém pro Nietzscheho neexistuje“ (Deleuze, 2004, s. 221–222 – kurzíva v originále). Jinými slovy rasa není biologicky daná a fixovaná, je pouhou materií mnoha událostí, které v matici mnoha rovin (fyziologické, psychologické, politické, sociální) umožňují vstup do dějin nějakému typu vztahu k moci. Typ kněze je typ, který mění resentiment v odsouzení života (srov. tamtéž, s. 213–220). V našem světě se tento typ ustavil v izraelském kontextu. V nějakém jiném, alternativním světě by klidně mohl být vázán na rasu asijskou či árijskou.

socialismu. Nietzscheho myšlenky by nemohly být tak jednoduše zneužity, kdyby nacionální společnosti nebyly k tomuto zneužívání náchylné.

Přesto má Nietzsche v mnohém pravdu. Buržoazie vede také válku. Vede ji prostředky ekonomie a morálky. A tato válka se může kdykoli změnit ve válku skutečnou. Kde se ale tato relativně nová podoba války vzala? Vraťme se ještě do období úsvitu Francouzské revoluce. Musím ještě vysvětlit jeden rys, který bude pro můj další výklad podstatný. Jak je možné, že zuřivé násilí nezůstane otrěsným, ale pochopitelným projevem revolučních zvrátů, že se naopak stane každodenní samozřejmostí? Jak je možné, že se jeho divoká, těžko kanalizovatelná zběsilost neodlišitelně a nepozorovaně prolne s národním tělem a výkonem státních funkcí? Jak je možné, že se diskurz resentimentu aristokracie stane samozřejmou výzbrojí každého moderního národa, jenž je ze své podstaty nearistokratický? Kde se válečnický vztah mezi národem a moderním státem objevil?

Poté, co se aristokratický diskurz konstituoval, převezme jej třetí stav. Učiní ovšem zajímavý obrat v definici národa, protože má-li obhájit svoje zájmy, nemůže vycházet z logiky vztahů, jaké nastavil aristokratický diskurz. Sieyèsova stať *Čím je třetí stav?* je známým dokumentem, kde tento obrat můžeme jasně detekovat. Sám o sobě je ale projevem delší tradice, v níž konstituující se třetí stav (obecně buržoazní vrstva) nabýval svého sebevědomí. Sieyèsův text sám sebe artikuluje již úvodní otázkou a odpoví: „Čím je třetí stav? *Vším!*“ A pokračuje v následujícím výkladu: Která sociální vrstva reprezentuje národ? Třetí stav! Proč? Protože na svých bedrech nese váhu všech nejvýznamnějších pozic, které fakticky utvářejí a udržují národ při životě – lidé třetího stavu tvoří ekonomické, vojenské, právní a správní tkanivo společnosti (srov. Sieyès, nedatováno, s. 1–3). Zde se přesouváme od pouhého odvození národa odkazem ke kořenům a násilnému zvratu (invaze a dobytí), které podkládalo legitimitu aristokratického pojetí, ke složitému funkčnímu vztahu mezi národem a státem. Stát nevzniká násilným zavedením nějakého systému práva, ale vzniká teprve tehdy, je-li národ schopen přežít. Stát povstává z pečlivé starosti o národ.

Model je převrácen. Nikoli původní násilí invaze, která plodí moc, ale moc, jež se vykonává, je zdrojem násilí, které je nepozorovaně přítomné v každém výkonu státní moci. (srov. Foucault, 2005, s. 195–202). Aby stát umožnil národu přežít a vzkvétat, musí se o tento národ pečlivě starat. Dohlížet na něj, analyzovat jeho stav, sbírat o něm informace, vyhodnocovat je a nepolevovat ve výkonu moci. Moderní stát se rodí jako útvar, který se brání proti ostatním národům, musí vést útočné nebo obranné či preventivní války, musí obrátit svůj pohled také k vlastnímu tělu, a shledá-li

nějakou jeho část nemocnou či nekompatibilní, musí ji z těla vyříznout. Objevuje se narace o těle národa, o jeho přežití a o povinnostech státního aparátu hlídat jeho zdraví. Teror a utáté hlavy Francouzské revoluce byly jen předznamenáním daleko větších hrůz orchestrovaných starostlivou péčí nacionálních států.

Moderní stát 19. století není záležitostí Francie. Princip permanentní války se nezávisle na Francii zrodil o století dříve také v Anglii. Zde byla tematizována věčná válka Sasů a Normanů, která se stane prostředkem boje proti absolutistické moci anglického panovníka. Tato narace prochází mnoha proměnami, až v některých verzích dostane zcela opačný smysl – Hobbesova mytická válka „všech proti všem“ je válkou, kterou může zastavit jedině společenská smlouva, z níž povstane Leviathan, absolutistický panovník schopný zajistit právo a spravedlnost (srov. tamtéž, s. 87–109). Diskurz permanentní války se přeléval v různých variantách z jedné země do druhé a nasedal na potřeby formujících se národních států. Byl postupně přenesen do těla všech evropských států jako prostředek formulace státního nacionálního zájmu a stal se centrálním zdrojem legitimacy jejich fungování. Němci po svém zpracovali původní aristokratický mýtus francouzské šlechty, ostatně plavý barbar byl svým původem Germán. Relativně mladý německý národ se ustavuje jako národ s novým kulturním úkolem. Podle tohoto výkladu dějin se Německo stává prostředkem univerzálních dějin, v nichž má být úpadková civilizace nahrazena živou a pravou kulturností (srov. Hvížďala & Přibáň, 2018, s. 120–122).

Tento diskurz se navíc radikalizuje a zaznívá v souzvuku dvou hlavních tónů. Původní militaristický tón, který se opíral o princip invaze a dobytí, je v buržoazním diskurzu přeznačen a postupně se mění na *tón funkcionální*: střední třída je vším, neboť zajišťuje funkce státu. Druhým tónem je stále sílící *tón biologismu*: stejně jako v přírodě mohou přežít jen ti nejsilnější, i v sociálním prostředí mohou přežít jen ti s lepším původem (árijským, později germánským, slovanským, anglosaským, francouzským atd.). Princip biologické určenosti se stane během 19. století komplexním dispozitivem myšlení, který je srdcem nacionalismu. Foucault analyzuje texty tohoto období, jež se opírají o definici národa a státu (Foucault, 2005, s. 215–235), a všímá si jejich spojení s nově pochopenou mocí jako starostí o tělo národa a o jeho zdraví. Tento typ moci Foucault nazývá *biomoc*.

„Co skutečně je rasismus? Je to především způsob, jak vnést do oblasti života, které se ujala moc, jistý předěl: předěl mezi tím, co má žít a co má zemřít. V biologickém *kontinuu* lidského druhu se vynošení ras, jejich hierarchie, kvalifikování některých ras jako dobrých a naopak jiných jako podřadných projevů jako způsob, jak roztržít biologické pole [...] jako způsob, jak od sebe navzájem

v nitru populace odstavit různé skupiny [...]. Za druhé bude mít rasismus další funkci: jeho rolí bude ustanovení pozitivního vztahu, dovolíte-li, typu: [...] ‚Čím více necháš umírat, tím více budeš díky této skutečnosti žít.‘ [...]. Je to válečnický vztah [...]. Jenže rasismus si [...] přeje, aby tento vztah válečnického typu [...] fungoval úplně novým způsobem, jenž je právě slučitelný s výkonem biomoci. Rasismus skutečně umožní stanovit na jedné straně vztah mezi mým vlastním životem a smrtí druhého člověka, který není vztahem vojenského a válečnického střetu, nýbrž biologickým vztahem: ‚Čím více podřadných druhů bude mizet, čím více bude odstraněno nenormálních jedinců... tím více já – nikoli jako jedinec, nýbrž jako druh – budu žít, budu silný, zdatný, budu se moci množit.“ (Tamtéž, s. 227–228)

Představitelé státní moci dostávají právo určit, kde leží hranice mezi zdravými a nemocnými, mezi normálními a nenormálními, a dostávají právo nemocné a nenormální odlučovat od zdravých a normálních. Ve všech těchto výkonech využívají moc vědy. Vědění vědců se stane mocí nad životem jedinců i celých společností. Eugenické teorie, na které bychom rádi zapomněli, případně je přisoudili zlým nacistům, jsou vrcholkem obrovského ledovce, který byl s mrazivou samozřejmostí fabrikován vědeckými disciplínami, které pochybné preference a hodnoty vydávaly za projev objektivní pravdy. Představitelé státní moci tím dostávají vědou pomazané právo se nemoci a nenormality zbavit. Odstranění nemocných či vadných již není vražda, ale hygienický úkon. Tak se objevuje podloží, na němž je už velice snadné uvažovat i o vyhlazovacích táborech.

Válečný diskurz – nyní již obohacený o nástroje nového typu moci nad člověkem jako druhem, tedy o nástroje *biomoci* – se rozvíjí a přesouvá z jednoho evropského státu do druhého. Přitom se propojuje s teorií arijské nadřazenosti a s teorií mytické indoevropštiny jako „druhého jazyka Ráje“. Obě tyto teorie mají svůj původ v koloniální správě Dálného východu, ale dostávají svou vědeckou sílu v prostředí anglických a německých univerzit a odtud se šíří dále (srov. Budil, 2001, s. 416–418, 448–453; Olender, 1996, s. 89–145).²⁰³ Na konci 19. století ke zmíněné diskurzivní

203 Příběh má za to, že ve vztahu k nacionalismu existují dvě tendence: tendence k jeho mytizaci a tendence k jeho démonizaci. Démonizace podle něj spočívá v tom, že při odsuzování nacionalismu přehlídíme následující fakt: selhání státu bylo ovlivněno nejen vyostřeným etnickým citěním moderního nacionalismu, ale především imperialistickou politikou západních zemí, se kterou se nacionální stát musel vyrovnávat (srov. Hvižďala & Příběh, 2018, s. 125–126). Teorie permanentní války dokáže vyprávět jak pozadí původnější imperiální politiky, tak příběh nacionalizace společnosti jako kontinuum. Zrod evropského nacionalismu je inherentně spojený s imperiální politikou velkých i menších imperiálních evropských říší – Velké Británie, Francie, Španělska, Nizozemí, Belgie, Portugalska a později i Německa. Zvýšený imperiální tlak na své kolonie mohl být vyvíjen pouze ruku v ruce s národní konsolidací uvnitř říší a s jejich proměnou v moderní nacionální stát. Díky konsolidaci je moderní stát schopen vysoké míry organizace a koncentrace lidského a materiálního kapitálu (k tomu viz pasáž níže v této části). K tomu srov. též Snyder, 2019.

hře ještě přistoupí sociální darwinismus. Tento mix se rozšíří po celé Evropě a utvoří nebezpečnou agresivní nacionalistickou variantu, která nakonec překrývá pozitivní rysy nacionalismu.

Mezi hlavní pozitivní rysy patří to, že nacionalismus vytváří moderní politickou jednotku, v níž může docházet k růstu a emancipaci občanské společnosti. Tyto rysy můžeme nalézt např. v díle Františka Palackého. Ten na jednu stranu vytváří nacionální rámec pro výklad českých dějin, staví slovanský živel proti germánskému, na stranu druhou si uvědomuje nebezpečí, které z takového výkladu může povstat. Proto svojí aktivitou podporuje austroslavismus a Rakousko, v budování nacionalismu dává důraz na státoprávní potenciál národa. V tomto kontextu hodnotí Palackého dílo Příběh následujícím způsobem:

„Státoprávní myšlenka federalizované autonomie primárně definuje národ ne jako kulturně etnický, ale politicky teritoriální celek. Přes všechny kulturní a jazykové třenice se tak jedná především o právo na politické, a ne kulturní sebeurčení. Aby mohl politicky existovat, *ethnos* se musí chovat jako *dēmos*. To je důležitý princip liberálního konstitucionalismu, který platí dodnes.“ (Hvízdala & Příběh, 2018, s. 163)

Národ byl tedy konstruktem, díky kterému se utvářejí politické podmínky pro vznik občanské společnosti, tak jak to dokládají díla např. J. Habermase či R. Sennetta. Ovšem etnické ladění nacionalismu bylo vždy silnější. Ostatně i Masaryk přes všechna svá počáteční vyjádření o politickém charakteru československého národa se stavěl k ostatním národním minoritám velice nevybíravě. Politickým se měl stát československý národ tak, že vliv ostatních národů žijících na území nově vzniklé republiky bude slábnout natolik, až minority demografickým i politickým tlakem nakonec splynou s národem československým. Ani takový politický pragmatik, jakým Masaryk bezesporu byl, se nevyhnul krokům, které nakonec přispěly ke ztrátě loajality většiny obyvatel pohraničí a nutně daly trumfy do rukou Henleinovi a Hitlerovi (srov. Kosatík, 2018, s. 296–297). Zkrátka přes veškerý politicky emancipační potenciál nacionalismu převládá jeho biologický a etnicko-kulturní rys. Politický charakter veřejnosti byl zúžen pouze na jeho národní definici. Vše nevyhnutelně šlo k další válce, k jejím hrůzám a konečným řešením.

Hlavním nástrojem nacionalismu založeným na biologicky definovaném rasismu je homogenizace vlastního území na základě nacionálního principu. Není divu, že obě světové války měly svůj kořen ve střední Evropě. V zemích střední Evropy napovrch poprvé vystoupila frankensteinovská podoba moderního státu slitá ze sobě protichůdných částí – z heterogenní

síťovité podstaty moderního státu a z touhy po jeho homogenitě. Tato doba se stala katastrofálním milníkem především pro etnický a kulturně promísený území, kde se požadované homogenity dalo dosáhnout jedině intenzivním, neutuchajícím méně či více viditelným násilím.

„Existovala zde [ve střední Evropě] děsivá směsice odlišných kultur promíchaných geograficky i ve svých sociálních strukturách, jejich politickým, kulturním i náboženským hranicím chyběla jakákoli koherence či vzájemná podpora [...]. Jestliže měly být potenciální jednotky kompaktní a homogenní, bylo nutné provést ještě něco – velké množství lidí muselo být buď asimilováno, vyloučeno, popřípadě zabito. V průběhu prosazování nacionalistického principu byly použity všechny tyto metody a používány jsou dodnes.“ (Gellner, 1997, s. 101)

3.1.6 „Policie“ a vědění: Disciplinace, starost o život a totální válka

Popisem moderního rasismu a nacionalismu jsem se dotkl toho, jak byla v lidech vypěstována extatická touha moderního člověka po etnické homogenitě. Nesmíme ale zapomínat, že ta je až vedlejším produktem. Ostatně nacionalismus „začal s polonormativní, polodeskriptivní etnografií, něčím mezi záchrannou akcí a sociálním inženýrstvím“ (Gellner, 1997, s. 101). Hlavním cílem nacionalismu je vybudovat pevný, konsolidovaný stát a tomuto principu musí ustoupit i vznikající občanská společnost. Síla takového státu spočívá v tom, že dokáže sladit loajální a vycvičené jednotlivce v promazaný výkonný stroj. Normování obyvatelstva, etnická homogenita, hygiena národa a s tím spojená rasová a národnostní čistota byly dobrými prostředky k zavádění novodobého způsobu dohledu a kontroly nad tělem národa.

Nešlo o národ v oné romantické podobě, kdy se lidé při zpěvu hymny či lidové písně drží za srdce a cítí dojetí vzájemné svornosti. Šlo o národ připravený na válku. O dobře promazané, jednotné tělo, v němž jeden kloub zapadá do druhého, šlachy pohybují bezchybně údy, všechny části těla poslouchají jednu hlavu. Nacionalismus konstituuje tělo státu a utváří jej a jeho antitetický postoj k druhým národům vyvolává stejně antitetické reakce. V případě nacionalismu se nejedná o nějaký jasný záměr, který někdo naplánoval a posléze realizoval. Nacionalismus se vyvinul z možností a podmínek, které přinesl přechod od tradiční společnosti k moderní, byl jednou z možných variant následného vývoje a díky nahodilostem, které tento přechod provázely v prostředí evropských kultur, došla právě tato varianta naplnění. Zde nacionalismus našel prostor, který mu poskytl evoluční výhodu. Nacionalistická karta nakonec byla jedinou kartou ve hře

a všichni museli začít postupně tuto hru hrát, i když tušili, že pro ně bude v delším horizontu nevýhodná a často tragická.

Foucault byl fascinován tím, jak se formovala racionalita ovládnání v rámci moderní společnosti a jak se zároveň tato racionalita skrývala za mýty humanismu a vzdělání. Jeho fascinace je pochopitelná, v žádné jiné civilizaci bychom v době od 18. do 19. století nemohli zahlédnout konstrukci tak dokonalého stroje na produkci bohatství, stroje, který je díky úspěšné disciplinaci jedinců i celých populací schopen uvolňovat obrovskou ekonomickou sílu. Tradiční společnost se od konce 14. století do poloviny 18. století pomalu, v jednotlivých stupních a v posunech daných sociogeografickými omezeními rozkládala. Stejně tak se v mnoha původně oddělených proudech pomalu objevovaly způsoby výkonů různých typů mocí, které se postupně slévaly, aby nakonec vytvořily moderní stát. V době, kdy se začíná budovat občanská společnost (kteřou umožnilo až zásadní rozvolnění vztahů tradiční společnosti během 2. poloviny 18. století), již existuje konsolidovaná moc moderních nacionálních států.²⁰⁴

Prostřednictvím nacionalismu stát vymizíkoval svého největšího protivníka – veřejnost.²⁰⁵ Rodící se činná občanská veřejnost totiž hrozila tím, že nebude dbát hranic a bude ve své komunikaci přes hranice přetékát. Stát ji proto prostředky, jež následně představím, nenápadně ztotožnil s budovaným národem. Uzavřel veřejnost do státních hranic, učinil ji stínem národa. Přestože 19. století je stoletím vzruchu občanské společnosti, která je formována médii, je taková společnost vždy budována

204 V případě českých zemí došlo k tomuto rozvolnění během série císařských patentů vydávaných v druhé polovině 18. století, z nichž největší význam měl samozřejmě patent o nevolnictví z roku 1781. Rakouské císařství na tento ekonomicky nutný krok ale doplatilo svým rozpadem. Bylo chyceno v pasti rodícího se nacionalismu. Na jednu stranu bylo potřebné stát modernizovat, a proto bylo nutné uvolnit masy poddaných. Na stranu druhou však vláda Rakouska nemohla dále pracovat se sociálním tmelem, jaký měly v rukou další významné mocnosti Evropy, které se konstitovaly výhradně na nacionálním principu. Tato cesta byla Rakousku(-Uhersku) kvůli multietnické středoevropskému prostoru zapovězena. Když Josef II. rozpoutal „svým brkem“ „dramaticky novou demografickou skutečnost“, umožnil vznik masy lidí, která se ve druhé a třetí generaci chopila „ideje národní“ (srov. Kohák, 2010, s. 77–98). A to se pochopitelně netýkalo jenom Čechů, ale i dalších národů. Na rozdíl od ostatních mocností tento krok musel zákonitě vést k odstředivým tendencím. Zatímco nacionalismus v jiných státech posiloval moc státu, v případě Habsburské říše (později Rakouska-Uherska) tomu bylo přesně naopak.

205 K pojetí veřejnosti, z něhož zde vycházím, viz Deweyho sociálně-politickou filozofii představovanou 3.1.2 výše. V tomto pojetí veřejnost předchází ustavení jakéhokoli státu. Zároveň však musí být dobře zformována, aby se v politické aréně mohla stát významným aktérem. Dostatečně funkční formace ale nebyla v 19. století možná. Zatímco národní stát pracoval s národem jako celkem, dostatečně vzdělán, které by funkční formaci veřejnosti umožňovalo, bylo přístupné pouze relativně úzké elitě.

v národním horizontu. Schauerovy dvě otázky (Schauer, 1886)²⁰⁶ zahýbaly českou národní veřejností právě proto, že se dotkly nesamozřejmosti některých národů. V nacionální době se debata o nesamozřejmosti národa nemůže strpět. S úmrtím národa by zemřeli i jeho protagonisté. Sílu, která z konsolidace národa plynula, lze vyjádřit větami, jež mohou znít jako předzvěst nacismu, ve skutečnosti však byly přítomny v každém národovědeckém diskurzu 19. a 20. století: „Jak bys jako zdárný syn / jako zdárná dcera své rodné vlasti mohl/a mít společné zájmy s cizinci?! Takto může přemýšlet pouze *odrodilec, vykořeněný kosmopolita, principiální žid!!*“

Foucault analyzuje dokumenty z doby, kdy se utváří moderní masová společnost. Jedná se o dlouhou sérii textů různého typu od pouhých seznamů a itinerářů přes návrhy pro lidi zodpovědné za určitou část státní správy, politické utopie, souhrny již existujících vládních nařízení, právní dokumenty až po architektonické zpracování projektovaných veřejných budov. Z tohoto heterogenního materiálu mu postupně vystupuje určitý vzor myšlení a jednání. Vznikající moderní nacionální stát se stal tvůrcem a garantem pro něho nepostradatelných institucí – trhu zboží a služeb, zemědělské a průmyslové výroby, způsobů zachování zdraví a hygieny, způsobů dodržování zákonů, způsobů napravování a věznění, způsobů vzdělávání a v neposlední řadě také procesů, které utvářely moderní vědecké disciplíny a jejich vnitřní provoz (srov. Foucault 2000b; 2005, s. 173–235; Gellner, 2003, s. 29–46; 2001, 101–203).

Do všech těchto institucí stát postupně promítl své byrokratické principy řízení. Veškerá pozitiva moderního státu – od nezáměrné demokratizace společnosti přes prodloužení lidského života až po relativní bezpečnost všech – jsou vykoupena důslednou hierarchizací vztahů a normalizací. Hierarchický dohled a normalizace se postupně ukázaly být výkonnými nástroji při dosahování společenské homogenizace. Na jedné straně utvářely z masy jednotlivé občany, jež je poté možné podřídit osobní disciplíně, zodpovědnosti a poslušnosti. Na straně druhé byly schopny přiřadit jednotlivci místo v těle národa, vštípit mu vyžadované hodnoty a začlenit ho tímto způsobem do nového typu společnosti.

206 „Jaká je naše národní existence? Jsme ve svém národním bytu skutečně tak zabezpečeni, jak by se zdálo na pohled? Ochraňuje nás pro budoucnost ten pětimilionový počet česky mluvícího obyvatelstva, ochraňuje nás naše intelligence, literatura a celý náš národní aparát před možným budoucím, byť sebevzdálenějším a okamžitě pravdě nepodobnějším odnárodněním, resp. přenárodněním? Otázka ta není akademická, může se nenadále státi palčivou [...]. Nechme vši citové mlhavosti, vši zaslepenosti stranou; proti souhlasu a proti vůli Evropy, proti moři germánskému, kdyby nás objalo zcela doopravdy a mělo po nějaký čas poslední slovo mluvit, neudrželi bychom se zajisté na dlouho.“

„Toto [první] přizpůsobení [situaci rozpadu tradiční společnosti] bylo samozřejmě nejsnazší [...]. Právě proto k němu docházelo nejdříve – od 17. století, začátku 18. století – na místní úrovni, v intuitivních, empirických, dílčích podobách a ve vymezeném institucionálním rámci, jako ve škole, kasárnách, dílně atd. A potom, koncem 18. století, se setkáme s druhým přizpůsobením, jež se týká globálních jevů, populačních jevů, včetně biologických, včetně biosociologických procesů lidských mas. Je to mnohem nesnadnější přizpůsobení, protože se samozřejmě týkalo složitých organizačních a centralizačních orgánů. Máme tedy dvě sady: sadu tělo – organizace – kázeň – instituce a sadu populace – biologické procesy – regulační procesy – stát.“ (Foucault, 2005, s. 223–224)

Pro nás je ale významné, že obě tyto sady byly aplikovány způsobem, který důsledně procházel celým národem, konsolidoval jej a formoval bez toho, aby došlo k nějakému narušení logiky nacionálních států. Na příkladu transformace válečného diskurzu od aristokratické verze k verzi třetího stavu jsem dokumentoval mimo jiné také to, že Francouzská revoluce přes veškerá zvěrstva, která ji provázela, nebyla narušením této logiky. Revoluce jen přesouvala nacionálně státní moc z jedné rukou do druhé, ale princip zůstával stejný. Tuto logiku mohla narušit pouze pevně zformovaná veřejnost, ale k její formaci již nemohlo na konci 18. a během 19. století docházet. Jaký přesně byl onen mechanismus, který si veřejnost ochočil ještě dříve, než se dokázala fakticky zformovat do podoby, která by byla schopna kritického postoje k nacionálnímu státu?

Moderní instituce vytvářející páteř moderního státu se postupně oddělovaly od vlivu církví a klášterů, jež dříve zajišťovaly zdravotní péči, starost o chudé a potřebné, vzdělání atd. Přesto převzaly z jejich itineráře nejdůležitější nástroje práce s lidmi: především disciplinární uspořádání prostoru a přesné časové rozvržení života. V rovině prostoru se inspirací staly cely mnichů přístupné pohledu z centrální chodby, oddělené prostory pro jídlo, pro práci, pro studium, meditaci a modlitbu. V rovině času zase zvuková znamení vytvářející časové periody, detailní rozvrh úkolů mnicha, přesný popis činností vztažených k vymezeným časovým periodám. Společně s těmito nástroji si stát osvojil také celkový typ moci, který výše zmíněné normování umožnil a který se vyvinul v rámci křesťanství nejintenzivněji v klášterním životě – institut *pastorátu*, *pastýřství*. Ten dokázal kombinovat jak starost o jednotlivce, tak starost o celou komunitu. Poté, co jej stát převzal a proměnil, dokázal účinněji podřídit jedince i celou národní populaci státu a toto důsledné podřízení petrifikovalo zárodky flexibilní veřejnosti v národ.

Instituce *pastýře*, jež přináší moc nad svěřenými jedinci – analogicky nazývanými *ovečkami* – je odvozena od božského původu této moci:

„Bůh je náš pastýř.“ Na jejím počátku stojí Bůh, který se sklání ke každému ze svých stvoření, stará se o jeho život, o jeho duchovní růst. Odtud plyne posvátný charakter, který znásobuje závislost jedince na pastýři, ale zároveň pastýře mnohonásobně zavazuje zodpovědností za správné vedení ovečky. Právě tento prvek božské numinozity v 18. a 19. století přechází z Boha na stát a významně proměňuje život jedinců.²⁰⁷

Individualizující starost přebírají zástupci Boha na zemi. Svatý otec, faráři, pastorové, duchovní vůdci. Moc pastýře nad svými ovečkami je intenzivní a neutuchající. Pastýř není klasickým hegemonem. Jeho moc je spojena se zodpovědností za své stádo, ale nikoli ve významu „zodpovědný za obec“, nýbrž ve významu „za jednu každou z oveček“. Musí každou z nich dobře znát, aby ji mohl vést. Cílem pastýře je podřídit vůli ovečky jeho vůli, respektive vůli Boha, a k tomu potřebuje tato ovečka speciální soustavný dohled skrze pravidelný systém komunikace a zpovídaní. Zpověď ovečku odpoutává od tohoto světa, vystavuje každý její čin přísnému, ale spravedlivému sluchu pastýře, aby společně nacházeli pro každou ovečku individuální cestu k životu věčnému (srov. Foucault, 2003a, s. 168–173).

Foucault tento typ individualizující moci jednoho nad druhými (pastýře nad ovečkami) odlišuje od typu politické moci, která se projevovala v řecké *polis*. Vládce či sbor vládců ovládá členy obce, ale nezaměřuje se na blaho jednotlivce, ale na společný cíl – bezpečnost, válku, oslavu bohů, studium. Pokud Řek následoval příkazy vládců, pak proto, že byly opřeny o zákony, jež se postupně oprošťovaly od povahy příkazu bohů a stávaly se stále více *nomos* – sdílenou lidskou dohodou. Poslušnost není pro Řeka absolutní, je dočasným prostředkem k dosažení cíle. Veřejný a soukromý prostor je zde zřetelně rozdělen (srov. tamtéž, s. 168–169). Foucault tyto dva typy moci odlišuje, aby čtenářům usnadnil pochopení faktu, jaký zvláštní útvar se objevil, když vznikající moderní stát zpolitizoval moc pastorátu a tyto dva typy výkonu moci (hru obce a občana na jedné straně a hru pastýře a stáda na straně druhé) spojil dohromady. Politická sféra se náhle z jasně vymezeného veřejného prostoru nepozorovaně přemísťuje i do nejintimnějších zákoutí jedinců a vytváří pole

207 Výše jsem prostřednictvím Deweyho analýz upozornil na výrazné tendence ke zbožšťování nacionálního státu a jeho institucí (viz 3.1.2 výše). Podstatu tohoto antiosvícenského jevu bychom měli spatřovat právě v této numinozitě, v hluboké bázni způsobené přítomností nadpřirozena, kterým je v moderní době obdařen Stát. Tato posvátnost se promítá i do funkcí státních institucí tím, že jejich výkon dělá neviditelný a nekritizovatelný (viz pasáže textu níže). Nedotknutelnost funkcí moderních institucí zbavuje jedince aktivní role a kritického odstupu.

moci, jež prostupuje vším a v němž se utváří moderní mentalita občanů národních států.

„Tím, že dokázaly spojit tyto dvě hry – hru obce a občana a hru pastýře a stáda – v to, co nazýváme moderními státy, se naše společnosti ukázaly jako v pravdě džabelské [...]. Naše civilizace rozvinula nejsložitější systém vědění, nejs sofistikovnější struktury moci.“ (Tamtéž, s. 172–173)

V atmosféře propojování obou her, k níž dochází v průběhu 17. a 18. století, se objevuje série vlivných textů, jež formulují dva významné koncepty: koncept *státního zájmu* a koncept *policie*. Je důležité si hned na počátku uvědomit, že oba pojmy měly v té době podstatně širší význam, než mají dnes. Státním zájmem bylo rozuměno velké pole racionálního vědění, které utvářelo umění vládnout. Umění vládnout je racionální, když je vedeno samotnou povahou toho, čemu stát vládne. Subjektem, který se podřizuje moci státu a kterému stát vládne, je národ.

Pro nás je ale podstatné si všimnout jedné důležité skutečnosti: není tomu tak, že by umění vládnout přicházelo zvenjšku k subjektu národa a teprve jej poznávalo a tomu přizpůsobovalo prostředky a cíle vlády. Umění vládnout se utváří společně s tím, jak je touto vládou utvářen národ. Když tedy vládcí mají poznat povahu toho, čemu vládnou, rozpoznávají v něm povahu, kterou utvářejí. Tento pohyb v kruhu a skrývání tohoto pohybu před kritickým okem obdaňuje moderní stát jeho nebývalou mocí. Výklad toho, co je to subjekt vlády a jak tedy má být tomuto subjektu vládnuto, se sice tváří jako nezaujatý vědecký výklad, před nímž musí rezignovat nedostatečně vzdělaná mysl obyčejných lidí, ale ve skutečnosti tento „objektivní výklad“ pojetí národa byl aktivně utvářen paralelně s tím, jak byla moc státem uplatňována.

V tomto kontextu je také nutné rozumět skutečnosti, že cílem národního státu je posilovat samotný stát, nikoli toho či onoho konkrétního vladaře. Ve skutečnosti je nepodstatné, komu tato racionalita slouží, zda absolutnímu panovníkovi (např. Fridrichovi II. Velikému), nebo aristokratům či vládě třetího stavu ukotvené v Ústavě z roku 1791 nebo komunistické vládě Československa z roku 1951 či demokratické vládě po roce 1989. Podstatná je samotná racionalita a z ní plynoucí moc.

„Racionální vládu lze vlastně shrnout takto: stát, vzhledem ke své povaze, může porážet své blíže neurčené nepřátele po blíže neurčenou dobu. Může tak činit, jedině pokud zvyšuje svou vlastní sílu. A jeho nepřátelé dělají totéž. Stát, jehož jedinou starostí by bylo přetrvávat, by zcela jistě skončil katastrofálně. Tato myšlenka je nanejvýš důležitá a je spjata s novou dějinnou perspektivou. Předpokládá totiž, že státy jsou reálnými útvary, které se nutně musí bránit ve sporném geografickém prostoru.“ (Foucault, 2003a, s. 181)

Již nejde o panovníka a jeho suverenitu, ale o stát a jeho suverenitu. Tento stát je tu od toho, aby umožnil národu přežít v „nové dějinné perspektivě“, kdy suverenita není dána božským výběrem suveréna feudální společnosti, ale energií, kterou tento stát musí neustále produkovat a oplývat jí. Racionální vláda si vede neustálou, stále sofistikovanejší evidenci, statistiku a analýzu své síly a sil ostatních států, aby mohla vědět, zda její síla poměrně k ostatním státům roste, či naopak upadá (srov. tamtéž, s. 177–182). *Vědění, které je produkováno, zintenzivňováno a systematizováno potřebami válečné mentality, se stává skutečnou mocí.* Tato centrální moc války samozřejmě neznamená, že by se v předcházejících obdobích války nevedly a začaly se vést teprve v moderní společnosti. Znamená to, že se v moderní době stává válka centrem definice státu.

Tolik o státním zájmu, nyní se přesuneme k tématu policie. Autoři 17. a 18. století, jako byli de Mayerne, de Lamare, von Justi, nerozumí *policii* „instituci či mechanismus, fungující uvnitř státu, ale státu vlastní techniku vlády: obory, techniky, cíle“ (tamtéž, s. 182). Policie se zabývá vším mimo problematiku spravedlnosti, financí a armády. Zabývá se „náboženstvím, morálkou, zdravím, zásobováním, cestami, mosty, silnicemi a veřejnými stavbami, veřejnou bezpečností, svobodnými uměními (tj. zhruba uměními a vědami), továrnami, služebnictvem a nádeníky, chudými“ (tamtéž, s. 187). Tento de Lamarův výčet se v podání jiných autorů může lišit v pořadí či v hierarchizaci položek, ale široký záběr zůstává stejný. Policie vytyčuje celou novou kontinuální oblast, do níž může (či dokonce by měla) zasahovat centralizovaná a administrativní politická moc. Nové pole zodpovědnosti, technik a vědění zaručuje, že pod takovou systematickou péčí státu bude národ prospívat.

Von Justiho *Grundsätze der Policey-Wissenschaft* (1756) byla překládána a vyučována na univerzitách a stala se vedle dalších německých příruček hlavním zdrojem, podle kterého byly vychovávány rozhodné generace pruských, rakouských, ruských a zprostředkovaně i francouzských úředníků (srov. tamtéž, s. 188–191). Tento autor vypracovává policejní vědu (v jiných textech také *Polizeiwissenschaft*), jejímž předmětem, na který se uplatňuje aparát velkého množství technik, je obyvatelstvo. Obyvatelstvo byla následně definována jako skupina živých jedinců, přičemž ta se vyznačovala úmrtností a plodností, byla zasahována epidemiemi a fenomény

přelidnění, vztahovala se k územnímu rozložení atd.²⁰⁸ Právě o tuto skupinu bylo potřeba se postarat pastýřským způsobem – tedy jak na individuální úrovni, tak na úrovni celé populace. Proto policie měla rozvíjet „konstitutivní prvky života jednotlivců, a to tak, aby jejich rozvoj zároveň upevňoval sílu státu“ (tamtéž, s. 190).

Policii, jak jí rozuměla státní správa 18. století, si nesmíme představovat jako jednu rigidní instituci, která primárně střeží a udržuje řád a zákon či pomáhá vládám v boji proti nepřítelům. Je to především název systému mnoha a mnoha technik, které se šíří celou společností. Policie byla zřízena, aby primárně zajistila zásobování měst, ochranu veřejného zdraví a hygieny. Tím způsobem měla podpořit rozvoj řemesel (později průmyslu) a obchodu. A právě tento rozvoj umožňoval mobilizovat a zvětšovat moc státu, činit jej silným a připraveným k boji. Všechny zmíněné úkoly nemohli vykonávat pouze státní úředníci. Díky specifickému způsobu masového vzdělávání na různých úrovních se policejních záměrů a technik chápou také soukromé podniky, společnosti pro podporu chudých, mecenáši, rodiny i komplexní struktury vědění, jakými byla např. medicína (srov. Foucault, 2003b, s. 206–207). Policie prostupuje tkanivem celého těla národa, aniž by nutně musela být vázána na aparáty státu. Ty dělaly pouze určitou část „policejní“ práce, zbytek aktivit byl pozorně probouzen, monitorován, dohlížen a koordinován a v případě selhání státní aparát vedl celý tento komplex k nápravě odchylek. Hlavním nástrojem policejní práce je vědění, které, rozšířeno v populaci, umožňovalo znásobení policejní moci prostřednictvím soukromých subjektů, charitativních organizací, rodiny, školy atd. Prostřednictvím kontrolovaných vědění se policejní

208 Na průsečíku všech těchto vlastností vzniká problém *chudoby*. Příběh, který se k řešení chudoby váže, nám může přiblížit, proč se biomoc mohla objevit až s příchodem moderní společnosti. Jak čtenář uvidí i v pozdější pasáži o akumulaci lidí a kapitálu, biomoc je úzce propojena s kapitalistickým řádem. V Anglii se fenomén chudoby objevil v době, kdy se do struktury společnosti začal promítat nový typ ekonomických vztahů. Jedná se o stejnou dobu, v níž dochází k formaci policejní agendy národního státu. Produkce chudoby byla strukturální záležitostí. Nové způsoby výroby a nové ekonomické vztahy se střetly s doznívajícími státními a regionálními přístupy k řešení problémů spojených s lidmi bez prostředků na vlastní obživu, jež byly uplatňovány od konce 16. století. Tento střet nového (rodící se kapitalistický řád) a starého (zaběhané, ale již nefunkční postupy řešení otázky lidí bez prostředků na obživu) vedl k neuvědomovanému systémovému vytváření chudých, jež bylo nutné udržet při životě. Právě v té době se svou vlivnou teorií o principu populace přichází Malthus a jeho následovníci. Ve skutečnosti však neznali vlastní charakter kapitalistického systému, a proto nebyli schopni identifikovat skutečné příčiny vzniku chudoby. Mylně ji vysvětlovali *populačním zákonem*, a chudobu tak spojili primárně s přelidněním na omezeném prostoru. Malthusova teorie však neřeší faktický problém, neboť se nezaměřuje na strukturální podstatu produkce chudoby, a navíc vede rodící se ekonomickou vědu k biologizaci problému (srov. Polanyi, 2006, s. 115–132). Objevuje se umělé vysvětlení, kterého se policejní starost může chopit, zakopíret jej v biologické podstatě populace a vybudovat na něm další parametry biomoci.

agenda šířila samovolně společností, zaštiťujíc se zdánlivou nezávislostí a objektivností vědy. Právě tento souzvuk státu a vědy nám může napovědět, proč z dnešního hlediska nesmyslné rasové teorie či eugenika vznikly, proč byly považovány za vědecké, proč se tak snadno nabízely k dispozici tehdy, když bylo potřeba „léčit tělo národa“.

Aby však stát mohl využít vědění, musel je disciplinovat a centralizovat, a tak nad heterogenními věděními získat kontrolu. O vědě často přemýšlíme jako o samovolně vzniklé racionální instituci, která se od sumerských dob vyvíjí nezávisle na potřebách státu a jeho aparátů. Jako by byla svobodnou aktivitou jedinců, kteří vytvářejí „model rovnosti založený na rozumu“ (Liessmann, 2015, s. 97). Takové individuální aktivity jistě existují, ale nejsou vědou. V podkapitole 2.4.3 jsem analyzoval problematiku Humboldtovské univerzity. Idea univerzity tohoto typu se opírala o představy vědy nezávislé na státu a tato nezávislost měla zaručit i nezávislost univerzity. Ve skutečnosti by tento koncept univerzity nebyl aplikovatelný ani v 19. století, protože to, co Humboldt nazýval vědou, bylo konglomerátem různých vědění, která již prošla disciplinačním polem státu. Pojetí vědy jako samovolně vzniklé racionální instituce zakrývá reálné procesy, které se během 18. století udály na úrovni vědění a které dokládají, že moderní věda je z významné části produktem moderního státu. Musíme zde proto k problému přistoupit opět z pozice sociologie vědění či (foucaultovsky řečeno) z pozice *genealogie vědění*.

Předně musíme rozlišit institucionalizovanou vědu od svobodného bádání, svobodného získávání vědění, které je v moderní společnosti spíše výjimkou, šťastnou doménou amatérů (v tom nejlepší slova smyslu). Institucionalizovaná věda je věda vázaná na univerzity a výzkumné ústavy, a tedy přímo či nepřímo na stát nebo byznys. V 18. století došlo do té doby k bezprecedentní univerzalizaci nejprve technologického vědění, které mělo následně vliv na univerzalizaci a disciplinaci přírodních věd a posléze v 19. století na univerzalizaci a disciplinaci sociálních věd. Před dobou univerzalizace existovalo široké pole různých vědění, v mnoha případech byla vázána na řemeslnou výrobu. S tím, jak v rodící se průmyslové společnosti stoupala cena těchto vědění, bylo nutné je systematizovat vlastňováním, propojováním a hierarchizováním, „docházelo k jakémusi nesmírnému ekonomicko-politickému zápasu o tato vědění [...], k nesmírnému boji ohledně ekonomických a mocenských důsledků spojených s výlučným vlastnictvím určitého vědění“ (srov. Foucault, 2005, s. 164–165).

Stát jako hlavní hegemón moci do těchto zápasů významně zasáhl. Mít vědění pod kontrolou bylo jednou z hlavních podmínek policejní starosti

o život národa. Stát to učinil pomocí čtyř procedur, které v reálném dění neprobíhají v posloupnosti od první ke čtvrté, ale vytvářejí formující disciplinační pole, v němž se rodí moderní věda a s tím také instituce, které vědu střeží a kontrolují – moderní univerzita a výzkumné ústavy. První procedurou byla *diskvalifikace* těch typů vědění, jež z mnoha důvodů nebyla rentabilní – zasahovala příliš malý region a nedala se propojit do většího celku, nebyla důležitá pro technologické využití či byla ekonomicky příliš nákladná. Druhou procedurou byla *normalizace* vědění. Ta umožnila vzájemné přizpůsobení parciálních, heterogenních vědění, zaváděla jednotný jazyk, umožňovala jejich vzájemnou komunikaci a směnitelnost znalostí. Třetí procedurou byla *hierarchizace*, pomocí které se ze sjednocující se masy začala utvářet a následně udržovat hierarchická stavba od nejpraktičtějšího vědění k vědění nejobecnějšímu, vytvářela se hranice disciplín a unifikovala jejich definice. Poslední procedurou byla *pyramídální centralizace*, jež umožnila předávání obsahů znalostí zdola jednotlivých vědění nahoru a naopak umožnila vědění shora dolů kontrolovat. Tak vzniklo globální hierarchizované a disciplinované pole vědění, které „právě nazýváme ‚věda‘. Věda neexistovala před 18. stoletím. Existovaly vědy, existovala vědění, existovala filozofie“ (srov. tamtéž, s. 165–167). Foucault proces formace různých vědění do disciplinované, hierarchizované podoby vědeckých disciplín dokumentuje následujícími dvěma příklady, kterými se ve svých analýzách zabýval nejdéle – v případě lékařského vědění dokonce ve dvou samostatných monografiích *Dějiny šílenství* (1994a) a *Zrození kliniky* (2010).

„Velké výzkumy o řemeslných metodách, metalurgických technikách, o těžbě nerostů atd. – tyto velké výzkumy, které se rozvinuly od poloviny až do konce 18. století – odpovídaly onomu záměru normalizovat technické vědomosti. Existence a zakládání vysokých škol, jako byly Škola báňská [*École des Mines*] nebo Škola staveb mostů a silnic [*École des Ponts et Chaussées*], umožnily stanovit jak kvalitativní, tak kvantitativní úroveň, rozlišení, rozvrstvení mezi různými věděními, což usnadnilo jejich hierarchizaci. A konečně sbor inspektorů, kteří udělovali celému království pokyny a rady ohledně úprav a užívání těchto technických věd, vykonával centralizační funkci. Já jsem si vzal za příklad vědění technické – totéž by bylo možné říci také ohledně lékařského vědění. Po celou druhou polovinu 18. století vidíme, jak se vyvíjí úsilí homogenizovat, normalizovat, klasifikovat, centralizovat lékařské vědění. Jak dodat obsah a tvar lékařskému vědění, jak vnutit homogenní pravidla praktikám lékařské péče, jak vnutit tato pravidla obyvatelstvu, ani ne tak proto, aby toto vědění sdílelo, ale proto, aby bylo ochotno je přijmout. Stalo se tak zakládáním nemocnic, dispenzářů, založením Královské lékařské společnosti, kodifikací lékařského povolání, prostřednictvím rozsáhlých kampaní za lékařskou hygienu, enormní kampaně ve prospěch hygieny kojenčů a dětí atd.“ (Foucault, 2005, s. 166)

Celý tento proces je lemován zakládáním vědeckých společností, které zaštiťuje stát – Královská lékařská společnost, Královská společnost pro rozvoj přírodních věd (*Royal Society*) či Královská česká společnost nauk atd. Tyto učené společnosti společně s modernizovanými univerzitami tvoří institucionální krytí procesu univerzalizace a disciplinace vědy. Postupně jsou do disciplinačního procesu zahrnuty všechny typy věd. Konec 18. a začátek 19. století je obdobím zrodu moderní univerzity at' už německého typu, jaký reprezentovaly univerzity v Göttingenu²⁰⁹ a Halle (viz 2.3.4 výše), či typu napoleonského. V oné době mizí vědec-amatér; objevuje se státem pomazaný profesionál a univerzita začíná plnit „především funkci výběru, nikoli toliko lidí [...] jako výběru vědění“ (srov. tamtéž, s. 167–168, kurzíva RŠ). Moderní univerzity by v podobách, které známe od 19. století do současnosti, nemohly vzniknout bez silné a všeprostupující intervence státu.

Nacionální stát zasáhl do formování toho, o čem si instinktivně myslíme, že je z principu extranacionální. Proto významné stopy nacionalistické mentality nalezneme jak v obsahu vědění, tak – a to je podstatnější – klade to na nás velké nároky, pokud chceme reflektovat a překročit nacionalistický horizont – v rovině terminologie, metodologie a rovině zakládajících teorií vědeckých disciplín (viz podkapitulu 3.1.1 výše). Tento proces nacionalizace neovlivnil pouze sociální vědy, jak se domníval Dewey, ale v mnoha ohledech i vědy přírodní. Ostatně největší rasistické mýty byly založeny jak na poznacích historiografie, tak biologie. Tato matrice nacionalistických omezení a slepoty se samozřejmě promítá i do instituce školy, a to jak na úrovni kurikula, tak na úrovni metodologie. Všechny problémy, které se dnes pojí s institucí moderní školy i s institucí moderní univerzity, musíme přičítat skutečnosti, že vznikly jako inherentní instituce nacionálního státu. Dnes však logika vývoje pozdně moderní společnosti nutí tyto instituce, aby se krok za krokem zbavovaly institucionální závislosti na pastýřské moci státu. Škola a univerzita se dostávají do situace, kdy jsou v příkrém rozporu s principy, na nichž byly založeny, v rozporu s podmínkami, které přicházejí s oslabováním nacionálního státu.

Fascinující slitina moci obce, moci pastýře a moci disciplinovaného vědění, která se utváří a koncentruje na podloží nacionálního státu, vytváří pole pro disciplinace jedinců a populací. Moc a vědění se prolínají v disciplínách, které disciplinarizují společnost a podporují moc státu.

209 Mimochodem právě göttingenská univerzita byla v Evropě jedním z nejdůležitějších center studia administrativní (policejní) vědy, kde studovala velká část významných úředníků mnoha evropských států (srov. Foucault, 2003a, s. 188).

Moc a vědění směřují své výhody. Vědění disciplín intenzifikují moc státu a poskytují mu vědeckou legitimitu a na oplátku moc státu kryje, pomazává a subvencuje disciplinované vědění. Věda je tradičně spojována s emancipační funkcí. Podle této představy má věda svým poznáním člověka osvobozovat od předsudků a dogmat. To je však jen částí pravdy. Moderní disciplinární instituce (kasárna, škola, nemocnice, věznice) se vyvíjely souvztažně s vědeckými disciplínami, a jsou proto věděním těchto disciplín umožněny a legitimizovány. Pokud je člověk těmito institucemi normalizován a homogenizován, nemusí mu odkaz na emancipační úkol vědy vůbec pomoci. Nadaný žák zůstává stále pouze žákem, pacient v nemocnici zůstává pouze nemocným, vězeň přestává být plně člověkem, je zbaven své důstojnosti a svobody a musí se podříditi režimu penitenciární péče.

Teprve v této směně mezi věděním a mocí se mohou objevit nové důmyslné techniky ovládnutí jedinců, techniky, které jedince konsolidují do propracované formy národního těla: techniky *discipline* (sada: tělo – organizace – kázeň – instituce) a techniky *biomoci* (sada: populace – biologické procesy – regulační procesy – stát).²¹⁰ První se vyznačuje koordinací mikromocenských technik, druhá je řízena z pozice makropohledu na celek těla národa. První proměňuje jedince tím, že k němu přistupuje jako k jednotlivci a podřizuje koordinované vůli každý jeho úkon, druhá ho proměňuje tím, že jej zařazuje do celé populace a sleduje jeho příspěvek ke zdraví a síle těla národa. V tomto poli začínají krystalizovat moderní instituce, jež utváří zmíněná policejní racionalita.

Kasárna, vězení, nemocnice, škola – každá z těchto státních institucí jedince individualizuje, aby mohla vytvořit specifický vztah každého jedince ke své identitě. Jejich produkt však nemá jenom onu individualizující stránku. Produkují vše dvojmo – z hlediska jedince i z hlediska celé společnosti. Kasárna utváří loajálního vojáka, vězení napravuje provinilce, nemocnice uzdravuje nemocného, škola vzdělává dítě. Kasárna ale také budují silnou a obrany či útoku schopnou armádu. Vězení odděluje zlé od dobrých. Nemocnice usiluje o zdraví národního těla. Škola utváří ideově homogenizovanou masu.

Na úrovni první sady, na úrovni mikrotechnik *discipline*, jsou pro utváření generálních institucí charakteristické tři hlavní prostředky (viz Foucault, 2000b, především s. 199–274):

210 V jiných Foucaultových textech také jako *anatomopolitika lidského těla* a *biopolitika populace* (srov. Foucault, 1999, s. 162).

1. *Prostorová organizace pracujících s jasnou viditelností*: panoptikální architektura – vězení či uspořádání tříd ve školní budově, kdy je z jednoho bodu vidět do všech míst. Jasně rozčlenění lidí do útvarů, které jsou snadno přehlednutelné a manipulovatelné. Rozestavění postelí v nemocničních pokojích, rozestavění lavic ve třídách atd.
2. *Detailní časový rozvrh*: jasné stanovení pracovního času a času volného. Signály, které vymezují periody – zvonění ve školách, sirény v továrnách, evidence příchodu a odchodu,²¹¹ přesný celodenní časový režim úkonů v nemocnicích, vězeních, kasárnách, školách atd.
3. *Trest přestává být výsledkem uplatnění práva a primárně se stává nástrojem prosazování normy*. Od 18. století ve věznicích, ve školách, kasárnách atd. se již nepočítá s násilím jako tím, co přísně a hlavně okázale potrestá narušitele řádu. Trest se stává často neviditelným prostředkem, jak přimět devianta k odstranění odchylek, jak ho donutit k opětovnému přichýlení se k normě. Tím se mění charakter trestu. Trest je založen na opakování, na zmechanizování úkonu, který byl obejit či špatně vykonán. Např. několikanásobné opisování stejné věty, jak se má dítě ve škole chovat; dril vojenského úkonu na cvičišti; pravidelnost vizitací, které sledují úspěch „nápravy“ – nemocniční vizity, závěrečné zkoušky, armádní cvičení atd. S tím je spojena potřeba systému permanentně či v cyklech přezkušovat ovládnutí požadovaného úkonu, dovednosti, znalosti. Aby tento systém věčného přezkušování mohl fungovat, musí být instituce postaveny na striktně hierarchickém principu.

„Hierarchizovaný, nepřetržitý a funkční dohled není bezpochyby nějakým velkým ‚objevem‘ 18. století, jeho zákeřné rozvinutí však vděčí za svůj význam novým mechanismům moci, které s sebou přinesl. [...] Moc v dohlázení hierarchizovaných disciplín není držena jako věc, nepřenáší se jako vlastnictví; funguje jako mašinerie.“ (Tamtéž, s. 253)

Mašinerie moci znamená, že není vázána na konkrétního člověka, ale vyvěrá z povahy instituce a její organizace. Proto je složité dohnat někoho k zodpovědnosti, neboť za způsoby, jimiž moc vládne, stojí onen typ neosobního, neodpovědného, necitlivého mechanismu moci a typ racionality, která takovou moc umožňuje. Proto je nesmírně složité domoci se v daných institucích svých práv. Striktně hierarchická struktura a automatický výkon mašinerie umožňuje zakrýt skutečnost, že se disciplíny stavějí

²¹¹ Dnes je stále častěji tento starší systém nahrazován disciplinací jednotlivce prostřednictvím logování do digitálních systémů.

do opozice k rovným právům, vytvářejí „protiprávo“. V dané instituci jsou si kvůli hierarchii a způsobu výkonu moci někteří rovnější než druzí. Vrchní lékař, ředitel školy, učitel, dozorce, plukovník či generál – všechny tyto role, v jejichž poli hry jsou jim ostatní podřízeni, s sebou nesou větší moc a nižší míru zodpovědnosti (tamtéž, s. 308–311).

Hnutí za depsychiatrizační a demedicinalizační léčebny a nemocnic, hnutí za humanizaci věznic a armády, snahy o demokratizaci školního prostředí, konečně i boje za práva zaměstnanců továren – to jsou velké procesy, které fakticky nebojují jen za nějaká konkrétní zlepšení (vyšší platy, lepší podmínky, lidské zacházení, lidskou důstojnost atd.), ale jsou především bojem za *rovná práva*, která jsou systémově potlačována, aniž by si to mnohdy lidé uvědomovali. Přesně z tohoto důvodu je tak složité ony instituce měnit zevnitř. Ti, kteří za změny v daných institucích bojují zevnitř, dříve nebo později docházejí k poznání, že bojují s větrnými mlýny, že když kriticky pojmenují nekompetentnost jednoho člověka (např. ředitele školy) a tento člověk je odstraněn, vzápětí je nahrazen jiným, ovšem výkon a charakter moci zůstávají více méně podobné. Např. učitelé, kteří by rádi učili lépe, novým způsobem, s jinými cíli, se nakonec přizpůsobí, či odejdou do soukromého školství, kde lze školu alespoň částečně formovat alternativním způsobem. Ve své podstatě se ovšem jedná o ústup před nejtěžším problémem. Fakticky musí jít o komplexnější změnu. Nejde o to, odstranit princip disciplinující individualizace (sada: tělo – organizace – kázeň – instituce), nebo totalizaci jedince v celku těla národa (sada: populace – biologické procesy – regulační procesy – stát): „Osvobození může vzejít pouze z útoku ne na jeden či druhý z těchto důsledků, ale na samotné kořeny politické racionality“ (Foucault, 2003a, s. 194).

V příští kapitole budu techniky disciplinace detailněji dokumentovat na konkrétním příkladu, který doloží, jak se v rozhodném období, v 18. století, strukturovala instituce moderní školy, a zároveň ukáží, jak je tento systém nakonec propracovaný a ve své všudypřítomnosti téměř neviditelný. Nyní se ještě obrátím k úrovni makropohledu *biomoci*, abych zvýraznil, jak i v jejím poli je systém zákona nahrazován systémem norem a jaké důsledky to nakonec má. Život – hlavní starost policejního²¹² dohledu – může být podporován jedině tehdy, je-li známa norma, jíž se mají všichni podřídit.

212 Míněno v onom širokém smyslu, jak jsem jej představil výše.

„Jiným důsledkem tohoto vývoje biomoci, [sic] je narůstající význam, který hraje norma na úkor právního systému zákona [...]. Zákon odkazuje k sekýře. Moc, která si klade za úkol starat se o život, však potřebuje mechanismy, které prodlužují jeho trvání, regulují ho a opravují [...]. Taková moc spíše klasifikuje, měří, oceňuje a hierarchizuje, místo aby se manifestovala ve svém vraždícím přepychu; nesleduje linii, která odděluje poslušné subjekty a nepřátele panovníka; pracuje pomocí rozmístění okolo normy.“ (Foucault, 1999, s. 167–168)

Moc se sice již neodkazuje přímo na sílu, která plyne z práva sekery. Jde jí o život a o normy. Jenomže tyto normy, tedy to, co přispívá životu, určuje sama moc. Proto vzniká onen zvláštní paradox: přestože v 19. a 20. století úhrnem markantně ubylo v Evropě válek, vzniklé konflikty znamenaly nejkrvavější jatka, jaká kdy lidstvo poznalo. Státy nikdy nevystavily své občany takovému utrpení jako v tomto období. Nikdy nebyly celé populace tak snadno mobilizovány. Nikdy nebylo tolik obětí. „Války už se nevedou za panovníka.“ Vedou se „ve jménu života všech, povstávají celé populace, aby se vzájemně zabíjely ve jménu vlastní životní nutnosti“ (srov. tamtéž, s. 158–159).

Ovšem takovému ničení nejdříve předchází produkce bohatství. Logika biomoci je tedy dvojaká, vnitřně paradoxní. Jde jí o produkci bohatství, která znásobuje sílu těla národa, ale zároveň ze své definice státního zájmu jí jde také o exkluzivní život národa, v konečném případě i za cenu války s národy jinými. První část této dvojaké logiky přispěla k úspěchu Západu při ovládnutí a prosazování kapitalistického řádu. Byly to právě techniky disciplinace (v továrnách, nemocnicích, školách atd.) a techniky biomoci starající se o zdraví populace (o její demografii, systém zdravotní péče, systém hygienického dohledu, úpravu pracovních podmínek dělníků atd.), které umožnily do té doby nebyvalou schopnost akumulovat lidský potenciál (ovšem tedy i materiál, jenž může být posléze obětován válce, v níž se osvědčí zdraví národa). Střety mezi zájmy státu na jedné straně a zájmy byznysu a kapitálu na straně druhé mohly vést ke krvavým důsledkům, ale nakonec se často ukázaly být jen povrchovými záležitostmi. I zlepšení podmínek továrních dělníků na úkor rychlého zisku, stejně jako výkonnost instituce školy, která je placena z daní, bylo v zájmu jak byznysu, tak státu. A tak se akumulace lidí jako výrobních jednotek mohla zvětšovat. Akumulace lidí pak umožnila akumulaci kapitálu. Ta zase ještě větší akumulaci lidí atd. Stát a soukromá sféra se do sebe zaklesly a vytvořily nenápadnou koalici s potenciálem produkovat bohatství, které bylo do té doby nepředstavitelné (srov. Foucault, 1999, s. 163–164; 2000b, s. 306–307). Tato nadprodukce odstartovala proces politického vzestupu Západu. Během 19. století se Západ stal světovým hegemonelem.

V roce 1750 bylo v Evropě soustředěno 23 % z celkové průmyslové výroby světa, v roce 1830 už to bylo 34 %, v roce 1860 53 % a v roce 1900 60 %. Zároveň můžeme ve stejných letech sledovat zpočátku pozvolný, přesto se zrychlující nástup USA: 0,1 % – 2,4 % – 7 % – 24 % (srov. Budil, 2001, s. 419). Při prostém součtu procent průmyslové výroby Evropy a USA na počátku 20. století – 84 % – dostáváme obrázek, který dosvědčuje neslýchaný nástup Západu na úkor radikálně klesající ekonomické síly jiných civilizačních center. V případě Číny je od poloviny 18. do konce 19. století záporný rozdíl mezi poměrem průmyslové výroby nejmarkantnější: 1750 – 33 %, 1830 – 30 %, 1860 – 20 % a konečně v roce 1900 – 6 % (srov. tamtéž).²¹³ S ekonomickou dominancí jde ruku v ruce také dominance politická, která vede k upevnění a prohloubení kolonialistického řádu. V roce 1800 Evropané okupovali či kontrolovali 35 % zemské souše, v roce 1878 70 %, v roce 1914 již více než 84 % (srov. tamtéž).

Tak vzniklo zdánlivé *perpetuum mobile*, které mnohé vedlo k tomu, že podleli představě nadřazenosti Západu. Akumulace kapitálu umožňovala vytvářet generalizující se transnacionální trh a ten zase umožňoval a vyžadoval transnacionální koloběh bankovních půjček, investic a záruk. Zájmy nacionálních kapitálů se protnuly a počaly vytvářet relativně nezvyklou politickou krajinu, která přesahovala hranice národních států – mezinárodní finance, *haute finance*.²¹⁴ Z potřeby ochránit půjčky a investice vzniklo to, co je historiky a politology nazýváno *Evropským koncertem*. Jednalo se o proces, který v Evropě udržel „stoletý mír“.²¹⁵ Podstata tohoto ekonomicko-politického transnacionálního stroje na mír spočívala v tom, že vzájemné provázání kapitálu nutilo evropské mocnosti držet se vzájemně v šachu a pružně vyvažovat své zájmy. Aniž by si to nacionální stát připustil, začal se stále více zhmotňovat stav globality, který ze své pod-

213 Sám Budil připomíná, že Bairochovu metodiku výpočtu „musíme brát s rezervou“, nespécifikuje však proč (srov. tamtéž, s. 419). Nicméně i přibližnost těchto čísel ukazuje na obrovskou dynamiku růstu Západu a naopak na rychlý sestup dalších civilizačních center.

214 Tento stav nebyl ničím zcela novým – viz zmiňovanou Frankovu knihu (1998), nicméně nová byla síla proudu peněz, který začal plynout tam a zpět přes hranice států.

215 „Devatenácté století vytvořilo v dějinách západní civilizace něco dosud neznámého, totiž „stoletý mír“ v letech 1854–1914 [...]. Anglie, Francie, Prusko, Rakousko, Itálie a Rusko se nacházely ve vzájemných válkách pouhých osmnáct měsíců. Výpočet srovnatelných čísel pro dvě předcházející staletí dává průměr šedesáti či sedmdesáti let velkých válek pro každého z nich“ (Polanyi, 2006, s. 11). Polanyi publikoval svoji *Velkou transformaci* v roce 1944. Od té doby Evropská unie dokázala něco ještě impozantnějšího – vygenerovala zatím 73 let, kdy mezi evropskými národy nevznikla žádná válka. Šílenství rozpadu Jugoslávie dávám stranou, neboť bylo důsledkem zakonzervování nacionální mentality Titovým režimem. Její rozpad vypustil džina této mentality z láhve. Propuknutí šílenství bylo projevem toho, čemu může zabránit právě transnacionální integrace, na níž jsou principy existence EU založeny.

staty rozrušuje principy, na nichž je takový stát založen. Systém ale měl i odvrácenou tvář jak na straně státní biomoci, tak na straně soukromého byznysu.

Aby byl systém transnacionální situace udržitelný, musel by se nacionální stát vzdát primátu národního zájmu a byznys zase své ochoty investovat do procesu ničení (do zbraňových systémů a do následné výstavby zničené infrastruktury států). V okamžiku dostatečného nahromadění lidského a finančního kapitálu mohl z války týt národní stát stejně jako byznys. Ke zhroucení transnacionální situace „stoletého míru“ došlo až poté, co z multilaterální sítě pružně reagujících vztahů všech významných mocností (Německo, Itálie, Francie, Velká Británie, Rakousko-Uhersko, Rusko, Turecko) vykrytalizovaly dvě velké koalice. Prostřednictvím Trojspolku a Trojdhody chtěly nacionální státy prosadit své národní zájmy a firmy zase vložit své investice do státních zakázek, které se vázaly na válečný stav a slibovaly rychlý a bezpečný zisk. Obě koalice se do sebe s nacionalistickou zuřivostí zahryzly a zhroucení jemné struktury generující mír bylo na světě (srov. Polanyi, 2006, s. 9–36).

Propad byl o to horší, že svět nikdy nebyl v takové situaci koncentrace energie jak na straně lidského, tak na straně technického a technologického materiálu. Jakmile se Evropa vyvázala z odstrašující a balancující rovnováhy stoletého míru, zvítězila odvrácená strana biomoci: neustálá mobilizace obyvatel vůči vnějšímu a vnitřnímu nepříteli. A strhla s sebou i velkou část byznysu, který si začal namlouvat nebo alespoň veřejně předstírat, že je opět vázán pouze nacionálně. Tak se mechanismus obou světových válek s drtivou silou spustil. Obrovské odpoutané síly pokročilého průmyslového věku zrodily uragán ničení, nespočet do té doby neznámých hrůz, včetně masového, průmyslového zabíjení lidí. To však nakonec způsobilo vyčerpání a pád dominance Evropy.

Nacionálně státní ideologie se zrodila v Evropě a v Evropě také poprvé došla k hranicím svých možností a ke svému kolapsu.

3.1.7 Dvě konstrukce politické reality: Lidská práva a Schmittův „realismus“

Podle tradičního výkladu se nacionalismus prosazoval v konfrontaci s osvícenským univerzalismem. Něco podobného jsem naznačil výše, když jsem popisoval, že liberální, osvícenský republikanismus založený na univerzalistických myšlenkách osvícenství byl nakonec poražen nacionalismem (viz 3.1.4). Ve skutečnosti je vztah mezi osvícenským univerzalismem a nacionalismem komplikovanější, tyto dvě polohy moderního

evropského myšlení vytvářejí komplementární doplňky, které se vzájemně udržovaly při životě. Díky této spojené nádobě údajně nesmiřitelných extrémů nám unikalo, že spor mezi univerzalismem a nacionalismem (ostatně tak jako většina dichotomických figur myšlení Bud'/Anebo) činí neviditelným cosi, co je mnohem podstatnější: vlastní modernizační procesy sociálního a politického dění, o nichž jsem psal v podkapitolách 3.1.1 a 3.1.2. Procesy budu souhrnně nazývat *utváření kosmopolitního řádu*.

Proč jeho ustavování tak snadno přehlízíme? Patrně proto, že jsme neviděli dostatečně jasně to, co mají obě pojetí vztahu člověka a světa společného. Jak univerzalismus, tak nacionalismus jsou hybridem starého středověkého myšlení a nových moderních podmínek společenských a ekonomických vztahů umožněných a prohloubených rozvojem vědění a technologií. Univerzalismus v sobě nesl tradiční představu hotového řádu světa.²¹⁶ Představa pochází z abrahámovských náboženství a osvícenství se jí přes svůj povrchný antiklerikalismus chopilo. V osvícenském podání je potřeba, aby lidé tento řád rozumem nahlédli a nechali se tímto pohledem osvítit – odtud plynul intelektualistický charakter, jistý druh pasivity a neatraktivnosti univerzalismu.

Nacionalismus s předem zajištěnou daností pracuje také, jen ji aplikuje na kulturní totožnost utvářenou geografickou, jazykovou a později i biologickou spřízněností. Jak jsme viděli výše, byl to umně zhotovený konstrukt moderní doby – nicméně zabalený do úctyhodné historie a s velice hlubokým emocionálním potenciálem, který na rozdíl od osvícenství dokázal jedince aktivovat a zároveň je zbavovat kontroly nad svými činy. Oba přístupy tak implementují východiska neevoluční, předmoderní metafyziky na situaci, v níž se Evropa ocitla po příchodu moderní společnosti.

Tento neudržitelný rozpor, kterému jsou vystaveny oba přístupy, se projevuje v chronických deficitech. Osvícenský univerzalismus požadoval lojalitu, která měla být zakotvena pouze v univerzálním řádu, ten ale fakticky v náznacích teprve vyvstával (viz příklad globismu – podkapitola 3.1.1 výše). Pro většinu lidí, kterým se dostávalo jen minimálního vzdělání, byla taková víra těžko představitelná a nesrozumitelná. Nacionalismus dokázal univerzální nárok postavit na mnohem představitelnějších základech, neboť jej převyprávěl v tom smyslu, že národ, který ční nade vše, musí být uchráněn před vnitřním i vnějším nepřítelem. Schopnost

216 S tím souvisí i odlišení osvícenského kosmopolitismu od kosmopolitismu v Beckově smyslu, který je decentralizovaný, nahodilý a inkluzivistický (viz 3.1.1 výše). Osvícenský kosmopolitismus je charakteristický svojí předurčeností, svým nenahodilým, předem daným řádem, jehož autoritě se osvícený člověk podřizuje.

konsolidovat masy lidí do jednoho celku umožnila výše zmíněnou akumulaci lidí i kapitálu. Jenže princip boje proti nepříteli jej zároveň nutil dříve nebo později naakumulované síly roztržít v kosmogonickém střetu s tímto stále znovu a znovu konstruovaným nepřitelem.

Jak osvícenský univerzalizmus, tak nacionalismus vycházejí z předem daného řádu, který není utvářen, konstruován, vyjednáván, ale pouze odhalen v nějaké formě zjevení – zjevení daného nahlédnutím řádu světa rozumem, zjevení daného kodifikovaným a závazným příběhem národa. Obě zjevení vycházejí z neevoluční metafyziky, která na úrovni praktického života není sluchitelná s fungováním moderní společnosti, a proto tyto velké *-ismy* budou věčně stát před otázkou, zda a jak se vrátit do středověku, anebo zda uvolnit svoje přesvědčení o neměnném počátku a nepřekročitelných hranicích a přihlásit se k ontologické flexibilitě moderní doby. Anebo se smířit s neustálými chronickými krizemi.

Ve skutečnosti však pod rozvíjejícím se nacionalisticko-univerzalistickým dispozitivem operuje odlišný princip. Ten ze své podstaty není založený na neevoluční metafyzice, protože jeho vitálnost se neodvíjí od nějakého posvátného počátku, zjevení či nahlédnutí, ale od každodenní praxe utváření, sociálního konstruování a vyjednávání sdíleného řádu. V podkapitolách 3.1.1 a 3.1.2 jsem psal o veřejnosti jako sociální funkci, prostřednictvím které je možné ladit společenský život. Základní charakteristikou sociálního života – ostatně jako života vůbec (srov. Damasio, 2018) – je dynamická homeostáza. Tedy neustálé vyvažování změn podmínek, které utvářejí vnitřní i vnější prostředí života (jedince stejně jako společenství). Hlavní podstatou schopnosti pružné reakce je fakt, že všechny hranice jsou vždy dočasné. Život jedince i společenství nemůže být rigidně omezen hranicemi jedné předem fixně dané představy světa (ať už v podobě univerzalizmu, či nacionalismu). Všechny limity, všechny hranice jsou rozumné jen do té doby, dokud podporují homeostázu, dokud napomáhají k prodlužování a zkvalitňování života. Nezáleží tedy na minulém (zjevení, nahlédnutí, počátek), ale na přítomném a budoucím. Kosmopolitní princip se významně liší právě tím, že sobě vlastní vertikálu nevidí v nějaké události, která se odehrála v minulosti, ale v neustálé interakci, která zhodnotí přítomnost a možné výhledy do budoucnosti.

Kosmopolitní perspektiva nás vrací k pojetí veřejnosti jako toho, co fakticky formuje jakékoli sociální uspořádání. Veřejnost jako neustále se rekonstruující dynamický systém je kosmopolitní perspektivou osvobozena od nároků nacionalismu či osvícenského univerzalizmu, otevírá se novým horizontům, vystavuje zaběhlé mechanismy a instituce

odlišnému a nechává je projít zpětnou vazbou takových střetů. Tím opouští jak středověkou statusovou strukturu myšlení, tak osvícensky univerzalistické či nacionalistické myšlení, jež tuto strukturu částečně sdílí. Ve svých postupech myšlení a jednání kosmopolitismus reflektuje podstatnou charakteristiku světa, která se v moderní společnosti stává stále zjevnější. *Řád není něco, co zde beze změny existuje a je pouze zakryto světem jevů. Řád není strukturou, jíž se život musí řídit. Řád je dynamickou funkcí života.* Proto se řád utváří, je v neustálé rekonstrukci jako jakýkoli jiný dynamický systém.

Kosmopolitní perspektiva operovala pod všemi pokusy postavit život na homogenitě. Nebyla však dlouho rozpoznávána a v reflexi artikulována, protože jsme při analýze světa kolem nás používali neadekvátní metodologii (srov. 3.1.1 výše),²¹⁷ která nás vedla k mylným a nic nevysvětlujícím teoriím (srov. 3.1.2), jež zakrývaly nahodilost a specifičnost raně moderní politické kultury, založené na ideji permanentní války (srov. 3.1.3–3.1.6). Permanentní válku jsme proto vnímali jako jediný skutečný princip ustavování politické sféry života. Realistický pohled na současný převládající diskurz moderních států nás osvobozuje od sakrálnosti, která přešla z náboženské oblasti na oblast politiky (srov. 3.1.2). Z takové perspektivy je pak zjevné, že současná podoba nacionálního státu nevyjadřuje univerzální řád, ale pouze nahodilou, historickou fázi, která ve své době umožnila propracovanější konsolidaci masy lidí, ale již delší dobu je stále zjevněji překonávána tím, jak se moderní společnost proměňuje.

Dewey si na počátku 20. století uvědomil, že tradiční epistemologická a především metafyzická východiska, z nichž politická filozofie, sociologie, politologie a další sociální vědy vycházely, nejsou ve skutečnosti evoluční, přestože evoluční princip ve svých textech hlasitě deklarovaly. Výše (3.1.2) jsem vyložil Deweyho metodologii, jež byla schopna detekovat ustavování kosmopolitního řádu mnohem dříve, než nás k tomu donutil současný globalizační proces. Není proto překvapující, že se Beck téměř po osmdesáti letech k Deweyho textu *Veřejnost a její problémy*²¹⁸ vrací (srov. např. 2007, s. 76–81).

217 A to nejen v sociálních vědách. I přírodní vědy měly tendenci zachovávat v srdci modernistického vědeckého diskurzu středověkou metafyziku hotového řádu (srov. podkapitulu Metodologické poznámky I výše). Např. velké změny, které se udály v kognitivních vědách a které vedly k odlišení kognitivních věd první a druhé generace, jsou mimo jiné také dokladem toho, že zbytky středověkého myšlení přežívaly v přírodních vědách hluboko do 20. století (k odlišení generací viz Lakoff & Johnson, 1999, s. 71–74).

218 *The Public and its Problems* (Iw.2: 234–373). K této monografii viz opět 3.1.2 výše.

Jedenáct let předtím, než představil politickou esej *Veřejnost...*, napsal Dewey monografii *Democracy and Education (Demokracie a pedagogika – mw.9)*.²¹⁹ Tento více jak pětisetstránkový text je považován především za pedagogické dílo, přesto pokrývá všechny vrstvy sociálního života včetně té politické, neboť ideály sociálního uspořádání dané společnosti se úzce promítají do pedagogiky a naopak pedagogika tyto ideály vstřebává a reprodukuje, nebo naopak proměňuje. Dewey v příslušné pasáži o *demokratickém ideálu vzdělávání* (mw.9: 87–107) upozorňuje na skutečnost, že moderní doba přináší dva extrémy, které jsou v principu proti vlastní podstatě moderní ideje vzdělávání.

Osvěcenský individualismus podceňuje skutečnost, že vzdělávání je z principu vždy sociální (přesněji komunální)²²⁰ záležitostí. Má-li se člověk stát skutečně svobodným, musí být socializován jako člen jistého společenství, nikoli jako člověk *a priori* dosahující své univerzality. Jedině jako člen konkrétního společenství je schopen definovat a reflektovat své i cizí zájmy, podrobovat je kontrole a poměřovat je s prostředky, pomocí kterých mohou být dosaženy, a rozhodovat, zda tyto zájmy za takových podmínek jsou skutečně hodny následování. To je podstata vzdělání – cesta od impulzů přes definici zájmů až k jejich zespolečenštění, jež umožňuje propojovat vlastní zkušenost se zkušeností společenství.²²¹

Druhým extrémem je nacionalistický organicismus. Ten čerpá svoji sílu z platónské představy vzdělávání (srov. 2.3.5 výše a také 3.2.2 níže). Je pozoruhodný a destruktivní zároveň, neboť klade důraz na komunitu, ale podceňuje skutečnost, že je to rozvoj jednotlivců, který vede k inovacím. A inovace v širokém slova smyslu od nových technologií přes nové znalosti a dovednosti až k novým institucím jsou tím, co je nezbytné, chceme-li nacházet dynamickou rovnováhu v rychle se měnícím světě. Inovace jsou něčím, co neustále překračuje současné formy a normy. Mimo jiné překračují i hranice států. Nacionalistické uzurpování suverenity a zneužívání

219 V roce 1932 vyšlo toto dílo v Hrušově překladu jako *Demokracie a výchova*. Vzhledem k jazykovým posunům a hlubší znalosti pragmatismu by si tato kniha zasloužila nový, přesnější překlad.

220 K odlišení komunální a sociální perspektivy a k primárnosti komunity viz část Konstituční pojmy textu výše v Úvodu.

221 K tomu srov. pasáže z Deweyho poslední knihy o pedagogice *Experience and Education (Zkušenost a pedagogika)* – lw.13: 31–47, v níž pojednává o intelektualizaci tužeb dítěte jako podstatě vzdělávání. Intelektualizací zde není míněn osvěcenský důraz na emoci zbavený rozum, ale naopak inteligentní zhodnocení emocí a jejich následné moderování a využití. Jde o proces, během něhož se žák naučí dosahovat svých cílů takovým způsobem, aby dokázal vybrat mezi hodnotnými a méně hodnotnými cíli, aby dokázal rozvíjet vlastní zkušenost a propojovat ji se zkušeností ostatních. Toto propojování je podstatou nového typu zespolečenštění komunikace, již si vyžaduje moderní svět a bez níž není možné vytvořit Velkou komunitu – tedy náležitě zformovanou veřejnost (srov. 3.1.2 výše).

vědy, obchodu a technologií k vlastním potřebám jde systémově proti charakteru moderního světa. Věda, obchod a technologie jsou z principu (srov. 3.1.1, 3.1.2 a 3.1.6 výše) internacionální (Beckovým slovníkem transnacionální či kosmopolitní). Proto musí dojít ke kolapsu, strukturální rozpor mezi zájmem nacionálního státu a charakterem moderní společnosti do něj musí zákonitě ústit. Nacionalistický stát je postaven na uctívání vlastní suverenity a vlastních zájmů a to vede k tomu, že „každý národ žije ve stavu potlačovaného nepřátelství a probouzející se války ke svému sousedu“ (srov. mw.9: 97–104). Danou pasáž Dewey zakončuje:

„Není dostatečné brojit proti hrůzám války a vyhýbat se všemu, co vzbuzuje mezinárodní žárlivost a animozity. Důraz musí být položen na vše, co lidi propojuje ve vzájemném dosahování cílů, které není omezeno geografickými hranicemi. Jako operující idea musí být myslí vštípeno přesvědčení, že národní suverenity je druhořadá a provizorní a že před ní má přednost plnější, svobodnější a účinnější spojení a vzájemný styk všech lidských bytostí.“ (Mw.9: 104–105)

Tento text Dewey publikoval v roce 1916. Tedy nedlouho poté, co se začaly projevovat první hrozné důsledky rozpadu Evropského koncertu. Přes tyto analýzy podléháme i dnes výkladu vývoje moderní společnosti, který se pohybuje v intencích vymezených univerzalismem a nacionalismem. Spor mezi alternativismem a tradicionalismem odráží tento spor a zároveň dokumentuje zmatení, které figury myšlení Bud’/Anebo způsobují. Alternativistům v jejich souboji se svazující tradicí pomáhá, když se odvolávají na osvícensky vyprázdněný pojem svobody a z ní plynoucí univerzální povinnost osvobození, zároveň se ale zaplétají do romantických motivací takového osvobození, které mají blízko k tradicionalismu. Tradicionalisté se naopak nemohou ve své tradici vrátit k ničemu jinému než k nacionalistickému základu instituce školy, případně k mýtům *Menschenbildung* či evropské tradice všeobecného vzdělávání, které jsou s institucí školy bytostně spojeny a které jsou plodem romantického snění o jedinečnosti Západu, ale jsou vysvětlovány a legitimizovány jako projevy univerzálního řádu.

Ať už zvolíme jakoukoli ze zmíněných variant (univerzalismus a alternativismus, nebo nacionalismus a tradicionalismus), vždy přehlédneme podstatu moderní společnosti a jejího vývoje. Jestliže se naopak dokážeme vytrhnout z prostoru univerzalisticko-nacionalistického dispozitivu, pak nahlédneme, že zde není ani předem daný univerzální řád, ani věčně daná, národem vymezená podstata státních jednotek, ani jedna pravá *umma* nějakého náboženského výkladu. Objevují-li se nějaké obecně sdílené normy, postupy, instituce, jsou závazné až *ex post*. Jsou výsledkem velké, nezáměrné koordinace jednání, která mají své kořeny v době hluboce pre-nacionální, rozvinula se v rámci nacionálních států a dnes překračují

stále zřetelněji hranice národa, státu i nějaké specifické náboženské víry, a stávají se tak kosmopolitními v Beckově pojetí.

Lidská práva a s nimi spojené instituce nejsou vyjádřením nějaké prozřetelnosti vývoje lidských společností ani výrazem jedinečnosti atlantické kulturní oblasti. Jedná se o dlouhou heterogenní historii jednotlivých událostí, které vycházejí jak ze světských, tak z náboženských kontextů a které se postupně ustavují, provazují, navzájem ovlivňují. Jedná se o důsledek formování veřejností, jež se snaží kontrolovat nepřímé důsledky kumulovaného lidského jednání. Kořeny této historie nejsou striktně západní (srov. Hrubec, 2008), byť nahodilý úspěch Západu při osvojování a prosazování kapitalistického řádu k takovým soudům svádí. Postupně se univerzalizují jisté procedury, které se při prosazování bezpečnějších vztahů mezi jednotlivci i skupinami osvědčují.

Ve své monografii *Kosmopolitismus. Základní ideje globálního uspořádání* popisuje Fine, jak se ustavuje kosmopolitní řád. Zvýrazňuje tři kroky, které tvoří obecnější páteř postupné univerzalizace:

- 1) Nejdříve se po malých krocích rozvíjejí nové postupy, instituce a zákony v oblasti mezistátních²²² vztahů;
- 2) Ty se přenášejí a aplikují zpět na všechny předcházející oblasti práva a zákona (včetně národních států, občanské společnosti, rodiny, morálky, občanských a politických práv, soukromého vlastnictví);
- 3) A následně nadchází doba, kdy se novější komplexní stav systému práva vyvažuje se sociálně-politickým děním a přizpůsobuje se tak realitě, která vznikla díky dvěma předcházejícím fázím (srov. Fine, 2011, s. 227–228).

Tento proces v dalších a dalších cyklech probíhá dále. Fine proto kosmopolitismus vnímá nikoli „jako antický chrám“, nikoli jako „fixní stav“, nikoli jako vztah mezi pevnou „strukturou a její funkcí“, ale jako „moderní katedrálu“, jako „množství toků mezi uzlovými body“, jako proměnlivý a přizpůsobující se, učící se organismus „podobný lidskému mozku“ (srov. tamtéž, s. 228). Dějiny nemusely podle Fineho postupovat touto cestou – nebyl zde

222 Mezistátních, nikoli mezinárodních. Opět zde zdůrazňuji fakt, který jsem prostřednictvím Deweyho *The Public and its Problems* rozebíral v části 3.1.2 výše: státy se ustavují na základě formace veřejností. Veřejnosti se však neustále proměňují a státy, pokud mají plnit funkce, kvůli kterým jsou generovány, se musí těmto změnám přizpůsobovat. Státní struktury mají přesto tendenci osifikovat, konzervovat se a nabírat podobu náboženské posvátnosti. Ovšem právě tato nepružnost nakonec vede k velkým sociálním výbuchům. Konzervativnost států a konzervativní mentalita jejich proponentů je hlavní příčinou následných vzpour a revolucí. Současná podoba rigidního trvání na starých formách má povahu státního nacionalismu.

nějaký „předem daný cíl dějin“, který by za určitých okolností bylo možné odhalit ještě před jeho dosažením. Jestliže jsme již ovšem takového stavu, v němž se dnes nacházíme, dosáhli, je tento stav pro nás nutným stadiem, s nímž musíme počítat, i kdyby toto stadium bylo nakonec zvráceno. Ze zpětného hlediska můžeme určit „logiku“ vývoje. Takové zpřesnění nám sice pomáhá porozumět tomu, v jaké situaci se dnes nacházíme, ale ona logika nebyla předem daná (tamtéž, s. 228–229).

Zmínky o „tocích“, o „přízpůsobujícím se mozku“ atd. nás orientují a vedou k tomu, abychom si všimli hlubší souvislosti. Přechod od nacionalistické perspektivy, která v podstatě spočívá na barokním pojetí státu jako mechanického, autarkního a hierarchicky organizovaného tělesa, k perspektivě kosmopolitní, v níž se aktéři vyvazují z dohledu těchto autistických formací a hledají nové způsoby komunikace a interakce, je jedním z projevů přechodu od slohu rané moderny ke slohu moderny pozdní – od států jako pevně vymezených jednotek, které jsou základem reflexe světa, ke státům jako proměnlivým formacím v dynamickém systému globální politiky. Dynamický systém bez pevných, atomárních částí je jednotící metafora, která dnes nahrazuje raně moderní (barokní) metaforu oddělených částí, ze kterých se teprve následně a odvozeně vytvářejí vyšší celky. V rámci metafory oddělených částí, z nichž je konstruován odvozený celek, vznikla teorie „národních států a mezinárodních vztahů“. Dnes v rámci pohledu na svět jako na soustavu dynamických systémů taková statická podoba politického jednání ztrácí smysl. Aby tato souvislost s celkovou proměnou slohů byla zřejmější, podívejme se do dalších odvětví lidských aktivit. Teorie dynamických systémů se prosazuje nejen v moderní neurovědě a dalších vědách o živých bytostech (srov. např. Thelen & Smith, 1994; Rockwell, 2005), ale i v mnoha jiných oblastech, např. v soudobém managementu (viz např. Senge, 2007), kde se tento trend profiluje také jako sociokracie (či dynamická správa – *dynamic governance*) a jeho další varianty (srov. Rau & Koch-Gonzales, 2018). Pro hlavní myšlenky této monografie je významné, že sociokracie měla svůj původ v prostředí školy.²²³

223 Školu Bilthoven, v níž byl tento systém správy a rozhodování poprvé uplatněn, založili Kees Boeke a Beatrice Cadburyová. Teprve následně byl přenesen bývalým žákem této školy G. Eindhovenem do prostředí byznysu (srov. Rau & Koch-Gonzales, 2018. s. 21–24). Sociokracie má mnoho společných prvků s alternativními procesy spolurozhodování zavedenými v různých školách nezávisle na sobě (demokratické rozhodování, poradní kruhy, hodnotové vzdělání C. Mooneyové, žákovské parlamenty atd.). Tento souběh na sobě nezávislých podobností vyjadřuje přinejmenším hlubokou nespokojenost s tím, jak jsou klasické školy organizovány a jak je o nich na organizační úrovni přemýšleno – k tomu více viz Závěr této monografie.

Vratme se však k podstatě univerzalizace. Jak k takové komplexní hře dochází, si můžeme dokumentovat na jedné z centrálních kategorií ustavujícího se kosmopolitního řádu – na vývoji konceptu *lidských práv*. Habermasova analýza (2013a) dospívá k tomu, že teprve se vznikem moderního pojetí lidských práv vzniká status občanů, kteří „jakožto subjekty rovných práv uplatňují nárok na respektování své lidské důstojnosti“ (tamtéž, s. 24). V tomto procesu dochází k prolínání individualizované, racionálně zdůvodněné morálky a donucovacího, pozitivního práva (tamtéž, s. 26). Díky tomuto souběhu se rodí dnešní přesvědčivost lidských práv. Prolnutí umožnilo propojení a proměny dvou starobylých, dříve od sebe oddělených kategorií: *lidské důstojnosti* a *osoby*. Toto propojení zpětně významně proměnilo oba pojmy a vytvořilo novou kulturní a právní realitu. Teprve v ní bylo možné prolnout individualizovanou, racionální morálku s pozitivním právem a možností jeho vynucení.

Lidská důstojnost (*dignitas humana*) má své historické kořeny v antice. Tam se důstojnost přiznávala státníkům a veřejným činitelům, kteří se zasloužili o *res publica*. Přiznání důstojnosti bylo posvátnou odměnou za práci pro stát, za veřejnou činnost. Bylo tedy spojeno s určitou výjimečností. Důstojnost nebyla kategorie, která by mohla být přiznána automaticky každému člověku. Ve středověku se tento exkluzivní pojem promítl do podoby výjimečného statusu důstojného člověka, který byl vázán ke šlechtickému kodexu cti, později také ke stavovskému étosu cechů. Ve všech těchto případech důstojnost oddělovala hodné od nehodných, veřejné činitele od obyčejného lidu, šlechtice od všech ostatních, členy cechu od prostých lidí (tamtéž, s. 29–31). Důstojnost ze své podstaty vylučovala všeobecnou sociálně-politickou inkluzi všech obyvatel. Co tedy tento pojem nakonec transformovalo do téměř opačné, inkluzivní podoby?

Pojem osoba (*persona*) se s pojmem důstojnost svázal již v antice. Slovo *persona* odkazovalo původně k masce a roli, kterou prostřednictvím masky sehrával herec v antickém divadle. Znamenala mimo jiné také výjimečnost a jedinečnost, kterou předváděná role znamenala. Je důležité si uvědomit, že divadlo mělo náboženský původ a role se nepřímou odkazovala k výjimečnosti bohů a tragických hrdinů. Když se toto slovo zobecnilo v pojmu „charakter“, jednalo se o *výjimečný* charakter. Důstojný člověk byl zároveň osobou s výjimečným charakterem.

Nicméně ve středověku došlo k hluboké transformaci pojetí osoby, a to díky křesťanské, originální a z principu demokratizující ideji člověka jako *obrazu Božího (imago Dei)*. Tento boží původ byl přiznán každému člověku – nejen bohu či héroovi, aristokratu či členu výjimečné organizace,

např. cechu koželuhů. Mezi Bohem a jedním každým člověkem vzniká blízkost, před jejíž posvátností musí kapitulovat každý světský vztah, dokonce i vládce, je-li špatným vládcem. Božský, a proto legitimní původ vlády nad druhými byl už od pozdního středověku postupně rozrušován ideou spravedlivé vlády – objevuje se idea, že není-li panovník spravedlivým vládcem, mají jeho poddaní právo vypovědět mu poslušnost. Tato pro středověk velmi kontroverzní myšlenka se nakonec ukotvuje ve filozoficko-politických textech 16. až 18. století, aby během 18. století zcela nahradila legitimizaci vlády na základě božského původu jinými mechanismy legitimizace – především schopností vládce udržet národ při životě (viz 3.1.5 výše).

Výjimečné postavení člověka v řádu stvoření, které bylo zaručeno idejí člověka jako obrazu Božího, bylo tedy později prostřednictvím diskurzu o spravedlivém vládcu naturalizováno a nakonec se promítá do osvícenských spisů o individuální svobodě založené na autonomii každého člověka (tamtéž, s. 31–36). Tak se postupně vytváří postava autonomní osoby, jež již svým zrozením nabývá důstojnosti a se zrozením automaticky nabývá souboru nezadatelných práv. Původně striktně *liberální práva a svobody* (právo na život, na soukromý majetek atd.) jsou díky diskurzu o lidské důstojnosti rozšiřována, nejdříve o *demokratická práva volby* (volební právo, všeobecné volební právo, volební právo žen) a postupně o některá z práv, která nazýváme *sociální* (právo na práci, na uspokojivé životní podmínky, právo na rodinu; tamtéž, s. 19–25).

Na tomto stále probíhajícím příběhu vzniku lidských práv jsem dokumentoval vše, o čem se zmiňoval Fine. Především se tento příběh objevil díky nahodilé souhře a protnutí mnoha různých pojmů (římské právo, *dignitas humana, persona, imago Dei*, liberální práva, sociální práva) a díky jejich transformaci (osoba, důstojnost). Tyto původně oddělené koncepty a procesy se náhodně, ale funkčně provazují, splývají a vyvíjejí se. Jsou nahodilými historickými útvary. Přesto ale mění kulturní, sociální a nakonec i právní realitu. Univerzalizující diskurz osoby jako obrazu Božího, který se fakticky odehrává mimo realitu konkrétních států či nad ní a jejími platnými právními kodexy, se posléze obrátí zpět do reality a uplatní zde svůj pohled a z něho plynoucí závazky. Tak první rovina Fineho zobecnění univerzalizace přechází do roviny druhé. Díky tomuto opakovanému pohybu musí aristokrat nejdříve akceptovat práva, která s sebou nese idea obrazu Božího, poté musí akceptovat právo na život a soukromý majetek každého člověka a nakonec musí akceptovat stav, kdy výjimečnost (důstojnost) tohoto člověka je zobecněna na všechny občany daného státu. Ovšem

stejným procesem jsou vázáni i všichni ostatní občané daného státu – přinejmenším v nároku na rovná práva.

Ale ani zde tento příběh nekončí. Protože lidé virtuálně i reálně překračují hranice států, objevuje se tendence tento režim práv rozvinout i mimo ty státy, kde se univerzalizující tendence objevila a uplatnila. Vznikají mezistátní, multilaterální dohody. Z hrůz druhé světové války se dokonce zrodí supranacionální, suprastátní organizace – OSN – a ta se stane autorem, garantem a (zatím jen částečně úspěšným) vymahatelem Charty lidských práv či Úmluvy o právech dítěte atd. Vzniká Mezinárodní i Evropský soud pro lidská práva. Tím vším dokumentují třetí rovinu Fineho schématu, v níž pozměněný stav uplatněný nejdříve uvnitř jednotlivých států mění celkový charakter globalizující se společnosti i v rovině právní a etické. A přes to všechno se jedná o nahodilé, historicky podmíněné, křehké procesy.

Může se stát, že celá tato odvážná stavba bude zvrácena a lidé se navrátí k vyostřené formě nacionalistického myšlení. Takový návrat by za současné situace, kdy jsou již hospodářská rovina, společenské i kulturní vrstvy životů i intimní vztahy lidí těsně transnacionálně provázány, znamenal další hluboký ekonomický propad Západu a možná i další světovou válku. Ale je fakticky možný. Otázka ovšem je, jak by např. představitelé *neliberální nacionální demokracie* takový zvrát obhájili. Ze všech narativů, které brojí proti transnacionální situaci a hájí národní zájmy a bezpečnost, které horují za demokracii, jež může být údajně uskutečněna pouze v hranicích nacionálního státu, za demokracii, jejíž demokraticky zvolení vládcí mají ve svých rukou koncentrovat větší moc než dosud atd., ze všech těchto paradoxních narativů se zdá, že se jejich proponenti buď vědomě, anebo nevědomě, buď se znalostí, anebo zcela naivně a nepoučeně vracejí k *politické teologii* Carla Schmitta.

Jeho definice *politická* je díky své jednoduchosti a konzistentnosti autorových východisek a díky jeho předvedené erudici a stylistické zdatnosti významná a hodna pozornosti (srov. Schmitt, 2007). Podle Schmitta politično vyvstává z masy vztahů teprve ve chvíli, kdy se objeví síla, jež je schopna „sebeprosazení právně konstituovaného násilného panství, které nesmí být nijak normativně spoutáno“ (srov. Habermas, 2013b, s. 49). Tato síla se může zformovat tehdy, až je rozhodnuto „o tom, kdo je nepřítel“ (srov. Schmitt, 2007, s. 33–34). „Smyslem rozlišení přítele a nepřítel je označení nejzazšího stupně intenzity spojení nebo oddělení“ – stupně konsolidace národa (tamtéž, s. 27). Propojení lidí v politický celek je možný jen skrze takové vymezení, protože vyjasňuje, o co ve skutečně jde – v „existenciálním smyslu“ o sám život lidí.

„Politický nepřítel je prostě někdo jiný, je to cizinec a k jeho podstatě stačí říci, že je ve zvlášť intenzivním smyslu existenciálně někým jiným a cizím, takže v extrémním případě jsou s ním možné konflikty, které nemohou být rozhodnuty ani nějakým předem přijatým souborem obecných norem, ani výrokem nějakého ‚nezúčastněného‘, a tudíž ‚nestranného‘ třetího.“ (Tamtéž)

Ten, kdo je za nepřítele označen, je nepřítelem v *existenciálním smyslu*, nikoli v morálním či ekonomickém. Toto zdůraznění je pro Schmitta, jak uvidíme za okamžik, podstatné, neboť vypovídá o nejzazší motivaci jeho díla. Jde mu o to oddělit politično od ostatních podle něho nepolitických oblastí – nejčastěji zmiňuje morálku, ekonomii, náboženství. Jestliže se k politické rovině přidají další motivy, např. když se tvrdí, že „nepřítel je zlý“ (motiv morální) nebo že „nepřítel je heretik či neznaboh“ (motiv náboženský), je to pouze různé odůvodňování původní a zásadnější skutečnosti: ten cizí, jiný ohrožuje v existenciálním smyslu náš život, proto je nepřítel. Válka, usmrcování lidí „nemá žádný normativ, nýbrž jen existenciální smysl“ (tamtéž, s. 49). A tento boj o vlastní podobu života, která by mohla být nepřítelem vymazána, je podstatou politična. Politika je tak ve své podstatě válkou, proto Schmitt může tvrdit, že „politik je pro boj lépe vyškolen než voják, protože politik bojuje po celý život, zatímco voják bojuje jen výjimečně“ (tamtéž, s. 35).

Po předcházejícím výkladu (3.1.3–3.1.6) již čtenáře jistě nepřekvapí, že státem je primárně myšlen *národní stát*. O národu Schmitt píše pouze v případě, že se již stal politickým útvarem – „národ existuje ve sféře politična“ (tamtéž, s. 50). A do roviny politična masa lidí povstává, když jako národ rozliší přítele a nepřítele – „v tom tkví podstata jeho [národa] politické existence“ (tamtéž). Rozlišení přítele a nepřítele je zase výsadou státu. Stát a národ splývají.

„Jestliže si [národ] nechá od někoho jiného předepisovat, kdo je jeho nepřítelem [...], není už politicky svobodným národem a je včleněn do jiného politického systému“ (tamtéž). Z mnoha pasáží postupně vysvítá, že pro Schmitta by nejhorší variantou a faktickým koncem politična byla fiktivní situace jednoho celoplanetárního státu. Za takové situace by nebylo možné identifikovat přítele a nepřítele, a tedy by došlo k rozpadu politické sféry. Univerzalita by znamenala „totální depolitizaci [...] konsekventní *neexistenci státu*“ (tamtéž, s. 56). Proto:

„Politická jednota předpokládá reálnou možnost nepřítele, a tudíž jinou, současně existující politickou jednotu. Pokud vůbec existuje stát, existuje vždy více států, a nemůže existovat žádný světový ‚stát‘ zahrnující celou zemi a celé lidstvo.“ (Tamtéž, s. 53–54)

V poznámce věnované Hegelovi, který podle Schmitta jako první moderní intelektuál definoval politickou podstatu nepřítele, je charakterizován

vztah mezi národem a válkou: „Tato válka není válkou rodin proti rodinám, nýbrž válkou národů proti národům, a nenávisť sama je tudíž nediferencovaná, prostá jakékoli osobnosti“ (Hegel in Schmitt, 2007, s. 62). Tento depersonalizovaný charakter státu-národa, jeho plurality a totality má výrazné dopady na pojetí práv a povinností lidí v něm žijících. Jestliže někteří občané tvrdí, že osobně žádné nepřátele nemají, nesouvisí to nijak s definicí národa a ustavením státu, jehož jsou či by měli být součástí. Toto prohlášení dávají prý pouze jako soukromé osoby a nikterak nemohou změnit definici politického prostoru (srov. tamtéž, s. 52). Naopak se takovým tvrzením z těla již politicky existujícího národa vydělují. Pro stát-národ z toho vyplývá pouze jediné – právo „nějakým způsobem tento druh neveřejného, politicky nezainteresovaného separovaného bytí regulovat“ (tamtéž, s. 50, pozn. 18). A to i do těch nejzazších mezí.

Jus belli (právo na válku) totiž v sobě skrývá nejen ochranu státu-národa před cizím, jiným a existenciálně nebezpečným elementem – nepřítel. Znamená také právo požadovat „po příslušnících národa, aby byli připraveni umírat a zabíjet“. Pokud tak neučiní, stávají se vnitřními nepřáteli, kteří se jako kategorie vyskytovali od starověkého Řecka po středověkou a novověkou Francii: *polemios* – nepřítel, *hostis* – nepřítel státu, *hors-la-loi* – ten, který stojí mimo zákon. Odchyly od národní homogenity oslabují národ, mohou vést k občanské válce, a proto takové elementy musejí být v lepším případě regulovány, v závažnějším vymýceny. Kvůli ohrožení nepřitelem zvnějšku musí stát potlačit nepřítele vnitřního, a proto se stát-národ stává také vlastníkem *jus vitae ac necis* (práva nechat žít a práva zbavit života) nad každým členem státu (tamtéž, s. 46–48).

Shrňme si podstatné. Stát-národ je jedinou autoritou, která může rozhodovat o životě a smrti lidí daného státu. Je tomu tak proto, že stát-národ byl schopen prosadit „právně konstituované násilné panství“. Dokázal to proto, že uměl prosadit definici svých přátel a nepřátel. Tak vzniklo politično, politická sféra, ve vztahu k níž stojí všechny ostatní oblasti v podřízeném postavení – neboť se k politice pouze přimykají, když k původnímu rozlišení přítel vs. nepřítel přidávají svá specifická adjektiva zlý, ekonomicky ohrožující, heretik atd. Politično vzniklo prostřednictvím permanentní, virtuální či aktuální války proti vnějšímu i vnitřnímu nepříteli, čímž se tělo národa konsolidovalo a mobilizovalo – prostřednictvím politického pouta existenciálního ohrožení bylo tělo národa učiněno reálným. Ono sebeprosazení státu-národa nemůže být omezeno nějakým právem či nějakou normou, protože v tomto případě nejde o právo či normu, ale o něco, co se normě z principu vymyká, o existenciální smysl

vlastního přežití. Násilné panství státu nemůže být žádným právem či normou omezeno, protože teprve ustavený stát-národ je jediným garantem práva a norem. Z toho důvodu také žádný jiný stát-národ či supranacionální organizace nemohou promlouvat do národních zájmů, především do rozlišení přítel-nepřítel. To mimo jiné znamená, že stát-národ drží právo na válku a s tím spojené právo nechat občana žít či jej zbavit života, jestliže se ukáže být nespolehlivou součástí těla národa. Schmitta tato hrozivá koncentrace moci neděsí, protože je to podle něho jediný reálný zdroj politična a všechny snahy po omezení absolutní moci států jsou jen prostředky, jak získat ještě větší moc.

Schmittova koncepce není popisem skutečnosti, ale pečlivě a erudovaně vypracovanou konstrukcí. Od běžných bájevitých historiografů 19. a 20. století se liší svojí vzdělaností a precizností. Přesto postupuje podobným způsobem, jakým postupovali i ostatní. Měl k tomu své důvody. A ty jsou zjevné především z posledních dvou částí monografie (tamtéž, s. 58–77). Zde se vymezuje proti liberálnímu státu, který je podle něho úhlavním nepřítelem skutečného politična. Liberální stát depolitizuje politiku tím, že dává důraz na individuální svobody a moralistický patos svobody a míru a že se koncentruje na ekonomiku. Liberální stát podřizuje stát individualistické, soukromoprávní morálce, zbavuje ho moci vládnout právem války a právem života a smrti, aby se nakonec přiklonil k „ekonomickým kategoriím“, které „stát i politiku zbavily jejich specifického smyslu“. Politická hlediska byla podle Schmitta s mimořádným moralistickým patosem zbavena jakékoli platnosti a podřizena normativním principům a řádům morálky (srov. tamtéž, s. 71).

Tato depolitizace je podle Schmitta systémem vedení války jiným způsobem. V poznámce o uplatňování takové moci ve Versaillské smlouvě Schmitt dokládá, jak se po první světové válce vítězné mocnosti chovaly k poraženému Německu. Donutily ho „přiznat svoji ‚odpovědnost‘ [...]“. Politickým pojmem jako ‚anexe‘ se smlouva vyhýbá; odstoupení Alsaska-Lotrinska je označeno jako *désannexion*, tedy jako napravení bezpráví...“ atd. (srov. tamtéž, s. 72). Tyto příklady války vedené jiným způsobem, jejíž hlavní bitva se odehrála na mírových jednáních po první světové válce, kritizoval již v té době J. M. Keynes, jeden z nejvýznamnějších ekonomů 20. století. A právě tento příklad pervertace původní politické moci do nového typu politické moci Schmitt interpretuje jako depolitizaci. Poslední dvě strany monografie (s. 76–77) jsou přesnou formulací toho, jak byla vítěznými mocnostmi nově získaná moc zneužita. Schmitt tuto pasáž zakončuje:

„Ta [polarita etiky a ekonomie, která depolitizuje politiku] se ovšem vyznačuje podivuhodnou systematickostí a konsekventností, ale i tento údajně nepolitický, a zdánlivě dokonce antipolitický systém buď slouží existujícím seskupením přátel a nepřátel, nebo vede k seskupením novým, a nemůže uniknout logice politična.“ (Tamtéž, s. 77)

V tom má Schmitt pravdu. Ale místo toho, aby toto odhalení využil k podpoře svého válečného pojetí politiky, anebo aby se zamyslel nad tím, jak vybědnout z této spirály násilí, v níž nejsilnější berou vše, mluví naprosto nesmyslně o depolitizaci. To, jak se vítězné mocnosti, včetně tehdejšího Československa, zachovaly vůči Německu, jak k tomu zneužily i vznikající a slabé Společenství národů, bylo neprozíravé a brutální. A také se to celé Evropě vymstilo druhou světovou válkou a ztrátou dominantního postavení ve světové politice. Ale jednalo se navýsost o *politické jednání*, které pouze následovalo logiku permanentní války. Ostatně Německo první světovou válku rozpoutalo a bylo poraženo. Tedy podle logiky Schmittova válečného pojetí politična dopadlo přesně tak, jak dopadnout mělo. Bylo poraženo svými nepřáteli, a bylo tak vydáno na milost a nemilost vítězným mocnostem. Místo aby se Schmitt zamýšlel nad tím, jak s konečnou platností překročit válečnou mentalitu, obrací se raději zpět, prohlásí, že politika byla depolitizována a vynáší do nebes zastaralý a toxický systém budování politiky, který je založen na válečné mentalitě.

Jinými slovy v době soumraku samostatných nacionálních států, které se uměly konsolidovat a mobilizovat jedině prostřednictvím ideje permanentní války proti vnějšímu a vnitřnímu nepříteli, Schmitt tento stav i s jeho postupnou permutací moci do ekonomické podoby politického boje podrobně popsal. Poctivě analyzoval právní a politologické traktáty z různých myšlenkových prostředí – z anarchistického, socialistického, liberalistického, konzervativního, nacionalistického, aby za jejich různými floskulemi a tvrzeními vždy odhalil nějaký střet typu přítel vs. nepřítel. A místo aby z toho odvodil, že všichni nezávisle na svém politickém přesvědčení podléhají stejnému dispozitivu moci, který je starý přibližně dvě stě let, začal jej považovat za původní, nikdy nezpochybnitelný princip. Ze současného stavu učinil věčný vzor. Stanovil *Ursprung* – posvátný neměnný bod, od něhož se podle jeho teologie každé politično musí odvíjet.

Schmitt tedy nepopsal žádný metafyzický zákon, žádnou reálnou podstatu politična. Pouze teoreticky zafixoval válečnický mýtus, který sloužil jako zdroj legitimacy moderní společnosti. Tento mýtus se zrodil v 17. století u aristokratických historiografů, již přišli s diskurzem věčné války. Ten poskytl základ pro pojetí státu jako vnitřně konsolidovaného suveréna,

který osvědčuje svoji sílu a hodnotu tím, že je státem, „který se nutně musí bránit ve sporném geografickém prostoru“ a může „tak činit, jediné pokud zvyšuje svou vlastní sílu“ (Foucault, 2003a, s. 181 – viz 3.1.5 a 3.1.6 výše). Tato „podstata politična“ nás ale může dovést jen ke kataklyzmatům podobným či horším, než byla ta za druhé světové války.

V bezvýchodnosti normalizace píše Patočka své *Kacířské eseje* (1990). Šestá z esejí nese název Války 20. století a 20. století jako válka (Patočka, 1990, s. 117–131). Autor v ní píše o „solidaritě otřesených“, kteří jsou frontovým zážitkem z válek onoho století „otřesení ve víře v ‚den‘, ‚život‘ a ‚mír‘“. A nakonec díky tomuto fascinujícímu, téměř mystickému prožitku objevují, „že *polemos* [válka, boj] není nic jednostranného, že nerozděluje, že spojuje, že nepřátelé [...] ve skutečnosti patří k sobě ve společném ořesu všedního dne“ (tamtéž, s. 131). Patočka vlastně popisuje situaci, která se svým charakterem podobá foucaultovskému pojetí.

V moderní době se válka stala něčím, čím dříve nebyla – podstatou definice národa a jeho politické aktivity. Válka se stala prostorem k rozehrání sil produkce a výbojů, maticí moderní moci. Nepřátelé jsou figurkami v této mocenské hře. Oddělují je odlišná národní vědomí, ale ve své podstatě si jsou podobní – jsou stejnými figurkami, které obelhává řád každodennosti, za nímž ale vždy číhá válečné běsnění, jemuž budou v případě jeho aktualizace obětováni. Když se podíváme na Foucaultovy analýzy, pochopíme, že 20. století je především vyvrcholením nedokončené modernity, vyvrcholením rozporu, který byl nevyhnutelný – vyvrcholením válečné mentality moderního nacionálního státu. A pochopíme konečně, že 20. století je ve svých hrůzách svědeckvím neudržitelnosti této mentality. Je svědeckvím o dlouhém a pomalém, téměř nepozorovatelném přechodu od nacionalistické ke kosmopolitní perspektivě. Návrat k nacionálnímu státu by byl mimo jiné také návratem k válečné mentalitě.

Kdybychom měli volit mezi konstruktem lidských práv a Schmittovým konstruktem „realistického“ politična, pak máme po ruce historii 20. století, která nám říká, že přestože je Schmittův postoj jako postoj poníženeho Němce pochopitelný, je vysoce toxický. Žijeme naštěstí v době, kdy máme po ruce i jinou volbu – vedle permanentní války, která jen změnila masku z útočného válečníka na nekompromisního ekonoma, jenž má moc posvěcenou mezinárodním právem nechat umřít hlady civilní obyvatelstvo nepřátelského státu,²²⁴ jsou zde ještě lidská práva a kosmopolitní

224 K problematice ekonomizace vraždění pod zástěrkou spravedlivé války srov. Schmittův komentář k článku 16 stanov Společnosti národů (2007, s. 77).

perspektiva. A jejich příběh není a nemůže být konečný. O podobu kosmopolitní reality se právě nyní hraje velká hra.

3.1.8 Metahra: Boj o podobu kosmopolitního řádu

Ilustrativní příběh lidských práv nám napověděl mnoho o tom, jak se prosazuje sociálně-politický řád. Různé diskurzy, které se postupně prolétaly a později spojily do jednotící formy lidských práv, jsou starší, než byl diskurz věčné války aristokratického kontra mýtu (3.1.5). A přece se aristokratický kontra mýtus stal podloží, na němž vznikl nacionálně státní řád, který se po dvě století prosazoval, ovšem od počátku 20. století naopak začal ustupovat. Budování kosmopolitního řádu tedy není přímočaré, může mít mnoho podob, odboček a slepých cest. Dokonce se stává i prostředkem, jak ještě více koncentrovat a zneužít moc mimo kontrolu a regulaci nacionálních států (srov. např. Habermas, 2013a, s. 38–39) – ostatně o podobu tohoto řádu dnes jde.

Prosazování kosmopolitního řádu tedy není lineárním procesem, nemá předem zajištěný nějaký kýžený cílový stav ani nepřináší pouze pozitiva. To jediné, co můžeme o tomto řádu říct, je, že současná doba je v tomto ohledu těhotná a skýtá prostor pro velké změny, které buď budeme moderovat, spoluurčovat a spoluutvářet, anebo této jedinečné možnosti nevyužijeme a rezignujeme na aktivní roli. V této druhé možnosti by příchod kosmopolitního řádu byl možná zároveň příchodem kosmopolitního feudověku – tedy zvláštního konglomerátu moderní moci smíšené s v podstatě feudálními podmínkami organizace společnosti. Stejně jako při prosazování průmyslové éry bylo zanecháno podél cesty příliš mnoho obětí, bude podél cest globalizace také mnoho obětí. Avšak náležitě pochopení situace nám může pomoci oběti minimalizovat a naopak maximalizovat výhody, které jsou umožněny příchodem času velkých změn.

Z toho důvodu Beck do popisu aktuální soudobé světové situace zavádí pojem *metahry* (srov. Beck, 2007, s. 23–70). Metahra je popisem právě probíhajících procesů, které na jednu stranu ženou energii do fungování současných institucí a organizací, přitom je na straně druhé kontinuálně a vcelku radikálně proměňují. Nacházíme se ve stavu, kdy dozrívá epocha, v níž byla relativně úspěšná strategie využívající normativní a metodologický nacionalismus,²²⁵ a prosazuje se epocha, v níž se dlouhodobý proces ustavování kosmopolitního řádu stává natolik dominantním, že se

225 K normativnímu a metodologickému nacionalismu viz 3.1.1 výše.

proměňují samotná pravidla hry. Situaci Beck metaforicky charakterizuje prostřednictvím hráčů, kteří hrají dámu, ale – aniž si to někteří z nich náležitě uvědomují – přecházejí ve hru v šachy. Šachy se od dámy liší flexibilitou tahů jednotlivých figur (kůň se může pohybovat do „L“, věž se může pohybovat v přímých liniích, dáma v přímých i diagonálních liniích, pěšák pouze postupem o jedno políčko vpřed atd.). Problém ovšem je, že na rozdíl od skutečné hry v šachy pravidla tahů jednotlivých aktérů šachové partie světa se během hry teprve ustavují – v tom lepším případě vyjednáváním, v tom horším klasickými prostředky permanentní války, tedy prostou ekonomickou či vojenskou dominancí (srov. tamtéž, s. 24–30). Přestože ještě doznívá nacionalistická hra (dáma), kterou musíme opatrně dohrávat, již dávno jsme nuceni hrát globální hru (šachy). Byli jsme k ní přivedeni jak kosmopolitním principem, který se od nepaměti obecně prosazuje (srov. Frank, 1998), tak neoliberální agendou, jež se veze na vlně globalizovaného trhu a kapitálu, i tlakem supranacionálních aktérů (MMF, WTO, Mezinárodní soudní dvůr, Amnesty International, Greenpeace atd.). Supranacionální aktéři jsou částečně produktem globalizovaného trhu, částečně produktem boje proti dominanci nadnárodních korporací, částečně důsledkem ekologických a politických krizí. Jsou to produkty 3. roviny Fineho schématu nezáměrného utváření kosmopolitního řádu (srov. 3.1.8).

Jestliže budeme hrát pouze nacionalistickými tahy, budeme prohrávat, protože „změna pravidel“ zůstane „revolučním privilegiem kapitálu“ (srov. tamtéž, s. 30). Navíc nebudeme schopni úspěšně řešit nezamýšlené důsledky modernity, které se zhmotnily ve třech velkých kategoriích: v existenci transnacionálních ekonomických krizí, v přítomnosti transnacionálního environmentálního rizika (srov. Beck, 2004, s. 67–111, 397–406) a v existenci transnacionálního terorismu (srov. Beck, 2007, s. 36–39; 2004, s. 397–406). V této schizofrenické situaci jakékoli trvání na tazích typických pro dámu není pouze udržováním *statu quo*, ale strategií, která přímo vede k ještě rychlejšímu rozkladu nacionalistického uspořádání, ovšem s tou malou komplikací, že takoví hráči budou v následujících letech zcela marginalizováni.

Jinými slovy pravidla a instituce národního státu už dávno nefungují tak, jak fungovaly ještě před padesáti lety. Např. na evropské úrovni vznikají instituce (nejen původní konstitutivní orgány EU, ale také další přidružené a stále více a více nezbytné instituce, např. Evropská centrální banka či Evropský soud pro lidská práva), které svojí aktivitou zasahují do kompetence národních institucí a ty s menší či větší ochotou tyto

zásahy akceptují, protože jim mnoho jiného nezbyvá. Přesto mnozí politikové – většinou na národní úrovni, v divadelní féerii s názvem „Spílání Evropě“ – proti těmto zásahům brojí, aniž by dokázali nabídnout stejně účinné nástroje regulace globální situace.

Národní vlády – především ve střední Evropě – váhají, lavírují, nenápadně hrají hru v šachy, ale spektakulárně předvádějí, že jediná hra, o niž skutečně jde, je hra v dámu. Prý jediné tato hra je schopna zachránit demokracii. Opět se posiluje onen podvědomý reflex spojovat národní stát s demokracií, jako by dějiny evropského nacionálního státu nebyly především dějinami absolutistických monarchií, států s tendencí k totalitě a diktatuře, jako by demokracie nebyla jen jednou z možností, které se v rámci nacionálního státu etablovaly. Ten, kdo ztotožňuje demokracii s nacionálním státem, vědomě, či nevědomě, přímo, či nepřímo říká, že upřednostňuje jistoty nacionálního státu před demokracií.

Stará, obnošená, ale dobře zaběhaná pravidla většinu voličů národních reprezentací uklidňují, nic jiného si zatím nedokáží představit. (Velkou část viny na takové omezené znalosti a představitosti má instituce školy – o tom níže.) A jejich národní politická elita je v této pštrosí mentalitě podporuje. Ať už je příčinou takového selhání politické reprezentace nevzdělanost, strach, cynismus či narcistní sebestřednost, výsledek je stejný – snižuje se pravděpodobnost, že budoucí generace prožijí svůj život ve stejně dobrých sociálních a ekonomických podmínkách, v jakých žije většina obyvatel dnešní Evropy.²²⁶ V každém případě můžeme o této

226 Mezi mistry „Spílání Evropě“ jsou i lidé velmi schopní. Příkladem je maďarský premiér Viktor Orbán (tato pasáž je korigována v roce 2019), ve srovnání s nímž další středoevropští konzervativci hrají druhou ligu. Jeho „neliberální demokracie“ a cesta k ní připomíná obnovování ideje *totálního státu* (srov. Schmitt, 2007, s. 23–25). Podle Schmitta takový stát nastupuje po státu liberálním, aby zabránil další depolitizaci. Činí tak tím, že politizuje vše na základě celkové identifikace státu se společeností, tj. s homogenním národem. Ve své podstatě však Orbán nepolitizuje depolitizované (k údajné depolitizaci viz předcházející podkapitulu), ale šikovně odnímá moc procesům transnacionalizace, aby pod pláštěm „zpětné nacionalizace“ koncentroval a uchopil moc. Prostřednictvím schmittovské figury politika-zachránce maďarských tradic a maďarské identity před nevěřícíma očima politiků celé Evropy umně šejkuje koktejl konzervativního nacionalismu a křesťanství, který mu usnadňuje postupnou uzurpaci moci. Připomíná to taktiku Volodymyra (ukrajinská podoba jména je zde použita zcela záměrně) Putina. To ale není překvapivé. Překvapivé je, že se tato falešná hra na vhled do skutečné podstaty světa děje v centru Evropské unie. Přes všechny chyby, za které můžeme Evropskou unii kritizovat, je její největší ctností, že drží politiku u reálných témat a zdráhá se racionalitu vyměnit za pseudonáboženské mystické vhledy do podstaty vývoje světového dění okoloženě vyhledáváním nepřátel (mezi Židy, mezi homosexuály a jinými relativně bezmocnými skupinami atd.). Orbán je však ve velmi paradoxní pozici. Z charakteru metahry je totiž zřejmé, že nacionální způsob koncentrace moci a mentální návrat k ideálům 19. století nakonec skončí ještě větší marginalizací Maďarska a jeho případných středoevropských následovníků. V případě rozpadu či rozvolnění EU se z nich stanou malé, politicky bezmocné země, které se dříve nebo později stanou vazaly velkých států – ať už západních, či východních.

reprezentaci říct, že nemá odvalu či znalosti pro věk, který vyžaduje *velkou politiku*:

„Existuje čas pro malou politiku, která se řídí pravidly, a čas pro velkou politiku, která pravidla mění. Chceme-li najít přiměřenou odpověď na krizi eura – nebo na rizika klimatických změn a z pout uvolněného finančního kapitalismu – potřebujeme velkou politiku. Představa, že bychom ve věku globalizovaných rizik mohli jednat podle motto ‚Dokážeme to sami‘, se ukazuje být fatální iluzí.“ (Beck, 2015, s. 29)

Problém je samozřejmě obecný, celosvětový. To, že jsem se nyní obrátil k situaci v Evropě, je motivováno reálnou mocí jednotlivých evropských států. Ani ty největší z nich – Velká Británie, Francie, Německo nebo Polsko, o Česku či Maďarsku nemluvě – nejsou dostatečně velké na to, aby mohly být samy o sobě světovými hráči. Jsou sice ekonomicky významnými prostory, některé z nich vládnou atomovými zbraněmi, ale fakticky jejich politická a vojenská síla je malá, přičemž žijí především ze své velké historie, která se zanedlouho vyčerpá. Na rozdíl od nich si velké země jako USA, Čína, v blízké budoucnosti Indie či Indonésie budou moci několik desetiletí namlouvat, že nacionální politika je reálné východisko. Fakticky však nejde o principy nacionalismu, ale o rozlohu, počet obyvatel a ekonomicko-vojenský potenciál. Evropské země si na rozdíl od států právě vyjmenovaných tento polštář snů už dovolit nemohou.

Navíc zde existují ještě méně viditelné jevy, než je důraz na nedělitelnost národního zájmu. Normativní nacionalismus a jeho produkt – národní stát – vytvářejí podmínky, které principiálně vedou k rivalizaci občanů a zneuznání rozdílných loajalit. Je to dáno charakterem nacionálního státu, jenž je založen na ideji homogenity národa a pro jehož konsolidaci je podstatný nejen vnější, ale i vnitřní nepřítel. Tedy jakákoli jinakost principiálně zavdává příležitost k identifikaci nepřítel. To je ale v hlubokém rozporu s tendencí druhé modernity (druhé fáze modernizačního procesu), která se projevuje tzv. *vynucenou prohlubující se individualizací* (srov. Beck, 2004, s. 115–250).²²⁷ Důraz na loajalitu k nacionálnímu státu člověka homogenizuje a modularizuje na úrovni vědomí i politické praxe. Ovšem jiné prvky moderní společnosti ho na úrovni praktik, závazků a povinností rychleji a rychleji individualizují. Jedinec je rozrůzněností sociálního světa, která přišla s moderním společenským řádem, nucen k neustále vzrůstající pružnosti a osobní zodpovědnosti, ale důraz na kolektivní identitu (národní, etnickou, genderovou, nábo-

227 K této problematice se vrátím v kapitole 3.4 níže, kde se vynucenou individualizací budu zabývat ve vztahu ke kritice neoliberálního diskurzu ve školství.

ženskou) paradoxně sílí a přivádí ho do konfliktních situací. Rozpor mezi vynucenou individualizací a příkazem k rigidní kolektivní identifikaci neumožňuje dostatečně pružné přecházení z jedné sociální role do druhé. Tak se vytváří pnutí, které posiluje tendence k absolutnímu vyčlenění, což jedince vede ke střetu se sociální podstatou lidského života, anebo naopak k hysterickému přilnutí k nějaké z nabízených kolektivních identit. V obou případech jej tento vývoj vede do situace, v níž bude vždy tahat za kratší konec. Zvyšuje se pravděpodobnost, že na jedince bude pohlíženo na jedné straně jako na vnitřního nepřítele – na nikam nepatřícího devianta, nebo na straně druhé na něj bude pohlíženo jako příslušníka nebezpečné skupiny (rozuměj: „mohamedánů“, „židáků“, „xenofilů“, „buzen“ atd.). V mentalitě permanentní války se pak můžeme snadno vrátit k té charakteristice biomoci nacionálního státu, která má právo označit některé členy za rakovinu a podle toho s nimi naložit. A tak nejen na úrovni mezinárodní politiky, ale dokonce i uvnitř státu samotného je zmnožován stav neurčitosti, který může být podle partikulárních potřeb předefinován ve stav občanské války a vést k legitimizovanému násilí a zabíjení vlastních obyvatel.

Kosmopolitní stát je státem, který se ve svých hranicích nemusí lišit od národního státu, z něhož vznikne. Česká republika může např. zůstat po dobu, po kterou si to bude vyžadovat stav utváření kosmopolitního řádu, uzavřena ve svých současných geografických hranicích. Podstatné na existenci kosmopolitního státu je, že se pro něj stane národní otázka indiferentní. Beck tuto transformaci přirovnává k transformaci politické kultury po podepsání Vestfálského míru, kdy došlo k oddělení státu od církve, jež v delším časovém horizontu nevedlo k potlačení náboženství, ale naopak umožnilo soužití různých náboženských konfesí. Stejně tak oddělení státu od národa by nevedlo k vymizení národnostně či etnicky definovaných identit, ale naopak to umožní soužití různých komunálních identit, neboť ty se nebudou muset utvrzovat ve své jedinečnosti tím, že budou principiálně stavět svoji jinakost a kulturu proti jinakosti a kultuře druhých (srov. 2004, s. 412–413).²²⁸ Jednalo by se o jeden

228 Dnešní debata o „krizi multikulturalismu“ je založena na velice špatné politické analýze situace. Multikulturalismus je fakticky produktem krize nacionalistického myšlení. Jako politická definice vztahů mezi majoritou a etnickými a náboženskými minoritami mohla vzniknout pouze jako krizový doplněk zsmrájícího nacionalismu. Kritici multikulturalismu prokazují, že jim chybějící účinné analytické nástroje právě tehdy, když jako alternativu k „nefunkčnímu“ multikulturalismu staví návrat k nacionalistickým hodnotám. Toto velké zmatení na úrovni politické a sociální analýzy je důsledkem metodologického nacionalismu (srov. 3.1.1 výše).

z několika významných kroků, které nás povedou ven z politické kultury permanentní války.

Funkce kosmopolitního státu se budou moci modulovat více na základě zájmů občanů a nikoli primárně na základě „suverenity“ homogenizovaného národa. Objeví se totiž prostor pro *veřejnost*, která byla v 18. a 19. století ztotožněna s národem a vymazána z povědomí rodící se občanské společnosti (srov. 3.1.6). Tím bude stát schopen daleko efektivněji bojovat proti globálním rizikům, jelikož bude moci oddělit ideu své autonomie od ideje suverenity, bude schopen autonomii zmenšit, aby mohl suverenitu sdílet s ostatními státy. Tak bude moci účinněji čelit rizikům, která s sebou přináší globalizace – rizikům ekonomickým, environmentálním či bezpečnostním (2004, s. 410–411). Rizikový charakter věku globalizace vede k „paradoxní maximě“: „Chtějí-li jednotlivé země sledovat svůj národní zájem, musí se denacionalizovat a transnacionalizovat“ (tamtéž, s. 410).

Dnešní globální rizika nebyla dříve jasně viditelná, dnes se doslova vtírají. Činí nás více a více zranitelnými. Dlouhá světová ekonomická krize, jaderné havárie, rychlé změny klimatu – na všechny tyto záležitosti by se státy a jejich obyvatelé nemuseli být schopni dostatečně rychle adaptovat. Všechny tyto jevy vyžadují společnou, dobře koordinovanou transnacionální politiku, kterou nelze dělat v prostředí, kde hlavní roli hraje národní zájem. Charakter rizik připomíná mocného a úskočného nepřítele. Mohlo by se proto zdát, že by se přece jenom dalo využít Schmittova mýtu politična, personalizovat rizika a učinit z nich nepřítele, vůči kterému by se lidé mohli spojit a konsolidovat do jednoho homogenního celku „lidstva“. Ovšem využít tento mýtus by znamenalo nepochopit podstatu utváření kosmopolitního řádu jak v rovině *metodologické*, tak v rovině *věcné*.

Opět by zde totiž operoval princip sjednocení, jehož cílem je především homogenizovat a unifikovat politickou jednotku, opět by zde existovala možnost utvářet vnitřního nepřítele z lidí s odlišným názorem, odlišnými perspektivami, s odlišnými nadějemi. Opět by se dávala nebezpečná a nekontrolovatelná moc hrstce pochybně vyvolených, kteří by rozhodovali o tom, jak přesně definovat vnějšího i vnitřního nepřítele. Opět bychom se dostali do totalitární logiky myšlení a jednání. Snad by tímto způsobem mohl vzniknout globální feudověk či totalitární stát planetárních rozměrů, ale nikoli to, co je také v možnostech utvářejícího se kosmopolitního řádu – způsob života blížící se ideálu demokracie.

Problém nastává již v metodologii, na základě které Schmitt provádí všechny důmyslné analýzy mezinárodních, právních a sociálních dokumentů a vytváří svoji „teorii“ politična. Schmitt z dichotomie *přítel vs. nepřítel*²²⁹ utváří posvátný, racionálně nekontrolovatelný počátek (*Ursprung*). Ostatně nevraživost vůči neznámému a jinému je banální součástí našich každodenních životů, se kterou se lidé museli vyrovnávat vždy, když bylo nutné se propojit do větších celků – tedy rozšířit pole těch, kteří budou od dané chvíle považováni za součást našeho „my“. Schmitt se tímto krokem nenápadně přesouvá z historicky podmíněné, reálné politické praxe do oblasti metafyziky a teologie. V těchto oblastech pak může ve všech vztazích bez ohledu na historický a geografický kontext vidět základní antagonistický vztah, který *personifikuje* do vztahu přítel vs. nepřítel.

Reálná existenciální struktura lidské bytosti je určena křehkostí a sociálním charakterem života člověka. Křehkost a komunalita jsou antropologickou konstantou. Ta se však podle tisíců a tisíců specifických kontextů přetváří do nepřeberného množství různých vztahů, které modulují problematické situace, jež lidé musí nějakým způsobem řešit.²³⁰ Specifická situace nepřátelství je pouze jedním z mnoha takových vztahů a z nich vyplývajících situací, přičemž tato situace nemusí být vždy vyřešena pouze bojem s nepřítelem. Nejenže se tímto posvěcením dichotomie přítel vs. nepřítel politický význam války apriorně přeceňuje, ale zároveň dochází – a to je podstatnější – ke zploštění popisu problematických situací a ke špatným odhadům jejich možných řešení.

Nepoužitelnost takové metodologie je více zřejmá z krajních příkladů, které nyní uvedu. Ty definují podstatu celé šíře důvodů, proč je Schmittův mýtus nepraktický a nepoužitelný. Představme si pravěkou tlupu, jež se nachází v situaci ohrožení. Ohrožení je dáno tím, že její členové potřebují ke svému odpočinku bezpečné místo, kde mohou spát a odpočívat, přežívat noci či nesnesitelná roční období. Kdyby její členové následovali logiku Schmitova dogmatu, mohli by toto komplexní ohrožení označit jako nepřítel, ale příliš by jim to nepomohlo v nalezení jeskyně či vybudování primitivní vesnice. Co by bylo vlastně oním nepřítelem? Medvěd či lev, kteří je mohou ve spánku napadnout? Cizí kmen, který je může nepřipravené ve spánku přepadnout, podmanit či vyhladit? Nebo zima, déšť, únava? Či potřeba plodit a rodit děti a odpočívat v klidném a bezpečném prostředí?

229 Mimochodem se jedná o další variantu figury myšlení Buď/Anebo.

230 Pojem „problematická situace“ je zde užít jako termín Deweyho teorie lidského poznání. Viz Deweyho monografii *How We Think (Jak myslíme – mw.6: 177–357)*, popř. *Logic: The Theory of Inquiry (Logika: Teorie zkoumání – lw.12)*.

Všechny tyto skutečnosti jsou vymezeny potřebami, které se bez svého náležitého naplnění mohou stát příčinou existenciálního ohrožení dané tlupy. Vybudování bezpečného místa odpočinku – domova – je komplexní odpovědí, jak se této existenciální těžkosti vyhnout. Sdílené myšlenkové operace, které lidé sdružení v této tlupě potřebovali k vyhledání, postavení či zdokonalování domova, musely být daleko komplexnější než mentální operace, již se vytyčuje nepřítel. Procesy, které tito lidé museli kooperovaně provádět při vyhledávání, konstruování, zdokonalování domova, byly opět daleko komplexnější než procesy, kterými se vedly války v době lovců mamutů.

Podobně špatně by se vedlo současníkům, kteří musí čelit unikem radioaktivity z poškozené jaderné elektrárny a aplikují na tuto situaci Schmittův postup. Koho vlastně identifikovat jako nepřítel? Má být za nepřítel označen stát, který výstavbu navrhl, prosadil a schválil? Nebo sousední stát, který neměl dostatek vůle či dostatek mezinárodně právních prostředků zabránit stavbě elektrárny? Nebo dokonce občané daného státu, kteří měli možnost v referendu rozhodnout o tom, zda má, nebo nemá být elektrárna postavena? Anebo politici, kteří tuto nebezpečnou populistickou hru na „přímou demokracii“ umožnili?

„V rámci logiky ohrožení rizikem však často neexistuje žádný konkrétně pojmenovatelný aktér a žádný nepřátelský záměr. Ohrožení není přímé, zamýšlené a jisté, nýbrž je nepřímé, nezamýšlené a nejisté. Jde o globální rizika, která jsou zasazena do světa v době míru jako nekontrolovatelné vedlejší důsledky chtěného vývoje ve směru více trhu, více spotřeby, více cestovního ruchu, více technologie, více kontaktu – zkrátka: jako vedlejší následky vítězství moderny.“ (Beck, 2015, s. 51)

Tento citát také vysvětluje, proč je většina proponentů návratu k nacionálnímu státu, k národnímu zájmu a k nesdílené suverenitě konzervativně orientovaná a proč mnozí z této většiny jdou v konzervativnosti tak daleko, že se obracejí proti samotné modernitě. Globalizující se riziková společnost je společností, v níž se špatně identifikují nepřítelé.²³¹ Proto se konsolidace a mobilizace jednotlivců odehrává prostřednictvím jiných procesů, postupů a institucí. A ty jsou výrazně transnacionální. Nacionální politici denacionalizujících se států se cítí být přirozeně ohroženi, jejich význam postupně slábne. Transnacionalizace vypouští jejich malý rybník – jediný rybník, ve kterém jsou schopni vyniknout. To je vnitřně

231 Kdo se v takové komplexní situaci do bezhlavé identifikace nepřátel pustí – podobně jako USA po 11. září 2001, bude trazit finančně i politicky. Byť – jako v tomto konkrétním případě – by se jednalo o největší velmoc světa.

orientuje ke světu více uzavřených, pomalu se vyvíjejících společností. Konzervatismus tak není jen jejich osobní orientací či volbou, ale hlavně prostředkem udržení vlastního vlivu a moci. Právě proto se Orbán po volbách do maďarského parlamentu v roce 1994 tak rychle proměnil z liberála v národního konzervativce.

Jinými slovy lze kritiku Schmittovy důmyslné teologie politična shrnout takto: v drtivé většině situací, které jsou nadány existenciálním ohrožením dané skupiny lidí, a tedy jsou nejen potenciálně, ale fakticky politického charakteru, nám žádné odlišení na přítele a nepřítele nepomůže. Politično není nějakým stavem, který se determinuje identifikací nepřítele, ale je už vždy zde a vyplývá z křehkosti, nesamozřejmosti a komunálního charakteru lidského života, života obecně. Součástí tohoto politična jsou všechny charakteristiky komunálního života – morálka, ekonomie, náboženství, vzdělávání a výchova atd. Jasně uvažujícího politického myslitele proto nemůže překvapit, že i ekonomie je nástrojem politické moci, jenž může být, byl a stále je zneužíván k imperialistickým cílům. Ekonomie měla vždy jak hospodářský, tak i politický charakter. Když liberálové v 18. a 19. století tvrdili, že se jedná o neutrální nástroj produkce bohatství, nepopisovali reálnou či úplnou funkci ekonomie. Jednalo se o jejich taktiku, jak prostřednictvím mýtu nahého individua účinně bojovat proti absolutní moci panovníka a proti doznívajícím středověkým privilegiím aristokracie. A stejně tak jsou i etika, náboženství, vzdělávání vedle svých morálních, religiózních, vzdělávacích rysů a cílů také politickými záležitostmi, které mohou být, byly a stále jsou zneužívány ve prospěch úzké skupiny jedinců či celých národů, anebo naopak využity ku prospěchu všech. Právě idiosynkratické pojetí politična vedlo Schmitta k tomu, že nedokázal ze svých poctivě provedených analýz vytěžit více a zůstal uvězněn v horizontu poníženého, hrdého Němce.²³²

Omezení výkladového rámce na metodologické rovině vede Schmitta k nesprávným zjištěním i v rovině věcné. Lidská práva nejsou primárně „instrumentem imperiálních expanzí“ (srov. Schmitt, 2007, s. 54), jsou primárně reakcí na dvě významné skutečnosti:

- 1) Stát (ani jeho nacionální forma) nereprezentuje zcela zájmy jednotlivců, a proto je nutné formovat veřejnost, která na jedné straně ovlivňuje podobu států a která na straně druhé ze své podstaty musí

232 Ostatně toto je obecnější scénář. Stejně tak u zrodu obnovujícího se nacionalismu stojí ponížený, ale hrdý Polák, Ital, Řek, Slovák, Maďar, Čech, ale také Američan či Číňan. A stejně tak jako Schmitt i tito ponížení, ale hrdí lidé selhávají při analýze současných problémů právě proto, že svoji inteligenci nechali pohřbit pod závalem vlastní hrdosti a ponížení.

překračovat státní hranice i mentalitu státního myšlení (viz 3.1.2. výše). Tato skutečnost je příčinou nadstátního a transnacionálního charakteru náboženství stejně jako nadstátního a transnacionálního sdílení vědění, objevů a technologií. Od úsvitu lidských dějin byla tato nadstátnost faktorem, který významně určoval podstatu obchodu – ten se od 15. století postupně začal vymaňovat z úzce geograficky vázané směny zboží (srov. Frank, 1998). Tato skutečnost dala do pohybu procesy, jež globalizaci urychlily. Ovšem proces globalizace tu byl přítomný vždy. Je podstatou směny a transakcí. Je tedy podstatou života.

- 2) A tím byla vyvolána stále intenzivnější potřeba univerzalizace práv a povinností, potřeba nadstátně konstruovaných a vymahatelných práv.

Stejně jako ekonomie, náboženství nebo vzdělávání i lidská práva mohou být zneužívána, ale to nedevaluje skutečnost, že společnosti potřebují ekonomické vztahy, náboženství, vzdělání, stejně jako potřebují agendu lidských práv.

„Život a přežití v horizontu globálního rizika se naproti tomu řídí zcela opačnou logikou. Zde je potřeba my-oni racionálně překonat, uznat druhého jako partnera spolupráce a demokratického spoluhráče, nepovažovat ho za nepřítele, který musí být zničen [...]. Světová riziková společnost otevírá morální prostor; z něhož by mohla (ale v žádném případě nemusí) vzejít civilní kultura odpovědnosti překračující hranice i protiklady.“ (Beck, 2015, s. 51)

V reakci na Schmittův (původně Proudhonův) bonmot *Ten, kdo říká lidstvo, chce podvádět* (srov. Schmitt, 2007, s. 55), uzavírá tuto pasáž Beck jiným bonmotem: *Kdo říká lidstvo, chce zachránit sám sebe* (Beck, 2015, s. 51). A míní tím, že pro záchranu sebe potřebujeme zachránit svět i jeho obyvatele i ze vzdálenějších geografických oblastí, protože jsme všichni příliš propojeni. Taková sebezáchrana však vyžaduje věc, které jsme nebyli dosud učeni: všichni jsme stejní ve svém ohrožení a křehkosti a zároveň odlišní ve svých specifických kontextech náboženství, kultur a identit. Uznání a sladění obou stránek je základní vlastností života v globalizujících se společnostech (srov. Beck, 2007, s. 385–388). Koncept nepřítele je příznakem návratu k atavistickým formám myšlení a jednání, které musely být překonávány i v nacionálním státě, aby se národ mohl konsolidovat jako jedna politická jednotka, a které nejsou slučitelné s rizikovou společností globálního věku.

Z toho pro nás vyvěrá ještě jedno poučení, jež je významné pro instituci školy a její proměnu: *princip homogenity musí ustoupit principu*

pozitivního uznání difference. To je však myšlenková operace, která je cizí raně modernímu slohu myšlení a jednání, a je proto nutné na ni klást důraz a vysvětlovat její význam.

3.1.9 Závěr: Utváření kosmopolitního státu a institucionální dědictví nacionalismu

V celé této kapitole mi šlo o to dokumentovat, jak koncept nacionální organizace státu v prvních desetiletích 21. století principiálně selhává. Prodlužování tohoto selhávání je umožněno metodologií – metodologickým nacionalismem, který podpořil vznik a konsolidaci monopolu nacionalistického úhlu pohledu. Umožnily to teorie sociálních věd, které byly samotnými ideami nacionalismu modelovány a které zpětně nacionalismus vyzbrojily údajně vědeckým zdůvodněním (srov. 3.1.1–3.1.2). Ukázal jsem také, které historické, sociální, psychické a politické kořeny a podmínky utvářely vznik a bytnění nacionálního státu. Pro můj další výklad je podstatná skutečnost, jakým způsobem vznikla a působí všepromokávající a všeovládající, často ale neviditelná *pastýřská moc* nacionálního státu a jak tato moc byla umožněna a tvarována konceptem *permanentní války* (3.1.3–3.1.7). V posledních dvou podkapitolách jsem popisoval důvody a reálné procesy, které vedly k tomu, že nacionální stát není kompatibilní se současným stavem globalizujících se společností. Dokládal jsem, jak se v tomto deficitu starého myšlení uvolňuje prostor pro znovuobjevení veřejnosti jako významné politické kategorie, která je ze své podstaty popřením a překročením nacionalistických horizontů, a jak se stává zřejmější, že ustavování kosmopolitního řádu je starší a trvalejší proces než objev a konsolidace státu nacionálního typu (3.1.7–3.1.8).

Nic z toho, co jsem doposud napsal, však neznamená, že by ustavující se kosmopolitní řád musel nabýt demokratické podoby, která je pouze jednou z jeho potencialit – vedle globálního feudověku, imperialistické globální hry několika velmocí nebo totalitního celosvětového státu a případně dalších možností. Stejně tak to neznamená, že by za obrovských bolestí a ztrát nemohlo dojít ke znovuustavení nacionálního řádu. Tato možnost by se však většinou současných národovců začala rychle zajídat, protože znovunastolení takového řádu by fakticky znamenalo násilný, bolestný a krvavý návrat k sociálním, ekonomickým a právním vztahům typickým pro první polovinu 20. století s tím, že by zároveň bylo potřeba tento stav zafixovat nějakou velmi schopnou ideopolicí. Ovšem taková ideopolicie by musela působit celoplanetárně, takže otázkou zůstává, zda by se skutečně jednalo o nacionální řád a ne o promyšlenou, dokonalou verzi

kosmopolitního matrixu udržujícího lidi ve falešné představě nacionálních jistot. Vše, co jsem ale napsal o disproporci mezi současným stavem a nacionalistickou mentalitou, mě opravňuje věřit, že zde existuje velká možnost prosadit formy života, které se budou více blížit ideálu demokratického soužití.

O úspěchu takového přiblížení rozhodne jedna důležitá skutečnost – jak budou vzdělávány další generace lidí. Několikrát jsem v průběhu tohoto textu naznačil, že instituce školy je v chronické krizi. Tato chronická krize by mohla negativně ovlivnit další vývoj utváření kosmopolitního řádu. Prostředky a procesy typické pro instituci školy – *homogenizace, normalizace, exkluze, rivalizace, princip kontinuální kontroly* – stejně jako uplatnění hierarchizující formy organizace (k tomu viz příští kapitolu) mají svůj původ v nacionalistické mentalitě, která instituci školy utvářela. V Úvodu jsem psal o proměnlivém, alternativami nasáklém povrchu škol, který barvami zakrývá dunivě a strojově znějící jádro této instituce. Ono jádro je téměř neviditelné, protože naše mentalita a způsoby myšlení a jednání jsou těmito procesy prostoupeny a tvarovány. Musím je proto nejdříve vyzdvihnout, učinit je viditelnými, poukázat na skutečnost, že nejsou vzhledem k současnému stavu světa ani racionální, ani neutrální volbou – což bude obsahem následujících tří kapitol. Teprve poté budu schopen předložit některé dílčí návrhy ke strukturálním změnám. Tomu se budu věnovat v závěrečných pasážích knihy.

3.2 Racionalita a historie instituce moderní školy a čisté (ideální) typy současných škol

Většina států střední Evropy stojí před velkým úkolem: proměnit své školy ve školy inkluzivního typu. V některých zemích jsou na cestě k inkluzi dále, jinde se na cestu teprve vydávají. V každém případě stojí nebo stály před stejným problémem. Aby mohly vyjít na tuto cestu, musí se naučit nakládat s odlišností. Přestože střední Evropa má historicky velkou zkušenost s etnickou a náboženskou diverzitou, instituce školy vznikala se zcela opačným záměrem – obyvatele homogenizovat. Byl to způsob, jakým se racionalita vznikajících moderních států vyrovnávala s nově objevenou růzností mas lidí jako politické síly. A dějiny 19. a 20. století tuto homogenizaci podpořily i na úrovni politického soužití. Jestliže dnes Středoevropané něco neumějí, pak je to právě to, co museli ještě před dvěma staletími hůře či lépe zvládat. Škola jako instituce moderního státu v procesu sociálního zjednodušování sehrála významnou roli. Nikoli však přímo – svými

deklarovanými ideály zůstala ovládána osvěcenskými mýty – ale na úrovni každodenního reálného fungování.

Jak to vlastně vypadá dnes v typické škole hlavního vzdělávacího proudu?

3.2.1 Školy hlavního vzdělávacího proudu: Běžný den v běžné třídě

Žák přijde ráno do školy. Převlékne se v šatně, většinou umístěné v suterénu nebo v prvním podlaží školy. Projde chodbami spojenými schodištěm, na nichž je bezpečnost pohybu monitorována a kontrolována učiteli, již mají dozor. Žák vejde do třídy. Třída má často obdélníkový tvar. V přední části je umístěna tabule (klasická, „whiteboard“ či interaktivní). Před ní stojí stůl učitele, orientován čelem k žakovským lavicím, někdy ještě situován na zvýšeném stupínku. Lavice mohou být seřazeny ve třech či ve dvou rovných liniích v zákrytu za sebou podle počtu žáků ve třídách. Pokud je tomu tak, jsou jednotlivé lavice přístupné podélnými uličkami. Jestliže to počet dětí umožňuje, mohou být lavice také seřazeny do tvaru „U“. Uprostřed tak vzniká další pracovní prostor, často s kobercem. V zadních částech třídy mohou být skříně a poličky, kde mají žáci své pomůcky narovnané v kufřících nebo v baťůžcích. Nacházejí se tam také vyrovnané a seřazené pomůcky.

Základní uspořádání prostoru se řídí funkcí viditelnosti. Vše musí být jednoduše přehlednutelné. Letmý pohled učitele, který stojí čelem k celé třídě, je schopen v okamžiku pokrýt celou třídu. Žák většinu času pracuje v lavici, popřípadě na přehledném místě na koberci. Hlavní učitelovou pozicí je aktivita v poloze vstojie, většinu času ční nad sedícími pracujícími žáky. Velikosti místností jsou řízeny normami: v učebnách je to 1,65 m² na 1 žáka, v odborných pracovnách, v laboratořích 2 m², v učebnách pracovních činností 4 m². I architektonické řešení chodeb je navrženo tak, aby bylo o přestávkách možné snadno kontrolovat a moderovat pohyb žáků.

Celý den je strukturován do pětačtyřicetiminutových bloků přerývaných přestávkami – malými, velkými, obědovými. Ty jsou jasně vyznačeny zvoněním. Zvonění mohou mít klasickou formu (je rozezněn elektrický zvonek umístěný na chodbách) nebo jsou produkována vnitřním rozhlasem, kdy se pouští nějaká domluvená melodie. Vždy se však jedná o jasné, pravidelné a dominantní časové rozčlenění. Při zvonění na přípravu – na začátku vyučování a o velké přestávce – se má žák přichystat na danou hodinu. Se zvoněním na hodinu by měl v ideálním případě učitel vstoupit

do třídy. Žáci pak povstávají, tím se rituálně zahajuje hodina. Ta je stejně rituálně se zvoněním a povstáním ukončena. Většinu vyučovacích dnů žák prochází striktně strukturovanou časovou osnovou.

Zvonění plní více funkcí. Zřetelně a nezměnitelně normuje nejen čas, ale i obsah veškerého dění. Zahajuje a ukončuje jednoduchý obsah pětačtyřicetiminutovek. Fyzika, český jazyk, matematika, chemie, občanská výchova, tělesná výchova atd. Zvonění žáka disciplinuje i na úrovni obsahu výuky. Přestože se verbálně vyžaduje schopnost propojování znalostí, žák je od nejtútlejšího věku vychováván předmětovými hranicemi. K promísení dnes dochází častěji než dříve. Projektové dny či průřezová témata jsou však doplňkem základního předmětového rámce výuky.

Podle preferencí jednotlivých učitelů jsou hodiny sestaveny z bloků: zkoušení, opakování, výklad nové látky. Zkoušení, přezkušování a testování je inherentní součástí hodin a s nimi i týdenních, čtvrtletních, pololetních cyklů. Proces a výsledky zkoušení, přezkušování a testování jsou veřejné. Výsledky jsou deklarovány v dokumentech suplujících bývalé žákovské knížky a zápisníky učitelů. Transparentnost výsledků je zajištěna dobře známým numerickým systémem hodnocení 1–5. Tato průhlednost je dovedena k dokonalosti novými technologiemi – počítači, smartphony, tablety připojenými na internet/intranet. Deklaruje se přechod na formativní evaluaci žáků, ale hodnocení sumativní z principu věci převládá. Slovní hodnocení, které se pro formativní hodnocení nabízí svojí flexibilitou a sémantickou jemností, je časově náročné a jeho variabilita výrazně znesnadňuje požadovanou transparentnost. Neumožňuje totiž snadné a všem dobře známé srovnávání mezi žáky na pětistupňové škále. Žebříčky jsou explicitně či implicitně sestavovány vyučujícími, vyžadovány vedením školy, rodiči i zřizovateli.

Soutěž není přítomna jen v segmentu zkoušení, ale možná ještě častěji v segmentu opakování. Děti od nejtútlejšího věku soutěží. Individuální či skupinové soupeření je motorem, který vnější motivaci dětí proměňuje v motivaci vnitřní. Přezkušování a soutěž vytyčují, deklarují a vyžadují určité znalosti, dovednosti a postupy jejich osvojení. Všechny ostatní znalosti, dovednosti, postupy jsou zastřeny všudypřítomností těch, které jsou potvrzeny autoritou školy a odborné veřejnosti. Mizí proto v mlze nezájmu, ztrácejí status znalosti, dovednosti, postupu. Škála toho, co je skutečná znalost, dovednost, náležitý postup se automaticky zužuje. Jednoduchost a mechaničnost určení toho, co je a není náležité, je všudypřítomné. Tvoří páteř vyučovacích hodin, dnů, týdnů, let. Přinejmenším od šesti do patnácti let jedince. Většinou déle.

Mnohé ze škol hlavního proudu do sebe stále více zahrnují i postupy, které bychom mohli nazvat alternativní, přesto tento popis běžného školního dne v prostředí škol hlavního proudu výrazně nevybočuje ze zkušenosti většinového množství žáků, učitelů a rodičů.

3.2.2 Autoritářský a demokratický čistý (ideální) typ současné školy

V úvodu²³³ jsem vysvětlil, proč je v sociálních vědách velmi často nutné pracovat s tzv. *ideálními (čistými) typy*. Některé pojmy, jež jsou centrální pro tuto monografii, jsem přímo označil za ideální typy. Zde jen připomínám hlavní charakteristiky čistého (ideálního) typu. Do společenských věd jej zavedl Max Weber (2009, s. 43–63), když hledal nástroj, který by zachoval možnost popisu sociálních jevů bez toho, aby je podřídil logice nomologického principu využívaného v přírodních vědách. Nomologický princip poznání – převedení zákonitosti na neměnné zákony vyjádřené vědeckou teorií – lze v sociálních vědách využít pouze sporadicky a aplikovat většinou na (z pedagogického hlediska) nepodstatné jevy. Weberovské čisté typy vznikají stupňováním určitých prvků skutečnosti do ideálnětypových podob. Tak získáváme pojmové nástroje, které vymezují konceptuální prostor. Konceptuální prostor je mapou, na kterou můžeme umístit konkrétní objekty pozorování (školy, státní politiky, způsoby poznávání či předsudky dané doby atp.). Po tomto umístění je snadnější smysluplně popisovat místo, kde se konkrétní objekty nacházejí, v jakých souvislostech se vyvíjejí a jaké dynamice vývoje budou pravděpodobně podléhat.

V této podkapitole budu definovat *čisté typy autoritářské a demokratické školy*.²³⁴ Jestliže užívám pojmy autoritářská či demokratická škola, netvrdím, že se v reálném světě v takovéto čisté podobě s autoritářskou či demokratickou školou potkáme. Přesto nám čisté typy umožňují popisovat situaci. Mohou nám například pomoci naznačit, zda se nějaká konkrétní škola blíží spíše k jednomu nebo k druhému typu. Nebo nám může pomoci určit, zda

233 V části Metodologické poznámky I.

234 Zde opakuji poznámku 17 k volbě pojmenování: při pojmenování typů jsem se dopustil jisté jazykové nekompatibilitosti. Ta má však své motivace. Když používám název „autoritářský“, který signalizuje hierarchické vztahy a autoritu, jež hierarchickou strukturu zastřešuje a ovládá, měl bych pro pojmenování druhého pólu použít slovo „rovnostářský“. Vzhledem k negativním konotacím, které toto slovo dostalo v marxistických ideologiích všeho typu, volím zde raději pojmenování „demokratický“. Nabízelo se spárovat „demokratický“ se slovem „absolutistický“. Zde však hrozilo, že by difuzní absolutismus nacionálního státu byl zaměňován s nějakým absolutistickým politickým režimem. Absolutismus, který se skrývá v autoritářském typu školy, je komplikovaný svojí neviditelností, jež vyplývá z pastýřské moci nacionálního státu (k tomu viz 3.1.6 výše). Z těchto dvou důvodů se držím dvojice „autoritářský“ a „demokratický“ čisté (ideální) typy.

v sobě nějaká konkrétní škola má ty a ty prvky z jednoho a ty a ty prvky z druhého typu a může nám také pomoci stanovit, co z toho pro další vývoj konkrétní školy může vyplývat. V tomto textu využijí čisté typy autoritářské a demokratické školy především proto, abych vysvětlil historické souvislosti, jež dodnes instituci školy tiše a nepozorovaně ovlivňují.

Čisté typy autoritářské a demokratické školy vytvářejí dva krajní body kontinua, které bude naší mapou. Pro stanovení těchto typů využijeme dva mýty pojednávající o vzdělávání. Souvztažnost mezi mýtem a čistým typem jsme schopni zahlédnout jedině, když se zbavíme několika falešných představ, které se s pojmem mýtus v každodenních rozpravách pojí. Připomeňme si: mýtus nevyjadřuje nějaký původní nebo naopak kýžený stav světa, který má být znovunastolen či docílen. Mýtus je v antropologické literatuře chápán jako činná vize, jíž člověk čelí nějakému problému, jako proměnlivá lidská reakce na složitou dynamickou podobu žitého světa. Je „první pomocí“ proti přesile světa a moci přírody“ (srov. Sokol, 2004, s. 60). Než člověk svět ovládne (politicky, vědecky či technologicky), musí jej nejdříve ovládnout slovem a příběhem. Mýtus „tak nabízí první porozumění, první teorii“ (tamtéž). Stejně jako mýtus i čistý typ nám poskytuje rozvržení a zpřehlednění zpočátku zdánlivě neproniknutelného a chaotického světa kolem nás. Proto lze využít mýtus k definici čistého typu. Jediná podstatná odlišnost mýtu od čistého typu spočívá v tom, že čistý typ je pouze nástrojem popisu. Ztrácí původní a předem danou legitimizační funkci mýtu.

Na základě antropologických charakteristik člověka jsme schopni určit osy, kolem kterých se život každého z nás otáčí a strukturuje. Můžeme např. vyčlenit osu *zrození – smrt*, osu *svět – společenství – jedinec* nebo osu *dětství – dospělost* či osu *posvátné – profánní* a nakonec i osu, která nás bude v tomto kontextu zajímat primárně – *přenesení dosaženého komplexního sociálního vzoru* (tj. souboru znalostí, dovedností, institucí) *z jedné generace na generaci další*. Tato osa je svojí podstatou osou pedagogickou. Je důvodem vzniku všech institucí, v nichž probíhá zásadní a společensky regulované vzdělávání. Bez ní by žádná společnost nemohla přežít.

Osy i obecná struktura mýtů jsou z antropologického pohledu *věčné* – každý člověk se rodí a umírá, každý z nás musí přejít přes práh oddělující status dítěte od statusu dospělého, každá kultura vytyčuje nějaké hranice mezi profánním a posvátným, každá kultura potřebuje transmisi dosaženého sociálního vzoru. Na těchto osách krystalizují mýty. Slouží jako nástroje, prostřednictvím nichž lidé artikuluji smysl vlastních životů. Jejich konkrétní obsah je ale závislý na historických okolnostech, na v dané době pocítovaných potřebách a hodnotách, na pro danou dobu typických způsobech myšlení.

Proto se mění i hodnota mýtů. Jestliže bychom se např. u neohelénistického mýtu smířili s jeho eurocentrickou a nostalgickou povahou, mohli bychom ho ještě před sto lety považovat za účinný, za dobrý nástroj k porozumění skutečnosti. Dnes je tento mýtus nejen nepoužitelný, ale ve své setrvačnosti navíc nebezpečný. Kvůli této časové proměně podmínek, struktur a potřeb se objevují doby přechodu, v nichž je nutné výrazně změnit orientaci našeho myšlení a jednání, přesunout se od jedné série čistých typů, které nás dosud v našem myšlení a jednání orientovaly, k sérii jiných čistých typů, které jsou přiměřenější současné době.

Pro stanovení čistých typů instituce moderní školy využijeme dva významné mýty o vzdělávání: *mýtus o jeskyni* z Platónovy *Ústavy*²³⁵ a mýtus „všichni jsou králi a filozofy“ formulovaný v Komenského didaktických spisech a především v jeho *Obecné poradě o nápravě věcí lidských*. Oba mýty vymezují svými krajními hodnotami celou škálu různých variant toho, jak je škola chápána, jaké funkce by měla plnit a jakou společnost pomocí ní chceme budovat.

Platónův mýtus

Podle mýtu o jeskyni je vzdělání radikálním obratem k „věcem pravdy“. Vypráví se v něm, že v jeskyni sedí otroci, jsou přikováni a nemohou ani otáčet hlavou. Vše, co znají, je pouze to, co jim okovy dovolí zahlédnout. Protože však takto strávili celý svůj dosavadní život a nedokážou si představit, že existuje něco jiného, netuší, že jsou otroky. Jsou otroky „proměnného dění“. Jeho proměnnost je znakem nedokonalosti, nepravdivosti, která může jedině prostřednictvím radikálního obratu dosáhnout pravdy. K proměnnému dění je člověk sváděn „naplňováním žaludku a rozkošnictvím“ (Platón, 2001, 519 a–b, s. 218). Pravda nijak nesouvisí s posilováním těla, s příjemnými pocity, s přirozeností. Přirozenost je zcela oddělena od pravdy, a proto musí být zlomena. A k takovému zlomu a obratu je nutné násilí. To je artikulováno již v úvodní pasáži, v níž jeden z vězňů je „vyproštěn z pout a *přinucen* náhle vstáti a otočiti šíji a jíti a hleděti vzhůru ke světlu“ (tamtéž, 515 c, s. 214, kurzíva RŠ). Poté je donucen vrátit se zpět. Ovšem původní lítost (první vzdělaný otrok se vrací z lítosti k ostatním otrokům, aby je mohl vytrhnout z pout) se následně proměňuje na zákon povinnosti k návratu. Návrat je prosazen násilím. Vzdělání je budoucím vládcům-učitelům zprostředkováno především proto, aby jim nebylo dovoleno zůstat „na ostrovech blažených“, neboť mají být *donuceni* vrátit se zpět do jeskyně

235 O Platónově mýtu jsem již psal výše – srov. 2.3.5 a 2.3.6. Proto příslušná pasáž bude opakováním, jehož rozšířenou verzi může čtenář najít ve zmíněných podkapitolách.

a stejně násilným způsobem vytrhávat ostatní otroky z jejich přirozenosti a nevzdělanosti (srov. tamtéž, 519 b–d, s. 218).

Ti, kteří řídí výběr budoucích vládců-učitelů, se skrývají ve stínu celého dialogu. Tzv. *zakladatelé obce* hovoří z přítomné diskurzu. Přesto mají tu největší autoritu, kterou nemusejí ničím a před nikým legitimizovat. Jako jediní znají pravdu *a priori*, jsou absolutními majiteli pravdy. Proto mohou vybírat adepty na vládcu-učitele a přivádět je *násilím* k nauce o dobru.²³⁶ Všichni ostatní, dokonce i ti, kteří mají „nejlepší přirozenosti“ a budou později vládcu-učitelé, musejí být podrobeni důsledné kontrole a násilí zakladatelů. Veškeré násilí je předem ospravedlněno ctnostným cílem: zakladatelům jde o budování takové obce, v níž nebude žádný souboj o moc. Moc mají jen ti na vrcholu pyramidy – zakladatelé, *zásadní autorita*, která rozhoduje jak o obsazích, tak o formách vzdělání. Jejich ctnostný cíl světí všechny prostředky. I násilí samotné.

Komenského mýtus

Mýtus Komenského není na první pohled tak kompaktní, je vyjádřen na mnoha místech jeho díla. Ideově však tvoří ucelený a jasný antipod Platónova mýtu. Ve své *Didaktice (Opera didactica omnia)* stanovuje základní poměr mezi člověkem a světem, který se zároveň stává hlavní didaktickou premisou: „Ať se vše děje podle svého přirozeného určení, ať od věcí vzdálí se nátlak.“²³⁷ To mimo jiné také znamená, že i kdyby člověk seděl v jeskyni a byl připoután, nezůstane otrokem, pokud v něm přirozenost nebyla ubita násilím. Přirozenost je spojení s pravdou a jakékoli její narušení musí čelit přirozené touze člověka po pravdivém stavu. Na jiném místě Komenský svůj mýtus staví na ideji vzdělávání a výchovy: „*omnes, omnia, omnino*“ – „učit všechny všestranně všemu podstatnému.“²³⁸ Univerzální demokratický étos Komenského mýtu vychází z důsledného uplatnění starého křesťanského pojetí člověka jako obrazu Božího (*imago Dei* – srov. Hábl, 2017, s. 193–195) – jestliže je potenciálně každý z nás obrazem Boha, pak nikdo z lidí nemá být „nefilozofem, neboť je stvořený jako rozumný tvor“,

236 „Náš pak úkol [...] zakladatelů obce, jest násilím přivést lidi nejlepších přirozeností k té nauce [o dobru]“ (Platón, 2001, 519 c–d, s. 218).

237 Tato věta se poprvé objevila na titulním listě amsterdamského vydání všech didaktických spisů. V originále: *Omnia sponte fluant, absit violentia rebus* (cit. in Floss, 2005, s. 11). Proč bychom „*omnia sponte fluant*“ měli překládat „ať se vše děje podle svého přirozeného určení“, viz Palouš, 2008, s. 23. Další část překladu je převzata z Flossova textu (2005, s. 11).

238 Komenský se bouří proti povrchní znalosti všeho, která vede pouze k „pošetilosti“. Učení je procesem uspořádávání světa podle jeho přirozenosti (srov. Komenský in Floss, 2005, s. 56–57). Přirozenost světa umožňuje, aby se člověk naučil „pramenům“, z nichž se pak mají „rozlévat“ jeho znalosti podle aktuální potřeby. Proto nepřekládám *omnino* „všemu“, ale „všemu podstatnému“.

ani „nekrálem, neboť byl určen k řízení tvorů, sebe sama a svých bližních“ (srov. Komenský, 1992, s. 23).²³⁹ Všichni jsme Bohem určeni k tomu, abychom byli králi a filozofy a zároveň korekcí chyb jeden druhému.

Člověk poznává tím, že uspořádává svoji zkušenost se světem. Veškeré poznání jedinec musí a může čerpat pouze ze sebe sama, protože v něm se odráží pravý řád věcí. Lidské smysly, potřeby, hodnoty jsou v souladu se světem, jsou na něj napojeny a jsou přirozené. Proto musíme vycházet z naší zkušenosti, je to brána ke skutečné moudrosti a k náležitému uspořádání našeho poznání.²⁴⁰ Člověk je propojen s řádem a podílí se jeho rozvíjením na utváření kvality světa. Pravda a pravdivé poznání vycházejí z přirozenosti určení. Pravda a přirozenost jsou vzájemnou podmínkou. Omyl „v sobě zahrnuje neznalost části pravdy“, je tedy „úcasten pravdy“. Lékem proti omylu je kultivovat to, co již známe, a hledat, co ještě neznáme – hledat „úplnou a pravdivou definici věci“ (srov. Komenský in Floss, 2005, s. 59). *Vzdělávání proto nevyžaduje radikální zvrát*. Naopak radikalita a násilí jsou již projevem pokřivení stvoření i vzdělávacího procesu. Komenský byl jedním z mála teologů a filozofů své doby, kteří přijali metaforu „člověka jako obrazu Božího“ se všemi důsledky. Tím zmocnil jedince a učinil ho aktivním spolutvůrcem řádu. Právě proto se ale jeho ideje pohybovaly na tehdejší dobou stanovené hranici hereze (srov. Klosová, 2010, s. 20–23).

Hledat, následovat a rozvíjet řád znamená snížit množství násilí nebo mu zcela zamezit. Každý je filozofem, králem – principiálně se každý podílí na podobě řádu. Vzájemné propojení každého s každým vytváří síť, jejímž tkanivem je proces vzdělávání a výchovy. V tomto neustávajícím procesu jsou všichni provázáni. Proces se rozlévá celým lidským životem, veškerou lidskou pospolitostí, všemi státy, celým univerzem a napříč časem. Jedinec je provázán se všemi ostatními, všichni ostatní s oním jedincem.²⁴¹ Tato univerzální síť je navzájem zavazuje univerzálností práv a povinností. Skrze tuto síť vzájemných vztahů povstává kvalita odhaleného přirozeného řádu světa. Komenského mýtus požaduje vzdělání, zdravý a materiální zajištění pro všechny, i pro „barbarské národy“. Ať totiž chceme, či

239 Komenský není zaslepený optimista – ostatně prošel Evropou během hrůz třicetileté války. Uvědomuje si, že člověk může „upadnout v nečlověka“, ale toto „upadnutí“ je odpadnutím od přirozeného určení (srov. Hábl, 2017, s. 193–195).

240 „*Nehovořil jsem o uspořádání cizího* (myšlení, mluvení, konání), *nýbrž o tom, co máme, napodobujíc Boha, myslet, mluvit, činit my... Co je mimo nás, netýká se nás; naše království je uvnitř nás*“ (Komenský in Floss, 2005, s. 57, kurzíva v originále).

241 Vzdělávání a výchova pro Komenského začíná narozením a končí smrtí. Ale i po smrti zde zůstává odkaz pro další generace, které přebírají štafetový kolík zjevování a rozvíjení přirozeného řádu. Fakticky tak proces nekončí ani smrtí.

nechceme, budeme se s příslušníky těchto národů, kteří jsou mnohdy ne-
vzdělání, chudí či nemocní, stýkat, což nakonec pokříví dobro všech. Každý
je závislý na každém. Nespravedlnost na druhé straně světa negativně
ovlivní spokojené soužití na té naší. „Křivdí celému lidství ten, kdo si vážně
přeje, aby se nevedlo dobře celému lidstvu. Ale ani své vlastní osobě, sobě
samému není přítelem [...]“ (Komenský in Floss, 2005, s. 104).

Autoritářský typ vzdělávání a školy

Radikální zvrát, násilí a donucení je centrální figurou tohoto typu. Pravda
sídlí vně člověka. Poznání nevychází z lidské přirozenosti. Člověk by bez
násilí zůstal navždy vězněm svých smyslů a do sebe zapouzdřené slasti.
Jedinec se nepodílí na poznání, může si jej pouze osvojit. K osvojení je jedi-
nec přinucen násilným zvratem. Násilný zvrát zcela proměňuje charakter
jedince i světa. Svět pravdy není světem přirozenosti. Zvrát je kontrolován
vědoucími (zakladateli obce). Jejich vědění je apriorní, a to jim zajišťuje
absolutní moc. Zakladatelé a z jejich dobrozdání i učitel jsou absolutní.
Není zde reciproční vztah. Horizontální vztahy mezi lidmi jsou oslabovány
a rušeny. Naopak hierarchické vztahy jsou budovány a podporovány. Hie-
rarchie jasně distribuuje práva a povinnosti. Učitel je svrchovaný. Odvrát
od tohoto systému je projevem dekadence světa.

Taková atmosféra určuje i *čistý typ autoritářské školy*. Na úrovni obsahu
výuky jsou *znalosti a dovednosti chápány jako žáku vnější záležitosti*, které
ovládá pouze učitel a které je nutné pod jeho vedením uchopit a vlastnit.
Autoritářské škole jsou proto na úrovni forem výuky a organizace výu-
ky vlastní striktní *hierarchické vztahy, skryté či zjevné násilí a dril*, které
zajišťují obrat k pravdě. Dosažením pravdy jsou autoritářský přístup, ná-
silí a dril ospravedlněny. Pod touto úrovní nepozorovaně – jako důsledek
hierarchických vztahů a procesu disciplinace žáků – vzniká *systém inhe-
rentního dohledu* (soutěže, žebříčky, pravidelné přezkušování, zveřejňová-
ní výsledků zkoušení). Systém materializuje a dovádí k dokonalosti zjevné
i skryté násilí. Vsouvá násilí do nejintimnějších zákoutí žáků, neboť vytvá-
ří neustálý psychologický tlak, který může být různě a přitom jednoduše
moderován podle potřeby celého systému. Moderaci zajišťuje reprezen-
tant systému. *Systém je založen na disciplinaci a homogenizaci jednotlivců
a učitel je převodní pákou požadavků tohoto systému.*²⁴²

242 Dril stejně jako psychologický tlak, prostřednictvím něhož se násilí stane inherentní zvnitřně-
nou součástí každého úkonu žáka, není něčím, co by bylo v dané části Ústavy zmíněno. Je ale nut-
ným doplňkem radikálního obratu k pravdě, jeho provedení a kontroly jeho výsledků. Jak uvidíme
níže, reálné uplatnění platónských idejí ve vzdělávání umožnily teprve formy vzdělávání, které se
objevily až v rané moderně (srov. 3.2.4 níže).

Demokratický typ vzdělávání a školy

Znalosti a dovednosti sídlí ve více či méně zřetelné podobě v jedincích. Za správných okolností k nim mají přístup. Jsou prodloužením přirozenosti jejich dynamických vztahů k blízkému i vzdálenému okolí. Omyl či chyba jsou prostředky, pomocí nichž se mohou přibližovat k pravdě. Není proto potřeba radikálního zvratu, není potřeba násilí. Stačí, abychom vzděláváním a výchovou pouze rafinovali, kultivovali to, co je „již po ruce“. Pravost poznání nedosvědčuje vnější nezpochybnitelná autorita. Pravda se osvědčuje v samotném životě. Díky tomu, že znalosti a dovednosti zapojíme do našeho jednání, jsme schopni žít lepšího života. *Každá proměna společné sítě* (každé dosažení a uplatnění nějaké znalosti, dovednosti, které vedou k nějakému řešení) *je zároveň kontrolována potřebami druhých*. Přestože poznání vychází z každého jedince, znalost a dovednost stejně jako pravda jsou proto z principu komunální. Jakákoli hierarchie se ustavuje na dočasnou dobu. Je relativizována povinnostmi, které má k právu na co největší rozvoj dalších jedinců ten, kdo má zodpovědnost za probíhající edukační proces. Učitel je první mezi rovnými. Nastavuje zrcadlo žákům a vede je k poznání. Žáci ale nastavují zrcadlo požadavkům a cílům učitele – ukazují mu, zda jsou jeho požadavky a cíle v souladu s jejich přirozeností, a vedou ho tak k dalšímu poznání, ke změnám v cílech a požadavcích. Poznání je oboustranný proces. Na jedné straně se neprojevuje násilným zvratem, na straně druhé se ale neustále děje. Není zde nikdo, kdo by mohl dosáhnout absolutního poznání. Pokud člověk vůbec může přemýšlet o absolutní znalosti, pak vždy s vědomím, že je vyhrazeno jedině Bohu.

Z takto pojatých východisek se rodí *čistý typ demokratické školy*. *Znalosti a dovednosti vycházejí ze vztahů, které jsou „již zde“*. Z přirozenosti, které utvářejí tento svět. Jestliže je vzbuzena zvědavost, využita vnitřní potřeba či motivace, vzdělání se rozvíjí. Cílem je co největší vzájemně podporovaný a vyvažovaný rozvoj jedinců. Proto ti, kteří vedou vzdělávací proces, nemohou pracovat s předem prefabrikovanými znalostmi a s jejich mechanickým osvojením pomocí drilu. *Podstatné jsou vztahy principiální rovnosti*. K poznání totiž nevede soutěž každého s každým, nýbrž vzájemná korekce a vyvažování. *K poznání vede dobrovolná kritická spolupráce*. Není potřeba násilí. Naopak násilí je znakem, že došlo k narušení přirozeného průběhu poznávání a učení. To si vynucuje zcela odlišný přístup jak k výukovým metodám, tak k organizaci školy. A proto *ti, kteří vedou komunitu třídy či komunitu školy, jsou z důvodu vzájemné zodpovědnosti povinni prosazovat demokratické interakce a procesy na všech úrovních organizační struktury školy*.

Zvláště u demokratického typu nás může přepadnout skepse: vždyť takové školy neexistují, jsou to jen výmysly! Samozřejmě, jedná se o čisté typy! Jedná se o naše nástroje popisu. K ideálnímu typu se v reálném jednání můžeme blížit, nebo se od něj vzdalovat. *Důležité ovšem je, zda se k němu blížíme, či se od něj vzdalujeme s plným vědomím toho, jaký svět prostřednictvím vzdělávání a výchovy budujeme či reprodukuje.*

3.2.3 Školy hlavního vzdělávacího proudu: Běžný den v běžné třídě podruhé

Vraťme se zpět k popisu běžného dne v běžné třídě v hlavním vzdělávacím proudu, jak jsme jej předložili výše (3.2.1). Žák je po vstupu do školy normován a homogenizován na prostorové, časové, předmětové a hodnotové úrovni. Hladký průběh homogenizace umožňuje všeprostopupující dominance hierarchických vztahů: zřizovatel -> ředitel; ředitel -> učitelé; učitel -> žáci. Všechny tyto vztahy jsou opřeny o zákony, vyhlášky, školní řády, nepsaná, přesto jen těžko změnitelná pravidla jasně vymezené dominance těch, kteří jsou na vyšší příčce žebříčku hierarchie.

Žáci jsou koncentrováni na relativně malém prostoru. Jestliže porovnáme prostorový normativ na žáka (1,65 m²) s normativem pro drůbež chovanou v klecích a jestliže přitom zohledníme průměrnou velikost lidského těla od šestého do patnáctého roku života, mohli bychom propadnout zděšení, že školství a masný průmysl vymýšleli lidé s podobně zaměřeným pohledem na svět.²⁴³ Žáci jsou podřízeni prostorovému dohledu, neboť v této koncentraci je nutné zavést mechanismy, jež dokáží disciplinovat pohyb takovým způsobem, aby nemohlo dojít ke zraněním a nebyla ohrožena výuka. Architektonická dispozice tříd, pracoven, chodeb, koridorů, jídelen, dozory o přestávkách, omezení pohybu během výuky a vyžadování tichého režimu v hodinách – to vše je za této vstupní podmínky nutností.

Žáci musí být dále normováni v časové perspektivě a na úrovni vzdělávacích obsahů. Přestávky, hodiny, pauzy na oběd, zvonění, povstávání na začátku a na konci hodin – to vše je také inherentní nutnost daná prostorem a cíli školy. Nelze jinak, pokud chceme v omezeném prostoru a s omezenými prostředky racionalizovat výuku a předat požadované obsahy předmětů. Význam této organizace narůstá s dnešním nárůstem znalostních a dovednostních obsahů, které škola musí zprostředkovat žákům. Předmětová logika vyžaduje, aby všechny předměty spolu vzájemně soupeřily o časovou dotaci. Povinnost učitelů naučit příslušná kvanta

243 Za tuto poznámku jsem vděčný prof. Martinu Jägglemu.

narůstajícího obsahu vyžaduje ještě větší důraz na homogenizaci času, věku a znalostní úrovně žáků i vyučovaného obsahu.

K sobě navzájem vztažené bobtnání obsahu a smršťování času systematicky podporuje a prohlubuje mechanismy, které racionalizují přesun obsahů. Memorizace je sice verbálně kritizována, fakticky se však stává operačním principem vzdělávání. Je kladen stále větší důraz na krátkodobé zapamatování velkého a rozrůzněného kvanta poznatků. Homogenizace třídního kolektivu, rivalizace atmosféry třídy a dril jsou výhodnými nástroji, jak memorizaci podpořit. Tyto mechanismy byly v moderní instituci školy přítomny od jejího vzniku (k tomu viz 3.2.4 a 3.2.5) a dodnes nevytizely.

Všechny tyto nástroje vytvářejí systém normování, jež si žák postupně zvnitřňuje a je jím intenzivně ovlivňován. Tento systém působí na všechny, ale některé z žáků normalizuje s menšími úspěchy. Jsou to často ti, kteří pocházejí z odlišných sociokulturních podmínek, popřípadě jsou nějakým způsobem hendikepovaní. Systém normování nezohledňuje sociálně-kulturní, mentální či zdravotní odlišnosti, protože jeho hlavní funkcí je převést všechny na společnou normu. Z toho důvodu upřednostňuje ty, které lze snadněji této normě přiblížit. V případech, kdy takového cíle není dosaženo, vylučuje systém normě se vzpírající žáky z hlavního proudu vzdělávání a tím také jejich pozdější možnosti významněji ovlivňovat sociální a politickou sféru. Jedná se o téměř automatický, často zcela neuvědomovaný, tiše fungující proces exkluze, který vnímáme jako samozřejmou a nezměnitelnou zákonitost.

To má vážné důsledky. Dokonce i pro samotný vývoj vědeckých disciplín. Vědecké myšlení ovlivňuje většina profesní komunity a tuto většinu tvoří jedinci, kteří systémem normování úspěšně prošli. Ti jsou také tvůrci významné části teorií, jež zpětně aplikujeme v žité realitě. Prostřednictvím nich poznáváme svět. Normalizovaná mysl většiny profesní komunity vytváří teorie, které na nevědomé úrovni reprodukují systém norem a zároveň potvrzují správnost systému. Jako příklad si uveďme pojetí percepce, jež tradiční psychologie považuje za biologickou funkci organismu a jež by tudíž měla být antropologickou konstantou, která je ve všech kulturách stejná. Právě na předpokladu, že percepce je čistě biologickou záležitostí, a je tedy transkulturní, je postavena většina diagnostických nástrojů, které od počátku 20. století ovlivňují procesy rozlišování, rozřazování a případnou exkluzi žáků. V posledních dekádách však různé variace Nisbettových experimentů prokazují úzký vztah mezi způsoby vnímání a jejich sociálně-kulturní determinací (viz Denglerová, 2015, s. 26–28). Tato skutečnost

před nás staví úkol, v jehož rámci musíme přehodnotit naše diagnostické nástroje a vlastně i celou logiku diagnostiky (srov. tamtéž, s. 39–50).

Co však vedlo k prvotní myšlence, že lidské poznání a míra IQ je tran- skulturní záležitostí? Jedním z hlavních rysů raně moderního myšlení je biologizující pohled na sociální realitu. Ten se začal prosazovat v období upevňování nacionalistické mentality a byl spojen s představou permanentní války, která se projevuje i v souboji mezi přirozeně inteligentními a od přírody neinteligentními jedinci národního těla. Exkluze a prostorové vyloučení těchto nevhodných je jen humánnější podobou státem vedených sterilizací, internací a likvidací, jež se během 19. a 20. století prosadily jako akceptovatelné způsoby „hygieny národního těla“. Dnes jsou tyto radikální formy hygieny odsuzovány (doufejme, že napořád), ale její jemnější formy jsou doposud samozřejmou a neviditelnou součástí naší mentality.

Tento konkrétní příklad dokumentuje širší problém, kterému jsem se věnoval v podkapitole 3.1.1 výše. V ní jsem prostřednictvím Beckových a Frankových analýz sociálních věd dokládal, že tyto vědy jsou prostoupeny ideologickými předsudky nacionálního státu rané moderny. Tyto předsudky jsou jako pověstné Wittgensteinovy brýle, které nám předem a nereflexivně podsouvají určité pojetí reality ještě dříve, než jsme ji schopni jakkoli analyticky uchopit.²⁴⁴ Cíle a podmínky, na nichž stálo budování instituce moderní školy, ovlivnily všechny koncepty sociálních věd – tedy i pojetí percepce a s ní spojený koncept lidské inteligence.

Nyní umístíme tuto matici vzdělávání a výchovy na kontinuum vytyčené čistými typy autoritářské a demokratické školy. Není překvapivé, že přes veškeré snahy má většina běžných škol hlavního proudu blíže k autoritářskému typu a že ze své podstaty reprodukuje společnost, která je s tímto čistým typem komplementární. To, jak se v našich školách žáci naučí přemýšlet, ovlivňuje významně i to, jaké životní strategie a jaké politické reprezentanty později volí. Při tom všem si tento stav téměř neuvědomujeme, protože jsme k němu byli od malička vedeni socializací a vzděláním a výchovou ve školách. Podobně jako předsudky sociálních věd i jimi ovlivněné pojetí vzdělání a výchovy nám sedí pevně na nose jako výše zmíněné wittgensteinovské brýle.

244 „Tato idea nám sedí na nose jako brýle, a to, nač pohlédneme, vidíme skrze ni. Vůbec nepřipademe na myšlenku odložit je“ (Wittgenstein, 1998, § 103, s. 62). „Byli jsme drženi v zajetí určitým obrazem. A z toho jsme se nemohli vymanit, neboť tkvěl v naší řeči a ta jako by nám ho jen neúspěšně opakovala“ (tamtéž, § 115, s. 65).

V následujících dvou podkapitolách odpovím na otázky, které lépe přiblíží charakter instituce moderní masové školy:

1. Jaká racionalita instituci školy budovala a jaké byly motivace této racionality?
2. Proč se tato racionalita stala natolik převládající, že ovlivnila většinu západních školských systémů a nakonec se stala dominantní na celém světě?

První otázka se zabývá sociologicko-psychologickou strukturou, v níž se nacházela společnost během přechodu od tradiční společnosti k moderní a jejíž důsledky se promítly do instituce školy a ovlivňují nás dodnes. Druhá otázka se zabývá následným historickým vývojem instituce školy.

3.2.4 Racionalita instituce moderní školy

Mechanismy založené na třech centrálních hodnotách autoritářské školy – 1) hierarchické vztahy; 2) normalizace jedinců a výukových obsahů; 3) jejich homogenizace – nejsou něčím, co by bylo do instituce školy zákeřně vsunuto. Nikdo instituci školy účelově a tajně nepokřivil. Instituce moderní masové školy vznikala v době formování moderního národního státu, tedy v období od 17. do 19. století. A už ve chvíli jejího vzniku se tyto hodnoty staly jejím základem.

Vycházím zde opět z Foucaultových „archeologických“ analýz dobových textů, které zachycovaly budování generálních institucí moderního státu.²⁴⁵ Jeho analýzy se sice primárně soustředily na utváření instituce moderního vězení, ale přitom dokládají, že zde operovala jedna obecnější racionalita. Stejně principy modelovaly vznik instituce moderní nemocnice, moderní armády, moderní továrny a také moderní školy (viz Foucault, 2000b, především s. 199–274). Přestože to na první pohled může být překvapivé, tento vývoj má svoji logiku.

245 K jeho „archeologické“ metodologii výzkumu viz především *Archeologii vědění* (2002). Podstatou metodologie je, stručně řečeno, analýza historických dokumentů, většinou textového a obrazového charakteru. Z analýzy postupně vyvstávají opakující se vzory, jak lidé v oficiálních dokumentech o určitých tématech vypovídali. Tyto vzory je možné rekonstruovat analýzou jednotek diskurzu, objektů, o nichž je vypovídáno, vztahů mezi objekty výpovědí atd. Z těchto a dalších analýz je poté možné zpětně rekonstruovat často skryté motivace a důvody, proč byl daný diskurz formulován, detekovat, jaká v něm převládala racionalita, jaká očekávání diskurz vyvolával a konečně jaké byly formy, jejichž prostřednictvím se racionalita materializovala v architektuře a ve funkčním uspořádání institucí.

Již výše jsem připomněl (3.1.6), že normování prostoru, normování času, normování úkonů jsou vrcholy trojúhelníku, v němž vznikalo prostředí pro důslednou disciplinaci, která vede k náležitě, ode všech vyžadované sebeformaci. Moderní instituce se postupně oddělovaly od vlivu církve a klášterů, jež dříve zajišťovaly léčbu, starost o chudé a potřebné, vzdělání atd. Přesto převzaly z jejich inventáře nejdůležitější nástroje práce s lidmi: především disciplinární uspořádání prostoru (celý mnichů přístupný pohledu z centrální chodby, oddělené prostory pro jídlo, práci, studium, meditaci a modlitbu) i přesný časový rozvrh (zvuková znamení vytvářející časové periody, detailní rozvrh úkolů mnicha, přesný popis činností vztahených k vymezeným časovým periodám). Detailní časový rozvrh stejně jako disciplinární uspořádání prostoru se tedy neobjevily se vznikem moderních institucí, přesto se právě v nich tyto nástroje dočkaly detailního rozpracování a prostřednictvím nich se staly všudypřítomné. V následujících odstavcích budu na příkladu školy dokumentovat fungování technik *discipline*,²⁴⁶ o kterých jsem na obecné rovině psal výše (3.1.6).

Prostor moderních institucí se stává komplexním disciplinárním prostorem. Architektura budov, principy rozmístění jedinců, vše hmotné podléhá principu snadné viditelnosti a manipulovatelnosti. Prezence a absence jedince na jemu přiřazeném místě je zjiřitelná jedním letným pohledem. Při procházení uličkou mezi náležitě vyrovnanými továrními stroji, formacemi vojáků, nemocničními lůžky či školními lavicemi lze zajiřřovat dohled nad celou masou i nad individuem. Lze kontrolovat přítomnost a pracovitost, porovnávat jedince mezi sebou, třídít je podle rychlosti a kvality řešení úkolů. Poslušnost je finálním cílem discipline, tento proces však začíná již uměním prostorového rozmístění. Toto rozmístění umožňuje nové a účinnější formy discipline – díky promyšlenému prostorovému rozmístění může dohlížející prakticky stoprocentně ovlivňovat jednání a chování disciplinovaných subjektů. Tyto techniky dohledu se postupně stávají samozřejmou součástí každodennosti všech jedinců (srov. Foucault, 2000b, s. 207–212).

„Krok za krokem – zejména však po roce 1762 – se školní prostor uzavírá, třída se stává homogenní, skládá se už jen z individuálních prvků, které byly postaveny jeden vedle druhého pod dohled učitele. V 18. století začíná ‚postavení‘ definovat významnou formu rozdělení jednotlivců v rámci školního pořádku: zařazení do pozice ve třídě, na chodbách, na dvorech; postavení připisované jednotlivému žáku vzhledem ke každému úkolu a zkoušce; postavení, které získával

246 Tzn. první Foucaultovy sady: tělo – organizace – kázeň – instituce.

týden co týden, měsíc co měsíc, rok co rok; postupné řazení tříd podle věku; následnost vyučované látky, otázek probíraných podle vzrůstající obtížnosti.“ (Tamtéž, s. 213–214)

Začalo se také pracovat na zjemňování časového rozvrhu – hodiny, půlhodiny, minuty, sekundy. Díky tomu bylo možné vyčlenit některé časové periody a podřídit je odlišným režimům. Objevily se tak periody času, v nichž jedinci mohou být důsledně nuceni k tomu, aby při vykonávání úkolů nerozptylovali sebe ani ostatní. Tělo podřízené normovanému prostoru a normovanému času může být vystaveno kontrole i toho nejmenšího pohybu (tamtéž, s. 217–223). Např. správné psaní vyžaduje:

„držet tělo zpřímá, mírně pootočené a uvolněné po levé straně, lehce skloněné kupředu tak, že je-li loket položený na stole, brada může být opřena o dlaň, aniž by to omezovalo rozsah pohledu; levá noha musí být pod stolem posunuta poněkud více dopředu než pravá. Tělo musí být udržováno ve vzdálenosti dvou palců od stolu; neboť nejenže je tak možné psát s větší pohotovostí, ale nic není pro zdraví zhoubnější než osvojit si návyk opírat se žaludkem o stůl; levá paže od lokte až k zápěstí musí být položena na stole²⁴⁷ atd.“ (La Salle²⁴⁷ in Foucault, 2000, s. 221)

Seriální rozložení času umožňuje rytmovat kontrolu jedince i celku. Ale tento proces umožňuje daleko více. Za předpokladu, že jsme rozložili čas i veškerý pohyb a následně jsme jejich prvky synchronizovali, jsme také schopni celý proces výkonu urychlit a maximalizovat jeho výtěžnost (Foucault, 2000b, s. 224). K tomu je ale potřeba nový typ profesního vědeckého, jenž dříve nebyl k dispozici.

„Utváří se celá analytická pedagogika, velice úzkostlivá ve svém detailu (rozkládá vyučované předměty až na jejich nejjednodušší prvky, hierarchizuje v úzkých stupních každou fázi vývoje) a také předčasně vyspělá ve své historii (široce anticipuje genetické analýzy ideologů, jimž byla, jak se zdá, technickým modelem).“ (Tamtéž, s. 230)

Synchronizace časových sekvencí a po sobě jdoucích úkonů utváří novou praxi dohledu a kontroly, která dokáže akumulovat čas a zefektivnit výkon. Výsledkem těchto procesů je představa ideálně provedeného úkonu / výkonu. Všechny fáze úkonu jsou tak přesně kontrolovatelné. Výuka psaní je např. rozčleněna na způsob sedu, držení těla, úchop pera, pohyb ruky atd. Výuka čtení je rozložena na způsob sedu, na sklon nad knihou,

247 Citováno z jeho *Conduite des écoles chrétiennes*, rok vyd. 1828 (původně 1706), s. 63–64. Citát nám může připadat bizarní. Nicméně nesmíme zapomínat, že se nejedná o spisek výjimečný, jedná se o jeden ze stovek a stovek pokusů, jak vyučování učinit „vědecké“ a efektivní. Navíc v některých textech současných autorů bychom mohli najít pasáže, jež jako by tento styl uvažování reprodukovaly.

na koncentraci pozornosti k příslušnému řádku, na způsoby předčítání – po jednotlivých hláskách, později po slabikách, později po celých slovech atd. Každá sekvence má normativ své časové dotace a normu kvality vlastního provedení. To otevírá možnost detailní kontroly hodnocením jednotlivých částí. S tím je také objevena možnost, jak nově pracovat s odchylkami od normy. Lze totiž zjednat nápravu jakékoli z fází výkonu. Dril a opakování jako základní prvek odstraňování odchylky mohou být zaměřeny buď na přesně vyměřenou část, anebo na celý úkon podle potřeby, která je zhodnocena expertní znalostí vyučujícího (tamtéž, s. 226–230).

Proto se samozřejmějmu a nepostradatelnou součástí moderních institucí (nejen školy) stává pozice lidí, kteří zaujímají privilegované místo. Jsou to ti, kteří jsou určeni, aby dohlíželi, kontrolovali a odstraňovali odchylky od stanovené normy (tamtéž, s. 245–251). V prostředí škol se od konce 17. století objevují nové role správců, dohlížitelů, pozorovatelů, poradců, repetitorů, dohlížitelů na psaní, přednašečů modliteb, inspektorů. Jejich přesně stanovené povinnosti mají zefektivnit výuku v početných třídách. Jejich status je vyzdvižen nad status žáků, čímž je rozšířena hierarchická organizace dohledu. Hierarchický dohled není objevem 18. století, ovšem teprve komplexita disciplinačního řádu moderních institucí jej mohl učinit dominantním. To se stalo předpokladem pro pyramidální uspořádání organizace školy (tamtéž, s. 251–253), který je v ní rozeznatelný dodnes.

Soustavný dohled je podmínkou pro vytvoření dokonalého systému sankcí. Dohled kontroluje „osvojení“ norem. V prostředí škol se jednalo o normy vyžadovaných hodnot, cílů vzdělávání a výukových obsahů. Odchylka od stanovené normy je napravována. Nejčastěji drilem, opakováním úkonu. Autor počátku 18. století navrhuje, aby žákům, kteří z nějakého důvodu nenapsali vše, co měli, bylo uloženo za trest „určité penzum, které mají napsat nebo které se mají naučit nazpaměť“.²⁴⁸ Trest za nesplnění normy je zefektivněn podvojným systémem „odměna – trest“, a tak jiný autor o necelých dvacet let dříve navrhuje, aby učitel více odměňoval a méně trestal. Tím se mají lenoši více podřídit „touze býti odměněni jako ti pilní“.²⁴⁹ Vnější motivace se pro takto zformovanou instituci školy ukázala být efektivnějším nástrojem než těžko normovatelná motivace vnitřní.

Aby celý systém fungoval, jsou vymezeny jeho „klouby“, které nesmějí být podřízeny proměnám. Neměnnost „kloubů“ je zajišťována tabuizací.

248 La Salle ve výše zmíněném pedagogickém spise. Cit. in Foucault, 2000b, s. 256–257.

249 Demia in *Règlements pour les écoles de la ville de Lyon*, rok vydání 1716 (původně 1688). Cit. in Foucault, 2000b, s. 257.

Ve všech společenstvích se pro tento účel osvědčil proces ritualizace, který profánní, proměnlivé záležitosti mění na posvátné, a tedy neměnné konstanty.²⁵⁰ Podvojně účetnictví „odměna – trest“ a kontinuální dohled dovršují systém disciplinární kontroly. Ten se udržuje v chodu pravidelným přezkušováním, zkoušením, prohlídkami, inspekcemi. Právě tyto všeprostopupující procesy kontroly jsou pro systém normování klíčové. S jejich vyjmutím či výraznou změnou by se celý systém zhroutil. Způsoby zadávání testů, vyvolání před tabulí ke zkoušení, zveřejňování výsledků, zahajování a ukončování zkoušek, *dress code* vyžadovaný při klauzurách – rozdávání vysvědčení, maturitě, státní závěrečné zkoušce atd. Všechny tyto skutečnosti prokazují vysoký stupeň ritualizace. V ritualizaci se se zkouškou „spojuje [...] ceremoniál moci a forma zkušenosti, rozvinutí síly a ustanovení pravdy“ (tamtéž, s. 262).

Ustavuje se režim pravdivosti. Ten si můžeme představit jako soubor výpovědí, který ve svém souhrnu legitimizuje to, co společnost ve vězení, v nemocnici, v továrně, v armádě, na úřadech, ve školách může a má právo přezkušovat. Režim pravdivosti poukazuje na zvláštní roli, kterou při vývoji systému disciplinární kontroly sehrála věda a její jednotlivé obory, jelikož se tento systém utváří v úzkém vztahu ke vznikajícím vědeckým disciplínám – ve vztahu k pedagogice, psychologii, sociologii, lékařství atd. – či ke speciálním blokům znalostí a dovedností, které jsou součástí nějaké disciplíny – např. ve vztahu ke strategické analýze válek. Ty formují jisté typy vědění, které legitimizují systém disciplinární kontroly. Tato vědění zároveň zpětně upevňují moc disciplín. Disciplína umožňuje vědecky předepsat systém zkoušek, prohlídek, inspekcí a naopak tento systém zkoušek, prohlídek, inspekcí utvrzuje legitimitu vědeckého oboru. To vše se odehrává pod dohledem státních institucí (srov. také Foucault, 2005, s. 163–168).²⁵¹

„Ve škole je zkouška pravým a neustálým výměníkem vědění; garantuje přechod poznatků od učitele k žákovi, avšak odebírá také žáku vědění určené a vyhrazené pro učitele. Škola se stala místem vypracování pedagogiky. A tak jako procedura nemocniční zkoušky dovolila epistemologické odblokování medicíny,

250 Výše jsem prostřednictvím Deweyho analýzy vztahu mezi veřejností a státem poukázal na to, jak přílišná ritualizace vede k devalvací racionální analýzy a k neschopnosti vyrovnat se s rychle se proměňujícími podmínkami (srov. 3.1.2). Nicméně je nutné uznat, že jistá míra ritualizace je významná pro zdravý vývoj člověka. Výchova jako taková je částečně postavena na ritualizaci. Oč je tento psychologicko-sociálně-spirituální proces nepostradatelnější, o to snáze je vystaven nebezpečí, že může být zneužit.

251 Vztah mezi disciplinací vědění a mocí státu jsem probral výše (3.1.6). Zde jenom připomínám, že věda, tak jak ji známe, je produktem vlivu nacionálního státu. Před druhou polovinou 18. století fakticky věda disciplinovaná do dnešní podoby neexistovala (Foucault, 2005, s. 165–167).

věk ‚zkoušející‘ školy značí počátek pedagogiky, která pracuje jako věda. Věk inspekci a donekonečna opakovaných manévřů v armádě rovněž vyznačuje rozvoj ohromného taktického vědění, jehož účinek se projevil v epoše napoleonských válek.“ (Tamtéž, s. 265)

Škola se v této legitimizaci stává institucí centrální. Vznikají různé typy specializovaných škol, které usměrňují, kodifikují, reprodukují obsahy vědění – objevují se školy pro učitele, školy pro lékaře, školy pro báňské inženýry, školy pro vojáky atd.

Existuje zde tedy vzájemný vztah mezi vědění reprezentovaným příslušnými vědeckými disciplínami a institucemi, které zajišťují dohled nad jedinci a nad jejich náležitou, „vědecky“ kontrolovanou formací. Zopakujme si, co jsem uvedl výše: věda je tradičně spojována s emancipační funkcí. Podle této představy má věda svým poznáním člověka osvobozovat od předsudků a dogmat. To je však jen částí pravdy. Moderní disciplinární instituce se vyvíjely souvztačně s vědeckými disciplínami, a jsou proto vědění těchto disciplín umožněny a legitimizovány. Pokud je člověk těmito institucemi normalizován a homogenizován, nemusí mu odkaz na emancipační úkol vědy vůbec pomoci. Nadaný žák zůstává stále pouze žákem, pacient v nemocnici zůstává pouze nemocným, vězeň přestává být plně člověkem, je zbaven své lidské důstojnosti a svobody a musí se podřítit režimu penitenciární péče.

Proto v rámci příslušných disciplín vznikají paralelní alternativní vědění, která se pokoušejí formovat ideál alternativní instituce, jež by nahradila instituci dominantní. Ti, kteří produkují alternativní vědění, se domnívají, že to může vést k uvolnění ze sevření tradičních institucí. To je důvod vzniku alternativních proudů pedagogiky na konci 19. století stejně jako důvod ustavení tzv. *antipedagogiky* či návrhů na *odškolení společnosti* v sedmdesátých letech 20. století nebo výchovného systému *nevýchovy*²⁵² na počátku 21. století. Všechny tyto projekty sice mají potenciál ulevit alternativně smýšlejícím jednotlivcům, ale už z principu nejsou schopny proměnit hlavní proud vzdělávání. S těmito principy totiž mizí i samotná instituce školy.²⁵³

252 Jedná se o systém výchovy prosazovaný českou alternativní pedagožkou Kateřinou Královou.

253 12. 11. 2012 měl Schoenebeck, současný nejvýznamnější představitel antipedagogiky, na jedné ze svých pražských přednášek odpovědět na otázku, jak si tedy představuje svět bez škol: „Je přirozené, že nikdo neví, jak může vypadat učení bez školy, možná jednou budou v každé ulici pracovat učitelé jako ‚street teachers‘ (podobně jako dnes pracují ‚street workers‘) a děti si samy své učitele vyberou a od něj se pak samy budou chtít učit“ (cit. in Chaluš, 2012).

Moderní instituce školy se zrodila z racionality, jež z principu podřizuje jedince disciplinárnímu řádu. Je postavena na ideji permanentního hierarchického dohledu a na hodnotách homogenizace a normalizace jednotlivců. Obec, o níž snil Platón ve své *Ústavě*, nemohla být uskutečněna v antických městských společnostech – ty byly schopny pouze oddělit elitu od masy nevzdělaných a bránit reprodukcí sociálního rozdělení svět elit před dekadentním vlivem ostatních. Platónská obec se stala reálnou teprve s příchodem moderního státu a jeho institucí. Proto se také moderní školy blíží čistému typu autoritářské školy mnohem více než *gymnasiony* a *palaistry* antického dávnověku.

Moderní instituce školy je z principu autoritářská.

3.2.5 Historické okolnosti vzniku instituce moderní masové školy

Racionalita, kterou jsem prostřednictvím Foucaultova díla právě předestřel, měla své pochopitelné motivace. Pedagogika v tomto kontextu sehrála zajímavou roli. Jako samostatná akademická věda vznikla poměrně pozdě (teprve na přelomu 19. a 20. století). Ovšem jako ucelený řád vědění tzv. analytické pedagogiky dala v druhé polovině 18. století povstat škole jako státem řízené instituci. Foucaultova poznámka, že tato „analytická věda [...] široce anticipuje genetické analýzy ideologů, jimž byla, jak se zdá, technickým modelem“ (Foucault, 2000b, s. 230) je pro další výklad významná.

Instituce školy je pro společnost klíčová. Škola má moc tiše reprodukovat její současný stav, nebo naopak společnost proměnit tím či oním směrem. Vzhledem k její obrovské formační moci je moderní instituce školy institucí politickou. Nikdy nebyla a nikdy ani být nemůže ideově neutrální. Představa školy jako neutrální, ideovým systémem nezatížené instituce je součástí ideologie, která zakrývá samotnou podstatu školy. Vždy vybíráme mezi lepším a horším souborem idejí, které prostřednictvím školní formace budou utvářet společnost.

Racionalita moderních institucí se začala utvářet spontánně. Nebyla primárně iniciována moderním státem. Texty, které byly výše rozebírány (v případě školství např. texty Demiovy či La Salleovy atd.), byly napsány před zavedením striktně státního dohledu, v případě školství před zavedením státně organizovaného školství. Byly původně určeny pro mocenské regionální elity, které se měly vyrovnat se změnami, jež se dostavily s rychlou proměnou společnosti. Např. Francie zavedla povinnou školní

docházku sto a více let po vzniku analyzovaných textů. Nicméně jejich autoři již budovali základy rozptýlené pastýřské moci, které následně moderní stát syntetizoval, restrukturoval a totalitarizoval. Koncem 18. a během 19. století využili politici instituci školy jako nástroj, jímž provázali disciplinární dohled a homogenizaci jedince s nacionalismem a militarismem. Spojení přetrvávalo velmi dlouho, přežilo první světovou válku a jeho prvky začaly mizet teprve po světové válce druhé (srov. Lawton & Gordon, 2005, s. 120–127). Militarismus se ze vztahu postupně uvolnil, ale nacionalistický charakter školství přetrvává až do dnešních dnů.

Odpověď na otázku, proč vznikalo státem organizované a řízené školství, se často pojí s ekonomicko-sociálním pohledem. Má se tradičně za to, že s příchodem průmyslové revoluce bylo nutné novým způsobem vzdělávat obyvatelstvo, že šlo tedy o záležitost primárně ekonomickou. Pokud by tomu však tak bylo, pak by první státní školské systémy musely vzniknout v nejvyspělejších zemích té doby. Ovšem první státní systémy vznikly v Prusku a o něco později v Rakousku. V zemích, které v 18. století patřily k těm méně rozvinutým (srov. Ramirez & Boli, 1987, s. 4). Současné výzkumy naopak ukazují, že v první fázi průmyslové revoluce nedocházelo ve Velké Británii k důrazu na vzdělání (srov. Green, 2013, s. 47–49). Naopak ke konci 18. a na počátku 19. století se Británie vyhýbala, podobně jako Francie, státně sponzorovanému základnímu školství (srov. Ramirez & Boli, 1987, s. 8). Ekonomické tlaky se objevily až v polovině 19. století. To je mimochodem také doba, kdy se státní úředníci a veřejní intelektuálové ve Velké Británii začnou bát nezvladatelnosti početně narůstajících nižších tříd a hledají systém, jak tyto masy kontrolovat – státní systém povinného školství se ukázal být vhodným prostředkem (srov. Ramirez & Boli, 1987, s. 9). Francie činí první velké kroky ke státně řízenému základnímu školství ve třicátých letech 19. století, Velká Británie až v letech šedesátých téhož století (tamtéž, s. 8–9).

Kde se tedy objevily první státní školské systémy? Kdo a s jakými motivacemi je zakládal? Prusko bylo v 19. století zdrojem německé modernizace, jež byla úspěšně završena sjednocením Německa v roce 1871. V 17. století to byl ale stát prolezlý nefunkční byrokracií, navíc stát bez národa, protože lidé se vztahovali především k lokálním autoritám. Tím samozřejmě trpěla centrální moc. V roce 1716 stanovuje pruský král Fridrich Vilém I. povinnost dětí ve všech vesnicích navštěvovat školy. Tato povinnost se netýkala nobility (tamtéž, s. 4). Prozatím ale tato změna stačila – velká masa dětí byla postupně podřízována státní výchově. Jeho nástupce Fridrich II. Veliký vydává v roce 1763 Všeobecná nařízení pro vesnické školy, čímž utváří ucelenou

podobu povinné školní docházky. Po porážce napoleonskými vojsky na počátku 19. století prošel systém školství dalšími vlnami reform, které vrcholily v letech 1817–1823. V té době byl vedle dalších změn zaveden systém daní, jež byly účelově vybírány, aby byly zpětně vloženy do budování školského systému. Rozvoj státní vzdělávací politiky šel ruku v ruce s náboženským konzervativismem, přesto byl pruský systém státního školství velice úspěšný a během jednoho století mohl nastartovat proces, který vedl k tomu, že se Prusko, později sjednocené Německo, stalo velmocí (tamtéž, s. 5).

Rakousko přišlo s velkými reformami v roce 1774 vydáním Všeobecného školního řádu, který byl výrazně inspirován pruským systémem (tamtéž). Také Rakousko procházelo fázemi liberalizace a konzervativními návraty, nicméně systém státního školství se stabilizoval v šedesátých letech 19. století a postupně se zbavoval dohledu církve nad vzděláním. Další země – Dánsko, Švédsko, Itálie – následovaly více či méně úspěšně příkladu Pruska a Rakouska (tamtéž, s. 6–8).

Jaké ale byly základní motivace pruského systému? Nejednalo se o liberální myšlenky, naopak – Prusko stejně jako Rakousko a další státy se potřebovalo vyrovnat s úpadkem, kterým právě procházelo. Úpadek mohl být překonán jedině, když bude novým způsobem modelováno obyvatelstvo státu. Politický totalitarismus, nacionalismus a militarismus byly hodnoty, které k tomuto cíli vedly nejrychleji a o které se vzdělávání mas opřelo. *Jednoduše řečeno, státní systémy školství vznikly v autoritářských státech* (srov. Green, 2013, s. 40).²⁵⁴

Pruský systém byl neskonale úspěšný v tom, kolik dětí během relativně krátkého období dokázal podřídit výuce a jak úspěšně bojoval s negramotností. Počet začleněných dětí rapidně stoupal. Např. v roce 1840 (zhruba 80 let od Všeobecných nařízení pro vesnické školy Fridricha II.) se v jednotlivých správních regionech Pruska procento dětí, které chodilo do škol, pohybovalo od 56 % (v Bydhošti – Brombergu) do 93 % (v Meziboři – Merseburgu; srov. Ellis, Golz & Mayhofer, 2014). Od roku 1841 do roku 1895 klesl počet negramotných z 15,3 % na 0,99 % (východní Prusko) či 1,23 % (západní Prusko; srov. tamtéž). Takové úspěchy byly impozantní. Navíc si v té době ještě málokdo uvědomoval, že tento úspěch jde svými prostředky proti rodícím se liberálním hodnotám.

254 Sepětí militarismu a nacionalismu také dává odpověď na Gadamerovu řečnickou otázku: Jak je možné, že nejvzdělanější národ Evropy – Německo – byl na počátku obou světových válek? Odpověď je jednoduchá: tak či onak rozhodují masy. Jestliže jsou vychovávány k poslušnosti, k vyzývání autorit a k připravenosti na válku, je jen otázkou času, než si masy najdou svého Führera.

Ostatně takovému vývoji nahrávala i idea permanentní války, která se stávala základním principem definice nacionálního státu a jeho úspěchu v soupeření se státy ostatními. Liberální hodnoty, neliberální hodnoty – moc, která začala vzlítnat z původně málo významného Pruska, byla zářející. A proto i v liberálnějších zemích nakonec nenašli lepší vzor pro zavádění státního školství. Brooks, Mann a Banard prosazovali pruský systém v USA. Obdiv k pruskému systému vyjádřil Banard v roce 1854 – více jak dvacet let před faktickým sjednocením Německa – a jeho formulace nám dává najevo, že sjednocování německých zemí začalo dříve, než bylo oficiálně stvrzeno, a systém vzdělávání v tom sehrál významnou roli:

„Nikoli jako jednomu lidu, ne jako nějakému jednotlivému státu Německa, jak jsou odlišovány na současné mapě Evropy, ale Německu jako celku musíme vy-
stavit největší kredit za první důkladně organizovaný systém veřejného vzdělá-
vání podřízený moci civilní správy.“ (Cit. in Ellis, Golz & Mayhofer, 2014)

A stejně tak měl tento systém své obdivovatele v dalších zemích. Ať už liberálních, Cousin jej prosazoval ve Francii, nebo neliberálních, Ušinskij zase v Rusku. Poslední příklad nás opět vrací k podstatě pruského systému. Přestože zpočátku bylo v carském a později sovětském Rusku státní školství prosazováno lidmi, kteří byli politicky otevření, neliberální režim jejich snahu ocenil, přijal a ochotně zužitkoval ke svým vlastním cílům. Anglický historik A. J. P. Taylor napsal, že „německý systém byl ‚gigantickou mašinou na dobývání‘ [*gigantic engine of conquest*] a jen málo anglosaských obdivovatelů jeho faktickým autoritářským účelům rozumělo“ (Green, 2013, s. 40). Ovšem tato podmanivá efektivita „mašiny na dobývání“ velmi rychle ovládla i britské myšlení a britské školy. Velmi dobře totiž zapadla do potřeb prohlubujícího se koloniálního řádu. A tak není výjimkou, že již v druhé polovině 19. století se mezi mnoha podobnými, státem podporovanými učebnicemi objevila např. učebnice *Britské državy* (*The British Possessions*), v níž jistá kapitola začíná větou: „Jedním z nejpozoruhodnějších faktů anglické historie je to, že tak malé ostrovy Británie dobyly a ovládají všechny ty velké krajiny tvořící Indii“ (cit. in Lawton & Gordon, 2005, s. 123).

Navíc zde byl další významný důvod, proč se i liberální myslitelé smířili s autoritářskou povahou vzdělávacího režimu, který nakonec sami ve svých zemích v různých (pro náš další výklad však nepodstatných) obměnách prosazovali: viděli sice potřebu vzdělávat nižší vrstvy, ale zároveň se jich obávali. Někteří raní liberálové jako Turgot, Diderot, Voltaire se ke vzdělávání obyčejných lidí – navzdory své osvětské ideologii – stavěli odmítavě. Poslední ze jmenovaných např. napsal: „Dáte-li nejubožejším

lidem vzdělání, které přesahuje to, jež jim přisoudila prozřetelnost, způsobíte reálnou újmu“ (cit. in Green, 2013, s. 41). Voltairovo stanovisko připomíná pasáž z řeči Fridricha II. k učitelům:

„Nebudeme mít ze vzdělání jednotlivce nebo společnosti žádný užitek, jestliže je budeme vzdělávat za hranice jejich sociální vrstvy a nad rámec potřeb jejich zaměstnání. Dali bychom jim takovou kultivaci něco, co nebudou moci využít, a probudíme v nich ambice a potřeby, které s ohledem na jejich způsob života nebude možné uspokojit.“ (Cit. in Ramirez & Boli, 1987, s. 5)

Obzor většiny vzdělaných osvícenců byl stejně omezen strachem z nižších vrstev jako obzor absolutistických monarchů. Proto je nakonec i pro ně přijatelné převzít pruský systém. Existovali kritici takového přístupu. Například T. Alexander v roce 1918 napsal v polemice o zavádění upraveného pruského systému státních škol do USA: „Prus je do velké míry vzdělávacím systémem ztotočen [...]. Základní školství v Prusku bylo modelováno tak, aby z nižších vrstev udělalo duchovní a intelektuální otroky“ (Alexander, 1918, nestránkovaný Úvod). Tito kritici nakonec neměli významnější vliv na rozšiřování státních školských systémů do svých zemí, neboť podcenili význam a sílu státního školství a snažili se vzdělání udržet mimo kontrolu státu. To se však z dlouhodobého hlediska ukázalo být neprozřetelné a neefektivní. Jestliže tedy bylo státem kontrolované školství prosazováno lidmi, kteří se smířili s autoritářským charakterem přebíraného vzoru, státem kontrolované vzdělání implicitně vstřebalo i jeho autoritářský režim.

Státní školství tedy vzniká jako prostředek „ochočení“ a nacionální mobilizace nižších vrstev (srov. Ramirez & Boli, 1987, s. 9–10). Tomu dobře sloužily mechanismy disciplinárního dohledu, normalizace a homogenizace, které jsem popsal na základě Foucaultovy analýzy výše. A to také vysvětluje, proč první ucelené filozoficko-pedagogické koncepce Herbart na počátku a Durkheima na konci 19. století nadřazují společnost jedinci a jeho individuálnímu vývoji. Velká většina lidí – včetně významných intelektuálů té doby – byla prostoupena strachem z rozpadu společnosti, a proto ideji budování silného národního státu obětovala jak svobodu a rozvoj jednotlivců, tak možnost svým kritickým pohledem překročit horizonty tehdejšího myšlení a jednání.

Herbart předložil první celistvý moderní pedagogický systém, který byl v praxi plošně aplikován. Přes veškerou následující kritiku musí každý uznat, že tento systém byl velkým krokem kupředu, neboť se v něm poprvé objevuje důraz na vzdělávání učitelů, jenž vychází z komplexní soustavy pedagogického myšlení ukotvené v ucelené filozoficko-teoretické pozici.

Podíváme-li se však na herbartovskou ontologii a z ní vyplývající psychologii a pedagogiku, je zřejmé, jak významnou roli zde hraje kázeň a disciplína (srov. Tretera, 1989, s. 13–125). Potřeba kázně a disciplíny a s tím i spojeného permanentního dohledu je důsledkem metafyzické a epistemologické pozice, která utvářela budoucí představu expertnosti. Aby došlo k náležitému otisku tzv. *realů* – tzn. základů skutečnosti²⁵⁵ – a jejich vztahů do představ a asociací těchto představ v hlavách žáků, pak tito žáci musí být ukázněni a do značné míry pasivní (srov. Kohák, 2010, s. 99–101). Pasivita je podmínkou toho, aby transmisivní úkol učitele dopadl dobře. Tento úkol spočíval v tom, že učitel musel používat taková slova a předkládat takové věci, aby vyvolal představu odpovídající realům. Aktivita dítěte takový přenos do značné míry brzdí či jej zcela znemožňuje.

Ke kázni (*die Zucht*) vede systém ovládní (*die Regierung*), jehož součástí je vedle psychického ovládní či přinucení také fyzické násilí. Podle Herbarta by se mělo tresty šetřit a mělo by se více pracovat s odměnami,²⁵⁶ přesto v seznamu trestů uvádí – jako zcela krajní, ale možný příklad – zbavení fyzické svobody provedené tak, že je chovanec zavřen „do temné komory s rukama svázanýma za zády“. Fyzické násilí – i přes fakt, že se jedná o krajní možnost – není náhodné. Souvisí s militaristickým předporozuměním, které skrytě utvářelo instituci školy. Při popisu ukázněných žáků, tedy těch, kteří jediné mohou být náležitě vzděláni, používá Herbart metaforu „vycvičeného šiku vojáků“, ta je kladena do protikladu k metafoře „hrbáčů“, kteří figurativně zastupují ty zpupné, a tedy nevzdělavatelé žáky (srov. tamtéž, s. 113–119). Vojenská metaforika a metaforika mrzáků, jak je zřejmé z předcházející i této kapitoly, svědčí o mentalitě rané moderny více, než by se mohlo zdát. Odpovídá jak válečnému duchu doby, tak pohrdání diverzitou.

Pro Durkheima je jedním ze dvou základních cílů vzdělávání integrace jedince do celku společnosti. Odmítá liberální důraz na individualismus Angličanů. Sociální kolektivita musí předcházet jedinci. Jedinec se na utváření sociálního těla národa může podílet jediné tím, že se mu „organicky“ přizpůsobí. To předpokládá podporování sociální homogenity (srov. Green, 2013, s. 44–45).

„Společnost může vzniknout pouze tam, kde je určitý stupeň homogenity, proto vzdělávání a výchova musí prosazovat a podporovat tuto homogenitu tím, že

255 Tyto základy skutečnosti či dále nedělitelné objektivní rysy skutečnosti nejsou vnímány přímo a musí být odhaleny metafyzickou a vědeckou analýzou.

256 Podobně jako podle Demii – viz výše v podkapitole 3.2.4.

od počátku v dítěti upevňuje základní podobnosti, které kolektivní život vyžaduje.“ (Durkheim cit. in Green, 2013, s. 45)

Objevuje se nový typ moderní morálky – *organická morálka*. Organická morálka povstává již z podstaty *sociálního faktu* – základního pojmu Durkheimovy sociologie. Sociální fakt činí na individua „objektivní“ tlak a tím si vynucuje přijetí reality:

„Sociální fakt se pozná dle vnější donucovací moci, kterou vykonává nebo kterou je schopen vykonávat na individuích; a přítomnost této moci se zase pozná buď podle určitého schválení, nebo podle odporu, jimž se fakt staví proti každému individuálnímu jednání, které směřuje proti němu.“ [...] Také výchova je jedním z nejilustrativnějších příkladů sociálního faktu, který je jednotlivcům ukládán formou socializačního tlaku (v durkheimovském smyslu bez pejorativního zbarvení). Durkheim říká, že „stačí pozorovat způsob, jakým jsou vychovávány děti. Pozorujeme-li skutečnosti tak, jak jsou a jak vždycky byly, potom je nápadné, že veškerá výchova spočívá v souvislém úsilí vnutit dítěti způsoby vidění, cítění, a jednání, k nimž by spontánně nebylo dospělo.“ [...] Tento *nikdy neustávající tlak, jež dítě podstupuje, je právě tlak společenského prostředí, kterým toto prostředí usiluje zformovat dítě podle svého obrazu, rodiče a učitelé jsou jen jeho reprezentanty* [...]“²⁵⁷ (Durkheim cit. in Strouhal, 2010, s. 52–54)

Stejně jako *sociální fakt* zavazuje jedince v rovině sociální, zavazuje jej i v rovině morální a politické *fakt morální*. Morální příkaz se vztahuje k sociálnímu celku „a pro jeho členy znamená vždy *závaznou* moc, zdroj úcty, bez níž není žádná morálka myslitelná“ (Strouhal, tamtéž, s. 113, kurzíva v originále). Ale jak může jedinec chtít to, co jej popírá? Jak překlenout tento paradox? Jedině tak, že celek morálních faktů je nadán posvátností (*le sacré*), jež svojí mocí organicky podřizuje vůli jedince vůli kolektivu. Právě díky této oslepující nedotknutelnosti je jedinec schopen následovat morální fakt.

„[*Le sacré*] sjednocuje kontradikci uvažovaného vztahu mezi jednotlivcem a společností. Posvátné je závazné a vzbuzuje úctu. Zároveň je předmětem touhy. Posvátné zasahuje náš cit, po posvátném toužíme po způsobu ‚vnitřní vnějškovosti‘ (*extériorité intérieure*). Vyrůstá z kolektivní entity, která i přes to, že existuje mimo nás a obklopuje nás, ponechává nám prostor pro účastenství v ní a implikuje naši citovou participaci tím, že nám dává pocítit, jak nekonečně každé individuum přesahuje.“ (Strouhal, 2010, s. 113–114)

Přestože Strouhal upozorňuje na skutečnost, že Durkheim touto posvátností odůvodňoval i možnost vzniku *Deklarace lidských práv* (tamtéž, s. 114, pozn. č. 229), dikce parafrází Durkheimových textů nám připomíná spíše prohlášení, kterými nacionalismus legitimizuje své partikulární hodnoty odkazem na transcendenci. Ostatně v podkapitole 3.1.5 jsem

257 Kurzíva do Durkheimova citátu přidána Martinem Strouhalem.

mimo jiné upozorňoval na skutečnost, že třetí stav fakticky převzal ideu permanentní války. Přitom to byl právě třetí stav, jenž byl hlavním hybatelem vyhlášení *Deklarace*. Posvátnost byla tolikrát zneužita, že je rozumné být ve střehu, kdykoli je tento pojem vyneseno do veřejného diskurzu a zde využito k odůvodnění určitých způsobů myšlení a jednání.

Tak jako mnozí moderní myslitelé i Durkheim bojuje proti metafyzice a náboženskému dohledu nad společností. Ovšem sám – jako i ostatní – podléhá kouzlu náboženské závaznosti. Sklon osvícenských intelektuálů k ritualizaci přezkušování a inspekci jsme mohli sledovat již v předcházející podkapitole, kde jsem psal o tom, jak se zkouška stala neměnnou, posvátnou konstantou disciplinárního systému. Jednalo se o jeden z mnoha projevů sakralizace profánního prostoru. To také vysvětluje, proč 19. století jedním dechem bojuje s církevní kontrolou nad vzděláváním, aby se ho osvícení zástupci státu nakonec zbavili, ale současně vytvořili nový typ sakrality, kterým podřizují jedince národu a jeho vůdci. Při tom všem pracují moderní sociální vědci s podobnými mýty, obrazy a důrazy na náboženský aspekt celku, jako to činil již kdysi dávno Platón ve svých *Zákonech* (viz podkapitola 2.3.5). Zde je ovládnání lidí pomocí falešných příběhů a lží legitimizováno vzdáleností mezi profánními jedinci a posvátným charakterem lidmi nezkaženého celku, který reprezentují bohové. Tak jako nenecháváme nad voly vládnout vola, tak také bůh „z lásky k lidem“ ustanovil nad lidmi „rod *daimonů*“, lepších, než jsou oni sami (Platón, 2016, 713 d–e).

Při analýze tohoto způsobu myšlení Green upozorňuje na věc, která je pro nás významná. Durkheim není schopen analyzovat a tematizovat odlišnost či odlišné zájmy. Všechny rozdílnosti jsou pro něho zdrojem anomie (například zájmy dělnické třídy) a musí být odstraněny tím, že se rozdílné vzájemně organicky sjednotí (srov. Green, 2013, s. 45). Tato skutečnost má za následek, že na jedné straně státní školský systém vytváří a reprodukuje novodobé třídy – nižší vrstvy zůstanou vždy těmi neprivilegovanými (viz teorie Freireho či Bourdieua), ale zároveň tyto třídní odlišnosti zařazuje do celku takovým způsobem, že jsou nižší vrstvy ovládnuty a využity ve prospěch vyššího celku. Je-li v tomto stylu myšlení, který v rané moderně převládá, něco systémově vynecháno, pak je to především ochota přijmout rozdílné názory či rozdílné identity. Z toho plyne neschopnost najít prostředky komunikace, v nichž by mohlo dojít k postupnému nacházení udržitelných kompromisů. Demokratické principy jsou z prostoru instituce školy vyřazeny a jsou překryty představou „Pravdy“, která je stvrzována údajnými vědeckými teoriemi.

Státní školské systémy jsou tak vystavěny kolem dvou cílů, které se – jen zdánlivě – vylučují: prvním cílem je reprodukovat nerovnost (tento cíl odpovídá tradiční funkci organizovaného vzdělávání), aby tato nerovnost byla současně (druhý cíl) integrována do jednoho celku tím, že jsou jedinci homogenizováni a podřízeni státu a jeho nacionálním záměrům (což je novověkým přídavkem k tradiční funkci vzdělávání). Tato souhra dvou doplňujících se cílů má ale své historické podmínky. Musí být zaručeno, že je to výhradně nacionální stát, který zcela kontroluje pohyb osob a pohyb myšlení. Bez těchto podmínek dojde k roztříštění souhry, která se tak stává nebezpečným snem. A snem byla již na počátku a o to více na konci 20. století.

V poslední části své srovnávací analýzy vzniku státních školských systémů Ramirez s Bolim docházejí k přesvědčení, že „evropský [pruský] model nacionální společnosti se stal světovým modelem“ a s tím se také „internacionalizoval“ důraz na státní školství modelované podle nacionalistického homogenizačního principu. Ovšem změny, které se během druhé poloviny 20. století udály, způsobují, že tento kontrakt mezi státem a školou může systémově slábnout (1987, s. 14–15). Z dnešní perspektivy, kterou jsem podrobně představil v předcházející kapitole (3.1) vyplývá, že slábnout musí. A také slábne a rozpadá se.

Pro nás je to podstatný postřeh, neboť vysvětluje, proč je současná instituce školy v krizi. *Vzhledem k charakteru společnosti pozdní moderny by měla předávat a snad i chce předávat hodnoty spolupráce, demokratických interakcí a úcty k odlišnosti, ale činí to procesy, mechanismy a způsobem myšlení, které jsou svázány s autoritářskými cíli nacionálních, militarizovaných států 18. a 19. století.* Řešení této krize viděli někteří moderní kritici jako Schoenebeck či Illich v rozpuštění státního školství. Kdybychom to však udělali, ztratili bychom mocný nástroj, kterým můžeme společnost jako celek proměňovat. Problém není v tom, že existuje státní školský systém, ale v tom, že tento systém je postaven na nacionalistických a homogenizačních vizích 18. a 19. století. Nepotřebujeme „odškolnit společnost“ (Illich, 2000), potřebujeme školu denacionalizovat a demilitarizovat.²⁵⁸ Nepotřebujeme vytvářet antipedagogický systém respektu (Schoenebeck, 2001), potřebujeme pedagogiku zbavit homogenizačního principu a vystavět ji na kultuře uznání a oceňování různorodosti. To však nemá nic společného s přesvědčením, že by si děti měly vybírat své učitele na ulicích, jako si své street workery mohou vybírat lidé závislí na pervitinu. Abychom byli

258 Prvky militarismu jsou stále zakonzervovány v systému permanentního rivalství a přezkušování. K tomu viz 3.3.4 níže.

schopni proměnit instituci školy, aniž bychom ji zároveň zrušili či výrazně destruovali, musíme si osvojit odvahu a schopnost nebát se odlišnosti. To je však něco, čemu byl evropský člověk během posledních dvou set let systematicky odnaučován a vytvořil si k tomu nenápadné, ale zato robustní a výkonné techniky, prostřednictvím kterých normalizuje vše odlišné a zároveň to, co setrvale normalizaci vzdoruje, vylučuje a sociálně a politicky marginalizuje.

Shrňme si – racionalita, která sídlí v srdci moderních institucí, není produktem moderního státu. Její kořeny se v heterogenních projevech začaly budovat nezávisle na něm ještě předtím, než stát nabyl svrchované kontroly nad všemi podstatnými institucemi. Foucault tyto kořeny považoval za projev sítě moci – jejich *němých strategií*, kterých se teprve později chápou *upovídané taktiky* jak absolutistických vládců, tak i liberálnějších či naopak totalitárnějších vlád moderních států. Bez tohoto souběhu strategií a taktik by nikdy nedošlo ke vzniku *pastýřské moci*, jež se následně prostřednictvím generálních institucí rozlije do nejjemnějších zákoutí těla národa. Bez pastýřské moci by nemocnice, kasárna, věznice, továrny neměly takové podoby a neplnily by takové funkce, jaké dnes stále ještě plní. Bez pastýřské moci by instituce školy vypadala zcela odlišně. A kdybychom měli možnost navštívit školu v Utopii, která neprošla formací pastýřskou mocí, měli bychom problém tuto utopickou instituci vztáhnout k současné podobě škol.²⁵⁹

Pro můj další výklad zde zůstává jedna podstatná otázka: Jak se racionalita (viz 3.2.4 výše) a historií vytyčené cíle a funkce instituce školy (viz 3.2.5 výše) projevují v charakteristice jejího jádra?

3.3 Instituce školy: Rozbíjení kognitivní krajiny, normalizace a fetišizace poznatků

O institucích se často přemýšlí jako o ze své podstaty konzervativních činitelích. Na mnoha místech této práce jsem ukazoval, že primární funkcí institucí je umožňovat společností přežít a zlepšovat jejich životní podmínky. Ukazoval jsem, že spojovat tuto základní funkci primárně s konzervativismem nebo tradicionalismem je hlubokým neporozuměním jejich podstatě. Ukazoval jsem, že privilegování konzervativních,

259 V roce 1934 napsal Dewey esejistický text *Dewey představuje školy v Utopii* (*Dewey Outlines Utopian Schools* – lw.9: 136–140). Výchozí situací tohoto textu je skutečnost, že Dewey jako návštěvník, který se ocitnul v Utopii, není zpočátku schopen pochopit, že instituce, kterou zde navštívil, je utopiánským ekvivalentem školy 20. století. K tomuto textu se ještě vrátím na konci následující kapitoly.

tradicionalistických přístupů vede k opaku toho, co tyto přístupy deklarují – vede k odporu, boji o moc a k revolucím (srov. 1.5 a 3.1.2 výše). Tradice je tradicí pouze tehdy, pokud v ní probíhá neustálá proměna, jež přizpůsobuje sociální dědictví měnícím se společenským i environmentálním podmínkám. Čím je ona proměna nenápadnější, samozřejmě, každodenní, tím lépe probíhá směna mezi tím, co je hodné zachovat, a tím, co je nutné alterovat. V ideálním případě je tradice vždy v pohybu. Ve chvíli, kdy je nutné o změně mluvit, je zřejmé, že směna neprobíhá, jak by probíhat měla, že tradice kornatí a ve svém středu zakládá na budoucí turbulenci. Francouzskou stejně jako bolševickou revoluci nezpůsobili primárně revolucionáři, nýbrž konzervativci a tradicionalisté, kteří svým postupem nechali vzniknout tak velký rozpor mezi hibernovanou tradicí a skutečností, že tato situace mohla být změněna pouze revolučním výbuchem.

Nebezpečí hibernace a kornatění narůstá v obdobích, kdy se vývoj společnosti dostane do svých systolických fází, do fází zrychlení procesů kontinuální změny – tak tomu bylo v době první velké transformace, jež vrcholila v druhé polovině 19. a na počátku 20. století, stejně jako dnes během druhé velké transformace, jež počala relativně nedávno.²⁶⁰ Brzdící, k minulosti zahleděné tendence způsobují stále více se prohlubující nekompatibilitnost ustavených způsobů myšlení a jednání s měnícími se potřebami dalšího vývoje. Tak se vytváří napětí, které osciluje mezi krajními body revolučních změn a konzervativních návratů. Když Liessmann píše o sériích reforem, které se staly „komplexní ideologií současnosti“, a poté věren svému konzervativnímu impresionismu naznačuje, že se jedná o „převrat“, či dokonce „puč“ (srov. Liessmann, 2008, s. 110–111), vyjadřuje oba póly. Z jedné strany naráží na tenze, které nás vedou k revoluční mentalitě, jejímž projevem jsou rychlé a nedomyšlené reformy, aby jím navrhovaná řešení skončila u druhého pólu – u konzervativního návratu, který jen prohlubuje problémy a oddaluje faktická řešení.²⁶¹ Podobný pohyb svádí Štecha, Kaščáka a Pupalu. Revoluční tahy podle jejich názoru instituci školy destabilizují a vystavují ji nebezpečí snadného ovládnutí neo-liberální governmentalitou. Proto se raději vrací k tradicionalistickému pohledu na školu a vzdělávání, jenže tím – patrně nevědomě – konzervují

260 Druhou velkou transformací je míněn souhrn změn, které se dostavily s masivním vývojem a aplikací ICT. K první – průmyslové – transformaci, k její celistvosti a systémovosti viz Polanyi, 2003. Z pochopení podstaty první transformace usuzují na právě krystalizující, stejně systémovou změnu, která je iniciována rozvojem ICT a umělé inteligence.

261 K Liessmannovi a jeho ideji nevdělané společnosti viz 2.4 výše.

právě ty rysy instituce školy, jež vykazují vysokou nekompatibilitu se současným stavem moderních společností.

Úkolem školy jako jedné z generálních institucí moderního národního státu bylo formovat občana, jenž by bezproblémově zapadl do národního stroje produkce bohatství. Navzdory možnému negativnímu sentimentu musíme uznat, že zpočátku byla škola v plnění tohoto úkolu velice úspěšná. V podkapitole 3.1.7 jsem se v pasáži o Deweyho kritice dotkl problému krize, jež vznikla v původně bezproblémovém souběhu mezi cíli školy a vývojem společností. Od počátku 20. století jsou ideály národních států v příkrém rozporu s podmínkami prosazujícího se kosmopolitního řádu. Obě světové války byly projevem dvojité logiky rané moderny. Byly projevem původní úspěšnosti, která se projevovala nebývalou mobilizací lidských a materiálních sil, jež mohly být následně utraceny a anihilovány ve válečné apokalypse. A proto také byly projevem tragických limitů zmíněného úspěchu – na této hranici se nacionalistická mentalita srazila s univerzalizujícími tendencemi dalšího vývoje generalizované směny zboží, informací a technologií (srov. Beck, 2004, 2007, 2015; Frank, 1998).

I když si mnozí uvědomují, že nacionalistická mentalita je neudržitelná, často jim nedochází, jak hluboce je zakódována v našich institucích (v jazyce, škole, právních dokumentech, sociálních a částečně i přírodních vědách atd.). Jedná se totiž o systémový, hluboce zakořeněný jednotlicí výraz raně moderního slohu myšlení a jednání. Když v této souvislosti zmiňuji nacionalismus, je nutné opět připomenout, že tím nemám na mysli onen nejviditelnější projev – pocit fyzického ohrožení, které vede ke konstruování etnické výjimečnosti a k boji jedné skupiny proti skupině druhé. Přesun starých agresivních strategií přežití do komplexní společnosti, ke kterému v raně moderně došlo, proměnil časté, ale relativně neškodné střety v novodobý Ragnarök. Zde mi ale nejde primárně o přenos atavismů do současnosti. Nejde primárně o permanentní válku, nacionalismus, plavého barbara (srov. podkapitolu 3.1.5 výše), ale o podmínky, které způsobily, že se mohly tyto historicky nahodilé úkazy aktualizovat. Teorie etnické výjimečnosti jsou pouhou slupkou, pod níž operuje daleko hlubší princip. A tento hlubší princip se projevuje i na kognitivní rovině.

Zmíněný princip utváří z fází, interakcí, vztahů a funkcí jasně ohraničené objekty, odděluje je od jejich přirozených procesů a zpětně je uvádí do jiných vzájemných, ovšem již umělých vztahů. Tyto vztahy nevyplývají z vlastní povahy věcí, ale z relativně omezené perspektivy, která stejné vzory myšlení promítá do všech rovin – nejen do ontologické a epistemologické, ale také fyzikální, chemické, sociální, psychické atd. Mohli bychom tento

princip nazvat *atomismem* – pod tímto názvem je v prostředí přírodních věd srozumitelnější. Přesto jej v tomto textu pojmenovávám *nacionalismem*. Využívám pojem, který je vhodnější a srozumitelnější v horizontu sociálně-vědního výzkumu. Číním tak proto, aby bylo zřejmé, jak hluboce racionalita a krize instituce školy souvisí s mentalitou a krizí nacionálního státu a jak nacionální stát hluboce souvisí s pojetím vědy, které vykrystalizovalo a prosadilo se během 18. a 19. století. Jak atomismus, tak nacionalismus stavějí na přesvědčení, že solidní, jasně ohraničené jednotky světa stejně jako solidní a ohraničené jednotky poznání jsou primární a výchozí a že naopak celky, které byly fakticky výchozím pozadím pro vznik těchto jednotek, jsou až druhotné. Že vlastnosti onoho původního pozadí jsou výsledkem z atomů pocházejících mechanických a vypočitatelných derivací. Tímto krokem atomismus/nacionalismus zaměňuje přirozený svět žití za umělý svět svých teorií. Privileguje umělý sekundární svět atomárních poznatků a jejich uměle konstruovaných vztahů a původní, kontinuální svět žití degraduje na cosi pouze subjektivního, druhotného. Paradoxně sama věda došla k teoriím, které se vymykají této logice a které podvrcejí korpuskulární (atomizující, nacionalizující) východisko slohu myšlení a jednání rané moderny – např. newtonovská, kvantová, evoluční teorie či teorie biosémantiky či normativního kosmopolitismu atd. Přesto nás dodnes raně moderní myšlení a jednání ovlivňuje a činí nás i naše instituce rozpolcenými. Rozpolcenost proto prostupuje také našimi školami a jejich aktéry – učiteli, žáky a studenty, rodiči, zřizovateli, úředníky ministerstev školství. Výukové hodiny oddělené přestávkami, striktně oddělené předměty, věkově homogenizované třídy, oddělené výukové obsahy, vědecké uspořádání stavebních atomů kurikul – to vše lze překročit jen s nadlidskou námahou, a to i přesto, že již delší dobu tušíme, že vztahy, relace, funkce, interakce jsou tím, co vyčlenění atomů a jednotek teprve umožňuje. Mnohomluvné, křiklavé a barevné změny našich škol probíhají na jejich chaotickém a vysilujícím povrchu, v jádře instituce však duní srdce gigantického mechanického stroje 18. a 19. století.

Abych byl schopen toto rytmizované, homogenizující a systémově působící dunění náležitě zviditelnit, musím na světlo vynést pět nejpodstatnějších rysů instituce školy:

- 1) *Rozbití kognitivní krajiny;*
- 2) *Systémová disciplinace a hierarchizace školního prostředí;*
- 3) *Odtělesnění poznání, zkoušení a rivalizace;*
- 4) *Systém zvnějšku ordinovaných norem;*
- 5) *Disciplinární a nacionalistické normování jednotek kurikula.*

Všech pět rysů je propojeno a navzájem uzpůsobeno, podporují jeden druhý. Jestliže v podkapitole 3.3.3 budu popisovat rozbití kognitivních prostorů a procesů, pak zároveň budu vypovídat o tom, co usnadnilo uhnízdění disciplinačních technik v samotném srdci instituce školy. Když budu poukazovat na to, jak je kurikulum vázáno na epistemologická východiska nacionalismu, což se promítá nejen do podoby kurikula, ale také do procesů a forem, prostřednictvím nichž se nacionalistický charakter kurikula utváří a reprodukuje, zároveň tím vysvětluji, proč nemáme nástroje, abychom analyzovali deficity zvnějšku ordinovaných norem. Toto sepětí je od jisté doby tak samozřejmé, že jsou pro nás jeho mechanismy nepostřehnutelné. Neviditelně a nereflektovaně, kryty sériemi neúčinných mýtů a příliš rychlých reforem, tvarují dodnes funkce i aktéry školy.

Abych však byl schopen náležitě vyložit podstatu kognitivní krajiny, je nutné představit tichou, sametovou revoluci, která se na poli filozofie a moderní vědy prosazuje nejméně jedno století.²⁶² Jedná se o revoluci, jež byla prosazována tak různými osobnostmi s tak různými východisky (často nezávisle na sobě), jako byli a jsou James a Dewey, Husserl a Merleau-Ponty, Piaget a Vygotský, Rizzolatti a Iacoboni, Damasio a Lakoff, Varela a Roschová a mnozí další. Tato tichá revoluce je vytrvalou vzpourou moderního myšlení proti svým vlastním předpokladům. Především proti předpokladu, který je pro raně moderní vědu nejpodstatnější – proti předpokladu, že uvnitř poznávajícího se nachází subjektivní svět jeho představ a vně něho objektivní svět, že poznání vzniká v subjektivním světě představ a teorií a že tyto představy a teorie se stávají pravdivými, když korespondují s objektivním světem. Právě tento předpoklad nutně vede k přesvědčení, že pravdivé poznání je kopírováním objektivního světa ve vnitřním prostoru člověka, kopírováním vnějšího prostředí uvnitř lidské individuální mysli. Právě tato představa je důvodem, proč máme tendenci fetišizovat poznatky – kognitivní atomy – a proč je pro instituci školy tak přirozené třístit to, co je nejpodstatnější pro jakékoli poznání – kognitivní krajinu.

3.3.1 Kognitivní krajina: Filozofie a věda o podstatě kognitivních procesů

Husserl nebyl první, kdo objevil proud, v němž se konstituuje poznání jednotlivce i společenství. Přesto byl výjimečnou osobností, která vyšla

262 Výše zmíněné teorie – newtonovská, kvantová, evoluční atd. – jsou součástí této revoluce.

z předsudků²⁶³ rané moderny, aby je dovedla k jejich naplnění a překonání. Přestože chtěl být objektivnější než pozitivisté, nakonec ve svém pozdním díle považoval rekonstrukci objektivního světa za druhotnou záležitost, která by nemohla existovat, kdyby ji nepodkládal proud žitého světa (*Lebenswelt*). Vše začalo představou, že fenomenolog musí být „rigoróznější než sami pozitivisté“. V našem poznání musíme vycházet pouze z toho, jak se nám věci dávají „originárně“ – tedy v našem vědomí. Husserl zavádí přístup, jež v roce 1913 nazve *princip principů*. Aby tento zvrát perspektivy metodologicky ošetřil, zavádí tzv. *fenomenologickou redukci*. Tou redukuje naše prožitky pouze na oblast vědomí, jeho obsahu a především způsobů, jak se nám tyto obsahy zjevují.

Pohyb mé ruky, která právě uchopuje hrníček a nese jej k ústům, hrnek sám s jeho fyzickou neprostupností i jeho tmným obsahem a mnoho dalších zjevných i nepatrných věcí – to jsou procesy a stavy vnějšího světa, ale já je vnímám skrze plochu vědomí. A právě touto plochou, která sídlí uvnitř mě, vstupuje vše do pole mého vnímání. A přesně tato vnitřní plocha a v ní vyjevující se a formující se procesy a stavy jsou tím, co pro náš výzkum zůstává po fenomenologické redukci. Svět, v němž žijeme, je zmíněným postupem dáván do závorek – uzávorkováván. Touto cestou Husserl dochází k transcendentální rovině, transcendentálnímu subjektu. Taková rovina / takový subjekt přiřazuje věcem zjevujícím se v našem vědomí smysl. Smysl je utvářen pozicí a rolí, jakou daná věc hraje právě v tomto proudu vědomí.

Charakter transcendentálního subjektu bude Husserl muset neustále vysvětlovat, aby se bránil nařčení z transcendentálního idealismu. Když však bude později tvrdit, že tento transcendentální subjekt je pouze metodologickou a nikoli ontologickou veličinou, bude veden stále dále za hranice svého původního subjektivistického, karteziánského, na vědomí zaměřeného východiska a stále víc si bude muset všímat zkušenostního, ze své podstaty tělesného a komunálního proudu žitého světa (*Lebenswelt*), který podkládá a umožňuje jakékoli lidské poznání (a také jednání, bez něhož poznání není možné).

Fenomenologická redukce nás má podle Husserla osvobodit od dezinterpretace podstaty vědomí. Dezinterpretace nastává, když vědomí definujeme jako vnitřní individuální prostor, jenž je doplňkem vnějšího světa, prostor, v němž se nám vnější svět opětovně konstituuje a zvědomuje. Celá tato představa pak ústí do „naivního postoje“ (Husserl), jenž je podstatou

263 Zde mýněno v nehodnoticím hermeneutickém (gadamerovském) významu *das Vorurteil*.

pozitivismu, fyzikalismu a psychologismu. Podle Husserla musíme naopak „odložit empiricko-objektivní šat“, a to tak, že odložíme představu zpředměťňování empirického obsahu v našem vědomí (že odložíme empirickou apercepci) a vezmeme realitu pouze tak, jak se nám ve vědomí *dává* (srov. Bernet, Kern & Marbach, 2004, s. 69–72). Díky tomuto metodologickému kroku vědomí:

„[...] ztrácí veškerý psychologický smysl a jsme nakonec přiváděni zpět k absolutnu, které není fyzickým ani psychickým bytím ve smyslu přírodní vědy. *Ve fenomenologické úvaze je nicméně toto absolutno všude polem danosti*. Je třeba oprostit se od domněle samozřejmé myšlenky, vlastní přirozenému myšlení, že vše dané je buď fyzické, nebo psychické [...]“ (Husserl in Bernet, Kern & Marbach, 2004, s. 71)

Postupně se nám před očima boří představa, na níž byla vystavěna epistemologie rané moderny. Věci se nám v proudu vědomí dávají takovým způsobem, že teprve v reflexi a vždy jen v určitém kontextu jsme schopni odlišit vnitřní prostor od vnějšího, fyzické od psychických dějů, tělo od mysli. To, co je nám původně dáno, nemá ani fyzický, ani psychický charakter. A tento proud konstituujícího a strukturujícího se dění *se odehrává v našem vědomí*. Časem se však Husserlovi začne stále zřetelněji ukazovat, že toto vědomí je konstituováno děním, interakcemi a přestává mít charakter mentálního subjektivního pole či plochy vědomí. Interní plocha vystoupí z hlavy jedinců a stane se dynamickým 4D prostorem, rozvíjejícím se přes naše těla do vnějšího třírozměrného světa v časovém proudu změn.

Podobné suspendování přirozeného postoje bychom našli také u Williama Jamese a dalších pragmatistů. Je to pochopitelné, protože jejich přístup reagoval na podobné těžkosti a jednostrannosti pozitivismu jako Husserl. Např. ve své eseji *Existuje „vedomie“?* (1998) James tematizuje rozdíl mezi myšlenkami a věcmi s tím, že je bude „zdravý rozum vždy považovat za protikladné“ (tamtéž, s. 206). V druhé polovině tohoto textu však tento rozdíl zdravého rozumu zruší. Podle něho zde existuje něco původnějšího, co nazývá *čistá zkušenost (pure experience)*, která předchází našemu odlišení subjektivních poznávacích aktů a jejich obsahů na jedné straně od vnějších objektů na straně druhé. Tuto čistou zkušenost nazývá v jiných textech *jednota podvojně zkušenosti (double-barreled experience)*,²⁶⁴ kterou tematizuje na příkladu vztahu vidění a toho, co proces vidění uchopuje. Aby podpořil primárnost *jednoty podvojně zkušenosti*, používá novotvar vidění-viděné (*sights-seen*). Podvojnost zkušenosti je primární a teprve sekundárně se v reflexi dělí na myšlenku věci (mentální obsah

264 Našel-li by některý z čtenářů vhodnější překlad *double-barreled experience*, budu mu vděčný.

a formy zjevování mentálního obsahu) a na objekt ve světě. Takto odlišené jsou však obě strany původní procesuální jednoty zkušenosti abstrahovanou, jednostrannou (*single-barreled*) záležitostí (k tomu srov. také Deweyho komentář – lw.1:17–19).

James byl ve své pozici od počátku důslednější než Husserl. Teprve Husserlovi následovníci (Merleau-Ponty, Ricir, Barbaras a další) se přiblížili Jamesově pojetí důsledným domýšlením Husserlova východiska (srov. Novotný, 2010a; 2010b; Barbaras, 2005).²⁶⁵ James byl méně svázán evropskou filozofickou tradicí. Proto nebyl nucen převzít přesvědčení, že poznání je ve své podstatě něco zcela netělesného. Díky tomu byl schopen udržet představu proudu myšlení (*the stream of thought*, později proudu zkušenosti – *the stream of experience*) nekontaminovanou předsudky rané moderny. Ve výše zmíněné eseji radikálně odmítl existenci vědomí a naopak podtrhl roli těla a tělesných pochodů. Tvrdil, že vědomí je sice fenoménem, ale když se náležitě prozkoumá, zjistí se, že „pozostává předovšetkým z prúdu mojho dýchania [...]. Tá entita [vědomí] je fiktívna, kým konkrétne myšlienky sú celkom reálne. Avšak konkrétne myšlienky pozostávajú z tej istej látky ako věci“ (James, 1998, s. 219–220). Toto tvrzení může na první pohled vypadat radikálně, ale to jen do té doby, než si uvědomíme, že dech je nutné brát jako synekdochu *pars pro toto*, která v dané citaci zastupuje všechny tělesné, fyziologicko-neurologicko-hormonální děje, jež utvářejí, regulují lidské nevědomé jednání a poskytují substrát pro vznik individuálního uvědomění. Takový přístup je zcela v souladu se soudobými kognitivistickými a neurofyziologickými výzkumy (viz níže v této podkapitole).

Merleau-Ponty ve svém textu *Filosof a jeho stín* (2010) ukazuje, že i přes velkou snahu nebyl Husserl schopen učinit tento poslední rozhodující krok. Neopustil primát vědomí, a proto nebyl schopen přesunout pozornost k tělesnosti. Obrat k tělesnosti ve své podstatě znamená překročit hranice původní fenomenologie, výrazně přeformulovat princip principů, uzávorkovat také samo vědomí a ponořit se do proudu dění, který teprve a jen za příhodných okolností umožňuje vznik vědomí a jeho obsahů. Merleau-Ponty zdůrazňuje, že potřebujeme vzít v úvahu rozprostraněnost jednjícího těla, abychom byli schopni překročit omezení transcendentální filozofie, která se ze své definice chtě nechtě uzavírá ve vědomí. Využívá Husserlův příklad pravé ruky, která se dotýká ruky levé. Tyto ruce jsou

265 Na druhou stranu by bez Husserlovy poctivé a trpělivé práce, bez toho, aby se poučili z jeho opakujících se chyb a dvojznačností, nebyli schopni postoupit tak daleko.

napojeny na jedno tělo, a proto se mohou navzájem prožívat zároveň jako objekty a subjekty. Respektive toto odlišení se zde ukazuje ve své nefunkčnosti, protože pravá ruka byla příčinou ustavení citlivosti levé, její dotek byl součástí procesu oživení levé ruky, a naopak: „Dotyk je zde rozptýlen v těle, tělo je pociťující věc, subjekt-objekt“ (tamtéž, s. 93–94). Tento zdvojený vztah doteků je však pouze částí velkého procesu vcítění (*Einführung*), skrze který se nám zjevuje svět. Jestliže se svojí rukou dotýkám ruky druhého, jestliže ve svém vidění vidím, že druhý vidí, konstituuje se přede mnou druhý člověk, kterému díky vlastnímu životu rozumím a se kterým tak mohu komunikovat (tamtéž, s. 95–97). Jestliže se dotýkám věcí, manipuluji s nimi, představuji si, jak s nimi lze nakládat, zjevuje se mi svět ve své nezkrocenosti a plný možností a významu (tamtéž, s. 107–110). Pravá ruka, která se dotýká levé, je pouze počátkem systému vzájemně se utvářejících vztahů, v nichž se nakonec odhaluje, že i mé já si je schopno uvědomit samo sebe jedině v interakcích s druhými, s věcmi, se světem jako celkem vyjevujícím se v neustále se posouvajících horizontech vnímání a jednání.

Zjevování druhého člověka a světa umožňuje, abychom následně tento proud zjevování reflektovali, abstrahovali, a tak proměňovali na objekty, s nimiž naše vědomí může nakládat. Ovšem právě tento umělý svět naší mentální manipulace – svět, který je odvozený z původní jednoty zjevování – novověká věda prohlásila za svět primární a tedy „objektivní“. Učinila tak proto, že teprve tento druhý svět lze kvantifikovat, matematizovat, geometrizovat. Raná moderna k této záměně primárního za sekundární využívala významný prvek anticko-scholastické tradice, která – zcela v rozporu s pragmatistickými a pozdně fenomenologickými analýzami prožívání – považovala poznání za netělesný vhled duše do povahy věcí (srov. Thein, 2011, s. 11–12). Novověká věda tedy s pomocí dominující filozofické tradice zcela vymazala tělesnost jako základní a nepostradatelný zdroj poznání a s tělem vymazala také původní jednotu vidění-viděného (*sights-seen*), původní jednotu podvojně zkušenosti (*double-barelled experience*).

Dnes se ale nacházíme v době, kdy nejmodernější poznatky neurovědy a kognitivních věd na empirickém materiálu svých výzkumů dokládají to, co pragmatistická a fenomenologická filozofie posledních sta let tiše a sametově udržovala při životě. Dokládá, že zkušenostní proud interakcí je původní, neodvozenou materií, která se teprve následně, sekundárně – již motivována našimi parciálními potřebami – rozpadá na subjektivní a objektivní svět, na já a svět. To zcela přepisuje raně moderní sloh myšlení a jednání. To, co jsme byli naučeni považovat za objektivní data,

jsou vždy data již relativní k našim potřebám, a tedy neúplná a v žádném případě objektivní, má-li toto slovo vyjadřovat něco neměnného a nezpochybnitelného.

Současné kognitivní vědy se od kognitivních věd padesátých až osmdesátých let 20. století liší ve svých východiscích natolik, že byly obdařeny přídomkem „druhá generace“ (srov. Lakoff & Johnson, 1999, s. 71–74). Druhá generace kognitivních věd začala ve svých výzkumech narážet na skutečnosti, které ji donutily zcela proměnit představu toho, co je podstatou poznání a jak organismy vlastně poznávají. Objev a výzkum zrcadlových neuronů (viz Rizzolatti & Sinigaglia, 2008; Iacoboni, 2008) či současný výzkum fyziologie, funkce a důsledků emocí (Damasio, 1994, 2010, 2018; Barrett, 2017) nebo výzkum percepce, která je ze své podstaty zdrojem vzorců jednání, a činí tak percepci multimodální (*multimodal perception*; srov. Johnson, 2008, s. 117–134). Všechny tyto výzkumy dokládají, že výchozí radikální odlišení toho, co je vně a uvnitř těla poznávajícího, je zcela matoucí a falešnou představou.

Zrcadlové neurony se nacházejí v našem mozku ve specifických oblastech šedé kůry mozkové a dokáží doslova interpretovat jednání druhého člověka již ve chvíli, kdy si ani my, ani onen druhý neuvědomujeme, že něco vnímáme, natož interpretujeme. Jestliže se objeví vědomá interpretace, pak s velmi podstatným zpožděním a pouze díky tomu, že vědomí má již „po ruce“ výsledky interpretací, které předpřipravily zrcadlové neurony (samozřejmě s pomocí mnoha dalších spolupracujících procesů aktivity mozku i celého těla). Komplex funkcí zrcadlových neuronů v nás dokonce dokáže simulovat prožívání druhého způsobem, jako by onen druhý byl doslova v nás. To, co nás od něho odděluje, jsou informace z receptorů na naší kůži. I přes tuto oddělovací funkci může druhí lidé v jistém smyslu sídlit v našem mozku, a tedy také v našem těle (srov. Ramachandran, 2013, 0:05:00–0:06:30). Jeden z centrálních pojmů fenomenologie – vcítění (*Einfühlung*) – dostává touto teorií vtělesněnou, empiricky podloženou podobu. To, co fenomenologie a pragmatismus mohly vysvětlit pouze analýzou vnímání a jednání, to nyní kognitivní vědy dokazují funkcionálně: již na předvědomé úrovni jsme schopni koordinovat naše gestická jednání tak, aby došlo ke komunikaci, jsme schopni komunikaci dovést až k jazykovému vyjádření, jsme schopni se vcítit do komplexní situace druhého. A to vše je dáno tím, že v nás druhí v jistém podstatném smyslu sídlí (Iacoboni, 2008, s. 47–157).

K podobnému nás vede výzkum primárních a sekundárních emocí. Damasio odlišuje emoce od pocitů. Pocity jsou zpětnou vazbou emociální

reakce – jsou tím, co cítíme, co si uvědomujeme. Emoce jsou ve své podstatě komplexním a složitým vzorem automatického jednání, které bylo vymodelováno evolucí. Jedná se o předpřipravené moduly jednání, které proběhnou okamžitě, jakmile příslušné mozkové oblasti vyhodnotí situaci určitým způsobem (srov. Damasio, 2006, s. 131–134). Např. uskočíme, zpětná vazba tohoto pohybu se projevuje jako nepříjemný pocit, který nás vede k průzkumu situace, díky němuž zjistíme, že se na cestě před námi klikatí had. Tento příklad se týká primárních emocí, emocí řízených limbickým systémem a dalšími partiemi nejstarší části mozku. Už na této úrovni je odlišení vně vs. uvnitř či fyzické vs. psychické zřejmé. Díky evoluci jsou ve funkcích našeho mozku svinuty výsledky úspěšných fyziologických, tělesných, materiálních interakcí mezi vnitřním a vnějším prostředím organismu jako druhu. Tato svinutí dějinného příběhu života byla do nás vtělesněna výsledky interakcí, v nichž organismus ve své evoluční historii prosazoval a zkvalitňoval svůj život.

Na základě výsledků reakcí se postupně formovaly emoce – tedy ony předpřipravené nevědomé či předvědomé moduly jednání. Odlišení psychického dění od fyzického je pouze schematickým zjednodušením. Fyzické a psychické procesy přecházejí jedny v druhé na mnoha paralelních úrovních – fyzické vzruchy se proměňují na fyziologické reakce, které vyvolávají specifické neuronální procesy, jež ústí do psychických stavů, ty jsou následně orchestrovány hormonálním systémem (zároveň tento systém samy orchestrují) a proměňovány v další úroveň neurofyziologických vzruchů, které jsou koordinovány mimo jiné i postupným vznikem vědomého prožívání a to vše – ať už na vědomé úrovni, či nikoli – je korunováno jednáním, které se zapojuje do vnějšího prostředí a vyvolává další okruh prožívání-poznání-jednání. Jedno postupuje druhým v organickém okruhu (*organic circuit*).²⁶⁶ Ovšem protože interakce nepřestávají, běží, aniž by důsledky předcházejících interakcí došly konce tohoto okruhu, je předcházející běh reakcí kontinuálně ovlivňován současným během. Vše to připomíná Husserlovy analýzy časového vnímání (srov. Husserl, 1996b). Organický okruh proto není jednoduchým okruhem, ale organicky se rozvíjející spirálou prostorových vln, které se vzájemně ovlivňují. To samé tělo, které ještě nevyřešilo a neukončilo vzruchy, jež se udály před chvílí, již řeší vzruchy, které právě nastávají. Existence takového kontinuálního

266 K organickému okruhu srov. Deweyho text z roku 1896 *The Reflex Arc Conception in Psychology* (ew.5: 96–109). V tomto raném textu Dewey formuloval první podobu své budoucí teorie poznání, kterou plně rozvinul později (viz *How We Think – Jak myslíme* – mw.6: 177–357; *Logic: The Theory of Inquiry – Logika: Teorie zkoumání* – lw.12).

překrývání vylučuje, abychom k rozvíjení života přistupovali jako k jednoduché časové lince typu stimul a reakce, příčina a následek. Protože vrstevnaté překryvy jsou podstatou procesů života, je odlišení individuálního od sociálního, fyzického od mentálního, reálného od virtuálního atd. jejich zjednodušení a schematizací.

Toto překračování hranic je ještě výraznější v případě sekundárních emocí, které vznikají tím, že na primární emoce nasedají komplikovanější struktury předpřipraveného jednání. Tento typ emocí je vyvolán kombinací přirozených reakcí a sociálního, institucionálního působení. Vznikají sice v limbickém systému, ale procházejí mozkovou kůrou až k předním lalokům, kde se vyhodnocují minulé zkušenosti, jejich dopady a následné reakce, přičemž takto vyhodnocené situace se promítají do výběru modulů následného jednání. Právě tímto systémem vztahů mezi primárními a sekundárními emocemi vstupují donucovací prostředky státu, disciplinace uvnitř organizací, způsoby edukace ve školách atd. přímo do hlav jedinců a naopak instituce jsou vyjádřením komplexních agregovaných procesů v hlavách jedinců. V hlavách nám v jistém smyslu nesídlí pouze druzí lidé, ale celé instituce a jejich fungování.

Navíc Lise Barrettová (2017) ukazuje, že tyto vtělesněné vzory reakcí – emoce – nejsou neměnné a pevně ohraničené. Jsou skutečnými moduly, tedy neustále se proměňujícími vzory budoucího jednání, které umožňují dosahovat homeostatické dynamické rovnováhy mezi tím, čím organismus (jako živočišný druh i jako jedinec) prošel, a tím, co jej pravděpodobně čeká. Aby toho byly emoce schopny, musejí být vybaveny vysokou flexibilitou a síťovitým propojením se všemi dalšími vtělesněnými procesy. Díky tomu jsou schopny reagovat na velmi jemné změny situací, v nichž se poznávající organismus nachází. Emoce přestávají být něčím jasně vymezitelným, něčím, co lze na pomezí vnitřního a vnějšího prostoru poznávajícího jednoduše vyjádřit mimikou nebo gesty.²⁶⁷ Aby emoce mohly fungovat, musí být *vše propojeno – vnitřní a vnější, soukromé a veřejné, individuální a sociální, to, co bylo, s tím, co nastává*. V této síťovitosti mizí také jednosměrná kauzalita událostí a procesy života začínají být vysvětlitelné teorií dynamických systémů, jež nemají jádro a periferii, jejichž hranice jsou čistě funkcionální, podobně jako kůže člověka. Tak je vytvářen onen

267 Mimika, gesta či paralingvistické projevy jsou samozřejmě velice důležité a plní své nepostradatelné funkce. Nejsou však něčím, co jednoduše vyjadřuje svými prostředky prožitky na rozhraní mezi vnitřním a vnějším světem. Stejně jako celá komunikace i tyto nástroje nejsou vyjádřením, ale nedílnou součástí organického okruhu a jeho kumulativního spirálovitého charakteru. Propojují a modulují tělesné procesy a sociální potřeby v kontinuitě interakcí.

zkušenostní proud, který byl původně artikulován pragmatismem a pozdní fenomenologií.

Různé strategie poznávání, jež různé formy života využívají – od chemotaxe až po abstraktní myšlení – mají ve svém základu stejný princip. Přes veškerou varietu nástrojovitosti (srov. pojetí instrumentalismu in Kvasz, 2015, nebo ještě obecnější variantu in Dewey, lw.12) je základní princip stejný: organismus pomocí vlastních vrozených orgánů a procesů, zděděných nebo vyrobených nástrojů dosahuje svých cílů.²⁶⁸ Strategie a míra komplexity řešení, kterými se organismy vyrovnávají se svými prostředními, mohou být nebývale různorodé, ale mají stejnou podstatu: zaměření na cíle, které jsou jednáním prostřednictvím orgánů a pomocí nástrojů dosahovány.

Cíle jsou charakterizovány kognitivními cestami, jež vedou k jejich dosažení. Komplexní znalostní struktura je systematizací těchto cest. Schopností poznávat je nadána kolonie bakterií, hejno ptáků, orgán lidského těla nebo lidské společenství. Lidské abstraktní myšlení je jednou ze zmíněných variet tohoto obecného principu a je v evolučním vývoji jednou z posledních strategií, jak se organismy učily poznávat. Tato strategie vyrůstá a formuje se na základě svých fyzických možností. Tělesnost interakcí, emoce a pocitová rovina jsou zcela zásadní pro kognitivní chování organismu.

Artikulování cílů vyžaduje schopnost rekonstruovat situaci, v níž se organismus nachází. Podstatou poznání je neustále se modelující schopnost „uvidět“ (intuitivně zachytit), v čem spočívá problematický charakter situace, v níž se organismus ocitl, a jak je možné uvést situaci do uspokojivější podoby. Toto uchopení je závislé na tělesném ukotvení znalostních struktur. Dewey situační teorii poznání rozpracovával ve svých epistemologických spisech (srov. především mw.2: 293–382;

268 Zde nás slova zrazují. Orgány stejně jako emoce jsou původním přírodním materiálem, který evoluce opracovala do podoby nástrojů. Ty se staly tak samozřejmými, že je považujeme za něco vrozeného. To ve svém celku není mylná představa, musíme ale brát vážně plasticitu těchto procesů. Život je ze své podstaty extendováním původního materiálu v nástroje, které se v další fázi stávají původním materiálem, aby posléze byly opět vylepšovány, či opuštěny. Nástroje mohou zastarávat podobně jako páteř v době sedavých zaměstnání či počítadlo v době kalkulačních strojů. Nebo mohou znamenat slepé cesty podobně jako slepé střevo nebo teorie flogistonu po objevení principu hoření.

mw.6: 177–357; lw.12)²⁶⁹ od konce 19. století do třicátých let století následujícího. Dnes jde o jednu z mála teorií poznání, jež je kompatibilní s empirickými výsledky neurobiologických, neurofyzilogických a kognitivních výzkumů.

Při rozbíjení kognitivní krajiny, kterou za okamžik popíšu blíže, odstřiháváme kognitivní procesy od významuplných vtělesněných (*embodied*) kognitivních vzorců psychomotorického jednání.²⁷⁰ Tyto vzorce nesou základní významy, jež se na komplexnější rovině a ve společenství vyšších organismů promítají do sdíleného jazyka. Bez těchto vzorců by neexistoval smysl jednání ani jazyk, který jej může nést a komunikovat, ani existenční, ani formulování důkazů. Z těchto vzorců kognitivní procesy povstávají, udržují se a prostřednictvím nich se proměňují (srov. Varela, Thompson & Rosch, 1993; Lakoff & Johnson, 1998; Lakoff, 2006; Thompson, 2007; Johnson, 2008). Právě zmínění autoři i jiní více či méně spříznění vědci (např. Galles, Rizzolatti, Iacoboni, Ramachandran, Chalmers, Noë, Gibbs a další) na základě současných výzkumů v různých oblastech kognitivního jednání organismů vytvářejí pozadí, z něhož povstávají nové teorie lidské mysli. Teorie vtělesněné (*embodied*), vnořené (*embedded*), rozšířené (*extended*), zjednané (*enacted*) mysli. Jejich společným jmenovatelem je empirií doložené pojetí, podle něhož je nesmyslné představovat si mysl jako entitu uzavřenou v našich lebkách. Mysl je komplexem dynamických funkcí, které vznikají mezi organismem a prostředím. Nejenže je mysl výrazně utvářena našimi těly, jejich aktivitou, ale je také prostřednictvím těla zasazena do vnějšího prostředí, a je tak s tímto prostředím zcela intimně spojena.

Mysl nemůže být dále chápána jako mentální záležitost, která operuje uvnitř *crania*. Je z významné části komunální záležitostí. Je v jedinci i v jemu vnějším prostředí. Vezměme si například orientaci pomocí GPS. GPS je založena na součinnosti mentálních i fyziologických operací odehrávajících se v mozku, v tělesných procesech umožňujících ovládat navigační systém, ale je zároveň založena v součinnosti operací prostřednictvím nástrojů, které umožňují zaměření pozice, orientaci a nalézání

269 Čtenář se také může obrátit k textu M. Strouhala (2015), který na české prostředí nebývale dobře shrnuje nejdůležitější rysy Deweyho epistemologie. Komplexní analýzu toho, jak tato definice proměňuje náš tradiční pohled na poznání, jsme nabídli jinde (srov. Švec, Lawley, Nehyba et al., 2016, s. 30–54). Čtenář si ke studijním účelům může zmíněnou monografii stáhnout ve virtuálním prostředí Munispace – viz literatura. Zde je prostor pouze pro to, abych zopakoval základní zjištění této analýzy.

270 Chemotaxe jsou jedním z takových vzorců, emoce dalším, abstraktní myšlení dalším atd.

cesty – mobil, satelit, vesmírná družice, počítač přepočítávající v digitálním prostoru reálnou pozici aktéra, stanovující možnosti pohybu. Mysl je tedy tvořena jak procesy odehrávajícími se v těle jedince, který hledá směr své cesty, tak vně něho. Mysl se prostřednictvím GPS systému stává součástí počítače i družice a skrze ně se natahuje k obecnějším zákonům vývoje kosmu. Mysl člověka je historicky proměnná. Ve středověku měla jiný rozsah a možnosti než dnes, protože ji ovlivňoval – stejně jako ji ovlivňuje dnes – charakter nástrojů. Orientace pomocí primitivní mapy zakreslené na palimpsestovém pergamentu a orientace pomocí GPS vyžadují jiný druh myslí. Ovšem ve všech dobách mysl byla a je v hlavě jedince i ve sdíleném abstraktním a fyzickém, v sociálním i přírodním prostoru. *Právě takto pojatá mysl je kognitivní krajinou.*

Člověk konstruuje své poznání, tento proces se však neodehrává v jeho hlavě. Stejně tak se neodehrává mimo jeho tělo. Neodehrává se ani v subjektivním světě, ani v objektivním světě. Odehrává se v *původním světě, ve zkušenostním proudu jamesovské primární zkušenosti, ve Winnicottově potenciálním prostoru.* Právě tento původní svět je myslí a nazývám jej *kognitivní krajinou.* Je spojen s kognitivní historií člověka jako druhu, s nástroji, které v průběhu fylogeneze a budování institucí lidé vytvářeli a používají, a je spojen také s prostředími, v nichž člověk jako druh i jako jedinec řeší problematické situace. To ale také znamená, že již dávno předtím, než jedinec udělá první kognitivní akt, je vnořen do zděděné kognitivní krajiny, kterou utváří nastřádaná zkušenost lidského druhu a života, který člověk sdílí s ostatními druhy organismů.

Tato zkušenost je nesena na jedné straně vlastními evolučně-biologickými nástroji – geny, orgány, emocemi, privilegovanými biofyziologickými vztahy. Na straně druhé je nesena artefakty, které si společenství utváří – sociálními uspořádáními, institucemi, právními systémy, nástroji v užším slova smyslu (oštěpem, počítačem, družicí, ...). Tyto dvě řady zděděných nástrojů se nerozpletitelně prostupují. Oštěp je designován tak, aby mohl být uchopen rukou a vržen, počítadlo tak, aby zprehledňovalo aritmetické vztahy, počítač tak, abychom s ním prostřednictvím klávesnice a obrazovky mohli manipulovat a operovat specifickým způsobem, jenž umožňuje splétat fyzický a virtuální prostor v bezešvou materii naší kognitivní krajiny.²⁷¹ V této zkušenosti sedimentují základní kognitivní procesy a utvářejí se kognitivní prostory, do nichž se další generace rodí a jimiž během své

271 Přičemž se charakter klávesnice a obrazovky již nyní mění – set, který si navlékáme při vstupu do virtuální reality, proměňuje podobu klasické klávesnice a obrazovky a přitom zachovává a rozšiřuje jejich hlavní funkce.

kognitivní aktivity procházejí a tuto krajinu dále proměňují. Jedinec není nikdy sám. Ještě před prvním vlastním krůčkem je dítě nesené obrovským kognitivním dědictvím předcházejících generací, přičemž se následně může podílet na rekonstrukci tohoto dědictví.

A přesto se tato krajina může zjevovat jedině prostřednictvím zkušenosti jedince. To, co dítě přebírá a v čem se nachází, se odhaluje prostřednictvím jeho života, jeho těla, jeho mysli, která se z jeho těla natahuje k ostatním myslím, splývá s nimi a pokračuje dál fyzickým a virtuálním prostorem až k sebeutvářejícím se kosmickým procesům. Uzávorkujme proto pojmy *subjektivní, objektivní, soukromé, veřejné, individuální, sociální*. Všechny tyto pojmy jsou dědictvím raně moderní mentality. V potenciálním prostoru zkušenostního proudu, v kognitivní krajině nemají privilegované postavení, jsou jen našimi dalšími nástroji, které si vytvořila raná moderna, a my na ně dnes nesmíme příliš spoléhat, protože nesou jen omezený smysl.

Raně moderní sloh myšlení a jednání vyjádřil svoje pojetí poznání prostřednictvím *dvou navzájem propojených metafor: korespondence* – metafora mentálního zrcadla, které objektivně zrcadlí svět, a *reprezentace* – jedná se o typografickou metaforu, podle níž se vnější objekty vtiskují do naší mysli stejně, jako se písmena knižtisku vtiskují do tkáně papíru. Tyto metafory artikulují následnou zakládající představu: svět je primárně rozdělen na uvnitř a vně jedince. Jedinec je médium veškeré operace. Ve vnitřním subjektivním, tzn. individuálním prostoru je vnější svět reprezentován kognitivními atomy – ideami, představami atd. – které jsou propojovány do složitých obrázků. Tyto obrázky jsou pravdivé, jestliže vyjadřují objektivní rysy vnějšího světa. Podle raně moderního pojetí spočívá podstata poznání na přikládání našich obrázků k objektivním strukturám světa takovým způsobem, abychom byli schopni zjišťovat korespondenci mezi obrázkem a světem. V souvztahu těchto dvou metafor spočívá přesvědčivost korespondenční teorie poznání. Kdybychom nevěřili, že se do lidské mysli mohou vtiskávat vnější vjemy stejně bezprostředně, jako se obtiskává na papír železné písmeno nasáklé tuší, nemohli bychom věřit, že korespondence mezi mentálními kategoriemi a entitami vnějšího světa může být definicí pravdivého poznání. Tyto dvě metafory a jejich vzájemné provázání vytyčila epistemologická tradice 17. až 19. století, která navázala na dominantní představu pravdivého poznání nesenou ještě starší aristotelsko-tomistickou tradicí (srov. Rorty, 2012, s. 25–293; případně viz text, který Rortyho v detailech kritizuje, ale ve svém celku podporuje hlavní Rortyho argument – Yolton, 1991).

Když se ale proponenti tohoto pojetí snažili detailněji vysvětlit, jak funguje zaprvé přikládání obrázku k věcem a zadruhé jak funguje zjišťování korespondence mezi nimi, vždy se jejich přístup ukázal být daleko komplikovanější, než jak jejich zakládající představa a jejich metafory sugerovaly.

Tato obtíž byla jedním z mnoha důvodů, proč se začal pomalu a nenápadně prosazovat pozdně moderní sloh myšlení a jednání. Pro vyjádření nového přístupu k poznání se hodí jiné dvě metafory: *krajina, která se postupně vynořuje* (geografická metafora) a *mapování této krajiny* (kartografická metafora). Zkušenostní proud, který není možné považovat buď za subjektivní, anebo za objektivní, buď za individuální, anebo sociální, je ze své podstaty součástí kognitivního procesu. Tato nerozlišenost subjektivního a objektivního, individuálního a sociálního je pro pozdně moderní sloh médium operace. V jednání lidí se začíná *odhalovat krajina jejich života*. Přestože je krajina nahlížena vždy z individuálního bodu (z jednoho těla, z jedné mysli), je vždy komunální krajinou. V této krajině se jedinec potřebuje pohybovat, protože potřebuje prodlužovat a zkvalitňovat vlastní život, jenže ona odhalující se krajina je z principu komunální. Pohyb vyžaduje cíle. Cíle jsou artikulovány vždy k aktuálním potřebám jedince (živého organismu) a jeho závislosti na sociálním a fyzickém prostředí. Artikulace cíle je již přechodem do fáze *mapování krajiny*. Krajina je vždy příliš bohatá, vykazuje nadbytek významů, který musí být redukován a tím zpřehledněn. Proces redukce a koncentrace je procesem, v němž se utvářejí čisté (ideální) typy. Mapa je vždy účelovým zjednodušením, které umožňuje stanovení cíle i jeho dosahování. Stejně jako krajina, i mapa, přestože je nahlížena z individuálního bodu (z jednoho těla, z jedné mysli), je ve své podstatě mapou komunální. Aby jedinec přežil, musí se naučit dovednost mapování a agregovaná zkušenost mapování, která se utváří napříč řetězem generací, je zdrojem tohoto poučení. Jedinec tedy musí respektovat mnoho zásahů ostatních do svého individuálního mapování, jejich perspektiva přináší triangulaci vlastního způsobu mapování. Mapování je sociální záležitost, neboť se v krajině pohybujeme nikoli jako jednotlivci, ale jako koordinované těleso mnoha částí. Mapa je komunálním poznáním, které se mimo jiné předává ve školách. Je-li díky mapě určen cíl a vyrazíme-li na cestu k tomuto cíli, noříme se opět do původního proudu života. Dosažení cíle přirozeně vede k ovládnutí znalostní struktury. Náhle víme, jak se v podobných situacích máme zachovat. Znalostní struktura se se strukturami již dříve ovládnutými podílí na zjevování nového horizontu krajiny a na jeho dalším mapování.

V pozdně moderním pojetí je věda jedním z nejspolehlivějších souborů map. Pokud by však slovo *objektivní* mělo znamenat *konečný, neměnný*, pak nemluvíme o vědě, protože věda nám nic takového poskytnou nemůže ani poskytovat nemá. Věda je generalizovaný nástroj našeho přežívání. Přežívání je umožněno dosahováním cílů a toto dosahování je vždy účelové. Pravdivé poznání je relativní. Slovo relativní zde však znamená *vztahový* či *vztažený k něčemu*, nikoli libovolný.

Odtud také povstávají ideály školy v pozdně moderní době. Náhle si uvědomujeme, že vědecké poznatky nejsou tím, co by mělo být ve školách primárně předáváno. To, co se dítě musí ve škole naučit a co má poté po celý život následovat a zdokonalovat, je schopnost autonomního pohybu v kognitivní sociálně ukotvené krajině. Jinými slovy, musí si vypěstovat postoj, který jej vede k tomu, aby bylo v neutuchajícím modu aktivního spontánního učení. *V pozdně moderním slohu myšlení a jednání nejsou podstatné poznatky, ale kvalita kognitivních procesů, které umožňují vynořování kognitivní krajiny, její mapování a dosahování cílů.*

3.3.2 Kontinuita a hra: Podstata kognitivní krajiny

Pochopit kognitivní proces tímto způsobem je náročné, jelikož raně moderní tradice nás naučila vnímat poznání jako kopírování objektivních struktur, jako proces hledání korespondence mezi naší subjektivní či intersubjektivní představou a objektivním světem. V tomto zakládajícím obraze je reálné kognitivní jednání zastíněno či z něho zcela vynecháno. Jak z pohledu pozdní fenomenologie a pragmatismu, tak z pohledu současných empirických výzkumů je korespondenční teorie pravdy a poznání nesmyslná. Abychom se byli schopni uvolnit ze sevření nefunkční tradice, navrhuji představit si alternativní teorii poznání pomocí analogie pohybu v mlze.

Nevíme, jak jsme se dostali do právě prožívaného stavu. Nacházíme se v čemsi těžko proniknutelném, co ještě nemá ani tvar, ani jméno. Zpočátku se zdá, jako by se nic nedělo, jen cosi tíživého na nás spočívá. Pocity libosti a nelibosti nás vedou. Po chvíli krystalizuje pocit pohybu. Jen pomalu si začínáme uvědomovat, že se pohybujeme. Máme ruce, máme nohy. Jdeme, narážíme do věcí, měníme směr, ohmatáváme předměty, se kterými se střetáváme či je nejasně cítíme kolem. Tyto předměty a odpor mlhy nám dávají informace, že jsme, že máme něco, co teprve později ohraničíme a dáme tomu název *naše těla*. Díky našim tělům víme, že se pohybujeme. Nevíme přesně, jak změnit situaci, ale rádi bychom udělali něco, co náš pohyb učiní smysluplnější a jasnější. Teprve po delší

době si uvědomíme, že lze odlišovat místa, kde je mlha hustší a řidší. V jejich řidších plochách začínají prosvítat nejasné kontury předmětů, které jsme předtím museli odhalovat nárazem či nejasným pocitem jejich blízkosti. Další objev – máme oči, právě jimi odlišujeme řidší plochy mlhy od hustších. Orientují nás rychleji než taktilní aura. Jdeme sebevědoměji k místům, kde se mlha velmi pomalu propadá do sebe a odhaluje stále více z kontur okolí. Kmeny, kameny, koryto cesty, vrcholky korun stromů, prosvítající sluneční paprsky – to vše se odhaluje se stále větší samozřejmostí. Kontury těchto věcí nabývají rázu nezpochybnitelné skutečnosti. Čím zřetelnější jsou, tím jasněji pociťujeme sami sebe. Můžeme se jich dotýkat, narážet do nich, pociťovat je, registrovat jejich hranice, rozeznávat povstávající barvy, slyšet zvuky, cítit již více než jen štiplavý zajímavý pach vlhkosti, celá naše těla se probouzejí a jsou vyzývána k souhře mezi nimi a otevírající se krajinou. Najednou si všímáme okolních pohybů, jako by stromy kráčely. Ale poznáváme, že jsou to další živé bytosti. Stejně vyzývané ke hře jako naše energií planoucí těla. Obrysy zvíře, její zvuky. A najednou se z krajiny vynořuje bytost. Její kroky, pohyby rukou, překvapené oči, úlek měnící se v zamračení a poté v náznak nesmělého úsměvu – to vše je tak důvěrně známé, známé jakoby zevnitř. Chápeme, že ta bytost je podobná nám. A je jich tu víc. Dochází nám, že plurál tohoto popisu nebyl jen příležitostnou stylizací. Od počátku jsme spolu s nimi. Nikdy jsme nebyli sami. Přestože si každý z nás udržuje pocit jedinečnosti a autonomie, jsme přesto my. Objevuje se prostor pro vzájemnou výměnu. Doteků, gest, energií, prvních nezřejmých sémantických významů. Znenáhla jsme zabalení v řeči, která ještě nepromluvila. Touto řečí sice mluvíme i s ostatními bytostmi, ale přece na nás již dýchá očekávání hloubky rozhovoru právě s těmito a jen s těmito bytostmi. A je tu slovo – a hned proud a polylog, který nekončí. Jazyk se stává součástí všeho. Proniká námi, našimi těly, zvířaty, stromy a krajinou. Teprve nyní si uvědomujeme, že krajina se nám odhaluje tak jasně. Jako by slova přisvítila vše. Ale zároveň jako by vše bylo nadáno možností stínu, něčeho, co jsme stvořili my sami. Chápeme náhle, že jsme v předešlých pohybech udělali tolik téměř fatálních chyb. Přes všechny útrapy s temnotou, kterou si začínáme tak bytostně uvědomovat a kterou nám naše soubytí zjevuje – JSME V KRAJINĚ. Jsme schopni ji přehlédnout od našeho místa k horizontům obalujícím krajinu ze všech stran. Horizonty nejsou pevnými hranicemi, ale proměnlivou hranicí pohybu – poznávání. Je to naše krajina, ze které odečítáme naše osudy. Vystupujeme na vysoké hory a z nich zakreslujeme cíle našich heterogenních putování a na našich cestách pak sestupujeme do hlubokých údolí. Slunce a stín. Světlo a tma.

Míjíme se a opět setkáváme. Hádáme se, milujeme se a nenávidíme. Ale to, co nás připoutává k životu a k sobě navzájem, je krajina. Ta je naší bytostnou jistotou. Místem válek, ale i smíření a lásky. Tuto krajinu sdílíme. Tato krajina nás činí poznávajícími. Díky této krajině žijeme!

Jestliže nás ale něco zažene zpět do mlhy... Do takové mlhy, že neucítíme druhá naše já jinak než v těsném sevření... Jestliže přestaneme vidět, že naše těla postupně ztrácejí své brány, které mohou komunikovat s krajinou, a tak jsme odsouzeni k temnotě, jež znásobuje sama sebe... Jestliže se naše těla rozpadnou do mlhavé představy vlastních částí, které již není možné koordinovat, a tak i vše, co ještě naznačuje zmizelou plnost jakéhosi života, se stane chimérou jakéhosi snu... V těch chvílích návratu do nicoty mlhy se semkneme do malého, nenávidného, ustrašeného kruhu! Utvoříme hordu! A jako vzteklí vlci trháme vše, co není naše!

To jsou dvě tváře kognitivní krajiny. První pohyblivá tvář mířící od mlhy k jasným, neustále se zpřesňujícím konturám a rozšiřujícím horizontům, tvář, která umožňuje pohyb, s nímž se některé části krajiny stávají zřetelné, zatímco ty, jež opouštíme a míváme, nabývají statusu vyčkávaní nového směru a jiných horizontů. A druhá tvář, jež se rozpadá v pověřčivou nenávidnou sevřenost.

Podstatu kognitivní krajiny si jiným způsobem můžeme přiblížit pomocí geografické a kartografické analogie, jež určily také základní pojmy této kapitoly: krajina, prostory, mapy, pohyby, cíle. Kognitivní krajinu tvoří více či méně propojené, více či méně prostupné *kognitivní prostory*, které umožňují lidskému poznání artikulovat své cíle a dosahovat jejich naplnění. Zároveň jsou tyto prostory lidským poznáním určovány, zpřesňovány, dokonce spoluutvářeny – mapování kognitivní krajiny přispívá k odhalování jejích dalších horizontů. Kognitivní krajina není objektivní svět vně nás. Stejně tak není subjektivním světem, který si jedinec nějak nezávazně konstruuje. *Kognitivní procesy* si můžeme představit jako pohyby, které objevují, mapují, zpřesňují kognitivní prostory a propojují je ve vynořující se krajinu tím, že se v této krajině člověk může smysluplně pohybovat.

Prostřednictvím kognitivních pohybů krystalizují znalostní struktury. Znalostní struktury nejsou poznatky a nejsou statické. Jsou projevem procesu, který se odehrává na dvou rovinách: znalostní struktury spoluurčují charakter krajiny a zároveň společně s našimi potřebami vytyčují cíle, které jsou prostředkem schematizace krajiny do přehledných map.²⁷²

272 I znalostní struktury se utvářejí jako *double-barreled*. Jsou jediným procesem, který se podílí na vynořování krajiny a zároveň na jejím mapování.

Poznání je strategií života – života jedince, společenství, života jako celku, strategií, jak sebe sama existenčně prodlužovat tím, že jsou vytyčovány a dosahovány cíle. V kognitivním procesu nejde primárně o konkrétní poznatky. Ty jsou pouze prostředky, jak dospět k cílům, přičemž ke stejným cílům lze dospět různými cestami. Dospět k cíli znamená integrovat oddělené prostory v celistvou kognitivní krajinu.

Podstata poznání je založena a nesena kontinuitou odhalující se kognitivní krajiny. To je pro další výklad klíčové. Základním rysem tradičního přístupu k výuce je totiž rezignace na kontinuitu. Tradiční přístup rozbíjí kognitivní krajinu a ruší její kontinuitu tím, že osamostatňuje a privileguje poznatky. Tento jev nazývám *fetišizace poznatku*. Ovšem poznatky se utvářejí druhotně jako artefakty, jako prostředky vedoucí k vytyčeným cílům. Jsou čímsi na cestě, něčím, co nám pomáhá dosahovat cílů. Nejsou tu od toho, aby byly uchopovány, skladovány a přenášeny, jsou zde od toho, aby sloužily a byly proměňovány, jakmile cíle můžeme dosáhnout snazšími cestami. To ale neznamená, že by zastaralé poznatky neměly být uchovávané k sekundárnímu použití. Pro Kuhna a jeho paradigmatickou reflexi vědy bylo nesmírně důležité, že mohl propojit aristotelské pojetí pohybu s pojetím newtonovským, že mohl propojit pojetí flogistonu s pojetím hoření (srov. Kuhn, 1997). Pro didaktiky matematiky je podstatné uvažovat o tom, proč lidem trvalo 600 let, než se dokázali z rétorické algebry přesunout k algebře synkopické, proč se algebra symbolická mohla objevit s ranou modernou atd. Jinými slovy dobrá znalost historie vývoje algebry se díky principu genetické paralely promítá i do náležité výuky algebry na školách (srov. Kvasz, 2016, s. 27–29). Ostatně historie vědeckých objevů nás vysvobozuje z ideologie vědy, která nám poskytuje pouze idealizované a ve své jednoduchosti matoucí obrázky. Přesto všechno se v takových případech jedná o reflektivní, sekundární použití. Primární je, že se žádným poznatkem nesmíme nechat svázat. Moderní věda je moderní právě proto, že všechny poznatky jsou revidovatelné, že nejsou posvátné.

Jestliže si připustíme, že vynořující se krajina je primární a že naopak obraz objektivního světa je sekundárním umělým světem abstrakce stejně jako je sekundárním umělým světem vnitřní subjektivní svět našich já, jestliže si připustíme, že kognitivní krajina, onen Winnecottův *potenciální prostor*, je původní, pak pochopíme, že kvalita utváření a rozvíjení naší kognitivní krajiny rozhoduje o tom, zda naše já budou zdravá a naše pojetí vnějšího světa budou reálná.

Dítě se již rodí do kognitivní krajiny. Může se v této krajině pohybovat náhodně, nesystematicky, zbytečně vysilujícím způsobem, překvapivě, systematicky, účinně. Kognitivní krajina stejně jako možnost pohybů jsou vždy již zde. Ve většině případů nám jako pedagogům jde o to, abychom pomohli žákům pohyb v krajině systematizovat, učinit efektivním. Přesto bezstarostné toulání je počátkem jakéhokoli poznávacího aktu. Nejmotivovanější žák je ten, který se v této krajině toulá radostně a bezstarostně, který se v ní cítí bezpečný, který se raduje z pohybu v této krajině. Opuštění vyšlapaných kognitivních zkratk a dálnic bylo a je vždy počátkem velkých objevů. Sejit z vyšlapaných cest je snadnější ve chvíli, kdy nejsme paralyzováni strachem. Když ve svých myšlenkových experimentech Einstein a Marićová nasedali na světelný paprsek, právě v tu chvíli opouštěli dálnice myšlení. Schopnost sejít z cesty, aby mohla být nalezena cesta nová, je podstatou vědeckého pokroku a je podmíněna láskou ke kognitivnímu toulání, k objevování nových faset kognitivní krajiny. Je podmíněna existenciálním bezpečím, které musí dítě cítit při pohybu kognitivní krajinou. Je podmíněna radostí z napravování vlastních chyb.

Nyní přišel čas vysvětlit podstatu radostného toulání kognitivní krajinou. Takové toulání je hrou. Slovo hra používám s hlubokým ostychem – má mezi lidmi špatné jméno. Tradicionalisté vnímají hru jako opak učení. Alternativisté ji degradovali na zábavu. Obě pojetí komplementárně udržují při životě parodii na to, čím hra ve skutečnosti je. Zapomeňme na gladiátorské hry. Na maratón. Zapomeňme na mistrovství světa ve fotbale, hokeji, zapomeňme na světový pohár. A tak dále. Zcela z našich hlav vymažme soutěž. Přestože fotbal, hokej, řeckořímský zápas, slalom, sprint na sto metrů... vyrůstají ze hry, reprezentují podstatu hry jen v tom okamžiku, když se malé dítě učí té či oné hře, když vrcholový sportovec opět nečekaně objevuje smysluplnost pohybů, jež mu před půl rokem vynesly světový úspěch, když se staří pánové radují z malého fotbalu, přestože je po utkání budou opět bolet klouby.

Jestliže někteří tradicionalisté tvrdí, že je špatné, když si žáci ve výuce hrají, že nesmíme zaměňovat učení za hru, že nabývání poznatků je z podstaty vážná a těžká záležitost, prozrazují svoji fatální neznalost podstaty poznání. *Poznávání je ve své nejvnitřnější podstatě hrou!* Jestliže se někteří alternativní učitelé dopouštějí toho, že zaměňují hru za zbytnou zábavu, dopouštějí se komplementární chyby, a doplňují tak selhání tradicionalistů. *Hra je velice seriózní záležitost, kterou zábava*

*pro zábavu destruuje!*²⁷³ Hra se vynořuje z původní nerozlišenosti, z existenciální mlhy a rozplývavosti, utváří *potenciální prostor*, v němž již nemluvně začíná manipulovat nejdříve s tělem matky, později s tzv. *přechodovými předměty*. Na konci každé fáze herního procesu dítě nachází na jedné straně sebe samo a na straně druhé na sobě nezávislý svět a s tím současně poznává, že já není všemocné, že se světem nelze magicky manipulovat. Počáteční omnipotence, již dítěti svoji péčí zajišťovali nejbližší, a vytvořili tak vztah primární existenciální důvěry v bytí, je postupně procesem hry rekonstruována na realistický vztah jedince a světa.²⁷⁴ Hra je nikdy neutuchajícím polem, v němž člověk nachází hranice své moci. *Hra je skrz naskrz kognitivním procesem* (srov. Winnicott, 2018).

Hry mají svoji racionalitu, která je ve své podstatě komunální. Meadovská tradice utváření jáství (*self*), jež ústí do symbolického interakcionismu a jež výrazně ovlivnila pragmatismus, popisuje vznik a funkci sociální

273 Zábava pro zábavu je paralelou k umění pro umění. Zábava může být důležitá ve stavu ochabnutí a potřeby odpočinku, v ten okamžik má svůj cíl a slouží k budoucímu úspěšnému odkrývání kognitivní krajiny. Stejně umění pro umění mělo a bude mít svůj význam v dobách, kdy bylo či bude svázáno sociálními praktikami a nebude mít prostor tvořivě odpovídat na požadavky jednotlivců a společností. Zábava však není podstatou spontánní zaujatosti životem a idea věčného umění pro umění je znakem kulturní ochablosti, nikoli kulturní vitality.

274 Teorie attachmentu, citové vazby či rané psychické deprivace nás shodně přesvědčují, že pokud děti měly tu nesmírnou smůlu a v jejich okolí se nevyskytli blízcí, kteří by mohli takovou důvěru vybudovat, nechává to v jejich charakteru vážné psychické a sociální důsledky. Vyostřeným příkladem je deprivace dětí vyrůstajících v kojeneckých ústavech a dětských domovech. Nejdříve musí být existenciální důvěra vybudována, aby mohla nastat fáze utváření realistického vztahu k sobě samému a ke světu. Tento princip se s menší intenzitou opakuje i ve chvílích, kdy dítě mění prostředí. Zvláště při vstupu do vzdělávacích zařízení je tato fáze budování existenciální důvěry klíčová.

racionality.²⁷⁵ Aby Mead podtrhl sociální podstatu hry a její závaznost, odlišuje hraní a hru (v originále *play* and *game*). V obou případech musí dítě (stejně jako hrající si dospělý) brát v úvahu svět, který je od něho již oddělen. Když si dítě začíná hrát, přestává být omnipotentní, přestává domněle ovládat svět svojí magickou vůlí (viz Winnicottovo pojetí výše). Vnější svět je diferenciován a dítě s ním může vcházet do odlišných interakcí. Dítě si hraje s dudlíkem či se svým prstem, později s plyšovým medvídkem. Tuto hru v dalším stadiu zdokonaluje – nachází hraní si na matku nebo na policistu či na učitele, zaujímá role druhých. Osvojování těchto rolí jej vede k stále hlubšímu sebeuvědomění a k distanci sebe od vnějšího světa. Stále lépe rozumí tomu, že není matkou, není policistou, není učitelem, ale zároveň začíná chápat, co musí dělat a zvládat, jak se chovat, aby jednou matkou či policistou nebo učitelem mohlo být (Mead, 2017, s. 79–80).

Přechod od hraní ke hře znamená mimo mnoho dalších věcí především to, že do sebe dítě internalizuje komplikovanou strukturu sociálních vztahů. Aby dítě mohlo hrát hru, musí být náhle schopno alespoň rámcově zaujmout postoje a úkoly druhých. „Ve hře je tedy série reakcí druhých organizována tak, že postoj jednoho vyvolává náležitě postoje druhých“ (tamtéž, s. 81). K tomu, aby takový složitý vzájemný přenos a modelace postojů jednoho každého z členů zahrnutých ve hře byly možné, musí existovat sdílená pravidla. „K radosti ze hry patří radost z pochopení pravidel“ (tamtéž). Prostřednictvím pravidel vzniká společenství, jež tím, že se do něho jedinec zapojuje, organizuje jednotu já tohoto jedince. Taková

275 Mead definoval dynamickou sociální podobu já způsobem, že artikuluje trojici vrstev já, v níž první dvě vrstvy na sebe reagují, aby našly završení ve vrstvě třetí: první vrstvou je *právě prožívané já*, které je věčně v pohybu a je zachytitelné pouze ve zpětné reflexi (angl. I – v českém překladu *subjektivé já* [srov. 2017, s. 105]). Druhou vrstvou je *reflektované já* či přesněji *já-reflexe*, v němž se prožívané já v reflexi sebe sama zachycuje, uvědomuje, hodnotí (angl. *me* – česky *objektivé já* [srov. tamtéž]). Já-reflexe je tím, co jsme si schopni uvědomit a co se zároveň stává předmětem reflexe druhých. Je z principu sociální, druhí i já sám můžeme mé já reflektovat jedině v této objektivé podobě, neboť mé prožívané já je možné zachytit pouze jako sociálně se utvářející obraz změny mého já-reflexe. Prožívané já neustále překračuje já-reflexi a předchází mu. To vnáší do podoby já dynamiku nového dění, které se zařazuje do již známé struktury já-reflexe. Identita člověka je neustále se proměňující jednotou. Tuto dynamickou jednotu prožívaného já a já-reflexe Mead nazývá *jáství* (angl. *self* – český překlad *já* [srov. tamtéž]). K originálu viz Mead, 1972, s. 173 a následující. Reflexe já začíná teprve v interakci s druhými, v interakci s prostředím. Dítě si sebe začíná uvědomovat jako oddělenou bytost, teprve když manipuluje s matčiným tělem, později když manipuluje s přechodovým objektem a přitom matčino tělo i přechodové objekty kladou odpor jeho vůli. Absolutní já, zcela nezávislé na druhých a na prostředí, je filozofickým konstruktem, jenž byl abstrakcí vydestilován z faktického procesu povstávání já. Nahé individuum, k němuž jsem několikrát výše odkazoval jako k jednomu z největších mýtů rané moderny, je přesně takovou abstrakcí. Meadova sociální filozofie a psychologie je důslednou antitezí tohoto mýtu. Současné výzkumy v oblasti kognice a neurovědy tento meadovský přístup podkládají empirickými daty. K tomuto propojení Meada a současných objevů v kognitivních vědách a neurovědách viz Madzia, 2014.

organizace a koordinace postojů vyjadřuje tzv. *zobecnělého druhého* (*generalized other*). „Postoj zobecnělého druhého je postojem celého společenství“ (tamtéž, s. 84).

Prostřednictvím meadovského pojetí hraní a hry popisují proces, který hraní/hru činí zcela seriózním procesem. Nejenže jedinec hraním nachází realističtější vztah ke svému já a k okolnímu světu, ale hrou se navíc propojuje se společenstvím, chápe se jeho postojů a hodnot tak, aby je mohl přijmout za své, odmítnout či prosazovat jejich pozměněnou variantu. Jako se jedinec stává baseballistou tím, že odhaluje a přijímá pravidla této hry, stává se stejným způsobem obyvatelem aritmetického nebo geometrického prostoru. Zobecnělý druhý může být nalezen a zvnitřněn jenom tehdy, když jedinec hru přijímá, účelně se v ní pohybuje a raduje se z toho. Pokud pravidla přicházejí zvenčí, stává se vazalem vnější autority. Začíná být znevolněn.

Hraní (jako naše cesta mlhou) počíná v tápavé nerozlišenosti a postupně ústí do otevřené kognitivní krajiny s jasnými konturami a s horizonty vyzývajícími k dalším prozkoumáváním. V tomto prostoru může vzniknout hra, v níž se jedinec stává součástí různých společenství. Hra je samotným procesem utváření kognitivní krajiny. Jestliže tedy říkáme se vší vážností *učit se*, znamená to zároveň vážně a hluboce *si hrát*. Proto Mead tvrdí:

„Důležitost hry spočívá v tom, že leží zcela uvnitř zkušenosti dítěte, a náš moderní typ vzdělání je důležitý v tom, že jej co nejvíce realizujeme právě v této oblasti. Různé postoje, které dítě zaujímá, jsou organizovány tak, že mají určitou kontrolu nad jeho reakcemi, stejně jako jsou reakce okamžitě řízeny jeho postoji. Při hře se objevuje organizovaný druhý, zobecnělý druhý, který existuje v přirozenosti samotného dítěte a nachází výraz v jeho bezprostřední zkušenosti. Právě tato organizovaná činnost ve vlastní přirozenosti dítěte, jež kontroluje reakci, mu poskytuje jednotu a buduje jeho já.“²⁷⁶ (Tamtéž, s. 89)

Mead píše „naš moderní typ vzdělání“. Nemá tím ovšem na mysli tradiční instituci školy, ale Chicagskou školu a její pedagogickou praxi, jejímž hlavním představitelem se stal Dewey a operačním místem byla experimentální Laboratorní škola zřízená na konci 19. století při Chicagské univerzitě. Instituce tradiční školy naopak popírá význam zkušenosti – tento fakt budu podrobněji dokumentovat v následující podkapitole. Právě zmíněná citace je ale pro nás důležitá především proto, že ukazuje hru jako dynamické pole, v němž dítě či jedinec spontánně vrůstají do sociálních prostorů různých společenství a celé společnosti. Osobní zkušenost

276 V originále *self* – tedy jáství – či já dynamické rovnováhy mezi prožívaným já a já-reflexí (srov. originál: 1972, s. 159–160).

dítěte není nikdy subjektivní (srov. předcházející podkapitolu), ale naopak je potenciálním prostorem, kde dochází k náležité rekonstrukci vlastního já a okolního světa. K odhalování kognitivní krajiny. A kognitivní krajina je vždy komunální záležitostí. Nejedná se o umělý, již hotový a neměnný objektivní svět, ale o prostor, který je ze své podstaty sebekorektivní. V něm je chyba vítanou příležitostí k sebezlepšení, k lepšímu uchopení zobecnělého druhého a k internalizaci jeho postojů a hodnot. K realističtějšímu pochopení vztahu mezi já, daným společenstvím a okolním světem.

Existují fatální, nevratné chyby. Pedagogizace prostředí znamená především to, že prostředí, v němž probíhá edukace, je pozměněno cíleným způsobem. Tato proměna má pomoci žáku dělat chyby a učit se z nich bez toho, aby jej tyto chyby vedly do neřešitelných, stresových situací, které proces učení blokují, či přímo uzavírají. Pedagogové tak pokračují v roli rodičů, kteří v ideálním případě sledují, zrcadlí, modifikují autonomní hru dítěte a to vše činí tak, aby si dítě mohlo najít chybu, bezpečně se vrátit zpět k místu ve hře, kde ji udělalo, a nalézat nová řešení. Rodina, škola a veřejné instituce (právní a penalitní systém, systém lékařské péče či systém sociálního zabezpečení) jsou prostory, které mají zajišťovat podobné bezpečí potenciálního prostoru. A přece rodič, učitel i veřejné instituce musí učit, že existují fatální chyby, kterým je nutné se vyhnout. Toto napětí mezi oceňováním chyb a varováním před fatálními chybami činí edukační proces nesmírně náročným, protože zřejmá hranice mezi nimi neexistuje a je vždy individualizována vzhledem k charakteru aktérů a dané situace.

V souvislosti s Winnicottem, jenž byl profesí pediatr a psychoterapeut, je dobré se vyjádřit k přesvědčení některých tradicionalistických kritiků, kteří tvrdí, že škola by neměla být terapeutizována. Patrně tím mají na mysli, že terapeutické přístupy narušují vážnost cílů školy, že terapeutizace školního prostředí činí žáky změkčilými, a že učitel by proto neměl být terapeutem a žák jeho klientem. S poslední větou by Winnicott vřele souhlasil. Psychoanalýza a psychoterapie byly vyvinuty jako „specializované formy hraní ve službách komunikace“, které využily potenciál hry ke svým léčebným cílům. Žák, který předem potřebuje psychoterapeutickou pomoc, je výjimkou.²⁷⁷ Ovšem to nic nevypovídá o hře jako takové. Hra je něčím, co předchází této speciální formě hraní, něco, „*co je všudy přítomné*“ (srov. tamtéž, s. 65, kurzíva v originále). Měla by být samozřejmou součástí jakéhokoli edukačního procesu, měla by být přítomna v jakékoli vzdělávací instituci, neboť

277 V realitě ji však často potřebuje právě proto, že naše instituce fungují tak, jak fungují. Nebudují prostředí důvěry a vybízejí tak buď ke slepému podřízení, anebo k adolescentní vzpouře – v obou případech k nezdravým interakcím se světem. Škola je jednou z těchto institucí.

nepřítomnost hry znesnadňuje a často ukončuje proces učení. Jestliže tedy musíme věnovat pozornost pocitům žáků, pak nikoli proto, že se stáváme terapeuti, ale proto, že je úkolem pedagogů hlídat kvalitu procesu učení.

Ovšem hra byla z instituce školy vymístěna. Stalo se tak nikoli proto, že by se původní zakladatelé instituce školy báli terapeutizace, nýbrž proto, že akt vymístění naplňoval racionalitu, s níž byla tato instituce etablována. Připomeňme si to, co jsem napsal výše (viz 3.1.6, 3.2.4, 3.2.5) – škola nebyla budována jako instituce emancipační, ale naopak jako místo formace a normalizace do podoby poslušného občana. Hra ze své podstaty neustále narušuje normu a vyzývá k její tvořivé zodpovědné proměně. Právě diktát normalizační funkce moderní racionality vedl k tomu, že autonomní hra byla z učebního procesu důsledně vymístěna. A to zcela navzdory citátům z Komenského díla, které mnozí používali, zatímco svým jednáním hru z prostředí instituce vymazávali. Přesně tuto úlohu jádro instituce školy plní dodnes. Je ze své podstaty antiludické. Pokusy zavádění hry zpět do prostředí instituce školy se ukazují být tak náročné nikoli proto, že by hra nebyla seriózní a že by nevedla k poznání, nýbrž proto, že ludický charakter poznávání je v rozporu s raně moderní racionalitou instituce školy.

Jenže hra je ve skutečnosti podloží, v němž se odehrává jakékoli autonomní myšlení a učení. Je to hra, která nám – za předpokladu, že není destruována – umožňuje rekonstruovat neustále plynoucí reálné podoby já na jedné a reálné podoby světa na druhé straně. Odstraní-li instituce herní podstatu učení, dítě přestává myslet a začíná v lepším případě kopírovat, v horším přímo utíkat z dané části kognitivní krajiny. S vymístěním hry ztrácí žák možnost autonomní kontroly nad procesem učení a je vystaven dohledu vnější autority. S vymístěním hry se vytrácí vnitřní motivace a žák musí být motivován zvnějšku – systémem odměn a trestů, systémem hodnocení a systémem permanentní soutěže.

„Potenciální prostor mezi nemluvnětem a matkou, mezi dítětem a rodinou, mezi jednotlivcem a společností či světem závisí na zkušenosti, která plodí důvěru. Můžeme ho chápat jako posvátný pro jednotlivce v tom smyslu, že právě tady jedinec zažívá tvůrčí žití. Naproti tomu zneužití této oblasti vede k patologickému stavu, v němž je jedinec zaneřáděn perzekučními prvky a nemá žádné prostředky, aby se jich zbavil.“ (Winnicott, 2018, s. 143)

Z dnešního pohledu, který nepřivileguje formaci loajálního občana nacionálního státu, ale formaci samostatně myslící a kooperativní sociální bytosti, je instituce školy patologickým prostředím. Poznávající osoby byly vytrženy ze své kontinuity poznání a vystaveny umělému systému atomizovaných poznatků. Atomizované poznatky a způsoby jejich náležitého

nabývání se staly normami, prostřednictvím kterých jsou všichni ve věkově homogenizovaných třídách podřizováni stanoveným učebním jednotkám, jež musí být dosaženy v přesně vymezených časových intervalech.

Jestliže ale žák nemá být pasivním příjemcem zvnějšku ordinovaných poznatků, pak se musí podílet na znovuoobjevování světa. Musí se účastnit řešení problémů, byť by řešení těchto problémů byla dávno objevena. Žák v této opětné cestě znovuzpřítomňuje svět a buduje zdravé já, které je schopno se v takovém světě autonomně pohybovat. A nejen to. Učí se přebírat zodpovědnost za své poznání, za svět, který je konstruován a sdílen, za své já, které si hledá co nejvíce bezprostřední cestu k tomuto světu.

3.3.3 Rozbití kognitivní krajiny: Scientizace kultury a kurikula a funkce zbytnělé paměti

Když používám pojem rozbití nebo roztříštění kognitivní krajiny, hodnotím tento postup optikou dnešní perspektivy, z níž je stále více zřejmé, že dynamický řád kognitivní krajiny je původní a kognitivní atomy našich teorií jsou umělé prvky, jsou abstrakcemi, které fakticky přicházejí až *ex post*. Slovo roztříštit má také naznačovat, že by bylo od nás dětinské, kdybychom vědomě či podvědomě setrvali na východiscích dominantní pedagogické tradice i v době, kdy jsou tato východiska popírána současnými empirickými výzkumy.

Jestliže odšťiháváme kognitivní procesy od jejich zdroje – od vtělesněných interakcí (viz 3.3.1 výše), narušujeme poznávajícím jedincům jejich schopnost autonomní re/konstrukce kognitivní krajiny. Tímto roztříštěním měníme kognitivní krajinu na pasivní rezervoár, do něhož mají být uloženy zvnějšku ordinované poznatky – tj. vnější autoritou jasně ohraničené a definované jednotky znalostí, dovedností a postojů. Tak rozkládáme přirozený svět kognitivních prostorů a vynořující se kognitivní krajinu a nahrazujeme ji umělým světem. Jestliže se dítě stejně jako dospělý pohybuje v rozbité kognitivní krajině, musí se spoléhat mnohem více na paměť. Tento odvrát od celistvosti a provázanosti žité zkušenosti a naopak příklon k zvnějšku ordinovaným poznatkům má své hluboké psychické a sociální dopady – vede to ke vzniku strukturální závislosti na vnější autoritě a k obranným mechanismům, jež destruuji zdravé pojetí já. Buduje to nezdravé a často patologické postoje, které jedinec zaujímá po celý život k učení a poznávání.²⁷⁸

278 Všimněme si jedné podstatné věci. I tradicionalistický přístup k výuce nakonec vede k budování postojů, ale tyto postoje mají zcela jinou kvalitu než postoje, které bychom měli v žácích budovat v naší komplexní, síťovité provázané společnosti. K roli postojů viz 3.3.6 níže.

Tyto skutečnosti nejsou novinkou, objevovaly se nezávisle na dnešních zjištěných kognitivních věd na mnoha úrovních pedagogických a psychologických problémů. Adlerova *teorie komplexu méněcennosti* na počátku 20. století, Seligmanova *teorie naučené bezmocnosti* ze sedmdesátých let toho samého století jsou dvěma z mnoha teorií podobného druhu. Vykazují stejné principy vzniku strukturní závislosti – jedinec je vyvlastněn svému světu, nenaučí se přebírat kontrolu nad situacemi, v nichž musí jednat, nebo se nad těmito situacemi kontrolu přebírat odnaučí. Stává se tak nadměrně závislým na vnější autoritě a to má zpětný vliv na sebehodnocení a vede to ke ztrátě vnitřní motivace. Jestliže tlak přetrvává, rozvíjejí se úzkostné stavy a obranné mechanismy, jež vlastní problém spirálovitě prohlubují. Koncepce Deweyho, Vygotského či Piageta – abych zde zmínil jen ty autority, které se dnes objevují téměř v každém významnějším pedagogickém textu – jsou postaveny na předpokladu kontinuity výchozí a cílové situace. Je-li kontinuita přetřata zásahem zvnějšku, nemůže probíhat *proces řešení problému* (Dewey), je zrazen *princip zóny nejbližšího vývoje* (Vygotský). Nemůže probíhat náležitá směna mezi vnitřním a vnějším prostředím, v níž se konstituují Piagetem popsané procesy *asimilace* a *akomodace* – tedy bazální procesy veškeré kognitivní činnosti.

Již v padesátých letech 20. století napsal Vít Hejný texty, které pojednávaly o propojení školy se životem (srov. 2016). Autor v nich na základě tehdy dostupné literatury (Piaget a další) a na základě svých dlouhodobých zkušeností učitele na Obchodní akademii v Martine formuloval podobné myšlenky o kontinuitě aktivního poznávání, jaké jsem představoval v předcházejících podkapitolách. Když psal o propojení školy se životem, neměl na mysli ideu přípravy na zaměstnání, ale šlo mu o to, aby kriticky odlišil dva rozdílné typy myšlení: *praktické myšlení* a *teoretické myšlení*.²⁷⁹ Oba typy jsou potřebné pro náležité poznávání, oba však plní jiné účely. Praktické myšlení je heuristické – jde krok za krokem od známého k méně známému. Otevírá si postupně horizonty hledané znalosti a je vedeno *názornou evidencí*. Názorná evidence událostí, které ústí jedna do druhé, utváří žitý most mezi starou a novou zkušeností, starou a novou znalostí. Udržuje žáka v horizontu toho, co zná, a umožňuje mu samostatně postupovat k méně známému. „Pojmová formulácia poznatkov je tvorená priamo pracujúcim a postupuje pozvoľna, ako postupuje pracovný proces,

279 Pojmový aparát přebírám především ze statě *Spojenie školy so životom – nové metódy* (2016, s. 46–49). Hlavní myšlenky se však v jiných pojmových variacích prolínají všemi Hejného texty zabývajícími se výukou a tzv. „kinetickou“ (tj. procesuální) psychologií.

s mierou rastúcich skúseností.“ Právě tato postupnost, generativnost²⁸⁰ zapříčiňuje „živost“ záujmového vztáhu“ (srov. Hejný, 2016, s. 48) – jinými slovy: udržuje vnitřní motivaci v aktivním stavu.

Naproti tomu teoretické myšlení je založeno na precizní konceptualizaci a katalogizaci již *uzavřeného* procesu poznání. Naplňuje se ve chvíli, kdy bylo dosaženo cíle a my se ohlížíme zpět na naši cestu za danou znalostí – abstrahujeme, zbavujeme se slepých cest a odboček, systematizujeme ji a konceptuálně ukotvujeme. Vytváříme nový umělý svět, který znalost činí zařaditelnou do systému starších znalostí. Teoretické myšlení je pohybem ve zkratkách v již katalogizovaném světě poznání. Pro člověka, který k dané znalosti heuristickou cestou praktického myšlení došel, je tato katalogizace ulehčením a zpřehledněním – dalším krokem v propojování znalostí. Avšak žák, který onou zdlouhavou cestou neprošel, se v novém, umělém světě ztrácí, smysl tohoto světa mu uniká. Za takové situace se teorie odtrhává od bazální roviny prožívání, abstrakce se odděluje od toho, z čeho byly poznatky abstrahovány. Jsou potlačeny vtělesněné senzomotorické vzorce jednání (viz 3.3.1 výše) a zůstávají pouze zkratky, které ovšem za této situace nejsou pro dítě zkratkami, nýbrž prázdnými symboly postrádajícími smysl. Znalosti se mění na jednotlivé poznatky bez souvislostí. Místo živého procesu, v němž je žák aktérem, mu nabízíme mrtvý obrázek, který musí přijmout, neboť nic jiného mu nezbyvá (tamtéž). Prázdné symboly je možné ovládnout pouze mechanicky – pamětně.

Zde se opět reprodukuje mentalita raně moderní teorie poznání, která tíhne k obrázkování. Živý proces poznávání je zaměněn za konečný statický obrázek. Tato záměna má hluboké dopady na kvalitu výuky, na roli učitele a roli žáka.

„Teoretické poznanie [...] bolo naplánované a naosnované v systém a systémy hotových poznatkov, ucelených súborov a štruktúr, čo určovalo metodický prístup učiteľa zásadne odlišný než pri praktickom školení žiakov. Pri praktickom školení sa autorita učiteľa obmedzovala na poradcu a usmerňovala činnosti, ale tvorivá podstata pracovného úkonu a praktického myslenia bola prevádzaná žiakom. Pri teoretickom školení sa učiteľ stáva vykladačom pojmov, prechodí aktivita na neho, pri čom žiak sa dostáva do postavenia pasívneho receptora učiteľovej aktivity [...]. Tým sa ovšem poznávací proces žiaka väčšinou obmedzuje na pamäťové úkony a formálne pamäťové registrovanie a reprodukovanie hotových poznatkov.“ (Tamtéž)

280 Mám tím na mysli, že jedna znalost poodhaluje cestu ke druhé. Tím se vytváří stopa trvalé souvislosti znalostní struktury.

Tento zvrát živého v mrtvé, procesů v obrázky nemá jen hluboké dopady na proces učení, na proměnu aktéra v přijímač, jehož základní požadovanou aktivitou je reprodukovat hotové obrazy. Významně se promítá také do charakteru společnosti. Vytváří typicky moderní zdroj symbolické nerovnosti – nový typ nerovnosti reprodukce sociálního a kulturního kapitálu.

„Máme za to, že spojenie školy so životom má za cieľ odstrániť túto pracovnú diskrimináciu medzi praxou a teóriou a umožniť budovanie poznania teoretického v širokom merítku, a nie iba v úzkom rozsahu niekoľkých málo žiakov, ktorí boli kedysi spoločenskými podmienkami schopní [uschopnění], systematicky umelo pestovaným záujmom vytvoriť si zájmový vzťah aj k metodickeému prístupu psychologicky nelogickému a ich schopnostiam ťažko dostupnému.“ (Tamtéž, s. 49)

Tuto kostrbatě zformulovanou pasáž můžeme vyjádřit následovně: někteří žáci – je jich málo – byli dříve vystaveni takovým sociálním a kulturním podmínkám, které v nich vypěstovaly schopnost žít v umělém světě teoretického myšlení. Teoretické myšlení je z hlediska geneze lidského poznání myšlení psychologicky nelogické a většině žáků vzdálené. Zmíněná malá část žáků, kteří mají ono štěstí,²⁸¹ je privilegována, protože je v nich vypěstována schopnost „zájmového vztahu“ (živé motivace), která je v přirozeném procesu poznání nelogická. Jedná se o umělou, byť zvnitřněnou motivaci. Tato nepřirozená motivace vyvolené žáky v jejich výkonu vede k cíli, popřípadě je udrží u daného problému déle než ostatní žáky. Díky tomu na rozdíl od většiny žáků nakonec nejsou tito privilegováni odsouzení k roli pasivních receptorů a mistrů v mechanickém kopírování. Mají výhodu.

Zde se Hejný dotkl velkého strukturálního tématu školství. Ani Bourdieua nenapadlo všimnout si toho, jak upřednostnění teoretického přístupu, který je ve vzdělávání žáků nelogický, a proto nepřirozený, prohlubuje již existující reprodukci nerovnosti sociálního a kulturního kapitálu. Škola, která je postavena na umělé logice teoretického myšlení, nejenže rozdíly v těchto typech kapitálu neeliminuje, ale naopak je prohlubuje a tím omezuje budoucí možnosti většiny žáků nejen na úrovni sociální a politické, ale i na úrovni ekonomické. V přemostění této strukturální nespravedlnosti spočívá pozitivní, dosud zatím nevyužitý potenciál vzdělávání. A potenciál je samozřejmě nevyužitý, neboť je racionalitou instituce školy anihilován již ve svém počátku.²⁸²

281 Vede ale toto „štěstí“ ke skutečně šťastnému životu?

282 K racionalitě moderních institucí obecně a školy zvláště srov. opět 3.1.6, 3.2.4, 3.2.5 výše.

Nelogická dominance teoretického myšlení ve výuce je projevem širší tendence ke *scientizaci kultury*. Abychom *scientizaci* pochopili v náležitých souvislostech, nesmíme zapomenout, že je systémovým produktem raně moderního slohu myšlení a jednání. Raná moderna se projevuje svojí nedokončeností.²⁸³ Ta vzniká tím, že mísíme dva nekompatibilní koncepty. Mísíme moderní vědu se starověkou a středověkou koncepcí pravdy jako souhlasu naší představy či teorie se skutečností. Mísíme geograficko-kartografickou metaforu poznání (moderní věda) s reprezentačně-korespondenční metaforou (tradiční koncepce poznání). Obě metafory však nelze kombinovat. Buď je poznání odhalováním kognitivní krajiny a artikulováním a dosahováním cílů, anebo je poznání produkcí a transmisí statických obrázků, tedy reprezentováním a korespondencí. Buď je pravdivé poznání neustále se odvíjejícím, dynamickým procesem, anebo stavem, který v ideálním případě kopíruje objektivní rysy reality. Přes veškerá ideologická tvrzení rané moderny nám moderní věda neposkytuje a poskytnout ani nemůže lepší či horší kopii světa. Může nám poskytnout pouze různé relativní mapy, které nám více či méně úspěšně pomáhají dosahovat našich cílů. Poskytuje nám umělé světy, které nejsou realitou, ale jejím účelovým pokřivením. Toto pokřivení je vedeno směrem, který nám v ideálním případě pomůže pochopit specifický výsek reality, a pochopení takového výseku nám dále umožňuje dosáhnout specifických cílů. Věda nám fakticky poskytuje čisté typy, jež jsme zkonstruovali na základě specifických motivací, abychom dosáhli specifických cílů. Scientizace kultury však tento fakt zakrývá. Sice využívá obrovského úspěchu moderní vědy, ale tyto úspěchy vysvětluje (zcela nekorektně) představou, že věda odhaluje pravou podobu reality.

Scientizace kultury vede ke scientizaci obsahu učiva. Od počátku moderní doby jsme fascinováni úspěchy vědy. Zaštiťujeme se vědou. Ale za vědu fakticky považujeme její idealizovanou představu, jakou nám předkládají ti, které Feyerabend ironicky pojmenoval *šampioni racionality* (srov. Feyerabend, 2001, s. 157). Tito šampioni většinou nejsou dobrými teoretickými či experimentálními vědci ani dobrými historiky vědy, ale zato jsou technology, teoretiky a ideology vědy. Tedy lidmi, kteří kritizují jiné vědce za jejich údajné nevědecké přístupy, utvářejí idealizovaný obraz vědy, píší učebnice a skripta, v nichž odstraňují historii vědeckých objevů a nechávají pouze idealizovanou linii plnou dobře konceptualizovaných a katalogizovaných zkratků původního bohatého a komplikovaného vědeckého úsilí.

283 K nedokončenosti moderny viz Metodologické poznámky II v Úvodu výše.

Kvůli těmto šampionům racionality propadáme falešné představě, že mechanické následování katalogizačních zkratk v podobě základních odborných pojmů, základních teorií a jejich idealizovaných vztahů urychlí vědecké poznání. Historie vědy nám však ukazuje, že ke zrychlení poznání dochází často ve chvílích, kdy se vědec odváží vymknout se krunýři údajného vědeckého myšlení. Jestliže máme za to, že nejdříve je nutné ovládnout závazný kánon vědeckého poznání, aby se ti nejlepší od tohoto kánonu mohli odtrhnout a přijít s překvapivým poznatkem, zcela mjíjíme podstatu vědy a podstatu toho, co bychom měli žáky učit. V pomalém světě 18. století ještě stačilo spoléhat se na ovládnutí kánonů dosavadního poznání, od druhé poloviny 19. století tento přístup odhaluje svůj středověký původ. To, co se žáci musí ve školách naučit, je zvládnání vědeckého postoje, který vede k otevřenému zkoumání reality. Ale přesně tomu se v rozbité kognitivní krajině systémově odnaučují.

Pokud jsme dále přesvědčeni, že školní předměty musejí kopírovat katalogizované idealizace technologů vědy, pak je vcelku logické, že se rozhodneme podobným způsobem zkracovat cestu žákům, že se rozhodneme jim ulehčit jejich bloudění. Toto rozhodnutí děláme nejméně století a půl. Právě na objektivistickém obrazu vědy je vystavěna disciplinační mřížka, která vymezuje jednotlivé školní předměty a utváří jejich vnitřní strukturu. Každý předmět tak má své základy – své kognitivní atomy – základní pojmy a svoji náležitou stavbu poznatků, jež jsou dány a rozvíjeny předem určenými postupy. V takové situaci jsme již začali čisté typy vědeckých pojmů a teorií brát za vyjádření reality a s jejich pomocí rozbíjíme naši laickou žitou zkušenost a měníme ji v umělý nehostinný svět mechanického opakování. Jako ti znalí vyvlastňujeme žákům jejich svět a nahrazujeme jim ho umělým světem vědeckých teorií. Jako ti znalí se jim snažíme zkrátit cestu k pravdě. A přitom nám vůbec nedochází, že jim systematicky zabráňujeme myslet a poznávat.

Počátek procesu systémové scientizace školních předmětů lze datovat do poloviny 19. století. Palouš v jednom ze svých nejlepších textů (2008, s. 73–80) sleduje postupnou scientizaci školního předmětu chemie. Ukazuje, jak se pod tlakem formace chemie jako vědecké disciplíny postupně transformují i učebnice chemie.²⁸⁴ Ukazuje, jak se z jednoho, zpočátku

284 Chemické poznatky se zpočátku předávaly prostřednictvím učebnic s názvy jako *Lučba čili chemie zkusmá* či *Lučební základové hospodářství a řemeslnictví* (srov. Palouš, 2008, s. 73–74). Tyto výrazy v názvech učebnic (lučba, hospodářství, řemeslnictví) naznačují vznik poznání z žité zkušenosti a zároveň jsou hraničními kameny, které vyznačují dobu odvratu od žité kognitivní zkušenosti k čistému typu s názvem „chemie“.

malého a roztroušeného segmentu obsahu – z termínů –, postupně stává dominantní segment, který vytlačuje ostatní obsahy. Vztahy, které se ustavují mezi odbornými pojmy a vědeckými vysvětleními chemických dějů, narušují a odstraňují prožitkové vztahy, skrze které se jedinec s těmito ději setkává. Vzniká systém, který vytlačuje prožívání a kontinuitu poznávání. Palouš nakonec poznatky z analýzy učebnic chemie zobecňuje a toto zobecnění – ke škodě vlastního textu – hodnotí z pozice své filozofie výchovy:

„Postupem času, a to především od poloviny 20. století, se situace stále rychleji mění: základem učiva se stává pojmová výstavba jednotlivých věd. Páteří učiva bude vědecká rekonstrukce světa. [...] Žáček, který je tímto soukolím opracováván, se z účastníka přirozeně daného světa mění v distancovaného pozorovatele a pána tvorstva orientovaného na vládu. [...] Dějepisné extempore nás poučuje, co vlastně školství s populací dělá, jak nadcházející pokolení převádí ze světa přirozeně daného do světa vědecko-technické rekonstrukce. Je to sice nezbytné pro samotnou úživu, ale cosi podstatného se ztrácí: poukaz k bytostné transcendenci za obzorem všednodenní úživné a konzumní přizemnosti.“ (Tamtéž, s. 79–80)

Ocitoval jsem nejen Paloušův souhrn, ale také úplný závěr, abych zároveň dokumentoval, v čem spočívají slabiny jeho filozofie výchovy (k tomu srov. 2.3.7 výše). Jako všechny Paloušovy texty končí i tento u mýtu přirozeného světa, který neumí obhájit. Končí u zehraní na moderní obrat k účinnosti. Tento obrat je moderní vědou skutečně zapříčiněn. Ovšem za problematický charakter vzdělávání nemůže samotná moderní věda, ale nedovršený charakter moderny – tedy to, že moderní vědu mísíme se starými antickými a scholastickými představami. Naše neschopnost zbavit se tradičních představ o povaze poznání je důvodem, proč dochází ke scientizaci kultury a kurikula.

Přestože Palouš zajímavým způsobem přispěl ke kritice scientizace, podstatu problému mívá. Většina žáčků je skutečně „opracovávána soukolím“ scientizace. Ale tito žáčci nejsou „distancovanými pozorovateli“ a už vůbec nejsou „pány tvorstva orientovanými na vládu“. Naopak stojí významně hendikepováni na okraji možností, které nabízí moderní společnost, protože fakticky nerozumějí výkladu dějů, prostřednictvím kterých by se mohli stát aktivními účastníky sdíleného světa. Scientizace školních předmětů vedla k tomu, že byl žákům vyvlastněn jejich kognitivní potenciál, že jim byla rozbita jejich kognitivní krajina, a tak byli ponecháni napospas formování zvenčí. V mnohých případech je škola učinila bezbrannějšími, než by byli bývali, kdyby neprošli systémem vzdělávání. Odtud pramení onen instinktivní odpor ke škole jako instituci. A odtud také

pramení rezignace některých alternativních učitelů a škol na obsahovou stránku výuky (k tomu srov. 1.3.4 výše). To však pochopení a vyřešení problému nemůže pomoci.

S tím, jak se prohlubuje pozdně moderní sebereflexe vědy, jak si věda sama všímá nebezpečí, které pramení ze systémové podpory disciplinárního myšlení a objektivistické teorie poznání, začíná také scientizační tlak slábnout. Ale ještě v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století dosahoval nebývalé síly a my dodnes sklízíme plody této vlny. Ostatně styl a cíle výuky na většině českých pedagogických fakult jsou doposud touto hrou na vědu negativně ovlivněny. Příklad vrcholu této vlny dokumentuje Zankovův systém. Sovětský experimentální psycholog Leonid Vladimirovič Zankov byl jeden z významných následovníků Vygotského. Svůj systém obohatil o mnoho vygotskiánských myšlenek – např. o víru, že je nutné oslabit absolutizaci faktu (srov. Sýkora, 1976, s. 654) nebo že výukový proces je v podstatě komunálním procesem a jedinec se účinně může rozvíjet především pomocí dobře vedené skupinové práce (srov. tamtéž, s. 658). Přesto jsou tyto důležité myšlenky zasazeny do celkové tendence ke scientizaci a celý systém se nakonec projevuje mnoha až panoptikálními tvrzeními.

Žák si podle Zankova osvojuje základy věd díky tomu, že dílčí fakt vystává jako neměnná obecná souvislost, kterou pojmově pokrývají obecné odborné pojmy (srov. tamtéž, s. 655). Termíny, které vyvstávají z vědeckého výkladu reality, umožňují, že je charakter Zankovova přístupu zároveň fascinující i podezřelý: děti postupují experimentálně,²⁸⁵ proces učení má komunální charakter, a učitel se proto musí nějak vyrovnávat s individuálním tempem žáků. Protože Zankov uznává jen „hromadné (frontální) vyučování“ (tamtéž, s. 659), odlišné individuální tempo není překonáváno individualizací výuky, ale důrazem na vědecké vysvětlení. Přes všechny komplikace, které přinášejí individuální potřeby žáků, žáci údajně postupují vpřed „rychlým tempem“ (srov. tamtéž, s. 655). Rychlé tempo je základním principem Zankovova systému.

Jak je možné učit experimentálně a skupinově a zároveň postupovat rychlým tempem? Podle Zankova se „žák nerozvíjí při vypracování zvláštních cvičení zaměřených na ty nebo ony duševní vlastnosti, ale při osvojování základů věd, při osvojování vědomostí a dovedností“ (Zankov cit. in Sýkora, 1976, s. 654). V jeho systému žáci hledají fakt jako invariantní případ obecné souvislosti (srov. tamtéž, s. 655). V tom jim pomáhají odborné

285 Ovšem z příkladů uvedených v Sýkorově textu vyplývá, že se jedná spíše o lexikální cvičení než skutečné experimentální prostředí.

pojmy (hmyz, hmyzožravci, sčítanec, součet, rovnost), protože když jsou dobře pochopeny, „pomáhají k snadnému transferu [poznatků] do nových podmínek“ (tamtéž, s. 655). Díky důrazu na základy věd a díky dobré práci s termíny mohou žáci poznávat nejen základní vztahy, které jsou jim dostupné v jejich životní zkušenosti, např. že ježka v zimě nepotkají, ale mohou poznávat také metavztahy – např. že životní cyklus hmyzu odpovídá životnímu cyklu v přírodě a tomu zase životní cyklus zvířat, jež hibernují – např. ježek (srov. tamtéž, s. 656).

Když se ovšem ponoříme podrobněji do konkrétních příkladů, začne tento heroický výsledek projevovat jisté vady. Je důležité zdůraznit, že všechny následující příklady jsou dokumentovány na procesu učení odehrávajícího se v *první třídě*. Když se v této experimentální třídě probírá téma ježek, žáci začínají sdílením svých zkušeností s ježkem. Postupně se pod vedením paní učitelky dostávají k tomu, že ježek v zimě spí, protože nenalézá svoji hlavní potravu – hmyz. Tak si osvojují metavztahy výše zmíněných cyklů. Dále se dostávají ke zjištění, že ježek má své nepřátele. Podle citovaného úryvku se v tu chvíli měl postavit malý Serjoža a rozhořčeně se zeptat, jak je možné, že „příroda ničí přírodu“. Odtud vzniká diskuse, kterou paní učitelka směřuje k tak složitému pojmu, jako je rovnováha v přírodě. V jiné diskusi se v této třídě probíralo téma netopýrů. Jeden z chlapců tvrdil, že netopýři v noci sají krev. Diskuse, která se přesunula z hodiny do času přestávky, byla ukončena rozhořčeným výkřikem jednoho z chlapců popírajících tento mylný poznatek: „To je pověra, rozumíš, to už věda dávno dokázala!“ (tamtéž, s. 655).

Tyto kognitivní posuny byly potencovány relativně jednoduchými prostředky. V hodině o ježkovi byla dílčí fakta uváděná dětmi doplňována tím, že paní učitelka předkládala vědecké údaje následujícího charakteru: např. „přečetla žákům o vývoji frekvence tepů a o vývoji tělesné teploty v průběhu zimního spánku“ (tamtéž, s. 657). Když žáci zkoumali netopýra a jeho způsob orientace v prostoru pomocí echolokace, „využili k tomu informace o vědeckém experimentu, v němž vědci netopýru nejprve zalepili oči, potom uši“ (tamtéž). Takové výsledky jsou skutečně omračující. Zdá se, že žáci první třídy postupovali tak rychlým tempem, že byli schopni přeskóčit z předoperačního stadia Piagetovy teorie kognitivního vývoje přímo do fáze formálních operací. Alespoň to naznačují odborné pojmy jako rovnováha v přírodě nebo souvislost životních cyklů. A to jenom díky tomu, že slovně sdíleli své zkušenosti a tyto zkušenosti byly slovně doplňovány o vědecká zjištění a o výsledky relativně náročných vědeckých experimentů.

Občas bylo v Sovětském svazu možné úplně všechno. Ale to není celý příběh a tento způsob myšlení se jistě netýká jenom Sovětského svazu a jeho tehdejších satelitů. Zankov a celá na něj navazující tradice, která se i u nás významně promítla přinejmenším do výuky přírodopisu a matematiky, reprezentují širší tendenci, jež v sedmdesátých letech 20. století vyvrcholila na celém světě. Jedním z projevů je například pojetí *matematiky pro všechny (mathematics for all)*, která byla součástí reformního směru. Toto pojetí mělo učinit matematiku přístupnější všem žákům, a tak je zrovnoprávnit i ve vztahu k jejich další studijní dráze. Hnutí však toto činilo tak, že matematiku scientizovalo důrazem na abstraktní vztahy a odborné pojmy podobným způsobem, který jsem právě dokumentoval na příkladu Zankovovy reformy. A tak tato reforma dosáhla zcela opačného cíle, než který si stanovila – učinila žáky v jejich znalostech ještě více nerovné (srov. Diaz, 2018). Jak u této, tak i u Zankovovy reformy došlo k téměř procesu – k privilegování teoretického myšlení na úkor myšlení praktického. To fakticky vedlo k tomu, že více žáků nebylo schopno dosáhnout skutečné abstrakce a muselo se spolehnout na mechanické zvládnutí výukových obsahů. Jiným projevem vlny scientizaci kultury, tentokrát na úrovni terciárního vzdělávání, byl nástup tzv. nového rigorismu (*new rigorism*), který ovládl americké univerzity v padesátých letech 20. století a jehož vláda se začala drobit až na konci let sedmdesátých.²⁸⁶ Tato celosvětová vlna scientizace kultury a kurikula byla nesena raně moderním slohem myšlení a jednání a zasáhla všechny společnosti, jež procházely vrcholem rané fáze moderny, ať už byly kapitalistické, či socialistické, demokratické, či totalizující.

Právě tuto obecnou charakteristiku raně moderního myšlení si můžeme dobře charakterizovat pomocí Zankovova systému. Podle něj se žák rozvíjí díky tomu, že si osvojuje základy věd. Osvojování základů věd nějak přímo souvisí s osvojováním vědomostí a dovedností. Ale toto osvojování vědeckých vysvětlení a osvojování vědomostí a dovedností, které z vědeckých vysvětlení vyplývají, nemá nic společného s „duševními vlastnostmi“. Připomeňme si: Zankov měl za to, že se „žák nerozvíjí při vypracování zvláštních cvičení zaměřených na ty nebo ony duševní vlastnosti, ale při osvojování základů věd, při osvojování vědomostí a dovedností“. Je zjevné, že prožitková rovina (duševní vlastnosti) je pro Zankova něčím,

286 Nový rigorismus se sice zaštiťoval expertností a vědeckostí, ale po dvaceti letech vedl k petrifikaci myšlení, konzervaci znalostí a podpoře elitářského, nedemokratického jednání v profesních organizacích, což se negativně promítalo do samotného vědeckého výzkumu v mnoha disciplínách (srov. Gross, 2008, s. 283–300).

co skutečnému vzdělání spíše brání. Je zmatečná a nedokonale strukturovaná. Je sice potřeba tuto rovinu využít (žáci mají sdílet své zkušenosti), ale zároveň je nutné, aby již v první třídě byla eliminována zavedením odborných pojmů a uchopením nejen základních vztahů (ježek přes zimu spí), ale dokonce i metavztahů (životní cyklus ježka odpovídá životnímu cyklu hmyzu a tyto životní cykly odpovídají cyklu ročních období). Zankov si je upřímně jistý, že tímto způsobem žákům zkracuje cestu ke skutečnému poznání. Právě takové vědecké zkratky stojí za pověstným rychlým tempem. Výuka musí zamezit tomu, aby se rozvíjelo *praktické myšlení*, jež je nutné nahradit myšlením, které je typické svojí striktní konceptualizací a katalogizací již zavedených vědeckých teorií. Čím dříve tento proces proběhne, tím lépe.

Jako ve zmenšeném modelu zde před sebou máme relativně sofistikovanou, byť ne příliš komplikovanou teorii vzdělávání založenou na omylech rané moderny. Ještě jednou připomínám, že se jedná o teorie, které Vít Hejný kritizoval již v padesátých letech 20. století. Tedy v době vzdouvající se vlny scientizace. Proponenti podobní Zankovovi věří, že jedině takové myšlení vyjadřuje objektivní struktury reality, neboť podle jejich představ tento postup vede ke kopírování objektivních rysů reality. Díky tomu je výuku možné vést rychlým tempem. Tento systém je zkrátka natolik mocný, že se pedagogové mohou spolehnout na tak primitivní didaktické prostředky, jakými jsou frontální výuka a pouhá lexikální rovina – žáci si vyprávějí, paní učitelka doplňuje informace, popřípadě čte o vědeckých experimentech atd.

V tomto tradičním přístupu můžeme také zahlédnout určující nepřímou úměrný vztah mezi množstvím a hloubkou raně moderních předsudků a překvapující *didaktickou střídmostí*. V centru všeho stojí vědecký jazyk – odborné pojmy, základy věd – a snaha přeskočit či odstranit žákovu zmatenou a nejasně strukturovanou zkušenost. Paradoxně ke všem prohlášením o vědeckosti takového postupu se zcela obcházejí a zamlčují poznatky o psychických a sociálních aspektech edukačního procesu. Ještě v 19. století jsme si mohli namlouvat, že tento střídmý přístup k edukaci a k jejímu didaktickému zvládnutí reprezentuje efektivní přístup k výuce. Masifikace školství nás však učí vidět pravý opak. Metody výuky, které vycházejí z raně moderních představ o povaze vědy, o povaze poznávání a výuky, jsou hluboce neefektivní. A jen díky inherentnímu elitářství školského vzdělávání jsme si mohli dovolit tuto skutečnost přehlížet. Inherentní elitářství se projevovalo tím, že na střední a vysoké školy se dostávali jen ti nejtalentovanější žáci – tedy ti, se kterými bylo jednoduché postupovat

didakticky střídme a rychlým tempem. Středoškolští a vysokoškolští pedagogové se téměř nesetkávali s běžnou populací, a proto mohli setrvat u svých nefunkčních mýtů údajného vědeckého vzdělávání.

Ovšem opravdová hodnota poznatků spočívá v tom, že usnadňují další pohyby kognitivní krajinou, že rozvazují ruce a umožňují dosahovat vlastních kognitivních cílů. Jestliže však žáci a studenti dostávají do ruky *základní kameny disciplín* – základní pojmy, základní vzorce a základní teorie – a jestliže je poté vybavíme přípustnými a správnými postupy, pak je udržujeme v kognitivní závislosti na vnější autoritě. Dosahujeme tedy přesného opaku toho, k čemu by vlastní vzdělání mělo vést – místo toho, abychom umožnili žákům se prostřednictvím výukového procesu emancipovat, činíme je ještě více závislími. Místo abychom žákům usnadňovali pohyb, abychom jim pomalu a citlivě pomáhali restructurovat jejich nedokonalé mapy kognitivní krajiny a abychom je postupně vedli touto krajinou od málo účinných pohybů k pohybům efektivnějším, tak tuto krajinu kolonizujeme údajně vědeckým poznáním, rozkouskováváme ji a proměňujeme na zmet' pseudokognitivních atomů. Systémově znemožňujeme aktivní pohyb kognitivní krajinou a nahrazujeme jej pasivním mechanickým kopírováním. Učíme je nazpaměť zastaralé mapy údajného vědeckého poznání, které jsou v reálném životě nepoužitelné. Dokonce nebezpečné, protože jim žáci věří více než vlastní reálné zkušenosti. Jsou sami sobě nebezpeční podobně jako ona žena, která přebíhala dálnici a která poté, co byla dotázána policií, proč takto nezodpovědně jedná, naivně odpověděla, že podle její mapy tudy vede turistická stezka. A ona tam skutečně vedla. Ovšem dávno předtím, než zde byla vybudována dálnice.²⁸⁷

To má vážné důsledky pro analýzu a evaluaci formy edukačních procesů, neboť tím popíráme principy budování znalostí a dovedností, jež Kvasz nedávno nazval *principy genetického konstruktivismu* (srov. Kvasz, 2016) a jež považují za jeden z posledních významných kroků na poli didaktiky.²⁸⁸ Na počátku všech nástrojů je *lidské tělo* a s tělem jsou spojeny tzv. *bázové kategorie a bázové procesy*. Ty jsou vždy vázány na pohyb, tělesnost

287 Za tuto analogii, která dokonale vyjadřuje tradiční vzdělávání, vděčím L. Kvaszovi.

288 A to na poli jak oborových didaktik – např. matematiky, tak především na poli tzv. transdidaktiky (viz Slavík, Janík, Najvar, & Knecht, 2017), která se pokouší na rozdíl od obecné didaktiky vycházet z jednotlivých oborově didaktických kazuistik a hledat společné průniky, které by zevnitř edukačních procesů charakterizovaly obecnější didaktické principy. Tyto principy se artikulují pomocí abdukčního procesu myšlení, nikoli pomocí scholastické dedukce z předem daných principů, jež je základním, ale nepřiznaným východiskem obecné didaktiky. Jsem přesvědčený, že genetický konstruktivismus by mohl poskytnout rozvíjející se transdidaktice nástroje pro vytvoření ucelenější a více procesuální teorie.

a pluralitu cest rekonstrukce znalosti. Pojem bázové procesy je inspirován ideou bázových kategorií (srov. Lakoff, 2006, s. 11–66). Bázové kategorie umožňují, aby člověk efektivním a sobě přirozeným způsobem rozčlenil realitu kolem sebe a dokázal ji otevřít pro svou následnou kognitivní aktivitu. Od těchto bázových kategorií se odvíjí vyčleňování dalších kategorizačních systémů, které jsou umělejší a specifitější. Kategorie vědeckých teorií jsou ve vztahu k bázovým kategoriím nejvíce vzdálené, nejvíce nepůvodní a umělé.²⁸⁹

Podobně jako bázové kategorie jsou bázové procesy výchozím modelem kognice. A podobně jako v případě bázových kategorií jsou i v problematice bázových procesů upřednostňovány procesy poznání, které ordinujeme žákovi zvenčí. K nim by měl žák s dopomocí pedagogů dospět, ale on je jim pouze vystaven. Měl by např. pochopit, proč u některých živočichů existuje komplexní fyziologický jev hibernace, který je variantou jiných strategií přežití, přičemž tato strategie se projevuje v úzké souvislosti s ročním cyklem přírody. Žák je ale vystaven zjednodušující zkratce – ježek upadá do zimního spánku, protože jeho životní cyklus odpovídá cyklu střídání ročních období – a této zkratce se chápe čistě mechanicky pamětně.

3.3.4 Disciplína, odtělesnění edukačního procesu a hierarchický dohled

Vzdělávání je z velké části založeno na obsazích, které principiálně přicházejí z oblasti mimo dosah žáků. Ti k nim nedospívají, neobjevují je, přijímají je. Násobilka, vyjmenovaná slova, vzory skloňování, kánon české literatury, dějepisné letopočty, Mendělejevova tabulka, fyzikální vzorce,

²⁸⁹ Tento princip záměny přirozeného za umělé se významně projevuje i na jiných rovinách a vede k dalším typům selhání raně moderního myšlení. Jestliže např. na umělých kategoriích vystavíme IQ testy, dopouštíme se hned na počátku hrubého pokřivení údajné univerzality těchto testů, neboť z takových testů budou „přirozeně“ vycházet lépe ti, jejichž každodenní sociální život je více ovlivněn umělou kategorizací. Takové testování považuje za „přirozené“ to, co je ve skutečnosti sociokulturně vázané, a rozdíly, které jsou z toho odvozovány, jsou fakticky projevem sociálně-politické dominance jedné kultury nad druhou, nikoli zhodnocením přirozené kvality inteligence (srov. Denglerová, 2015, s. 39–50). Existují ale přirozené aspekty lidské inteligence či emocionality či sociability, které lze univerzálně testovat? Vezmeme-li vážně kontinuální proměnu přirozeného materiálu v nástroje (orgány, emoce, bázové kategorie) a jejich potenci k následným proměnám (viz pozn. 270 výše), vezmeme-li vážně prolínání přirozeného a sociálního už na těch nejbazálnějších úrovních (viz problematiku emocí – 3.3.1), pak představa univerzálních IQ či EQ testů se nám rozplývá jako další málo užitečný a sociálně či politicky nekorektní mýtus raně moderny. Zbývá nám dynamické testování a adaptivní testy – tedy testování, které se primárně vztahuje k jednotlivci, k jeho preferencím myšlení a k jeho potenciálu vývoje. To jsou velice užitečné nástroje, ale pro lidi s raně moderní mentalitou jsou to nástroje příliš měkké. Tím bychom se ale neměli nechat znepokojit.

náležitě postupy řešení problémů atd. Tyto znalosti a dovednosti nevystávají v procesu učení, aby se postupně fixovaly do paradigmatických vzorů, jež usnadňují a urychlují myšlení, ale jsou zvnějšku prostě ordinovány jako zamrzlé a předem již přesně ohraničené obsahy, které je nutné *pamětně ovládnout*. Dril přichází ruku v ruce s procesem memorizace. Vyjmenovaná slova stejně jako malá násobilka se musejí mechanicky nadřívovat. Pokud se to nezvládne do konce třetí třídy, je problém v dítěti nebo v učiteli, v žádném případě však ne v systému.

Žáci se netoulají kognitivní krajinou ani nejsou učení se jí toulat inteligentně. Přijímají předem schválené a opracované obrázky, které pro ně mají jen mizivou kognitivní hodnotu. V takovém systému není disciplína paralelním jevem úspěšného edukačního procesu, ale jeho apriorní podmínkou. Žák se nedisciplinuje zájmem, který narůstá v procesu řešení výukových problémových situací, disciplína předchází celému procesu učení a prostupuje jím. Proto pro dominantní pedagogické systémy 19. a počátku 20. století – Herbartův a Durkheimův systém (srov. 3.2.5 výše) – byla disciplína alfou a omegou. Disciplína z žáka utváří dobře naladěný přijímač informací.

Ovšem znalostní struktura může být indukována pouze ve zkušenosti žáků, v Jamesově primární zkušenosti či ve Winnicottově potenciálním prostoru. Obsahy vzdělávání však přicházejí zvenčí. Proto musejí být předávány mechanickým učením. Paměť přestává být aktivním regulátorem vztahu mezi jednáním a myšlením, přestává být polem koordinace komunálního poznávání, stává se pasivním rezervoárem, do něhož mají být obsahy uloženy. Z paměti jako podmínky dynamického a kreativního řešení problému vytváříme nádobu na kognitivní atomy a na postupy, jak tyto atomy mechanicky zapojovat za sebe podle předem daných instrukcí. Memorizace je zároveň jedním z nejvýznamnějších nástrojů disciplinace. Jestliže drezírujeme primárně paměť, pak odebíráme energii jiným kognitivním aktivitám a soustředujeme ji na proces, jenž je založen na přijímání a uchování zvnějšku ordinovaných vzorů.

Drezírování paměti úzce souvisí s procesem odtělesnění poznání. Tělesnost je branou do potenciálního prostoru, v němž se osobní zkušenost setkává a konfrontuje s existujícími kognitivními prostory společenství. Kognitivní atomy však nejsou uchopovány skrze vlastní zkušenost, jsou ordinovány zvenčí a žák musí učinit jediné – přijmout je do své paměti a zakonzervované je tam uchovat. Nevyžaduje se aktivní pohyb, ale naopak pasivní přijímání znalostí. Tělesnost se tak náhle stává překážkou. Proto je nutné ji ujařmit ve školní lavici, oddělit ji od vlastního prožitku časovými

signály, v nichž je žáku jasně vymezeno, kdy se může zabývat sebou samým a svými tělesnými potřebami a kdy se naopak musí zabývat tím, co mu připravili druzí. V tomto procesu, ve kterém se tělesnost transformuje na zbytný odpad, se pro nás poznání stává transmisí netělesných poznatků z myslí těch, kdo znají, do myslí těch, kdo neznají. A tyto mysli jsou netělesné a od sebe navzájem oddělené, uzavřené v lebkách svých nositelů.

Instituce školy a její dominantní způsoby fungování tak popírají to, co současné kognitivní vědy musely začít brát velice vážně. Podle jejich zjištění je tělesnost v procesu poznávání klíčová. Z ní krystalizují bázové kategorie i bázové procesy. Za ideální situace je reálný fyzický pohyb branou do smysluplné kognitivní krajiny. Reálný pohyb otevírá možnosti abstraktního pohybu. Fyzický pohyb slouží jako primární strukturace abstraktního prostoru. V následujících odstavcích vyložím souvislost mezi reálným a abstraktním pohybem na příkladu Hejného prostředí *krokování*. Zabýval jsem se tímto prostředím již v podkapitole 1.3.3 výše. Část onoho argumentu nyní zopakuji, abych jej mohl dále rozvinout.

V prostředí *krokování* si dítě tělesně fixuje budoucí představu záporného čísla dávno předtím, než je schopno pochopit jakoukoli abstraktní entitu či vztah. Krokují na schodech podle příkazů: „Z výchozího místa na ‚tomto‘ schodu udělej tři kroky nahoru a poté pět kroků dolů.“ Při splnění úkolu začne hrát výchozí (tento) schod roli nuly a schody pod ním roli záporných čísel. *Krokováním* se záporná čísla ukotvují v možnostech konkrétního jednání. Tím se vytváří základ budoucího abstraktního prostoru, který je umožněn následnou extrapolací tělesně ukotveného jednání. Dítě se se zápornými čísly v reálném světě potkat nemůže. Nejsme schopni konkrétně vnímat a konkrétně myslet to, co neexistuje. Ovšem „tento schod“ a „schody pod ním“ existují a stávají se branou do abstraktního světa, které dítě *krokováním* již nyní objevuje, byť jej zcela pochopí a označí štítkem odborného pojmu až mnohem později. Zankov promine, ale žáci v této fázi nepotřebují odborné pojmy a vědecké teorie (jmenovatel, dělení, životní cyklus atd.). Potřebují začít náležitě chápat abstraktní vztahy a toho jsou v daném věku schopni jedině prostřednictvím přemostění do světa, který bezprostředně znají. Podstatou tohoto přemostění je tělesné zpřítomnění.

Právě díky tomuto kouzlu, v němž proces abstrakce povstává v tělesném jednání, je tělo klíčem k budování abstraktních prostorů. Systém *krokování*, byť se zpočátku provádí prostřednictvím banálních příkazů a následných banálních úkonů – udělej tři kroky nahoru a poté pět dolů – v sobě ve svinuté podobě skrývá celý aritmetický prostor. Tento aritmetický prostor je výsledkem budování společné kognitivní krajiny aritmetiky,

do níž musí dítě vrůst prostřednictvím své tělesnosti a v níž se poté musí naučit pohybovat – zpočátku doslova tělesně. Krokuj. Používá prsty ke sčítání a odčítání atd. Protože tato svinutá logika celého prostoru je zpřístupněna pohybem a tělesností člověka, je tělesné jednání branou, jíž dítě vchází se svým *praktickým myšlením* a *názornou evidencí* (srov. Hejný, 2016, s. 48). do abstraktního prostoru. Přes tělesné ukotvení jedinec začíná ve vlastní zkušenosti objevovat schéma celého aritmetického prostoru a tato prožitková, vtělesněná struktura je klíčem k budoucímu náležitému pohybu v daném abstraktním prostoru.

Tělesně ukotvené schéma však může žák minout, jestliže se aritmetice bude učit pouze ve školní lavici s papírem a tužkou v ruce. Necháme-li ho sedět, zvyšujeme pravděpodobnost, že mine příslušnou část kognitivní krajiny. Jeho další neúspěchy plynoucí z toho, že se pohybuje ve světě vyprázdněných katalogizačních značek, toto míjení ještě posílí. Je-li proces tělesného ukotvení a jeho extrapolace příliš brzo narušen zaváděním umělých pojmů a umělých vztahů, je přechod od tělesného k abstraktnímu prostoru zastaven a budoucí abstraktní vztahy následně degenerují na pouhé mechanicky naučené manipulování s prázdnými symboly. A přesto mechaničnost a katalogizační myšlení – tedy *teoretické myšlení zbažené fáze praktického myšlení* v Hejného notaci (viz předcházející podkapitolu) – jsou dominantními nástroji, jejichž moci jsou žáci podřízeni.

Ale proč je vlastně dril a memorování hlavní součástí vzdělávání právě na nižších vzdělávacích stupních? Tradiční odpověď zní: „Nejdříve je nutné žáky vybavit vyjmenovanými slovy, pamětně ovládnutou násobilkou atd., aby tyto základní kameny mohli žáci použít v následném vzdělávání.“ Takový přístup ale zcela obrací naruby faktický proces poznávání. Vyjmenovaná slova, malá násobilka, prvky seřazené v Mendělejevově tabulce, kánon národní literatury či kánon nacionální historie jsou deriváty skutečného poznání. Přicházejí v procesu poznání později, jsou zkratkami. Začneme-li jimi, sledujeme zcela jiný cíl, než jaký sleduje úspěšně završený poznávací proces.

Vraťme se ještě jednou k tomu, s jakým záměrem byla instituce školy založena. Její primárním cílem je normalizovat a homogenizovat masu lidí a utvořit z ní kompaktní ovladatelnou politickou jednotku. Centrální roli v tomto procesu hraje neustálý všepromikající strukturální dohled.²⁹⁰ Jak je

290 Nejedná se o jednoduchý, jedním člověkem či jednou sociální rolí produkováný dohled. Jde o dohled strukturální. Učitel dohlíží na žáky, žáci v odvozeném smyslu na učitele, učitelé jsou podřízeni dohledu ředitele, inspektorů, rodičů. Rodiče jsou vystaveni dohledu učitelů a dalších odborníků spojených s institucí školy atd.

ale možné takový dohled zajistit? *Nejdříve je potřeba rozbít kognitivní krajinu, aby to, co po ní zbyde, bylo dostatečně přehledné. Teprve poté je možné vystavit jedince dohledu zvnějšku.* V dosahování tohoto cíle je škola nesmírně úspěšnou institucí. Dril a memorizace nejsou primárně zprostředkovateli (krátkodobě) efektivní reprodukce znalostí a dovedností. To je jejich druhotný efekt, jenž zakrývá jejich hlavní smysl. *Dril a memorizace stojí v centru vzdělávání proto, že se jedná o způsob, jak poslušnost zvnějšku podávaným instrukcím zavést do nejintimnějších zákoutí lidského těla.* Čím dřív k tomu dojde, tím má primární efekt disciplinace větší dopad.

Dopad nejen na žáky samotné, ale i na nás dospělé. Jako děti jsme tímto procesem prošli, proto je pro nás tak složité vyhlédnout za horizont racionality, s níž byla instituce školy zakládána. Význam tělesnosti je drilem, memorizací a normováním potlačen k takové neviditelnosti, že když o významu tělesnosti uvažujeme ve vztahu k učení, máme pocit něčeho zcela neoprávněného a zavádějícího. Přesně toto selhání vedlo myšlení Arendtové, když hodnotila alternativní přístupy v americkém školství (srov. 1.3.3 a 1.3.7 výše). Jestliže nepoučený či předsudečný člověk (a může jím být i mezinárodně uznávaný profesor matematiky) hledí na výuku v prostředí krokování, snadno propadá pocitu, že si děti pouze hrají a že učitel nadřazuje „ohled na dítě samotnému edukačnímu procesu“ (Arendtová). Ve škole se přece sedí, poslouchá, píše a přemýšlí! A myšlení není tělesnou záležitostí, ale záležitostí nehmotné, éterické inteligence. Aby nehmotná inteligence mohla náležitě pracovat, vyžaduje, aby vzdělání bylo nabýváno *sitzfleisch* – aby bylo vyseďeno doslova do masa. Vzdělání je disciplína a disciplína znamená – vedle dalších disciplinačních technik – *omezení tělesného pohybu*. To je často nepřiznaná, ale operující mantra tradicionalistického přístupu ke vzdělávání. Útoky na Hejného metodu jsou vedeny právě z těchto pozic, byť se dost neobratně zaštiťují neexistujícími daty o údajné neúspěšnosti metody.

V centru disciplinace je tělo. Cílem disciplinace je jeho ovládnutí. V podkapitolách 3.1.6 a 3.2.4 jsem na základě Foucaultových analýz poukázal na souvislost mezi detailním ovládnutím těla, odstraňováním odchylek a podřizováním normě prostřednictvím drilu. Jedná se o projev složité racionality, která je difuzně rozmístěna ve všech uzlech mocenské struktury moderní společnosti (srov. opět 3.2.4 a Foucault, 2000b, s. 199–274). Jak je ale možné, že tento dotěrný systém neustálého dohledu a popírání a vymazávání tělesnosti se mohl stát tak úspěšným? Odpovědí je přítomnost dohledu, který je uplatňován nepřímou, ale zato neustálou. Je zakrýván procesy přezkušování a soutěžení.

Tradiční pojetí zkoušení neplní primárně roli zpětné vazby. Ostatně co nám o výkonu žáka vypovídá, že od toho a toho učitele dostala Maruška z daného úkolu trojku a Josífek jedničku? Primárním účelem takového typu hodnocení, které je na školách stále dominantní, je vystavit všechny členy dané skupiny do jednotného pole veřejné viditelnosti. Josífek je lepší než Maruška a Anička je stejně dobrá jako Josífek. Přezkušování a známkování takové pole viditelnosti utváří, dostává jednotlivé žáky pod drobnohled vzájemného srovnávání. Zajímavá na tomto mechanismu je také skutečnost, jakým způsobem je posilována role učitele. Učitel shlíží na celé pole, vše vidí a svým hodnocením zveřejňuje situaci každého jednotlivce. Ale učitel sám je zahrnut v dalším poli, i on je neustále pod dohledem, je kontrolován, jak se dívá na své žáky. Ředitel, ostatní učitelé, rodiče, zřizovatelé. Všichni tito aktéři jsou vystaveni polím viditelnosti, která se vzájemně překrývají. Techniky pastýřské moci (viz 3.1.6 výše) se promítly i do každodenního fungování instituce školy. Tento tlak veřejného dohledu je umanutý, každodenní a vysilující. Promítá se do překvapujících detailů. Ty nás mohou nechat chladnými, protože jsme sami touto drezúrou prošli, a přijde nám proto tak samozřejmá: „Jak by to, proboha, mělo probíhat jinak?“ Jen za výjimečných okolností, které nás vytrhnou z internalizovaných samozřejmostí, nás tyto detaily mohou zcela vykolejit: „Proč vlastně ústní zkoušení probíhá dominantně tak, že je žák vyvolán před tabulí a tam – všem na očích – odpovídá na dotazy učitele?!“

K tomuto údivu jsem dospěl v netradiční škole ve Vídni, kde zkoušení v jedné ze tříd probíhalo tak samozřejmě a neokázale, že jsem si ho zpočátku ani nevšiml. Paní učitelka zadala práci žákům, ti vytvořili skupinky a začaly na vyřešení úkolu intenzivně spolupracovat. Ona si přisedla k začce do lavice a tichým hlasem si s ní začala povídat. Konverzace neprobíhala jako vzájemná střelba otázek a odpovědí, proto mi došlo až s jistým zpožděním, že se vlastně jedná o zkoušení. Jednalo se o jemnou a klidnou rozpravu, jež vyústila v okamžitě poskytnuté slovní hodnocení, které v pěti větách přesně popsalo, v čem se začka posunula kupředu, kde dělá chyby a co by si měla při přípravě na výuku zopakovat. Toto zcela jednoduché porušení tradičního konceptu zkoušení pro mě znamenalo náhlé prozření. Patrně poprvé v životě (ve svých jednačtyřiceti letech!) jsem si uvědomil, že v těch nejobvyklejších a každodenně se opakujících interakcích tradičního přístupu k výuce je něco v nepořádku. Zároveň jsem ale na vlastní oči viděl, že existují jednoduchá řešení, jak celou logiku dohlížení a kontroly převrátit v její opak, který ruší dotěrný dohled a přetváří jej ve skutečnou zpětnou vazbu.

Podobným prozřením pro mě byla účast na semináři hodnotového vzdělávání Cyril Mooneyové a následná zkušenost se stejným seminářem, který probíhal o rok později pro učitele jedné velké městské základní školy. Na prvním semináři jsem jako účastník nebyl schopen přijmout fázi, v níž nám Mooneyová vysvětlovala, proč soutěž mezi žáky patří k těm nejhorším způsobům, jak vést proces učení ve třídě. Po roce, během něhož jsem nad touto problematikou přemýšlel, jsem pozoroval stejné rozčarování učitelů zmíněné školy: „Vždyť soutěžit je pro děti tak přirozené!“ „Děti rády soutěží!“ „Tento přístup [Mooneyové] je příliš militantní!“ V té době mi pomalu začalo docházet, o co ve skutečnosti jde. Soutěž dokáže mobilizovat velké síly, dokáže pomoci žákům překonat fáze únavy či lhostejnosti. Soutěž je tím, co vyrůstá ze hry. Proto je s hrou často spojována. Ovšem neprávem, protože soutěž odvádí žáka od jeho jedinečnosti a jeho vlastního směřování. Vystavuje ho obecným požadavkům, obecným kritériím a obecným soudům. Využívá jeho přirozenou touhu být viděn a milován k tomu, aby ztratil ze zřetele svoji kognitivní krajinu a své individuální potřeby. V nesouhlasu oněch učitelů, o nichž dnes mohu říct, že se před prací mnohých z nich hluboce skláním, jsem viděl svůj dřívější nesouhlas. Viděl jsem své dřívější já, které nebylo schopno dohlédnout podstatu a dosah moci, jež plyne z rituálu soutěže. Ten, kdo rozpoutá a rozhojňuje soutěž, rozšiřuje a prohlubuje pole viditelnosti a kontroly. Rivalizace je pro systém kontroly neocenitelným nástrojem, který subjekty ještě důsledněji podřizuje dohledu vládnoucí moci. Je to nejzazší projev principu permanentní války (k tomuto principu viz 3.1.5 výše).

Přezkušování a soutěžení jsou procesy, které mají stejnou motivaci jako logika prostorového a časového uspořádání. Jsou prodloužením pastýřské moci, jsou jejími mocnými nástroji. Vystavují jednotlivce neustálému dohledu, činí ho jednoduše manipulovatelným. Vyjadřují jednotlicí intenci hierarchického dohledu moderních institucí. Škola je mezi nimi institucí nejvýznamnější. Její jádro je utvářeno logikou požadavků, jež na ni kladl nacionální stát 18. a 19. století. Ten nepotřeboval tvořivé, aktivní jedince. Potřeboval aristotelské pasivní *hylé* – látku, do níž vládce moderního nacionálního státu vkládá *formé* – tvar, jež hmotu sériově narazí do podoby loajálních občanů či poslušných vojáků. *Škola je principiálně založená na hierarchickém způsobu formování sociálních vztahů*, který prostupuje celým společenským tělesem a kontroluje fáze a kvalitu disciplinace a homogenizace. Škola zde není od toho, aby vytvářela, posilovala či kultivovala síťové demokratické vztahy, např. žáci <-> žáci či občané <-> občané, ale aby budovala vztahy hierarchické, jednosměrné a lineární: učitel ->

žáci, vládce -> ovládaní. Jestliže na mnoha školách selhávají demokratické rysy interakcí, pak je tomu především proto, že je těžké takové interakce pěstovat v prostředí, které je na těch nejzákladnějších funkcích organizováno logikou hierarchického dohledu. V takovém prostředí je instituce žákovských parlamentů cizím, ohrožujícím elementem, jehož zavádění se často mění ve vlastní parodii právě proto, že demokratické interakce jsou ve škole protivným, nelogickým elementem.

3.3.5 Normování obsahů: Disciplinarita oborů, atomismus a nacionalismus

Transformací procesů v obsahy se hned na počátku, a tedy velice efektivně, proměňují autonomní kognitivní interakce v něco, co má být a musí být nabízeno zvenčí. Zvenčí jsou obsahy ordinovány, dávkovány a podávány, zvenčí je jejich ovládnutí kontrolováno jak na úrovni kvality obsahů, tak na úrovni přípustných postupů jejich ovládnutí. Jednání aktivní poznávající bytosti je tímto způsobem proměněno ve snadno ovladatelný pasivní rezervoár vtištěných atomů-poznatků. Aktivní autopoetická dynamická struktura myšlení je zredukována na představu paměti jako gigantické látky sídlící uvnitř lebky, do níž se za příhodných podmínek – když jsou žáci dostatečně disciplinovaní – zvenčí vtiskávají předávané přesně ohraničené obsahy, které poté zevnitř tvarují jedince do základní sériové podoby. Tato podoba je normou, od níž se definují veškeré odchylky a jež působí jako etalon při následném odstraňování odchylek.

Strukturální charakter slohu myšlení a jednání vysvětluje, proč je tak těžké uniknout dominanci mentality, která disciplinaci a memorizaci uplatňuje. Alternativy vedou často jen k nefunkčnímu převrácení hodnoticích znamének. V našem případě alternativisté na paměť raději zapomínají. Projevuje se to v bizarních frázích typu: „Nepotřebuji věci znát nazpaměť, jen musím vědět, kde je najdu.“ I zde je Anebo vybudováno na podmínkách intelektuálního pozadí původního Bud' tradicionalistického přístupu. Alternativa převrací cíle i důsledky, ale *neobrací se od striktně vymezených obsahů poznání zpět ke kognitivním procesům*. Na místo gigantické všepaměti tradičního přístupu staví představu vychrtlé paměti, u které se implicitně předpokládá, že schopnost pracovat s klávesnicí a myší automaticky znamená také znalost, kde, co a proč na internetu či v knihovnách hledat. Ve stínu zůstává to nejdůležitější: nejde o obsahy, o poznatky, ale o samotné kognitivní procesy. Kognitivní procesy zůstávají ve stínu obsahů a forem stejně jako u tradicionalistického přístupu.

Přestože každý školní předmět má své vlastní principy normování obsahu, existují zde dvě základní tendence, jimž se všechny obsahy jednotlivých předmětů podřizují:

- Zprvce jsou obsahy normovány *ve vztahu k disciplinárnímu řádu předmětů*, jenž kopíruje disciplinární řád vědeckých oborů.
- Zadruhé jsou *normovány atomistickým principem*, který se na úrovni sociálněvědních předmětů projevuje *nacionalistickou mentalitou*. Metodologický atomismus rané moderny se ve většině sociálněvědních předmětů projevuje jako metodologický nacionalismus (k metodologickému nacionalismu viz 3.1.1).

Logika disciplinárního uspořádání předmětů je stále udržována a je považována za nutný prvek normování didaktického obsahu. A to zcela navzdory sílící potřebě transdisciplinárního přístupu k řešení problémů. Tradicionalisté Liessmannova typu nevidí „žádný rozumný důvod, proč podstatně měnit kánon oborů“, ke skutečné vzdělanosti vede „předpoklad osvojení si metodických principů a obsahů oborů“, mnozí výzkumníci prý mají za to, že kritika oborovosti je jistý imperialistický trend, agresivní politika vylučování disciplinarit (srov. Liessmann, 2015, s. 49–60). Tradicionalisté zkrátka spatřují v tendenci překračování hranic disciplín svévoli, která povede k rozpadu dobře vystavěné architektury matrice vědy a na ni se vázající matrice školních předmětů.

Ovšem je skutečně tato stavba tak dobrá? Není to jen zdání lidí, jejichž profesní existence je závislá na zachování tohoto disciplinárního řádu? Potřebuje toto disciplinární uspořádání skutečný provoz vědy, anebo docenti a profesori a tradičním způsobem organizované a financované školy a univerzity? Potřebují toto disciplinární uspořádání žáci, anebo zřizovatelé, učitelé a strážci předmětové čistoty, kteří byli od malička vychováni v matici přísně odlišených disciplín? Příkré narušení řádu je vždy nebezpečné a rozvolnění disciplinárního řádu předmětů musí probíhat pomalu a v logice vzájemné blízkosti oborů. Jestliže však vyvstane systémová potřeba tento řád překračovat, pak se nejedná o účelové jednání PR a reklamních agentur, jak tvrdí Liessmann (srov. tamtéž, s. 51), ale o potřebu společnosti, na niž je nutné reagovat. „Diletantismus“ a „zanedbávání myšlení“ (Liessmann) jsou důsledkem špatně odvedené práce a je úplně jedno, jestli k němu došlo v rámci jednoho oboru, nebo při řešení problému vyžadujícím transdisciplinární přístup. Ostatně sám Liessmann projevil svůj diletantismus právě tehdy, když představoval svůj koncept humboldtovské univerzity. Selhal z toho důvodu, že jeho pohled byl příliš

oborově omezený. Vychován deduktivními systémy Kanta, Hegela, Schellinga a koneckonců i Nietzscheho stejně deduktivně snoval své představy, aniž by pracoval s informacemi ze sociohistorie a historie a sociologie vědění. Humboldtovský typ univerzity byl neuskutečnitelný už tehdy, když se poprvé – v době Beckera a Sprangera – stal ideálem. Navíc Liessmann svým čtenářům zatajil (anebo to vůbec netušil – což by bylo ještě horší), že nacionální stát byl hlavním aktérem institucionalizace vědy a stál v pozadí vzniku a organizace novohumanistických univerzit. Stát a univerzita mají mezi sebou velmi komplikované vztahy. Podobně jako vztah rodičů a dětí se komplikuje v době puberty a vede potomky k osamostatnění od rodičů, stejným způsobem se v transnacionální době odpoutávají univerzita a škola od nacionálního státu. Liessmann nám takové pochopení nemůže nabídnout, protože místo skutečné analýzy nám představuje útěšný obrázek založený na dějinách filozofů (srov. 2.4.3 výše). Na tomto příkladu tak lze dokumentovat, že ani dokonalá znalost vlastního oboru nemusí člověka vést ke skutečné vzdělanosti.

Vedle disciplinárního principu sdílí normování obsahů školních předmětů také princip metodologického atomismu. Zmíněný princip ruší původní interakce, vztahy a funkce a utváří z nich jasně ohraničené objekty. Odděluje je od jejich přirozených procesů, aby je zpětně uvedl do nových, již umělých vztahů. Atomární podstata fyzikální jevů, chemické prvky, oddělené organismy, individua, komunity, společenství či společnosti, národy, nacionální státy atd. – obecně základní jednotky, z nichž jsou budovány zakládající teorie oborů/předmětů, se díky principu metodologického atomismu stávají jasně a zřetelně oddělenými ontologickými jednotkami. Přestože sama věda tento atomistický způsob nahlížení na podstatu jednotlivých oborů pomalu opouští, tradičně uctívané základy, na kterých byly ustavovány jednotlivé vědecké obory a v závislosti na nich školní předměty, jsou stále zatíženy atomistickou logikou. Metodologický a normativní nacionalismus je jedním z nejvýznamnějších projevů atomismu ve většině sociálněvědních oborů. Podle logiky metodologického nacionalismu jsou nacionální státy autarkní, suverénní, hierarchicky organizované jednotky, z nichž vše ostatní vzniká a po naplnění svých cílů se do formy nacionálních států opět navrací. Právě takto pojaté jednotky se staly základem reflexe sociálního dění. V rámci raně moderní metafory oddělených částí jsou tyto konsolidované, pevné a neproniknutelné části východiskem, přičemž vyšší celek, který překračuje hranice nacionálních států, je entita vždy odvozená, nepůvodní a nestabilní. Podle této logiky např. mezinárodní obchod existuje jen proto, že existují národy, které mezi

sebou mohou obchodovat, a dojde-li k požadovaným transakcím, mezinárodní ekonomické uspořádání se může klidně stáhnout zpět a uzavřít se v hranicích národního státu. Taková představa je nesmyslná a nemá oporu v reálném dění: transnacionální obchod je ve svých zárodcích starší než nacionální stát, a jakmile se v moderní době objevila silná vrstva vzájemné obchodní závislosti a provázanosti, může být obchod uzavřen pouze do hranic nacionálních států jen za předpokladu obrovského civilizačního kolapsu. Přesto tyto nesmyslné a nereálné myšlenky řídí naše nejvnitřnější instinkty a orientují naše jednání i naše vědecké analýzy. V takové logice jsme byli nenápadně, zato systémově a důsledně socializováni a vychováni. Protože instituce školy se konstitovala a etablovala v době utváření nacionálního státu, není překvapivé, že se její struktura, organizace a funkce opírají o nacionální mýty.

Sociální vědy jsou modelovány na základě nacionálního principu. A to na dvou úrovních. Přitom druhá úroveň (viz níže) je mnohem podstatnější, přestože – nebo právě protože – je mnohem méně viditelná:

1. úroveň: *Úroveň obsahů reprodukováného vědění*. Národní literatura, národní historie, nacionálně pojaté výklady sociálních věd – nacionálně pojaté výklady např. ekonomie, sociologie. Když mluvíme o přežívající nacionalistické perspektivě v kurikulu, máme nejčastěji na mysli právě tyto obsahy. Ovšem proto, aby mohla být fixována první úroveň, musí již předem operovat úroveň druhá.
2. úroveň: *Úroveň forem vědění*. Tuto úroveň tvoří analytické nástroje a analytické jednotky. Nacionálně tvarované obsahy by nemohly vzniknout, kdyby je neformovaly nástroje a jednotky analýzy, které apriorně vycházejí z nacionální mentality.
 - (a) Příkladem zde může být např. literatura, neboť je defaultně pojmána jako národní literatura.²⁹¹ Tuto skutečnost podmiňuje a potencuje analytická jednotka, která je striktně národní: česká / slovenská / francouzská literatura (popřípadě česká versus světová literatura). Právě tato nezpochybňovaná jednotka – např. česká literatura – si vynucuje nacionální obsah předávaného kánonu: Hospodine, pomiluj ny, Dalimilova kronika, Kronika česká, Filipika proti misomusům, Všenařava, májovci,

291 Literaturu zde vnímám jako *pars pro toto* celé kultury. Je mi jasné, že dnes roli literatury přebírá film či populární hudba, ovšem literatura ještě stále tvoří páteř kulturního vzdělávání na základních a středních školách. Divadlo, výtvarné umění, film se jako celek systémově dostávají do znalostní struktury žáků a studentů především prostřednictvím výuky literatury. Z toho důvodu zde budu často psát o literatuře, ale ve skutečnosti budu mít na mysli širší fenomén kultury.

ruchovci, lumírovci, Machar, Hašek, Hrabal atd. Český kánon je vyčleněn a postaven přinejlepším paralelně, často však i mimo kánon evropský či světový. Takové vyčlenění zakrývá komplexitu jevu. Ve skutečnosti např. evropský romantismus pozitivně ovlivnil romantismus český. Díky tomu K. H. Mácha překročil české kulturní obzory a nepodlehł tehdy běžné a vyžadované české provinčnosti. Podobně tato komplexita vysvětluje, jak pražská německo-židovská literatura ovlivnila literaturu českou (a snad i naopak). Vysvětluje, že německá literatura utvářela kulturní povědomí tří milionů budoucích českých Němců dávno předtím, než se Rakousko-Uhersko rozpadlo, a že toto povědomí se jistým způsobem otisklo i do literatury české. Ovšem tyto zajímavé dějiny ovlivnění jsou z nacionálních kánonů systémově vymazávány.

- (b) Jiný výrazný příklad nacionálních analytických jednotek najdeme v dalších sociálních vědách (historii, sociologii, antropologii, ekonomii). Protože se většina z nich etablovala ve 2. polovině 19. století (ostatně podobně jako základ státně nacionálního kánonu výuky literatury), jsou jejich analytické jednotky obdobně nacionální. Proto je základní jednotkou státoprávního uspořádání *národní stát*, proto jsou zájmy jednotlivců nazírány skrze *národní zájmy*, proto je *veřejnost* (v Deweyho pojetí viz výše 3.1.2) myslitelná pouze jako *národní jednotka*, proto jsou ekonomické procesy prosévány optikou *národní ekonomiky, HDP a mezinárodního obchodu* (srov. Frank, 1998). A to vše přesto, že toto epistemologické uspořádání základních nástrojů a jednotek analýzy je již půl století kritizováno pro svoji neschopnost fakticky analyzovat a vysvětlit reálné události (srov. problematiku *metodologického nacionalismu* v 3.1.1 výše či přímo Beck, 2007, s. 85–94).

Taková formace dokonale reprodukuje nacionalistický styl myšlení. Vzhledem k důvodům, které jsem předložil v podkapitolách 3.1.7 a 3.1.8, je taková reprodukce systémově nebezpečná. Prodlužuje negativa, která s sebou nacionalistická mentalita nese, a neumožňuje nám využít příležitostí, které se objevují s postupem globalizace, takovým způsobem, abychom co nejvíce omezili negativa spojená s příchodem transnacionální situace. Především ztotožňuje veřejnost s národem, národ spojuje se státem a tím zcela obrací logiku demokratického uspořádání. Zatímco v demokracii by měla politická síla vyvěrat z občanů státu a měla by být v politické

soutěži definována různě se křížícími, překrývajícími a střetávajícími heterogenními zájmy a potřebami, v nacionalistickém milieu vyvěrá ze zájmů a potřeb úzké skupiny lidí. Tato záměna veřejného, demokraticky ustaveného státního zájmu za zájem úzké elity, držící symbolickou moc, je marketingově kryta diskurzem o národu.²⁹² Nacionalistická perspektiva je pozdně moderní opium lidstva, jež nedovoluje změnu vědomí a stojí proti faktickému přechodu od raně moderního slohu ke slohu pozdní moderny. Neuvědomovaně se replikuje v kurikulech školního vyučování, a vytváří tak mentální a intelektuální vzory, k jejichž překonání nám chybějí účinné nástroje. Replikuje se nejen na úrovni obsahu, ale primárně na úrovni analytických jednotek a analytických nástrojů. Vratme se k výše zmíněným dvěma příkladům. K výuce literatury jako *pars pro toto* celé kultury (viz pozn. 291 výše) a k výuce sociálněvědních předmětů.

Výuka literatury jako širšího kulturního fenoménu je výrazně ovlivněna stylem myšlení, který od 19. století formoval její výukové obsahy i analytické jednotky, jež tyto obsahy generují. Kvůli přežívání tohoto stylu myšlení nejsme schopni artikulovat a docenit univerzalizující potenciál evropské kultury. Evropská literatura či kultura jsou stále primárně odečítány z té národní. Jsou negativně definovány jako nejasný pandán či amalgám národních literatur/kultur. Jsou oním neforemným zbytkem poté, co se vytyčí a konsoliduje hlavní organizační jednotka: česká nebo francouzská nebo německá literatura/kultura. Přestože se zdá, že mladí lidé dnes čtou více cizí literaturu než literaturu českou, nemění to nic na symbolickém uspořádání domova a dálavy,²⁹³ tedy na vymezení české kultury a cizí kultury. Podstatou tohoto problému není skutečnost, že bychom se během výuky málo soustředili na světovou kulturu – to se za posledních několik let mění k lepšímu. Podstatou je skutečnost, že za takového symbolického rozdělení domova a dálavy nejsme schopni hranice domova rozšířit na Evropu. Evropská kultura zůstává součástí té cizí či světové kultury a stojí proti té české. Za takové situace nám ale z našeho horizontu vypadávají zkušenosti lidí utvářené dřívější německou, dánskou, norskou, francouzskou,

292 Tento jev by se dal popsat také tak, že etnické, exkluzivistické pojetí vytlačilo politické pojetí národa.

293 Tímto skládám hold jednomu z nejzajímavějších textů o českém údělu, knize *Domov a dálava* od Erazima Koháka (2010). Kohák svými životními volbami ukazuje, že ani na okamžik nepřestal být Čechem, který má rád svoji kulturu, a proto ji kritizuje, kdykoli se projeví provinčně. Tato kniha s odborností a grácií dokládá, jak je osud češství neodlučitelný od osudu evropanství a jak se tento osud svým lidstvím natahuje k osudům lidí a kultur na celém světě. Kohák ve své osobě a ve svém díle personifikuje skutečnost, že identita je ve své podstatě inkluzivistická, že když někdo odloží lepkavý nacionalismus a stane se přesvědčeným Evropanem, tak to neznamená, že přestává být Čechem. Právě naopak, neboť za takovým češtvím nevlaje stín méněcennosti nebo velikášství.

britskou, italskou, chorvatskou, srbskou... zkušeností. Nacionální pozadí toho, jak jsou utvářena kurikula jednotlivých literatur, nám neumožňuje proměnit naše bývalé nepřátele v naše současné spoluobčany, kteří čelí stejným hrozbám a stejným výzvám jako my.

Symbolické rozložení domova a dálavy je zakořeněno v mýtu o primátu nacionality. Podle tohoto mýtu literatura povstává z lidové slovesnosti a lidová slovesnost je nedokonalý zárodek budoucí nacionální literatury. V proudu lidové slovesnosti zazářila výjimečná díla, která se stala svatým a nezpochybnitelným základem konstrukce nacionální literatury. Dostala kvazináboženský charakter, který nesmí nikdo zhanobit svými pochybnostmi, jinak je automaticky podezřelý a je třeba jej vzít na paškál národního odsouzení. Ostatně o tom svědčí česká rukopisná aféra z konce 19. století a Masarykův osud „Nečecha“. Podle nacionalistického mýtu jsou navíc světová či evropská literatura pouhými stinnými existencemi, které vznikají, když se pod tyto umělé pojmy podřadí jednotlivé živoucí národní literatury.

To má vážné důsledky pro chápání role kultury. Mimo jiné z toho vyplývá, že každé dílo musí být konformní s právě přijímanými představami toho, co je to národní kultura či jaké jsou kulturní zájmy národa. Tak předem systémově omezujeme kulturu a toto omezení dříve nebo později povede ke kvalitativnímu propadu produkovaných děl. Kdybychom se vymanili z nacionálního pojetí, pak bychom mohli za projev kvalitního díla považovat to, že jeho autor klade na sebe a své recipienty vysoké požadavky, čímž zvětšuje emocionální a intelektuální potenciál národa. Ale dominantní nacionální přístup ke kultuře se na takové odrodilecké hodnoty dívá s hlubokým podezřením. Představa národa překrývá a činí neviditelnými konkrétní jedince a jejich potřeby. Včleňuje je do národního mýtu a vše, co se do něho nevejde, v člověku potlačuje. A přesně tento způsob myšlení oktrojuje funkce, které dobrá literatura či dobrý film může a má nabízet.

I když největší spisovatelé národních literatur vycházejí z místa, kultury a způsobů myšlení typických pro místo a čas, z něhož promlouvají, kulturní události se jejich díla stala právě ve chvíli, kdy zobrazovali konkrétní lidské radosti a lidská trápení, konkrétní osudy s jejich nezaměnitelnou neústupností, osudy, které překračovaly nacionální horizonty. V nacionální logice Švejk vyjadřuje typ malého českého člověka, který se specificky českým způsobem vyrovnává s hloupostí velkého světa kolem sebe. Ale taková perspektiva svým důrazem na malého českého chytráka znemožňuje vidět světovou velikost žvástala-čtveráka Švejka. Např. předem znemožňuje vidět hluboké souvislosti mezi Švejkem a Eulenspiegelem nebo v jiném smyslu mezi Osudy dobrého vojáka Švejka a Mužem bez vlastností. Zneviditelnění

zájmů občanů se projevuje vylučováním toho, co se reprezentantům národa zdá být pro budování identity toho či onoho národa nepotřebné či nebezpečné. Svě si užil český básník Máchá, stejně jako později Masaryk, Kundera či Gruša, kdykoli se opovážili kritizovat uzavřenost nacionalistického myšlení. Do kánonu národní literatury se nevejdou zcela, popřípadě jejich díla musejí být selektována a náležitě vykládána. Cizojazyční autoři musejí být buď vyloučeni, anebo násilím „počeštěni“ – například tím, že je smlčeno, jak mnohým německy tvořícím umělcům bylo náhle v nově vzniklém Československu úzko a kulturně nehostinno. Toto principiální zužování horizontů vede k budování nacionálního kultu a to má za následek zplošťování a zjednodušování našeho chápání literatury a kultury.

Je zřejmé, že existuje národní literatura a že ji formují lidé tvořící v rámci určitého kulturního prostoru a určitého jazyka. Je zřejmé, že mateřský jazyk je branou, jíž vstupujeme do světa narace a komplexního spolužití. A je také zřejmé, že je to mateřský jazyk, v němž jsme vstoupili do hlubin lyrické poezie. Bez tohoto bohatství, které se otevírá mateřským jazykem a znásobuje všemi dalšími jazyky, jež jsme schopni na hlubší úrovni ovládnout, bychom nebyli schopni budovat ani relativně jednoduché pospolitosti, ani komplexní společnosti našeho typu. Ale právě proto, že národ je pouze přechodovou formou sociálně-politického uspořádání, formou, která se dnes vlní vlastní vyčerpaností, je nutné odlišit mateřský jazyk od národního jazyka, veřejný charakter literatury od národní literatury. Nejde však o boj proti vlastní kultuře a mateřskému jazyku, ale o boj proti formám sociálně-politických uspořádání, které nás intelektuálně a emocionálně omezují, které ve skutečnosti oktrojují potřeby naší kultury i mateřského jazyka.²⁹⁴

Ještě mnohem složitější je situace v sociálněvědních předmětech. Jak máme žáky a studenty učit např. ideám společné propojující se Evropy, když veškeré informace mohou být traktovány v naprosto neadekvátních odborných pojmech, jejichž hlavní jednotkou je národ: národní zájem, národní stát, národní identita, hrubý domácí/národní produkt. Za těmito jednotkami je hlubší operující jednotka – nacionalistická formace, která tiskne náš intelekt a nedovolí mu prohlédnout závoj omezení. Tento stav prostupuje všemi rovinami společenského uspořádání a nechává zdánlivě nenápadné, ale ve své podstatě hrozivě formativní stopy i na tak empirických, každodenně se odvíjejících rovinách, jako jsou rovina produkce učebnic či rovina školní výuky.

294 Tato pasáž vděčí za zpřesnění poznámkám jednoho z recenzentů monografie Radovana Pláška.

Společnost, jež generuje mentalitu fetišizace poznatku a scientizace kurikula (srov. 3.3.1–3.3.3 výše), produkuje také specifický typ učitelů a specifickou roli učebnic. Bez ohledu na to, jak jsou na tom učitelé se znalostí svého oboru, v kultuře fetišizace poznatku se stávají učebnice čepem, kolem kterého se vše otáčí. Jestliže je učebnice zřídlem neomylné pravdy, kterou učitelům odhalují experti, pak se jako společnost dostáváme do velkých mnohohvrstevnatých problémů. A v těchto problémech je stále nejvýznamnější rovinou inherentní nacionalismus. Od relativně útlého věku jsou žáci vybavováni velmi zjednodušeným – nacionálním – výkladem dějin tak dokonale, že jsou tímto výkladem hluboce omezeni. Často až do konce svého života.

Jeden příklad za všechny. Kapitola Češi a Němci jedné z relativně nových učebnic vlastivědy je strukturována do podkapitolek Počátky česko-německého soužití a Zhoršení vztahů. Dozvídáme se, že od 13. století Češi a Němci žili a pracovali vedle sebe. Postupem času se z různých příčin většina šlechty i majitelů manufaktur rekrutovala z německé národnosti. V jisté době se Němci začali, podporováni habsburskou vládou, cítit vyvolení k tomu, aby vládli Čechům. Češi volali po zrovnoprávnění češtiny, ale Němci se rázně postavili proti českým požadavkům a začali usilovat o vytvoření velkého německého státu. Češi přitom zažívali období národního obrození. A tak docházelo k prvním konfliktům. Mezi Čechy a Němci narůstalo vzájemné odcizení. „Říkáme, že oba národy byly zasaženy nacionalismem.“²⁹⁵

Aniž by jediná informace byla výrazně nepravdivá (jenže žádná z těchto informací není ani pravdivá), všechny okolnosti jsou zjednodušeny tak, aby zapadaly do českého kanonického příběhu, v němž jsou Češi ohrožováni Němci: Němci rázně odmítli pochopitelné požadavky Čechů, Němci chtěli Čechy ovládat. Právě tato nespravedlnost tedy měla být příčinou postupného ochladnutí vztahů. Věta, že „oba národy byly zasaženy nacionalismem“, naznačuje, že i požadavky a touhy Čechů nebyly zcela bez poskvrny. Podstata nacionalismu však není vysvětlena.²⁹⁶ A tak se nacionalismus stává jen další prázdnou skořápkou v zásobárně

295 Doc. PhDr. František Čapka, CSc. *Vlastivěda 5. Významné události nových českých dějin*. Praha: Nová škola, 2005, s. 35. Při listování produkcí učebnic pro pátý ročník s dějepisným obsahem sice narazíme na některé lépe koncipované učební zdroje, nicméně jejich vnitřní struktura je až příliš podobná této učebnici. Předpokládám, že to není náhoda, ale obraz toho, jak se dnes v České republice stále ještě píší učebnice tohoto druhu.

296 Ovšem může být tato podstata v páté třídě vůbec vysvětlena, aniž bychom historii nepokřivili do nebezpečné vyprávěnký?

nicneřfkajících pojmů a jediné, co žákům zůstává hluboce implantováno do jejich hlav, je pachut' z věrolomnosti a nespravedlnosti Němců. Význam takového výukového obsahu je následující: *Nevysvětluj nic! Proveď ráznou ranou, a proto velmi funkční nacionalistickou formaci.*

S touto učebnicí pracovala paní učitelka v hodině vlastivědy. Protože se striktně držela dikce učebnice a protože zjevně podléhala kouzlu fetiše poznatku, nebyla schopna přidat k tématu nic, co by její výuku z pasti nacionálního mýtu vyvedlo. Je velice pravděpodobné, že ani autor učebnice, ani ona učitelka si nebezpečí takových informací neuvědomují. Ve světě nebezpečných nacionalistických simplifikací vyrostli. Proto jim asi ani nemůže dojít, že by udělali daleko lépe, kdyby namísto předžvýkaných zjednodušujících nacionálních vyprávěnek představili české a německé pohádky, poukázali na jejich podobnosti a rozdílnosti a zpřítomnili každodenní život tehdejších Čechů a Němců různých sociálních vrstev. Odvedli by pro pozdější výuku stejného tématu mnohem lepší práci. Ale neučinili tak, a proto (pravděpodobně nevědomě) naplnili požadavky, které po nich jádro instituce školy vyžaduje. *Dostatečně brzy zformovali nacionalistické uvědomění a nenechali větší prostor pro žákovo budoucí autonomní myšlení.*

Avšak to, co tuto těžko reflektovatelnou ideologickou formaci umožňuje, nejsou obsahy samotné, ale analytické nástroje a analytické jednotky. Výuka dějepisu či vlastivědy je stále dominantně založena na skrývaném či neuvědomovaném historismu 19. století (ostatně právě tento historismus utvářel první nacionální kánony dějin i jejich marxistickou kritiku). Historismus je založen na finalistické představě, že se historie vyvíjí podle předem daného zákona a spěje k předem danému cíli, k předem danému stavu společnosti. 19. a 20. století bylo řízeno třemi verzemi finalismu – vytyčeným cílem, k němuž svět měl spět, byl buď nacionalistický řád, nebo kapitalistický řád, anebo komunistický řád. Po rozpadu komunistických nadějí a po rozpadu nadějí kapitalismu bez přívlastků, zůstává jediný živý finalismus – finalismus nacionalistické naděje.²⁹⁷ Kritika takového historismu je nejméně tři čtvrtě století stará (srov. např. Popper, 2008)²⁹⁸ a nejméně půl století sílí proud

297 O tom nás přesvědčují i bývalí liberálně pravicoví politikové na jedné straně a současní komunisté na straně druhé, kteří od kapitalismu bez přívlastků, respektive od komunismu plynule přešli k nacionalistickým mýtům – viz např. Václav Klaus st., Viktor Orbán či z druhé strany Vojtěch Filip, Gennadij Zjuganov.

298 Jako ucelené dílo kniha vyšla v roce 1957, první její verze však byla veřejně prezentována v roce 1936.

transnacionálního přístupu k historiografii.²⁹⁹ Pro poslední živoucí verzi historismu – nacionalismus – jsou typické tyto analytické jednotky a nástroje (vyjmenovávám jen ty nejpodstatnější):

1. Jednotky: území národního státu, národ jako biologicky založená etnická jednotka, národní jazyk;
2. Nástroje: kontinuita/diskontinuita vývoje národa, vztahy mezi národy.

Ani ostatní dvě verze finalismu (kapitalismus, komunismus) však nepřišly s jinými nástroji, v nejlepším případě je pouze negovaly a dopustily se pro ranou modernu běžného přesunu od pozice Buď k pozici Anebo (marxismus). Christophe Charle – jeden z nejvýznamnějších francouzských historiografů posledních několika desetiletí – tento problém popisuje, když se snaží vysvětlit, jak je složité napsat monografii, která má daná témata nahlížet z evropského, nikoli národního pohledu:

„Druhý úmysl, a sice pokusit se o srovnání přes hranice států, narazil a stále naráží na veliký odpor historiků – dosud uplatňované dvojí kritérium národa a soupeření mezi jednotlivými evropskými národy se nepřestalo stavět do cesty přístupu, který by kladl globálněji zaměřené otázky.“ (Charle, 2004, s. 202)

Jestliže je na počátku 21. století³⁰⁰ problém takové transnacionální hledisko prosadit i na úrovni odborné literatury, je zřejmé, že na úrovni produkce učebnic a na úrovni každodenní výuky to bude ještě složitější. V analytické mřížce, která poskytuje takové analytické jednotky a nástroje, nelze psát, a tedy ani učit jiné než nacionalistické dějiny. Vše ostatní je neviditelné, a pokud se někdo chce z této slepé uličky vymanit, stojí ho to velké úsilí a zároveň riziko, že jeho výklad bude nesrozumitelný pro lidi, kteří byli dosud socializováni a vychováni prostřednictvím nacionálního diskurzu. Autor zmíněné učebnice vlastivědy a učitelka, jež podle ní učila, jsou dokonalými produkty nacionalistického typu socializace a výchovy.

Důraz, který dnes někteří učitelé dějepisu kladou na historii všedního dne a na klíčové události obyčejných lidí, by mohl vést k přesvědčení, že se bojí vyprávět velké příběhy. Zde musíme být ale opatrní v závěrech. Jistým způsobem se mnozí přemýšliví učitelé dějepisu zdráhají vyprávět velké příběhy jednotlivých společenství. To však nesouvisí s tím, že by

299 Přesto je tento trend stále nedostatečný. Viz např. lamento Christopa Charlea na začátku a konci jeho knihy o evropských intelektuálech 19. století. Tvrdí tam, že srovnávací historie, která dokáže překračovat hranice nacionálních historií, je stále „málo oblíbená“ (Charle, 2004, s. 10, srov. též s. 202).

300 Charleova kniha v druhém francouzském, mírně přepracovaném vydání, do něhož byly citované věty nově včleněny, vyšla roku 2001.

a priori velká vyprávění nepovažovali za důležitá. Většina z nich by souhlasila s Tony Judtem, že je nebezpečné, když narativní historie mizí z osnov jak evropských, tak amerických školních systémů. Ostatně člověk je *homo narrans*, je především tím, jaké příběhy dokáže s ostatními sdílet. „Učit děti, aby se k obecně přijímaným verzím stavěly kriticky (což je dnes učíme),³⁰¹ nemá příliš smyslu, jakmile jejich žádná obecně přijímaná verze již neexistuje“ (Judt, 2019, s. 241). Proč však cítíme skepsi k narativní historii? Příčinou není faktický odklon od velkých vyprávění k malým postmoderním příběhům. Tak si sociální vědy možná představují ne příliš zdatní následovníci Lyotarda.³⁰² Ve skutečnosti nejde o to, zda vyprávět velká vyprávění, či nikoli. Naše důvěra v narativní historii byla otřesena především proto, že dnes nedokážeme vyprávět dějiny jinak než prostřednictvím nacionalistického diskurzu. Poté, co se rozpadly naděje velkého příběhu socialismu a o něco později i triumfalistický příběh o kapitalismu a konci dějin, zjistili jsme, že tyto velké transnacionální příběhy dokážeme nahradit pouze malými a lepkavými příběhy jednotlivých nacionalismů, jež nás vracejí do 19. století a jež nám nejsou schopny vysvětlit, co se vlastně ve 20. a 21. století událo a děje. Naše skepse k velkým příběhům je jen projev naší neschopnosti vyprávět nové velké příběhy. Ve skutečnosti nechceme a ani nemůžeme odstranit velká vyprávění – bez nich žádná společnost nemohou existovat. Protože se však děsíme nacionalistických klišé a jiné příběhy zatím vyprávět nedokážeme, tak raději zmateně mlčíme.

Ovšem důraz na dějiny každodennosti a na klíčové události obyčejných lidí nejsou projevem této skepse a zmatení. Jsou projevem epistemologické změny. Jsou posunem od příběhu vyprávěného z finalistické a esencialistické perspektivy k příběhu, jenž je vyprávěn z perspektivy procesuální. V tomto novém, těžko se prosazujícím slohu dějepisného myšlení nás již tolik nezajímá, jaká je finální podoba kýženého stavu společnosti. Zajímá nás, co definice určitého ideálu znamená pro život většiny lidí. Jaká pozitiva a negativa přináší a jaký poměr mezi nimi existuje. Nezajímá nás, jak bude vypadat ideální socialistická či ideální kapitalistická nebo ideální

301 Výše představená reálná výuková hodina a především skutečnost, že většina učebnic vlastivědy se v dějepisných obsazích významně podobá učebnici, o níž jsem výše psal, mě vede k přesvědčení, že jsme v České republice ještě nedospěli ani do fáze, v níž jsou žáci vedeni ke kritickému pohledu. S touto poznámkou se zároveň omlouvám všem odvážným učitelům dějepisu a vlastivědy, kteří tak činí i přesto, že větštinová matrice předmětu (učebnice, dominantní přístupy k obsahům, očekávaní společnosti, žáků i rodičů atd.) jim v jejich snažení příliš nepomáhá.

302 Ostatně, čím jiným je např. Lyotardova kniha *Rozepře* (1998) než překvapivě koncipovaným velkým vyprávěním o jednom z největších antropologických problémů? Tato práce pojednává o existenci principiálního nesouhlasu uvnitř lidské společnosti a o tom, jak moderní společnost tento problém nejenže nedokázala řešit, ale dokonce jej ještě více prohloubila.

nacionalistická společnost. Daleko podstatnější je pro nás, jaké jsou reálné osudy mnoha lidí v době, kdy se o dosažení takových ideálních typů (socialismus, kapitalismus, národní stát) pokoušíme. Nezajímají nás Dějiny, ale historie lidí – jejich perspektivy, jejich radosti a strasti, jejich konkrétní utrpení, jejich naděje. V takové perspektivě ani kapitalismus bez přívlastků, ani socialismus či komunismus, ani konsolidace národa nejsou ničím *a priori* hodnotným. Chicagská jatka na počátku 20. století, střelba na dělnických demonstracích, koncentrační a vyhlazovací tábory, války, ukrajinský hladomor, politické čistky, vietnamská válka, tažení do Iráku atd. jsou v takové perspektivě od počátku hluboce podezřelé. Velké příběhy, jež budou vyprávěny z této perspektivy, budou mít zcela odlišný charakter od těch, které bohužel až příliš dobře známe.

Jestliže se o taková nová vyprávění přece jen pokusíme, nezbyde nám nic jiného než zcela transformovat způsoby narace – protože se již nebudeme moci opírat o výše zmíněné analytické jednotky a analytické nástroje. Zároveň tuto důslednou transformaci budeme muset vnést i do dalších sociálněvědních oborů, neboť nelze vyprávět transnacionální dějiny pomocí dat, která jsou produkována metodologickým nacionalismem (srov. 3.1.1 výše). To si vyžádá, abychom na epistemologické rovině opustili atomistické myšlení rané moderny a zaměřili svou pozornost směrem k transakcím a vztahům a k důsledkům těchto konkrétních transakcí. Transnacionální příběh bude muset vycházet z podobných hodnot, které ve svých textech nabídli např. výše zmínění Frank (1998), Beck (2004, 2007, 2015), Dewey (1w.2: 234–373) či Fine (2011).

Změnu perspektivy potřebujeme nutně vnést i do nižších stupňů vzdělávání. Když se dnes totiž pokoušíme současný stav sociálněvědní analýzy napravit novými pojmy a novými teoriemi, narážíme na zcela nepřipravené studenty. I když začneme používat pojmy jako extra-, supra-, transnacionální – logiku jejich myšlení stále řídí národnostní aspekt. Jediné, čeho tak dosahujeme, je úzkost, které studenti odmalička očkovaní nacionalismem propadnou, jakmile se začne vyprávět historie z trans- či supra-nacionální perspektivy.

V současném společenském milieu jsou nacionalisté a národní populisté pro většinu lidí podstatně srozumitelnější a důvěryhodnější, byť říkají zjevné nepravdy nebo opakují vybájené banality národního mýtu. A učitelé, kteří se snaží, aby neparazitovali na národně populistických myšlenkách, kteří se nedopouštějí jakýchkoli jiných selhání podobného druhu, se na budování nacionalistického milieu podílejí už jenom tím, že

jsou ve své výuce vázáni analytickými jednotkami a nástroji, které inherentně nacionální charakter kurikula podmiňují.

3.3.6 Obnovení primátu kognitivní krajiny

Ocelové jádro instituce školy je produktem mnohem komplexnějšího dispozitivu moderní společnosti, který zasahuje a restrukturuje různé roviny – nejen pedagogickou, ale také psychologickou, sociální, politickou, ekonomickou, epistemologickou a filozofickou. To je také důvod, proč jsem celou první kapitolu třetí části věnoval detailnímu rozboru situace, za níž se objevil a konsolidoval moderní nacionální stát se svým centrálním principem permanentní války i se svojí ideologií, která nacionální stát legitimizuje na všech zmíněných úrovních (srov. 3.1 výše). Komplexitu tohoto uspořádání si můžeme uvědomit, když jej vystavíme srovnání se zcela odlišným systémem vzdělávání. V následujících odstavcích se jedná o utopický systém, který však dokonale odkrývá vnitřní souvislosti naší reálné raně moderní ideologie.

V krátké eseji *Dewey načrtává školy v Utopii* (lw:9: 136–140), jež byla napsána pro *New York Times* již v roce 1933, rozehrává její autor příběh, v němž navštěvuje školu v Utopii. Hrdina pozoruje tamější vzdělávací systém, účastní se vyučovacích dnů. Zpočátku se jak hrdina, tak lidé z utopického světa nemohou domluvit téměř na ničem, neboť v Utopii nic nepřipomíná naše školy – ani architektonicky, ani cíli, ani obsahy, ani prostředky vzdělávání a ani způsoby, kterými se učitelé přesvědčují, že žáci obsahy skutečně ovládli. Postupně se oběma stranám daří navzájem si svoje světy přiblížit, ale v každém novém bodu narážejí na něco z jedné či druhé strany málo pochopitelného. V klíčové pasáži, v níž se hrdina eseje snaží lidem z Utopie popsat, jak učitelé v našich školách zjišťují to, zda a jak žáci obsahy ovládli, a ptá se, jak tato fáze kontroly probíhá u nich, naráží „opět na zeď nepochopení“ (srov. lw:9: 138). Když lidé z Utopie konečně porozumějí mechanismům, jež jsou v pozadí naší instituce školy s jeho systémem přezkušování a testování, všimnou si důležitého vztahu mezi přezkušováním a obsahy vzdělávání:

„Lidé z Utopie byli přesvědčeni, že vzorec, který je typický pro naši společnost založenou na dominanci ekonomických vztahů, ovlivňuje také naše obecné způsoby myšlení. Jelikož jsou pro nás (často nevědomě) ideály osobního vlastnictví a jeho nabývání velice dominantní, uchvátila tato idea natolik myšlení našich pedagogů, že vzorec osobního vlastnictví a jeho držení zcela určuje podobu našeho vzdělávacího systému. Utopiánci poukazovali nejen na to, že v našich školách používáme kompetitivní metody, které nacházejí své odůvodnění v ideji soupeření, že používáme odměny a tresty, soubory přezkušování a systém žebříčků,

ale také tvrdili, že všechny tyto věci jsou pouze vedlejším produktem společnosti založené na vlastnictví a že způsob měření a přezkušování, zda je někdo úspěšný, či nikoli, odpovídá logice takového založení. A tak se stalo, že veškeré přemýšlení považujeme za pouhou metodu, jak si něco osvojit, byť by to byla nepoužitelná a nicneříkající fakta, a pokládáme dosažené vzdělání za nabyté soukromé vlastnictví.“ (Lw.9: 139)

Tato pasáž je pozoruhodná z mnoha důvodů. Především nám ukazuje, že znalost není něco soukromého, něco, co bychom mohli vlastnit. Znalost je komunální – jak v procesu její konstrukce, tak v procesu jejího uplatnění v rámci našeho jednání (k tomu viz 3.3.1–3.3.2 výše). Přemýšlet o znalosti jako o obsahu, který lze uchopit, podržet, předat, je představou, která je přinejmenším od počátku 20. století neudržitelná. Přestože je Deweyho figurace příběhu jednoduchá a nebývale funkční – má moc osvobodit naše myšlení od nejvíce zautomatizovaných a nejméně reflektovaných předpokladů – musím jeho dikci zpřesnit a vyjasnit. Představa obsahů, které mají být předávány a uchopovány, sice souvisí s naší utkvělou ideou, že věci můžeme vlastnit, ale ekonomistický vzorec myšlení je pouze jedním z dalších projevů něčeho hlubšího, podobně jako samotné tradiční pojetí obsahů výuky. Jak uchopování zvnějšku dosažitelných obsahů, tak ekonomistický vzorec myšlení jsou produkty raně moderního myšlení. To na jednu stranu osvobodilo jednotliviny (jednotlivce, věci, instituce) z předem daného řádu Logu (starověk) či Božího řádu stvoření (středověk). Na stranu druhou si však toto myšlení nebylo schopno představit jinou podobu vzájemného propojení jednotlivin, než jaké nabízí mechanistická metafyzika hobbesovsko-descartovského typu. Když dále v právě citovaném textu lidé z Utopie hrdinovi z našeho světa vysvětlují, jak jejich společnost dospěla k efektivnější, ale zároveň svobodnější podobě školy, neříkají mu, že se tak stalo tehdy, když rozbili ekonomistický vzorec myšlení, ale „velké osvobození vzdělávání pro ně [Utopiánci] nastalo, když byl přes palubu hozen koncept uchopování věcí, které jsou člověku vnější“ (srov. tamtéž, s. 139). Jinými slovy, když se dokázali zcela zbavit formy myšlení, která produkuje jak liberálně ekonomistický pohled na svět, tak představu školy jako normalizační instituce, jež své žáky vybavuje externím obsahem, který si žáci musí přivlastnit, což je pak zevnitř formuje způsobem, který normalizační instituce potřebuje.

Tato raně moderní figura myšlení je komplexní. Jestliže totiž promýšlíme svět prostřednictvím představy, že znalost či dovednost je něčím, co nabýváme či uchopujeme, pak je můžeme nabývat dvěma způsoby. Buď tím, že si je neseme s sebou od narození, podobně jako nabýváme přirozená nezadatelná práva člověka, a pouze je aktivujeme, podobně jako

v Chomského představě univerzální gramatiky (srov. 1.4.8–1.4.9 výše), anebo je nabýváme tím, že stojí mimo nás a my si je nějakou činností přivlastníme. Tak se objevuje novodobá představa vrozených a získaných znalostí a dovedností, která má svůj kořen v raně moderních metaforách akcentujících vnitřek a vnějšek, přičemž naše kultura tyto metafory začala promyšlet doslovně a začala je považovat za nezměnitelný ontologický základ lidského života. V této logice je samozřejmé, že se objevují dva základní typy přezkušování a hodnocení. Získané znalosti a dovednosti můžeme přezkušovat a hodnotit v rámci bohatého systému zkoušení či přijímacích a klauzurních testů a zkoušek. Vrozené znalosti a dovednosti jsou od počátku 20. století měřeny IQ testy. Systém přezkušování, vzájemného soupeření a z toho plynoucí normalizace je produktem právě takového myšlení. Novověké osvobození jedince nebylo v době vzniku instituce školy doprovázeno rozvojem demokratických procesů inteligentního jednání, ale bylo určováno mechanistickými vztahy příčiny a účinku. Cílem školy byla normalizace, účinkem byl normalizovaný jedinec a příčinou, jež vedla k normě, byl systém přezkušování a vzájemné rivalizace. Tento komplex se stal naprosto centrální, téměř nezničitelnou strukturou, prostřednictvím níž je naše škola vystavěna a z níž dosud čerpala a často ještě čerpá svoji autoritu.

Současná debata o nevhodnosti klasických IQ testů – srov. monografii, která mimo jiné poskytuje i přehledovou studii o této debatě (Denglerová, 2016) – nás upozorňuje mimo jiné na to, že nelze takto jednoduše oddělit získané a vrozené znalosti, protože ty vrozené jsou ve velmi úzkém a těžko odlišitelném vztahu ke kultuře a tradici. Jsou spoluutvářeny artefakty, nástroji, mezi nimiž vnější získané znalosti hrají významnou roli. Stejně tak debata o potřebě formativního hodnocení ukazuje na těžkopádnost, neekonomičnost a nerozumnost systému založeného na sumativním hodnocení. Přesto je sumativní hodnocení převládající způsob evaluace. Již výše (3.2.4) jsem upozornil, že sumativní hodnocení je mnohem lépe slučitelné s celkovým normalizujícím étosem školy. Obě debaty – o nesmyslnosti klasických IQ testů a o nerozumnosti sumativního hodnocení – zevnitř rozkládají raně moderní dispozitiv instituce školy. Jestliže někteří tradicionalisté a někteří rodiče bojují proti těmto tendencím, neboť je vnímají jako nebezpečné a vedoucí k rozkladu poslání školy, mají svým způsobem pravdu. Tyto debaty inherentně rozkládají takový typ školy, který se formoval od konce 18. století a který se na počátku 20. století dostal do chronické krize.

Problém současné školy tedy spočívá v tom, že předáváme demokratické obsahy disciplinačními formami 18. a 19. století. Není proto překvapivé, že se naše vzdělávání zevnitř a systémově rozpadá. Systémové rozbíjení kognitivní krajiny bylo a stále je hlavní, nereflekтовanou náplní instituce školy. Rigidní disciplinární řád vědních oborů a školních předmětů a formy konstruování atomistického/nacionalistického obsahu jsou až důsledkem procesu rozbíjení kognitivní krajiny. Pokud chceme změnit instituci školy, musíme vzít vážně centrální roli kognitivní krajiny a to také výrazně zatřeše základními principy budování kurikulárních obsahů – zatřeše s disciplinaritou a atomistickým principem.

Zdálo by se, že musí dojít k nějakému velkému otřesu, který stavbu instituce školy rozvrátí. V části 3.2.4 a na dalších místech této monografie jsem ale psal, že takový otřes by zničil také naši možnost, jak skrze systém vzdělávání emancipovat jednotlivce i celou společnost. Proto jsem v úvodu tuto strukturální reorientaci instituce školy přirovnal k plavbě na lodi, kterou současně prkno po prkně proměňujeme. Chtěl jsem tím vyjádřit, že musí jít o systém malých, dobře promyšlených, vzájemně koordinovaných změn, které ve svém úhrnu nakonec promění ocelové jádro škol a především naši homogenizovanou a homogenizující mentalitu.

Mohli bychom se ptát, proč se tyto změny nedějí. Ve skutečnosti se ale již dějí a nikoli krátkou dobu. Instituce školy je v krizi nejméně jedno století, a přesto se celý systém nerozpadl. Nemáme relevantní data, abychom mohli říct, že se úroveň žáků snižuje. Máme data v relativně malých segmentech mezinárodních srovnávání (PISA, TIMSS atd.), o kterých ale jejich kritici tvrdí, že nerespektují národní tradice vzdělávání, případně že měří neměřitelné. Máme výsledky státního přezkušování a státních maturit, ale jejich struktura a nástroje měření – úlohy a jejich hodnocení – jsou stále ve vývinu, proto zatím nemůžeme brát předkládaná data jako relevantní. A máme po ruce často vyjadřovanou, ale daty nedoloženou zkušenost učitelů a institucí, že žáci a studenti nedosahují takových výsledků, jako tomu bylo dříve. Jestliže vezmeme tuto zkušenost vážně (*Proč by nás učitelé chtěli mást?, Něco je k takovým vyjádřením musí vést!*), měli bychom naše úvahy založit na systémovém pohledu. Jak je možné, že tato zkušenost vzniká? Je problém především na straně žáků a studentů, v jejich neochotě tvrdě pracovat, jak se tvrdí? Jsou učitelé méně schopní než kolegové před padesáti lety? Odpověď musí být v době masifikace vzdělávání, v době globalizace a digitalizace světa daleko komplexnější. Mění se samotné cíle školy a hlavně překotně a významně se mění prostředí, v němž školy operují. Globalizace a digitální technologie, jež propojují fyzický a virtuální svět do jednoho

komplikovaného makrosvěta, přinášejí situaci, s níž se zatím žádný stát uspokojivě nevyrovnal. Mimo mnoho dalších příčin se s tímto novým světem stát nevyrovnal také proto, že končí doba, v níž to stát může učinit sám o sobě, v níž národní vzdělávací politika sama o sobě může čelit takovým komplexním výzvám. Selhávání učitelů či žáků je ve skutečnosti selháváním celého systému. Ve skutečnosti je zázrak, že se systém ještě nerozpadl. A nerozpadl se právě proto, že zde existují stovky učitelů, desítky ředitelů, kteří nebyvalým pracovním nasazením dokáží systém udržet nad vodou.

V nehostinném prostředí, které instituce školy generuje, existují školy, v nichž lidé nejsou normováni, kde žijí, vzdělávají se a učí se respektu k odlišnostem a přitom jejich akademický výkon neklesá. Naopak, daleko pružněji se vyrovnávají se zbrklými, nedomyšlenými reformami. Jedná se o malý, každý den se obnovující zázrak, který sledujeme např. na školách, v nichž náš tým provádí výzkum.³⁰³ Denně se tam setkáváme s desítkami malých interních reforem, s desítkami způsobů, jak podvracet mechanismy normalizující a exkludující školy. Aniž by to ředitelé a učitelé teoreticky reflektovali, daří se jim obnovovat kognitivní krajiny svých žáků, učí je se v nich smysluplně a ekonomicky pohybovat. Učí je radosti z učení. Vracejí edukační proces tam, kam patří – do potenciálního prostoru hry. Vysvobozují svoji školu z fetišů poznatků a rozvíjejí postoje, které podporují autonomní učení. K tomuto obratu jim stačí to nejpodstatnější: uvědomit si, že jde o žáka. Nestavějí žáka do centra edukačního procesu. Nezaměňují mechanicky pozici Buď za alternativistické Anebo. To, že jde o žáka, znamená, že musíme mít neustále na paměti: bude to žák, který musí ve světě uspět – nejen ekonomicky, ale také sociálně, kulturně a politicky.

Tento ohled vyžaduje navrátit žáka zpět do jeho kognitivní krajiny, do jeho výukového tempa, k jeho odpovědnosti za vlastní život a svět, ve kterém žije. Učitelé a ředitelé tak činí navzdory systému ocelového jádra. Přes všechny nedostatky a nedokonalosti, kterých se na této vysilující cestě dopouštějí, jsou tito učitelé a ředitelé obdivuhodní především proto, kolik energie jsou každodenně schopni a ochotni investovat do proměny ocelově dunícího jádra instituce školy. Jsou burlaky, kteří táhnou loď našich škol proti chladnému, strohému a normalizujícímu proudu jádra. Kdyby se osvícení učitelé, ředitelé nemuseli dít proti proudu, kdyby naše školy byly nastaveny tak, aby byly z principu inkluzivní a otevřené odlišnostem, jejich práce by nebyla tak vysilující a byla by v celkovém úhrnu mnohem viditelnější.

303 Podpořeno grantem GAČR (č. GA19-13038S).

Vrátím se ještě jednou k Deweyho textu, abych ukázal, co vlastně – často nereflexivně – osvícení učitelé dělají, když jim jde o žáka. V závěrečné pasáži začíná návštěvník Utopie chápat, že hlavním cílem – tak samozřejmým, že jej nenajde v žádném utopiánském oficiálním dokumentu o vzdělávání – není předávat žákovi znalosti, předávat mu tradici, připravovat jej na budoucnost (třeba na společnost průmyslu 4.0) atd., ale rozvíjet u žáků postoje. Text končí následující pasáží:

„Jelikož i formování postojů bylo tím, co také našim žákům pomáhalo osvojovat si informace, pochopitelně jsem se tázal, které postoje považují [Utopiánci] za nejvíce hodny toho, aby byly utvářeny. Měli problémy s tím, jak seřadit postoje podle jejich důležitosti, protože byli zcela pohlceni představou všestranného rozvoje žáků. Ale na základě pozorování bych řekl, že by vybrali postoj, který by posiloval žáky, i kdyby to byl postoj nejbazálnější, a možná právě takový postoj by upřednostnili před ostatními. Tento postoj by uvolňoval pozitivní sílu a samozřejmě by zahrnoval osvobození od strachu, od zahanbení, od omezení, od sebepřezkoumávání, eliminoval by podmínky, které vedou k pocitům selhání a neschopnosti. Jistě by vedl k rozvoji sebedůvěry, schopnosti poprat se s těžkostmi, ke skutečnému nadšení vyhledávat problémy, místo aby se jich žák obával a utíkal před nimi. Zahrnoval by v sobě skutečně vášnivou víru v lidské možnosti. Obsahoval by důvěru v to, že možnosti okolního prostředí podporí hodnotné aktivity za podmínky, že k tomuto okolí přistupujeme a zacházíme s ním náležitým způsobem.“ (Lw.9: 140)

Možná by osvícení učitelé byli stejně zmatení jako náš návštěvník Utopie. Ostatně také oni jsou stále ještě produktem ocelového jádra školy. Ale jestli se něčím významným liší od učitelů méně osvícených, je to právě komplexita a pozitivnost, s nimiž přistupují k žákům. Přesouvají se od partiálních cílů k cíli nejkomplexnějšímu – k budování postojů. Vycházejí ze silných stránek žáků a jejich rozvíjením budují žákovi důvěru v jeho vlastní kognitivní schopnosti. Klíčovým se v tomto přístupu stává osvobození od strachu, které uvolňuje energii a usnadňuje další pohyby v kognitivní krajině. Posilování důvěry ve vlastní moc neznamená prohlubování individualismu a připoutávání k narcistickému já – jak mnozí tradicionalisté tvrdí (viz např. Pupala, 2004). Naopak posilování důvěry ve vlastní moc je procesem, jímž se člověk otevírá světu a zodpovědnosti. Lidé, kteří procházejí takovým vzděláváním, neutíkají před problémy, nadšeně je vyhledávají a řeší je.³⁰⁴ Budují v sobě odolnost a touhu utkat se s nesnázemi, a tak objevují „vášnivou víru v lidské možnosti“. Všechny ostatní cíle výuky jsou omezeny svojí partiálností. Obsahy, formy, tradice, budoucnost atd., to vše je v tomto důrazu na postoje přítomné, aniž by některá z částí byla

304 K problematice *problem solving* jako aktivního způsobu zvládnání a rozvíjení života jednotlivce i druhu viz část Konstituční pojmy textu v Úvodu výše.

fetišizována a nadřazována ostatním. Přesně tímto přístupem k postojům (často nereflektovaně a neuvědomovaně) se osvícení učitelé významně liší od těch méně osvícených.

Mohlo by se zdát, že z předcházejícího výkladu plyne následující: zatímco pozdně moderní výuka by se měla zaměřit na budování postojů žáků, z nichž nejdůležitějšími jsou postoje jako sebedůvěra ve své síly, aktivní budování vlastní kognitivní krajiny a vlastní zodpovědnost za sebe i svět kolem sebe, tradiční přístup k výuce je založen na předávání předem určených a zvnějšku ordinovaných znalostí a dovedností. Ovšem příběh je daleko komplikovanější! I tradiční přístup nás fakticky učí postojům. Postojům, které byly vyžadovány nacionálním státem s jeho pastýřskou mocí, a proto nám významně ztěžují život v současném komplexním a nehierarchicky organizovaném světě. Učí nás pasivnímu přijímání informací, strachu z vlastní aktivity a uctívání vnější autority.

3.4 Kairos: Mimo ideje neoliberalismu i jeho kritiků

Tzv. neoliberalismus je produktem změn, kterými současný svět prochází – je v podstatě snahou zareagovat příliš tradičními prostředky na zcela proměněné prostředí. Jestliže nyní krizi zřetelně cítíme, je tomu proto, že se kvůli kumulaci sociálních a materiálních změn odehrává hluboký posun v charakteru vztahů mezi člověkem a jeho prostředím. ICT noří náš svět do virtuálního prostoru způsobem, v němž rozlišovat svět on-line a off-line je projevem nedostatečného vzdělání. Globalizující se svět prolamuje a propojuje nejen geografické, ale také mentální vzdálenosti, aby v nečekaných místech, které dříve vypadaly neodlučitelně, nové vzdálenosti a nedorozumění vytvářel. Dnešní nacionalisté spatřují své největší protivníky v liberálně smýšlejících sousedech z druhé strany chodby a přitom nacházejí společnou řeč s nacionalisty z Keni nebo z USA. Změny zasahují generální instituce moderního státu, neboť tyto instituce byly jeho páteří – instituci školy zasahují možná více než všechny ostatní. Vše ztrácí kontury světa, do něhož nás naše instituce s takovou péčí socializují. Rádi bychom se vrátili do srozumitelnějšího, jasnějšího, více kontrolovatelného světa. Nacházíme se v době krize. Jsme vyzýváni ke skoku do neznáma.

Podobnými charakteristikami je často popisován *kairos*. Čas těhotný změnou, čas ustavený ke změně. Čas, který vystoupí ze sledu mechanicky se reprodukcijících minut a dnů a stvoří nový svět. Přes všechny zmíněné

změny má ale krize vždy relativně dlouhý rodokmen. *Kairos* je vždy jen zpětně utvořeným čistým typem, podobně jako raně moderní či pozdně moderní sloh myšlení a jednání. Ve skutečnosti *kairos* nevstupuje do děje jako *deus ex machina*, utváří se paralelně s chronologicky plynoucími minutami, hodinami, dny a roky. Je neustálou změnou, která se ze zpětného pohledu či krizového místa jeví jako důvod ke skoku do neznáma. Jako místo radikálního rozhodnutí. Ve své podstatě nás jeho úradky provázejí velmi dlouho. Ostatně rozpad Římské říše se připravoval stovky let předtím, než ji napadly hordy barbarů.

Kairos navíc neznamená, že nutně budeme vítězové. Můžeme být na straně těch, kteří se stanou obětí skoku do neznáma. Zvláště když budeme místo šachů, při nichž můžeme spoluutvářet jejich pravidla, dál zatvrzele hrát dámu a spoléhat se na naše stále méně úspěšné habituy.

3.4.1 Ústup nacionálního státu a neoliberalistická řešení

Národní stát jako sociálně-politická jednotka organizace společností je na ústupu. Za této situace se stát není schopen vyrovnat s tím, že jeho moc nad vzděláváním je stále více rozrušována procesy, které nemůže mít pod kontrolou. Před sto lety se takové procesy objevily pouze výjimečně, dnes se s nimi potýkáme každý den – mezinárodní srovnávání téměř všeho a z toho plynoucí reakce trhů a burz, ekologická rizika, důraz na sjednocení hlavních obsahů kurikul ve vzdělávání atd. Stát na to reaguje způsoby, které jen množí jeho nefunkčnost. Jedním z projevů této skutečnosti jsou desítky a stovky vyhlášek, směrnic, úprav atd., které mají nastolit řád a vyjasnit způsoby jednání, nastolit předpověditelnost aktérů. Ve své podstatě však tyto státem specifikované normy jen zužují možnosti, které by aktérům pomohly flexibilně a inteligentně reagovat na změny, jimž musí čelit.

Z toho také vyplývají otázky, které si různé typy agend, jež jsou jejich kritiky podřazovány pod pojem neoliberalismus, oprávněně položily a daly na ně své specifické odpovědi. Pro zjednodušení zde budu mluvit o neoliberalismu i přesto, že pochybuji o ideové jednotě takového tábora. Pro snazší orientaci rozliším otázky kladené tzv. neoliberalismem na tři okruhy, i když ve skutečnosti se vzájemně prolínají a podmiňují. Do prvního okruhu otázek patří: *Jak se zachovat v době, kdy nacionální stát ztrácí svoji autoritu? Kde hledat novou autoritu zaštiťující vzdělávací instituce?* Do druhého okruhu zase otázky: *Jak financovat školství, když stát nemá jasnou vizi další modernizace a vývoje vzdělávacích institucí? Jak financovat školství, když stát se vzdává privilegia investovat významnou část svého*

*rozpočtu do vzdělávání?*²³⁰⁵ Do třetího okruhu zase otázky: *Jak má vypadat kurikulum v době, kdy se původní obsahy v mnohém vyčerpaly – kdy zaprvé neodpovídají současnému vědeckému poznání a zadruhé nepomáhají lidem k lepší orientaci ve světě?*

Tzv. neoliberálové na tyto otázky odpovídají přibližně následujícím způsobem (viz také podkapitola 2.5.2 výše). *První okruh otázek:* Autoritou už nemohou být jednotlivé nacionální státy. Autoritu musíme hledat v procesech, které stát přesahují, a také v jednotlivých aktérech. Zmíněné procesy mají především ekonomický charakter. Autorita se musí na jedné straně přesunout ze státu na segment byznysu, především soukromého, a na straně druhé na jednotlivce samotné. Protože je škola svázána s těžkopádným národním státem, musíme oslabit roli školy ve vzdělávacích procesech a učinit ji pouze jednou z mnoha dalších vzdělávacích institucí, aby byznys a jednotlivci mohli daleko pružněji a efektivněji dosahovat svých cílů.

Druhý okruh otázek: Vzdělávací instituce a s nimi i škola samotná se musejí otevřít byznysu a potřebám jednotlivců, neboť škola nemá zdroje, kterými by vzdělávání v jeho široké paletě zabezpečovala a kontrolovala. Budou to totiž byznys a jednotlivci, kteří budou vzdělávání dominantně financovat. A je to právě toto finanční zajištění, které jim poskytuje faktickou autoritu.

Odpovědi na otázky třetího okruhu: Změně autority ale musí odpovídat obsahy kurikul. Ta se musejí přizpůsobit potřebám byznysu i jednotlivců. Stanovování vzdělávacích obsahů se tak musí rozvolnit, už nemohou být pouze v rukou státních úředníků a rad moudrých, které státní úřady vyvolí na základě jejich údajné expertnosti. Kurikula musejí vznikat zesponu, z potřeb byznysu i jednotlivců, přičemž jak byznys, tak jednotlivci nacházejí svého společného jmenovatele v trhu práce, na němž se jejich potřeby překrývají. Trh práce je tedy tím, co má rozhodovat o kurikulech. Tento společný jmenovatel ještě více přesouvá zodpovědnost na samostatné

305 Národní stát se ve své zmatenosti vzdává své moci utvářet postoje svých občanů. Hlavním projevem je systémová neochota investovat do vzdělávání. Jestliže si porovnáme procento HDP, které je ročně investováno do školství v zemích, jež se snaží školství systémově proměňovat tak, aby se jejich občané na globální změny lépe připravili, velice rychle nám dojde, že Česká republika – bez ohledu na to, že v posledních pár letech nesystémově a ad hoc navyšuje platy učitelů – si od devadesátých let 20. století ve vztahu ke vzdělávání buduje stále se prohlubující vnitřní dluh. Je vlastně s podivem, že školství ještě funguje alespoň tak, jak funguje. Jak je to možné, jsem vysvětlil výše: ve školství působí velké procento učitelů, ředitelů a asistentů, burlaků, kteří táhnou české školství proti proudu jeho ocelového jádra, velké procento lidí, kteří v nehostinném prostředí profesionálně odvádějí svoji práci – často na úkor svých rodin a svého zdraví.

individuum, protože je to jednotlivec, kdo musí bedlivě sledovat vývoj trhu práce, tím i směřování ekonomiky a tomu musí přizpůsobit vlastní vzdělávací kariéru.³⁰⁶

Odpovědi neoliberálního přístupu jsou v mnohém přesvědčivé. Přinejmenším se k problematice ústupu národního státu staví čelem. Tzv. neoliberálové však v otázce vzdělávání a výchovy přehlédli několik významných věcí. Dvě z hlavních přehlédnutí nyní představím, abych dokumentoval omezenost a neudržitelnost neoliberálních řešení. Ale také omezenost a neudržitelnost myšlenek jejich kritiků.

3.4.2 Vzdělávání je přizpůsobením člověka „něčemu“

Jedním z hlavních sloganů neoliberální agendy je: připravit člověka na požadavky trhu. A my si pod tím můžeme představit ještě další bonmoty: připravit člověka na průmysl 4.0, na robotizaci, na svět po ICT revoluci, na potřeby světa globalizovaného obchodu atd. Ve své podstatě se jedná o specifický projev obecnější logiky, kterou lze vyjádřit bonmotem: *vzdělání znamená přizpůsobit člověka něčemu.*

Tuto obecnou logiku neoliberální agenda sdílí s tradicionalisty. Založit vzdělávání na představě, že je nutné člověka přizpůsobit něčemu, znamená buď jedince uvěznit v domnělé minulosti, anebo jej naopak uvěznit v domnělé budoucnosti. Jestliže autoři vzdělávacích politik postaví své strategie na tomto principu, mívá základní podmínku jakéhokoli edukačního procesu: *vzdělávání se vždy odehrává v přítomnosti.*

V minulosti člověka uzavřeme tehdy, když jej přizpůsobujeme tomu, co bylo. Neohlížíme se přitom na potřeby a zájmy jednotlivců a společnosti, protože považujeme jisté obsahy a jisté metody za kulturně hodnotné *per se*. Tradice všeobecné evropské vzdělanosti předávající esenci evropského vzdělání, kánon velkých knih, v nichž jsou vyjádřeny klíče k porozumění skutečnosti či důležitost drilu a memorování – to jsou nejčastěji zmiňované záležitosti. Ty podle svých zastánců jsou hodnotné za jakýchkoli okolností, bez ohledu na strukturu společnosti, její proměny, její dynamiku, bez ohledu na potřeby a zájmy učících se jednotlivců. Dewey je správně přesvědčen, že od této představy se odvíjí celá struktura tradičního přístupu ke vzdělávání. Vzhlížení k minulosti strukturně ovlivňuje jak naši představu edukačního procesu, tak i naše pojetí žáků.

306 K odpovědím viz texty kritiků, kteří shrnují hlavní témata agendy tzv. neoliberalismu: Kaščák & Pupala, 2012, 2010; Lojdová, 2016; Rose & Miller, 1992; Štech, 2013; Višňovský, Kaščák, & Pupala, 2012, s. 325–326 a další autoři, které právě zmínění citují a odkazují se na ně.

„Přesvědčení, že jisté obsahy a metody a obeznámenost s jistými fakty a pravdami v sobě obsahuje pedagogickou hodnotu, je důvodem, proč tradiční přístup k vyučování v tak velkém měřítku poskytuje pouze dietu předžvýkaných poznatků. Podle této představy postačí, když budeme regulovat kvantitu a obtížnost předávaného učiva tím, že použijeme schéma odstupňování od měsíce k měsíci, od roku k roku. Jinak řečeno předpokládá se, že žák učivo přebírá po dávkách, které jsou mu předepisovány zvenčí. Jestliže to žák odmítne, jestliže se tomu fyzicky vyhne nebo jestliže se ve svých myšlenkách toulá někde jinde a nakonec si vybuduje emocionální odpor k danému předmětu, je to považováno za jeho chybu.“ (Lw.13: 27)

Ovšem ani do budoucnosti zahledění vizionáři, kteří nás vyzývají, abychom přizpůsobovali žáky tomu, co nás teprve čeká, neodvádějí lepší práci. Příprava na budoucnost je zrcadlově obráceným mechanismem přizpůsobování lidí ideám minulosti. A má také velmi podobné důsledky. I v tomto přístupu obětováváme potenciál přítomných zájmů a potřeb žáka, potenciál možností prostředí, v němž edukace probíhá, a tedy kvalitu a charakter možných interakcí, které mezi žákem a prostředím mohou vznikat. V obou případech rozbíjíme kognitivní krajinu a edukační proces zpomalujeme a někdy zcela zastavujeme. Ještě nedávno – jako projev špatné nálady vzniklé z neúspěšné kurikulární reformy – narůstala v pedagogickém diskurzu vlna tradicionalismu, dnes se opět v mediálním prostředí prosazuje diskurz lidí, kteří hledí do budoucnosti se stejnou náboženskou úctou jako tradicionalisté hledí do minulosti. Jako ve všech výše zmíněných případech se kyvadlo opět pouze vychyluje z Bud' do Anebo, aniž by se proponenti přizpůsobování člověka budoucnosti dotkli podstaty selhání tradicionalistů.

„Jestliže je ale příprava [na budoucnost] proměněna v cíl, kterým kontrolujeme celý proces, pak je současný potenciál zkušenosti obětován ve prospěch domnělé budoucnosti. Když k tomuto dojde, příprava na budoucnost neprobíhá nebo je zkomolená. Myšlenka využít přítomné, aby se stalo přípravou na budoucnost, je rozporuplná sama v sobě. Míjí, nebo dokonce vylučuje samotné podmínky, prostřednictvím kterých může být člověk na svoji budoucnost připravován.“ (Lw.13: 28)

Obě představy předpokládají, že můžeme vědět předem, co bylo, je a bude hodnotné, anebo co v budoucnu člověk bude potřebovat. Obě pozice předpokládají magický vhled tvůrců kurikula do podstaty světa. Ovšem tradicionalisté vědí o věčnosti hodnot, obsahů a forem stejně málo, jako neoliberálové vědí málo o budoucnosti. Skutečné vzdělání musí směřovat k ideálu, podle něhož má smysl rozvíjet co nejširším způsobem především současný potenciál jedince. Prostřednictvím takového rozvoje se učí vyrovnávat se s každou těžko předvídatelnou situací.

„Vždy žijeme v tom čase, ve kterém žijeme, a nikoli v jiném. Právě tím, že v každém aktuálním okamžiku vytěžíme ze své současné zkušenosti její plný význam, se připravujeme na to, abychom to samé dokázali v budoucnosti. Jedná se o jediný způsob přípravy, který se v dlouhodobém horizontu vyrovná se vším, co přijde [...]. Způsob výuky, který formuje trvalé postoje, je mnohem důležitější než jednotlivé hodiny mluvnice, geografie či historie. Protože právě takové postoje jsou rozhodující pro to, jak bude žák reagovat v budoucnosti. Nejpodstatnější postoj je ten, který formuje radost z neustávajícího učení. Jestliže pohyb tímto směrem je oslabován místo toho, aby byl podporován, děje se zde něco velmi podstatného. Žák je ve skutečnosti okraden o vrozené schopnosti, které by mu mohly pomoci vyrovnat se s různými okolnostmi, jež ho budou potkávat po celý jeho život.“ (Lw.13: 28–29)

Deweyho text lze shrnout následovně. Člověk jako kognitivní bytost má v sobě zakořeněné zárodky postojů, které skrze zvědavost a potřebu řešit problémové situace vedou každého jednotlivce k rozšiřování svých kognitivních schopností a dovedností. Škola, která žáky vybavuje tradičními obsahy, nebo škola, která připravuje žáka na budoucnost, potenciál zmíněných schopností a dovedností potlačuje a někdy zcela ničí. Ať už takové typy škol připravují člověka na cokoli, nevychováají z něho autonomní bytost, která je schopna se neustále učit a na základě poznaného se inteligentně rozhodovat a jednat. Tato systémová chyba ať ve verzi Buď, či ve verzi Anebo je založena na středověkém přístupu k životu. Ten je postaven na představě, že zde existuje nějaký vyvolený – vládce, papež, teolog, úředník, učitel, který má přístup k věčným pravdám, a proto ví, co je hodnotné či co v budoucnosti přijde. Když tento středověký přístup k životu aplikujeme v našem rychlém a komplexním světě, obětujeme proces budování postojů na oltář fetišizovaných a slepě uctívaných obsahů a forem, obětujeme realitu přítomnosti ve prospěch nějaké fikce minulosti či fikce budoucnosti (viz 3.3.6 výše).

Liessmann se domnívá, že příčinou nevzdělanosti je narůstající ohled na kognitivní potenciál co největšího počtu lidí. Podle něj tento ohled vede k nevykonnosti, změkčilosti a narůstajícímu narcismu. Pravda je však zcela opačná. Žádný takový ohled není vtělen do mechanismů fungování instituce školy a vzdělávacích institucí. Tento ohled se objevuje jako výjimka, na okrajích hlavního proudu. A často je za tento ohled vydávána nějaké jeho parodie. Ve skutečnosti stále vyznáváme přístup ke vzdělání, který produkuje úzké elity, jejichž členové mají být těmi vyvolenými, kteří mají magický vhled do podstaty či do směřování světa. A pak také polovzdělané a nevzdělané masy, jež jsou zde od toho, aby vyvoleným naslouchaly. Tento přístup mohl fungovat v 18. a možná ještě v 19. století, ale

od 20. století způsobuje systémovou a neustále se prohlubující sociální a politickou krizi.

Módní diskurz o průmyslu 4.0 nás např. přesvědčuje, že je to znalost kyberneticko-fyzikálních systémů a jejich dopadů, která jedince připraví na nový svět. Jedná se o ještě větší typ zjednodušení, než jakému podléhal nacionální stát, když chtěl formovat jedince takovým způsobem, aby byl dobrým kolečkem ve stroji nacionální produkce bohatství. Rozvoj kyberneticko-fyzikálních systémů bude pravděpodobně tak rychlý, že si dnes nikdo nedokáže představit jejich podoby, kterých za pět let nabydou. Potřeby trhu budou vždy výrazně kolísavé a z velké části nepředvídatelné, protože budou reagovat na rozmach technologické sféry a strukturální proměny dynamické globalizované společnosti. Podřídit kurikula vzdělávací politiky podobným cílům znamená vracet se mentalitou do stabilního, neproměnlivého světa předmoderní, středověké společnosti. Vracet se k magickému vhledu, scholastické dedukci a kartáčkám.

V tomto ohledu tradicionalisté a neoliberálové sdílejí stejný kořen chybného myšlení a liší se pouze na povrchu. Liší se pouze v tom, zda uctívají svoji velmi omezenou představu minulosti, anebo uctívají svoji velmi omezenou představu budoucnosti.

3.4.3 Vynucená individualizace: Univerzalita byznysu, anebo návrat do náruče státu

Tzv. neoliberalismus přehlédl další velmi důležitou záležitost. Ztráta autority státu automaticky neznamená, že tuto autoritu má převzít na jedné straně byznys a na straně druhé jedinec. Obě představy jsou projevem klasického liberalismu přesazeného z konce 18. a z 19. století³⁰⁷ do století 21. Dnes je naopak stále zřejmější, že je navýsost nerozumné ostře oddělovat jedince od neustále se přeskupující a stále nově se strukturující veřejnosti. Tzv. neoliberalismus spočívá na následujících dvou východiscích a následně z nich vyvozených dvou dogmatech:

1. Stát je zde pouze od toho, aby garantoval existenci pravidel generalizovaného trhu a svobodného obchodování. Neoliberální přístup z této zjednodušené premisy odvozuje: *Pokud dnes tuto funkci stát neplní, je regulace zbytečná a byznys si již vystačí sám.*

307 V té době kulminovala obliba mýtu nahého individua (k tomuto mýtu viz 1.3.6 a 3.1.2 výše). Mýtus poskytuje hlavní figuru myšlení, která strukturovala jak klasický liberalismus a kapitalismus, tak marxistickou kritiku a její představy o socialismu a komunismu.

2. Jedinec se rodí jako zcela oddělený systém, vybavený svými nezádatelnými právy. Stát dlouho přebíral velkou část zodpovědnosti za individuum a garantoval jeho práva a povinnosti. Neoliberální přístup si z toho odvozuje: *Pokud dnes tuto funkci stát neplní, musí jedinec konečně převzít veškerou zodpovědnost sám za sebe.*

Obě představy jsou myslitelné pouze v mentalitě vymezené ranou modernou, tedy dobou vlády klasického liberalismu a jeho komunitaristických kritik. Jestliže přistoupíme k názorům tzv. neoliberálů se znalostí historických podmínek vzniku samotného liberalismu, ukáží se být obě představy čirým anachronismem.

Začněme dogmatem trhu jako jediného garanta zaměstnanosti a obchodu. Na počátku moderny to byl obchod, který pomalu a postupně prolomil hranice tradiční společnosti, uvolnil síly rozvoje technologií a umožnil tak podmínky pro vznik moderní společnosti. Jako organizační jednotka dalšího společenského pohybu v té době vykrytalizoval moderní nacionální stát. S jeho odchodem ale nekončí závislost byznysu na relativně stabilním prostředí, ve kterém jedinec může fungovat a které z principu zajišťuje jemu vnější autorita, jež vládne zákonodárnou, výkonnou a soudní mocí. V klasické době tuto funkci plnil stát tradiční společnosti, v rané moderně to byl nacionální stát, dnes ji stále více začínají plnit transnacionální uskupení, jakou je například Evropská unie, či supranacionální instituce, jakými jsou např. OSN nebo Světová banka.

Byznys se ze závislosti na vnější autoritě nevyvázal. Pouze dočasně ve svůj prospěch využil slabost nacionálních států a jejich neschopnost transnacionálně koordinovat podmínky byznysu, což vedlo k tomu, že státům nezbylo než se podřídit tzv. Washingtonskému konsenzu. Ten se pokoušel utvářet nový prostor globálního myšlení a jednání na starých poučkách liberalismu. Díky významné podpoře USA stanovoval pravidla mezinárodního obchodu a především určoval podmínky pro finanční a obchodní transakce a reformy. Naneštěstí v té době americké ekonomické myšlení ovládala stará, jen do nového fraku převlečená idea 19. století o malém státě a svobodném obchodu. Konsensus se tak promítl do fungování supranacionálních organizací – např. MMF či WTO, jež sehrály po určitou dobu (konec osmdesátých let 20. století až počátek 21. století) roli jediných globalizovaných hegemonů, kteří drželi krok s nadnárodními korporacemi. Díky tomu se zdálo, že byznys je jedinou transnacionální institucí.

Plošné uplatňování této globální politiky však vedlo k prohlubování propasti mezi bohatými a chudými státy, neboť pravidla, která byla konsenzem uplatňována, byla funkční pouze za určitých podmínek. V situaci, v níž stát nebyl schopen významně vstoupit do pravidel fungování obchodních transakcí a určovat je, způsoboval tlak konsenzu ještě větší oslabení států a ještě větší zadlužování ekonomik (srov. Stiglitz, 2003). V konečné instanci to však není byznys, ale další trans- a supranacionálně konstituované instituce, které přebírají autoritu nacionálního státu, aby mimo jiné zajistily i udržitelné fungování byznysu samotného (srov. Beck, 2007, s. 353–356). Tradicionalisté však na požadavky neoliberálů dokáží reagovat pouze tak, že implicitně či explicitně vyzývají k návratu logiky nacionálního státu (srov. 2.5.3 výše).

Nyní se obrátím k druhému dogmatu. Podle něho je to jedinec, který poté, co nacionální stát ztratil schopnost přebírat zodpovědnost za své občany, musí převzít konečně zodpovědnost sám za sebe. Když tradicionalisté kritizují neoliberalistický důraz na individuální zodpovědnost jedinců, jdou správným směrem, ale neříkají celý příběh. Správně upozorňují na to, že převedení zodpovědnosti na jedince jej vystavuje ještě větším tlakům a bezmoci ve vztahu k trhu práce, protože již nemá sociální a existenciální oporu ve stavech, v třídách a dnes ani v rodině. Ale nechávají stranou skutečnost, že vynucená individualizace (a s ní spojená flexibilizace) je samozřejmou součástí moderních společností od počátku 19. století a že ochrana, kterou jedincům poskytoval nacionální stát a na něj navázaný sociální stát byly jen dočasným řešením problému individualizace a flexibilizace. Abychom dokázali čelit neoliberální governmentalitě, musíme lépe pochopit, v čem spočívá ona bezmoc, jíž je dnes jedinec vystaven (srov. Beck, 2004, s. 105–119).

Reálnou jednotkou reprodukce sociální se na první pohled skutečně stává jednotlivec. Je to on, kdo si dnes musí nezávisle na třídě či rodině zajišťovat svou „tržně zprostředkovanou existenci“. Situace je však komplikovanější, protože fakticky není (a nemůže být) vyvázán ze sociálních vztahů. Naopak je do nich ještě hlouběji ponořen. S individualizací jde ruku v ruce standardizace a institucionalizace privátních situací. Člověk je ve své osobní situaci závislý na institucích, i do těch nejintimnějších zákoutí jeho života promlouvají instituce a určují a završují tak zdánlivě osobní situace a životní dráhy, které se z těchto situací skládají (tzv. „biografie“, jak životní dráhy Beck občas nazývá; srov. tamtéž, s. 209–210.)

„Osvobozená individua se stávají závislými na trhu práce, a proto závislými na vzdělání, na spotřebě, na plánování veřejné dopravy, na spotřební nabídce,

na možnostech a formách lékařského, psychologického a pedagogického poradenství [...]. Individualizace se stává nejpokročilejší formou zespolečenštění závislého na trhu, právu, vzdělání atd. [...]. Na místo tradičních vazeb (sociální třída, nukleární rodina) nastupují sekundární instance a instituce, které utvářejí životní dráhu jedince a v rozporu s individuální dispozicí, která se realizuje jako forma vědomí, z něho činí hračku mód, okolností, konjunktur a trhů. Souběžně s tím vznikají konfliktní, rizikové a problémové situace, které se vzhledem k svému původu a charakteru vzpírají jakémukoli individuálnímu řešení.“ (Tamtéž, s. 210–211)

Tradicionalisté se nemýlí proto, že by přesun zodpovědnosti nebyl špatným krokem. Mýlí se proto, že jsou skeptičtí k procesu transnacionalizace a tím se uzavírají v rozplývající se nacionální perspektivě. Tzv. neoliberalisté se mýlí nikoli proto, že přesouvají zodpovědnost na jednotlivce. Mýlí se proto, že si neuvědomují, co tento přesun fakticky znamená. Přesun způsobuje echo, jímž se zodpovědnost přesouvá opět a znásobeně na instituce, které niterně zasahují do biografii jednotlivců a vůči kterým jsou jinak jednotlivci bezmocní.

Situace, v níž se nově rozdávají karty a v níž se citelně mění podoba institucí, není pro jednotlivce radikálně nová. Podobným procesem, byť možná méně dynamickým, procházejí jednotlivci od počátku moderní éry, neboť ta je založena na *vztazích na dálku* a tyto vztahy utvářejí instituce, které přesahují každodenní zkušenostní obzor a každodenní vědění jednotlivců. Onen paradox moderní stát vyrovnával garancemi vzdělání, lékařské a sociální péče a právní ochrany, jež jedincům poskytl. S ústupem moderního nacionálního státu se však tyto garance postupně rozplývají. Či přesněji řečeno, garance se stále rychleji přesouvají na transnacionální úroveň. Jestliže na počátku 19. století (připomínám: jedná se o dobu formace státních školských systémů!) většina vztahů na dálku překračovala hranice jednotlivců a jejich referenčních skupin (rodina, pospolitost, třída) do prostoru nacionálního státu, dnes drtivá většina vztahů na dálku kvůli vlastnímu charakteru informací, vědění a technologií překračuje hranice jednotlivých států. Aby mohly být tyto garance opět obnoveny, je nutné posílit rodící se transnacionální instituce, které mají právně, politicky a eticky vyrovnávat míru zodpovědnosti mezi institucemi a jedinci. Jenže „zatímco vlády jednájí v rámci národních států, biografie se otevírá světové společnosti“ (Beck, 2004, s. 219).³⁰⁸ Co lze v tomto kontextu říci o vládách, lze říci i o většině kritiků neoliberalismu. Kritici neoliberalismu

308 Jen připomínám, že Beck Rizikovou společnost, z níž je zde citováno, vydal v roce 1986. Dnešní situace směřuje k daleko rychlejšímu přesunu garancí do transnacionálního prostoru.

zatvrzele hrají dámu, zatímco tzv. neoliberalismus již definuje tahy v celosvětové hře v šachy.

Na speciálnější úrovni nám právě řečené vysvětluje, proč instituce školy prochází sérií menších či větších krizí a proč jsou pro mnohé z nás řešení neoliberální politiky i v oblasti vzdělávání svůdná. Nebyli jsme schopni přemýšlet o škole jinak než v její omezující – tj. hierarchické, homogenující – funkci navázané na nacionální stát. Procesy transnacionalizace institucí, jejímž projevem je také postupný vznik univerzalizující se vzdělávací politiky, který se v naší geografické oblasti bude v nejbližších letech projevovat vznikem společné rámcové evropské vzdělávací politiky, je tak nadějí, že se jedinci neutopí v bezmoci vynucené individualizace.

Posilování transnacionálních institucí, které koordinují vzdělávání a proměňují nacionální charakter instituce školy, je charakterizováno procesy dehierarchizace a denacionalizace instituce školy a vzdělávacích systémů. Dehierarchizace je nutným posunem, neboť takto velký vzdělávací prostor, jaký spojená Evropa představuje, nelze hierarchicky řídit, pokud Evropu neproměníme na stát podobný Čínské lidové republice. Denacionalizaci si zase vynucuje nutné překročení jednotlivých nacionálních perspektiv na úrovni výukových obsahů i na úrovni jednotek a nástrojů analýzy (viz 3.3.5 výše). Oba posuny ke svému uskutečnění vyžadují ještě posun třetí. Důraz na schopnost ocenit a pozitivně využít diverzitu lidských identit, nadání a směřování. Dokud bylo dříve možné vše řídit z centrálního bodu nacionálního státu, byla možná striktní hierarchická struktura, která vnitřně vedla k homogenizaci společnosti. Ve chvíli, kdy se hranice nacionálních států rozpouštějí, je nutné nejen vzdělávání, ale jakoukoli jinou institucionální interakci a organizaci založit na hodnotách subsidiarity, komunikace a pozitivního ocenění odlišnosti. Za příznivých okolností může tento obrat vést k tomu, že naše vzdělávání bude skutečně demokratické, že již nebude produkovat úzké vzdělané elity a polovzdělané masy.

3.4.4 Zkušenost Říše: Záleží na vzdělání masy

Sítové propojení obchodu, informací, technologií a konečně i sítové propojení našich biografí (srov. Beck & Beck-Gernsheim, 2014) takový návrat k nacionální mentalitě již fakticky neumožňuje. Tradicionalisté stejně jako tzv. neoliberálové si neuvědomují, že spolu navzájem sdílejí více, než by si dokázali připustit. Společně sdílejí útěšný obrázek, který je v obou případech příliš tradicionalistický. Jedni vzývají silný nacionální stát, druhí liberalistický ústup státu. V obou případech se mentálně vracejí do 19. století.

Obě skupiny kritizují vznikající evropskou vzdělávací politiku. Jedna proto, že údajně vyvlastňuje moc národnímu státu, druhá proto, že naděje ústupu státu může být zkalena vznikem evropského superstátu. Obě skupiny se bojí, že EU začne vzdělávání a byznysu diktovat své požadavky. Ovšem evropská vzdělávací politika, stejně jako evropská politika obecně, neselhává primárně kvůli zpupnosti evropských úředníků a politiků, ale kvůli nekompatibilitě nových ideálů, hodnot a obsahů s přežívajícími starými formami našeho myšlení a jednání. A tato nekompatibilita prochází jak hlavami tradicionalistů, nacionalistů, či tzv. neoliberalů, tak i hlavami evropských politiků a úředníků. Prochází námi všemi.

Transnacionalizace inherentně vede k posílení síťové logiky organizace jakékoli instituce – včetně instituce školy. To je ale v rozporu s tím, jak a za jakým účelem byla instituce školy historicky formována. Většinový evropský přístup ke vzdělání implementovaný prostřednictvím národních států nebyl založen na ideji „tradice evropské všeobecné vzdělanosti“. Byl založen na:

1. legitimizaci nadřazenosti evropských velmocí;
2. hierarchizaci a homogenizaci školního prostředí prostřednictvím inherentní disciplinace žáků, jejich neustálé rivalizace a přezkušování.

Legitimizace nadřazenosti Evropy zaštiťovala národní světový systém zvenčí – k tomu sloužily mýty neohelénismu a nacionalismu. Hierarchizace a homogenizace zaštiťovaly uspořádání společností zevnitř. Produktem vnějšího a vnitřního tlaku je politické těleso utvářené homogenní národní masou. Přes všechny osvobozovací funkce, jež s sebou vzdělání může nést, přes všechny reformy a přes vnější demokratizaci tyto tradiční rysy instituce školy v hlavním proudu vzdělávání nepozorovaně a úspěšně přežívají. Dnes se takto strukturovaný systém ocitl za dobou své spotřeby a stává se toxickým. Je z principu řízen logikou hierarchického uspořádání. Hierarchická struktura je udržitelná pouze v dostatečně malém a relativně homogenním systému. Právě tento fakt je příčinou série krizí nejen instituce školy, ale dalších generálních institucí moderního státu. Svět se propojuje, mísí a komplikuje, ale škola v nás stále buduje postoje, které byly kompatibilní s relativně jednoduchým a relativně homogenním světem národních států 19. století. Neexistuje tradice – *paideia*, *educatio* či *tradice evropské všeobecné vzdělanosti* – k níž bychom se měli či mohli vrátit. Svět, který stojí před námi, je zcela odlišný od podob světa, jež byly a jsou těmito ideály vyzdvihovány. Máme-li po ruce nějakou přibližnou a pouze orientační analogii, pak snad jen analogii se situací v pozdní antice.

Římská státní organizace nedokázala restrukturalizovat a proměnit své instituce takovým způsobem, aby udržela v chodu svou rozpínající se, multietnickou, materiálně a sociálně komplikovanou říši. Nebyla schopna překročit logiku hierarchické společnosti, která byla spojena s inherentním elitářstvím původních Římanů, případně později privilegovaných rodů. Svojí tendencí k budování geograficky velké a etnicky a nábožensky rozmanité říše se dostala do vážného rozporu: musela na jedné straně (ať už si pod tím představovala cokoli) civilizovat oblasti, které považovala za barbarské. Na straně druhé tento civilizační proces nebyla schopna přenést do mentality většiny obyvatel jak centra Říše, tak i dobytých území. Proto vytvářela masu strukturálně nevzdělaných lidí, která fakticky stála mimo civilizaci, a z toho důvodu směřovala k jednodušším formám organizace společnosti.³⁰⁹ Řím musel investovat stále více energie do držení nevzdělaných mas daleko od jejich účasti na vládě – ať už formou zábav, gladiátorských her, státního násilí, či válek. Tento vnitřní rozpor říši systémově vysílil a dal narůstat vzdoru natolik, že bylo jen otázkou času, kdy ji nahradí série méně komplexních a méně civilizovaných společností. Pád Říma způsobila neschopnost či neochota vzdělat masu takovým způsobem, aby se proměnila na dynamický systém zodpovědných, sebevědomých a sebeorganizujících se občanů. V té době materiální a duchovní podmínky patrně nebyly ke vzniku takové společnosti dostatečné. Dříve nebo později se takto obrovská heterogenní říše musela rozpadnout. Přesto nám příklad pádu Říma může být poučením. Dokládá, jakou roli hraje vzdělání v procesu budování otevřené společnosti.

Vzhledem k hlavní intenci, s níž byla instituce školy budována, nás dnes nemohou překvapit politické volby našich spoluobčanů. Stejně tak nás nemůže překvapit jejich strach z přicházejícího světa ani jejich touha po návratu do starého dobrého těla národa, kam se chtějí uchýlit i přesto, že toto tělo je za dobou své životnosti a začíná tlít. A nemohou nás překvapit ani politici, kteří na oné marné a zoufalé touze vydělávají své politické body bez ohledu na to, že pro nás připravují horší, více nebezpečný svět, než jaký jsme zdědili. Jestliže hledíme upřímně tváří v tvář přítomnosti, vidíme instituci školy, která nepřímou a často neuvědomovaně, zato systematicky produkuje polovzdělanou masu a velmi úzké vrstvy elit. Vidíme, že tento rozštěp nemůže vést k ničemu jinému než k nevráživým a nedemokratickým společnostem. Jestliže hledíme do budoucnosti, nezbyvá nám nic jiného než přijmout výzvu. V tomto ohledu by nás měl *kairos* spíše plnit naději než děsit. Není totiž kam se vrátet.

309 V tomto kontextu připomínám čtenářům Doddsovu analýzu (2000), jež vysvětluje, proč se demokratické Athény po určité době intelektuálního rozkvětu vrátily zpět k iracionálním, populistickým a magickým formám společenského života (viz 2.3.5 výše).

Co musíme udělat

Další kolo pendlování Bud'/Anebo

Nedávno jsem dočetl dvě útlé knihy, které se zabývaly podobným tématem jako předkládaná monografie. První z nich, Feřtekova *Co je nového ve vzdělávání* (2015), upozorňovala na mnohé změny, které nás nutí přemýšlet o škole zcela odlišným způsobem, než jsme dosud činili. Ve zkratce kniha jasně popsala to, co já ve svém textu prohlubuji a zasazuji do hlubších souvislostí vývoje moderní společnosti od 18. století do současnosti. Proto ji mohu doporučit všem, kterým se má kniha zdá zdlouhavá a příliš náročná. Druhá kniha, Pupalův *Narcis vo výchove: Pedagogické súvislosti individualizmu* (2004), mě utvrdila v mém přesvědčení, že mnozí významní pedagogové a filozofové výchovy nepochopili, v čem spočívá současná chronická krize instituce školy.

Přestože se obě knihy dívají na stejný problém ze zcela odlišné perspektivy a přicházejí se zcela odlišnými doporučeními, mají jednu věc společnou. Obě jsou zakončeny nepřesvědčivým závěrem. Feřtekovu knihu uzavírá kapitola Epilog: Vzdělávání v tekutém světě. Je strukturována otázkami – např. Jak bránit hloupení žactva? Jak zvyšovat vzdělanost? atd. – a tyto otázky jsou posléze velmi neurčitě a zkratkovitě zodpovězeny. Jako by autorovi docházely síly (srov. s. 85–88). Pupalova kniha končí symptomaticky. Poslední kapitola nese název *(Ego)záver* (srov. s. 91). V ní se dozvídáme, že autor zaujímá „skôr konzervatívne postoje [...], aby sa do istej miery korigovali či už rôzne publicistické klišé, alebo fóbické uhýbania disciplinujúcej výchovy, ktoré akýkoľvek únik z línie individualistickej logiky považujú za krízový znak výchovy, najmä v jej školskej podobe“ (tamtéž). Citované věty dobře vystihují Pupalovu pozici, předloženou v předposlední kapitole: podle něho jsme podlehlí představě, že může existovat jiná než asimilační strategie výchovy (srov. s. 65–70). Propadli jsme kouzlu rozkladného individualismu. Chceme dítě osvobodit, ale k čemu? Vždyť nás Foucault přesvědčil, že zde neexistuje žádný fundující subjekt a že každé konstituování subjektu je zároveň praxemi jeho podrobování. Jestliže tedy chceme výchovu zbavit pastýřské moci a chceme děti osvobodit, pak teorie, které k obhajobě využíváme, jsou anachronické, utopické a vlastně nekorektní. Takto si jen vychováváme zástupy narcistů

(srov. s. 89–90). K tomu jen dodávám, že narcismus jako defektní struktura osobnosti nevzniká pouze jako produkt příliš pečující „mateřské“ lásky, ale také a většinou jako důsledek nevhodné dominantní a zraňující „otcovské“ přísnosti (srov. např. Röhr, 2016).

Pupala je čistým reprezentantem pozice pedagogického konzervativismu, který od naivního Anebo alternativistů zvrací kyvadlo zpět do onoho nemocného a pochmurného Bud' tradicionalistů. Má monografie však doporučuje toto nešťastné Bud'/Anebo pendlování opustit. Vidí v onom marném pohybu tam a zase zpátky jedno velké teoretické selhání, které obě krajní pozice i jejich středové varianty sdílejí, a mnoho praktických selhání, která z toho teoretického vyplývají. Obě pozice vycházejí z nesmyslné představy jedince jako nahého individua. Dlouhá řada alternativistů, počínaje jejich předchůdci (nejen Rousseauem, ale v jistém smyslu i Lockem) a konče např. současnými proponenty antipedagogiky, věří, že já je ze své přirozenosti svobodné a dobré a vzděláváním a výchovou jej často pouze kazíme. Konzervativisté existenci takového já popírají a podmiňují jeho existenci a rozvoj již zformovanou společností. Pro obě strany se však nahé individuum stává východiskem jejich myšlení. Celá tato monografie snáší argumenty pro to, abychom pole definované nahým individuem a jeho popíráním opustili. Abychom opustili raně moderní souboje mezi liberalismem a komunitarismem. Nabádá čtenáře: přestaňme zahlížet do minulosti, přestaňme se ptát, zda existuje nahé individuum – od přirozenosti svobodný a nezávislý jedinec, či nikoli. Takové otázky jsou zcela nesmyslné, protože předpokládají nějaký počáteční stav a výchozí atomizované jednotky – buď pevně strukturovanou společnost, která jedince teprve utváří, anebo svobodného, na společnosti nezávislého jedince vybaveného nezadatelnými právy, jehož svoboda musí být před společností chráněna.

Tento přístup prozrazuje, že jsme stále uvězněni v atomistickém myšlení, které jsem kritizoval na mnoha místech textu (především v podkapitole 2.1.1 výše). Atomistické myšlení bylo v době raně moderny z historicky pochopitelných důvodů na úrovni sociálněvědních teorií oděno do liberalistického hávu a posléze ze stejně historicky pochopitelných důvodů do hávu komunitarismu. Liberálové od té doby tvrdí: společnost je utvářena samostatnými, racionálními jedinci, jejichž původní svoboda musí být obhájena a zachována (případně tato původní přirozená svoboda znovunastolena). Komunitaristé hlásají: původní je společnost, bez ní by se jedinec nemohl konstituovat jako individuum, proto musíme společenské hodnoty a tradice před nezodpovědnými jedinci chránit. A mezi

těmito dvěma východisky je chycen a zacyklen nejen vývoj sociálně-politického myšlení euroamerické oblasti, ale také způsoby, jakými přemýšlíme o vzdělávání.

Ve skutečnosti neexistuje žádná pevná podoba já, ani žádná pevná podoba společnosti. Jedinci jsou díky svým aktivitám v neustálé interakci, těmito interakcemi prostřednictvím různých formací veřejnosti vytvářejí společenství a společnosti (viz Deweyho pojetí veřejnosti výše 3.1.2). Jakákoli interakce mění jak jedince, tak společenství a společnosti. To, co bylo podstatné a nezbytné pro řešení problémů (v našem případě pro výukový proces) před třiceti, padesáti, sto lety, musí kontinuálně procházet soudem současného stavu společnosti i jednotlivců, protože cíle a potřeby společnosti stejně jako cíle a potřeby jedinců jsou pochopitelně odlišné od těch dřívějších.

Jestliže chceme emancipovat žáka prostřednictvím výukového procesu, pak nikoli proto, abychom jej přivedli k původní svobodě, ale proto, abychom jej zbavili všemožných útlaků, které průběžně vznikají vývojem společnosti, abychom opět a opět ustanovovali svobodný prostor pro jeho co největší rozvoj. Jestliže chceme bránit společnost před nezodpovědným jednáním jedinců nebo skupin, pak nikoli proto, že zde existuje nějaká posvátná tradice či posvátný předmět uctívání – například konkrétní podoba ústavy nebo nějaký konkrétní kánon evropské vzdělanosti, nýbrž proto, že chceme žít v otevřeném, svobodném a životu bezpečném prostředí. Proto bychom se ve vztahu ke vzdělávání měli primárně soustředit na to, co je jeho podstatou. Vzdělávání nás vede k tomu, že jsme schopni inteligentně vést své životy. To mimo jiné znamená, že jsme schopni zbavovat se toho, co je v naší tradici již sklerotizované, přebytečné a nefunkční, a zbytek proměňovat tak, abychom se byli schopni vyrovnávat s neočekávanými situacemi, které na nás vždy již za rohem čekají a budou mít vždy podoby, jež nejsme s to předem předpovědět.

To od nás jako pedagogů ovšem vyžaduje, abychom v našich žácích a studentech budovali postoje zcela odlišné od těch, které v nich doposud a dlouhodobě – přes všechny deklarované či implementované reformy – utváříme. Musíme přestat pěstovat postoje pasivního přijímání informací, strachu z vlastní aktivity a uctívání vnější autority, abychom v nich mohli začít utvářet postoje potřebné pro život ve svobodné, komplexní společnosti: postoje reálné sebedůvěry ve své síly, aktivního budování vlastní kognitivní krajiny a postoje vedoucí k vlastní zodpovědnosti za sebe i svět kolem sebe. Toho však nebudeme schopni do té doby, dokud budeme dále

replikovat tradiční instituci školy, která vznikla jako nástroj homogenizace a hierarchické organizace společnosti.

Co je nyní potřeba udělat, přirozeně plyne z toho, jakou podobu školy musíme opustit.

Nový svět, stará škola

Škola je stále jedním ze základních zdrojů *hierarchického uspořádání společnosti* a zároveň nejlepším *strojem na homogenizaci* populace. Přes svoji povrchovou barevnost a deklarovanou inkluzi škola své aktéry vystavuje tlaku dohledu a jednotných norem. Hendikepovaní, výjimečně nadaní, aktivní, kriticky myslící, samostatně jednající učitelé a žáci jsou podezřelí. Z podezření vzlíná obezřetnost a nenápadný nátlak průměrnosti, nátlak normy, který v jednotlivých případech může vyústit ve společensky tolerovaný výsměch, popřípadě agresí a vyloučení. Celý tento pohyb má systémový charakter – projevuje se v zákonech a prováděcích vyhláškách ministerstva stejně jako ve směrnících rektora či děkana, stejně jako v jednání ředitelů, učitelů, žáků i rodičů a stejně tak v jednání každého z nás, neboť jsme byli tímto systémem zformováni.

Strukturální rozpor mezi těmito tradičními funkcemi a přeskupujícím se uspořádáním společnosti, které stále více zřetelně nabírá síťový charakter, je dlouhodobě neudržitelný. Proto se např. dohled nakonec vyčerpává ve státních politikách, které sice mohou být chvályhodné (tak jako idea inkluze), ale jsou prosazovány prostředky typickými pro 19. století: generálním centrálním rozkazem/příkazem a obrovskou mašinerií zákonů, vyhlášek, vnitřních předpisů, směrnic, kontrolních orgánů a s tím spojenou bující administrativou. *Institut nedůvěry*, který je inherentně spojený s institucemi moderního státu (armádou, policií, nemocnicí, vězením, továrnou, školou), prostupuje celou společností. Školou více než všemi ostatními. Proto musí úředník kontrolovat ředitele, ředitel učitele, učitel žáka, škola rodiče, rodiče školu. Primární nedůvěra je nenápadným, ale pevným tmelem společnosti. *To, co tento systém udržuje v chodu, je nedůvěra*. Ovšem takový systém dříve nebo později narazí na hranice svých operačních možností, protože svět, v němž má působit, se výrazně liší od světa uhlí, páry a oceli.

Stejně neudržitelná je homogenizace jedinců v době, kdy sociálně-politické uspořádání ztrácí svůj nacionální charakter. Trvat dnes na homogenizaci je projevem nedostatku intelektuální představitosti. Je projevem stejně neinteligentní mentality jako budování jaderných elektráren v době, kdy se jaderná energie ukazuje být stále dražší, strategicky zranitelnější

a její rizika nepojistitelná, přičemž zároveň dochází k exponenciálnímu zlevňování technologií výroby energie z obnovitelných zdrojů, objevují se nové možnosti jejího uchovávání i nové možnosti její distribuce prostřednictvím chytrých sítí.

Obě strategie – hierarchizace a homogenizace na jedné straně a budování jaderných elektráren na straně druhé – mají společného více, než by se na první pohled mohlo zdát. Jsou projevem stejné logiky industriálního věku. Je jim společná nedůvěra v potenciál, poznání a um lidí, přičemž se spoléhají pouze na sílu expertnosti. Jenže expertní elitní týmy jako jakékoli jiné sociální skupiny, které se vymykají kontrole svého prostředí, mají sklon oddalovat zpětnou vazbu a utvářet kolem sebe aureolu nezpochybnitelné pravdy. To je také příčina toho, proč se obě strategie stávají anti-vědeckými, neboť prosazují způsob života, který je zjevně neudržitelný. Obě totiž vedou k systému, který musí být centrálně organizovaný a dostatečně homogenní. Obě nás uzavírají do malého prostoru nacionálního státu. Nadnárodní celoevropská energetická síť, která využívá zdroje čisté energie rozptýlené po celé Evropě a propojené chytrými rozvodnými sítěmi, je pro nacionální mentalitu stejně nepřijatelnou představou jako nadnárodní evropský prostor sdíleného vzdělávání. Obě představy jsou totiž založeny na myšlence rozvolnění a rozpuštění hranic národních států a nacionálních mentalit a na myšlence vzájemného vyjednávání a sdílení společných transnacionálních cílů.

Bylo by však snadné vše uzavřít úslovím, že ryba smrdí od hlavy. Hlava je totiž v každém z nás, neboť jsme prošli stejnou socializací a stejnými školami. My všichni tvoříme systém, skrze který žijeme. Jeden příklad za všechny. Skupina rodičů vybudovala soukromou školu, neboť jejich děti prošly lesní školkou a všechny varianty následujícího školního vzdělávání jim nedávaly smysl. Ti samí rodiče dnes vyžadují po učitelích a ředitelce, aby do oné školy zavedli klasické postupy přezkušování a kontroly, jelikož mají strach, že by jejich děti neobstály při přijímacích zkouškách na víceletá gymnázia. Tento příklad dokládá rigidnost našeho vzdělávacího systému. Ve vstupních místech se systém sice rozvolňuje a variuje, ale na úrovni středního a terciárního školství je stále sešněrovaný logikou organizace typické pro instituce 19. století. A tak rodičům nezbyvá než zapřít autonomní myšlení a vystavit sebe i ostatní vlastnímu schizofrennímu jednání. Poskytli sice vlastním dětem alternativní vzdělávání, dokonce se podíleli na budování alternativní školy, ale poté tu samou školu chtějí sešněrovat přesně těmi procesy a postupy, před nimiž původně chtěli své děti chránit. Přes svoji zpočátku možná příliš bezstarostnou snahu jim ve svém strachu

o osud svých dětí nakonec nezbyvá nic jiného než posílit současné podoby systému.

Systémové problémy mohou mít pouze systémová řešení a ta musejí zasáhnout jak hlavu a údy hierarchie, tak i naše hlavy.

Trojčlenný souběh proměny systému

V následujících částech Závěru budu prostřednictvím výpovědí aktérů detekovat procesy, které ze školy dělají výkonná normalizující kasárna. Proto budu zdůrazňovat, že je potřeba vytvořit prostor pro autonomní aktivitu ředitelů a učitelů a budu zdůrazňovat rozvolnění současného systému. V této pasáži však musím předeslat jednu podstatnou věc. Pákový efekt změny může zafungovat jenom v synergii správného nastavení státní (a čím dál více také nadstátní) úrovně, úrovně místní (budu ji nazývat „střední“ a budu tím mít na mysli oblasti spravované školskými odbory místních a krajských samospráv) a úrovně fungování na té či oné škole. Žádná z těchto úrovní není schopna náležitě fungovat bez kooperace s úrovněmi ostatními. Nutnost takového trojčlenného souběhu dokumentuje např. Fullan a jeho spolupracovníci (srov. 2007). Tým pod vedením tohoto autora na základě zkušeností s mnoha úspěšnými reformami (často je zdůrazňována Ontarijská strategie) určil „sedm základních idejí pro reformu, která mění celý systém“ (srov. Fullan, 2010):

1. všechny děti jsou schopny učení;
2. výběr malého počtu klíčových priorit;
3. energické vedení (*resolute leadership*), jež stojí za vytyčenými prioritami (*stay on message* – srov. tamtéž s. 25–26);
4. schopnost kolektivního jednání;
5. detailně popsané a praktikované strategie (*strategies with precision* – srov. tamtéž s. 26);
6. inteligentně rozvržená zodpovědnost (za procesy vedoucí ke změně – srov. tamtéž);
7. vším je míněno skutečně vše – systém nelze měnit postupnými kroky, změna musí zasáhnout všechny školy, všechny oblasti (srov. tamtéž).

Všech sedm bodů tvoří formální páteř úspěšné reformy. Obsah reformy či její dílčí důrazy se vzhledem k historickým a kulturním odlišnostem mohou stát od státu lišit, ovšem zmíněné body detekují nutnou infrastrukturu úspěšné změny. Proměnu celého systému nemůže zaručit ani jedna ze tří úrovní.

Vládní úroveň v souběhu s evropskými strategiemi musí vytyčit základní parametry toho, jakým způsobem a proč se musí instituce školy proměnit. Musí jasně deklarovat, že nám již nejde o normování, homogenizaci a exkluzi, ale o to, aby všechny děti v rámci vzdělávacího procesu maximálně rozvinuly svůj potenciál. Že nám tedy nejde primárně o to, abychom děti, třídy a školy porovnávali mezi sebou a na základě toho dělali exkluzivistické žebříčky úspěšných a neúspěšných. Že nám jde primárně o rozvoj v rámci možností každého jednotlivce a každé skupiny, že jsme v případě změny myšlení a jednání schopni všechny dovést k velice uspokojivým výsledkům a že jsme takovému rozvoji ochotni a schopni poskytnout podpůrnou infrastrukturu. Tak jako je to běžné např. ve Finsku, kde hodnocení škol primárně neslouží k jejich klasifikaci na škále excelentní – špatná, ale slouží k tomu, aby se zjistila místa v systému, jež potřebují výraznou pomoc ze státní i střední úrovně.³¹⁰ Teprve tehdy, pokud vláda energicky a důsledně deklaruje, že jí nejde o homogenizaci, normalizaci a klasifikaci, podaří se uvolnit školy a kurikulum ze sevření fetiše poznatku a ze zastaralé tradice, jež vylučuje ty, kteří normě neodpovídají.

Níže tvrdím, že je nutné úřadům na střední úrovni (na místní v případě základních škol, na krajské v případě škol středních) ubrat pravomocí a tuto část moci lépe rozmístit na další dvě úrovně – na státní, aby ta mohla efektivněji určovat celkové směřování systému, a na úroveň jednotlivých škol, aby mohly efektivněji budovat učící se prostředí. Hlavním cílem ponížení moci střední úrovně je dostat školy z pozice rukojmích místních politických šibrů (čímž se zároveň omlouvám všem světlým výjimkám na této úrovni, které však z principu nastavení mohou být pouze výjimkami). Přesto je tento střední článek podstatný a i on je součástí komplexního systému změn. Právě díky kapacitám střední úrovně lze ve spolupráci s dalšími dvěma úrovněmi efektivně naplnit body 4, 6 a 7 výše uvedené strategie. Kolektivní jednání (4), vytyčení jasné zodpovědnosti (6) i zajištění

310 Taková logika pomoci mimochodem svědčí o zcela jiném nastavení celého systému. V něm nejde o to, budovat místa, kde se budou koncentrovat vynikající jedinci a budou tak od malička vystaveni elitářské mentalitě vyvolených a dále vedeni k tomu, aby tuto aristokratickou strukturu myšlení internalizovali. Naopak v takovém systému jde o to podpořit rozvoj všech jedinců, všech škol ve všech oblastech hlavní správní jednotky (státu). Není tedy logické trestat selhávající školy znásobováním špatné pověsti a úředně nastaveným seškrtváním jejího rozpočtu. Naopak finský stát do takových škol investuje prostřednictvím detailní a dobře fungující strategie poradenství a soustavy opakujících se evaluací. Právě taková logika představuje reálnou podporu škol ve vyloučených oblastech, ať tím máme na mysli školy v urbánních „ghettech“, nebo školy v širším pohraniční. Dnes u nás takto komplexní a účinný systém, a to i přes investici milionů korun a přes velkou energii lidí, kteří se zapojují do jednotlivých programů a projektů, fakticky neexistuje. Mrháme tak jak lidskými, tak finančními zdroji.

dopadu reformy na všechny školy v daném regionu (7) jsou procesy úzce svázané s širší komunitou a se zodpovědností rozhodných orgánů střední úrovně. Školy se musí otevírat širší societě daného místa (a mimochodem tím narušovat laboratorní mentalitu školy, kterou má instituce školy stále vepsánu v mechanismech vlastního fungování), protože jediné tak jsou aktéři (ředitelé, učitelé, žáci, rodiče) schopni využít zdrojů, jež místní societa může poskytnout, a recipročně plnit cíle vytyčené potřebami místní komunity. V těchto případech je koordinační a organizační role střední úrovně nezastupitelná.

Fullan při popisu schopnosti kolektivního jednání mimo jiné také píše:

„Ale je zde více zdrojů rozvíjení schopnosti kolektivně jednat než jen na úrovni spolupráce uvnitř školy. Reforma, která má být uplatněna v celé samosprávné oblasti (*district*), je závislá na tom, zda vedení celé oblasti energicky podporuje školy v tom, aby utvářely malá seskupení a sítě. Teprve za takových podmínek se rozvíjí schopnost spolupráce nejen uvnitř škol, ale také mezi nimi... Na úrovni přesahující jednotlivé oblasti jsme dále investovali do rozšiřujících se způsobů spolupráce mezi jednotlivými oblastmi.“ (2010, s. 26)

Tímto způsobem Fullan komentuje procesy a stanovuje základní principy, které vedly k úspěšným reformám. Na všech třech úrovních musí existovat energické vedení (*resolute leadership*), které je koncentrováno na své priority. Tato vedení ve svých prioritách musí být ve vzájemné symbióze a jít za společně sdíleným cílem. Každá úroveň má své specifické nástroje a své prostředky k jeho dosahování. A teprve v souběhu těchto energií a cílů lze úspěšně změnit systém.

Taková symbióza na úrovni hlavního a dílčích cílů a na úrovni procesů a strategií, které vedou k naplnění cíle, v našem systému chybí. V zastupitelské demokracii musí největší díl viny nést politická reprezentace. Ta se třicet let od politické změny napříč politickým spektrem nedokázala dohodnout na hlavních dlouhodobých prioritách. Naopak jednotlivé dílčí problémy se staly úhelným kamenem sporů, které vycházely vstříc jednotlivým lobbistickým skupinám a případným krátkodobým politickým ziskům. Politická reprezentace přišla s několika vzájemně se popírajícími či zpomalujícími strategiemi, které činí racionální rozhodování na dalších úrovních téměř nemožnými, přičemž společně se střední úrovní zaplevelila prostředí škol takovým počtem nových a nových povinností úředního charakteru, že se reálné procento času na vlastní výuku výrazně zmenšilo. To vše činí celou státní školskou politiku z dlouhodobého hlediska těžko předvídatelnou, tíživou a schizofrenní (o tom níže).

Vystoupení ze začarovaného kruhu může vést především přes osvobození hlasu těch, kteří jsou největšími oběťmi daného systému. Nejsou jimi politici ani úředníci na státní či střední úrovni, jsou jimi ředitelé, učitelé, rodiče a žáci. Jsou to oni burlaci, kteří táhnou české školství proti proudu mateřské instituce a doplácí na to ztrátou energie, vyhořením a většinou vě průměrným vzděláním. Nejprve je nutné uvolnit energii těchto lidí, aby se po vzoru deweyovského pojetí (srov. 3.1.2 výše) zformovali do jasné profilované a uvědomělé veřejnosti. Proces uvolňování nepovede pouze k pozitivním změnám. Každé uvolnění s sebou nese i negativní dopady, s nimiž je nutné se následně vypořádávat. Přesto je uvolnění hlasů těch, kteří jsou ze systémových důvodů zatím němí, podmínkou každé demokratizační změny. Jedině tak se utvoří vlna schopná politiky donutit k zodpovědnosti, jejíž horizont míří daleko za hranici jejich politické životnosti. A teprve poté se objeví prostor pro to, aby politici odložili svá ideologická klišé a společně v poradě s hlavními aktéry se domluvili na základních parametrech formování nové dlouhodobé strategie. To je také důvodem, proč se následně věnují především procesu uvolňování tísnivých krunýřů tradičního způsobu organizace školství.

Hlava hierarchie

Vše je vpleteno do hierarchického systému dohledu. Ministerstvo, odbory školství na úrovni zřizovatelů škol, ředitelé, učitelé, žáci. Práva a povinnosti jsou distribuovány podle této osy svrchu dolů (s jednou nesystémovou výjimkou vztahu mezi ministerstvem a zřizovateli škol – k tomu více v následujících odstavcích). Na žádném z nižších stupňů řetězce není prostor pro samoorganizaci a reflektivní praxi, která by zpětně mohla ovlivnit vyšší patra této stavby. I debaty o změně školství s jejími aktéry jsou organizovány z centra, z ministerstva – nejlépe prostřednictvím nějakého grantu z evropských strukturálních fondů, aby tak potřebné peníze byly co možná nejhlopěji utraceny. Jiným způsobem se ředitelům, učitelům a žákům nedostává sluchu, nemají prostor uplatnit svoji tvořivou iniciativu, jíž by mohli měnit patra hierarchie nad sebou. Je to zcela v souladu s vnitřním nastavením funkcí hierarchického systému. Ten z podstaty svého fungování neumožňuje vznik samoorganizačních platforem a procesů. K tomu více na konci Závěru.

Ministerstvo předalo mnohé ze svých práv a povinností na úroveň subsidiárních orgánů. Tento prvek zdánlivého demokratického uspořádání však nebyl doprovázen rozvojem toho, co demokracie skutečně potřebuje – rozvojem politické kultury. Ani na úrovni ministerstva, ani na úrovni

správních orgánů. Na odborech školství krajů a obcí nepůsobí lidé, kteří by se dlouhodobě a systematicky rezortu věnovali. Vedoucími odboru se stávají náhodní kandidáti vybraní podle klíče koaliční dohody (ostatně velmi podobně jako na úrovni státní politiky), odbor je často fakticky řízen šibry mezi úředníky (ostatně velmi podobně jako na úrovni státní politiky). Objeví-li se jedinec, který s přehledem spravuje tento odbor, pak se jedná spíše o náhodný úkaz, jenž je obklopen mořem nekompetence a politických tlaků. Tlaků, které jsou o to horší a směšnější, že řeší malé spory v malých zabahněných rybníčcích místní politiky.

Přes tento „demokratický“ prvek však hierarchická struktura zůstává zachována. Nestálá politická reprezentace krajských úřadů a radnic fakticky kontroluje personální politiku škol, přičemž se řídí svými politickými zájmy: ředitel může být odvolán či vyměněn v rámci konkurzu bez toho, aby měl právo před nezávislou komisí skládat účty ze své profesní činnosti. Stát má jen omezenou schopnost prosazovat celkovou školskou politiku. Je otázkou, zda k přesunu pravomocí došlo proto, že politická reprezentace v danou dobu byla bezradná a neměla dlouhodobou jednotnou vizi školství, anebo zda tuto vizi nemá právě proto, že k tomuto přesunu došlo. Ať už je to jakkoli, je situace zoufale rozpačitá.

České školství nemá dlouhodobou jednotnou vizi. Pouze jednotlivé, v čase se proměňující a často se křížící malé vize. V poslední době je to kurikulární reforma, státní systém ověřování znalostí a inkluze. Kurikulární reforma byla postavena na ideji mírně kontrolované volnosti ve výuce obsahů. Ještě než tato reforma mohla přinést jakékoli plody, byla vystřídána a sešněrována politikou státního ověřování znalostí. Svoboda byla vystřídána kontrolou. Oba přístupy se systémově kříží, jsou nekompatibilní a způsobují plýtvání zdroji. Podobné je to s inkluzí. Prosazování inkluze ve školách vyžaduje zcela nový způsob zacházení s heterogenitou populace, ale státní ověřování znalostí nastavené způsobem, jaký funguje dnes, posiluje návyky homogenizovat žáky a vede tak ke zcela odlišným hodnotám. Na jedné straně se stát zavázal financovat změny ve prospěch inkluze (odhlížím nyní od nepředstavitelné administrativní zátěže, která implementaci provází) a na straně druhé podporuje mechanismy, jež jsou zcela v rozporu s cíli inkluze. Finance, které na inkluzi a na státní kontrolu znalostí vynakládáme, navzájem maří své cíle. Mizí tak v černé díře dobrých úmyslů a zcela nekonceptního, neprofesionálního myšlení.

Představíme-li si MŠMT jako lidský mozek, můžeme oprávněně říct, že každé z jeho center chce něco zcela jiného. Státní školská politika vykazuje schizofrenní rysy, a tak vytváří dlouhodobě zcela nepředvídatelné

prostředí, jehož obětmi jsou školy – žáci, učitelé, ředitelé. Ředitelům nezbývá než na tuto situaci reagovat jistým druhem švejkovství. „Od svého předchůdce jsem se naučil, že všechny nové změny nesmím brát příliš vážně. Je třeba být v klidu a počkat, vlna se přejele a za tři roky je to všechno jinak,“ líčil mi jeden z ředitelů velké maloměstské školy. Jeho postoj je zcela racionální – příliš nespěchejme se změnami, ono to nebude tak horké, ty změny nakonec totiž udělají víc škod než užítku. V této osvědčené lidové moudrosti postupně krystalizuje švejkovská racionalita. Přes její úlevný charakter v ní vězí jádro nebezpečného omezení. Táhne školu k inherentnímu tradicionalismu, neboť to z principu není postoj, který by mohl či chtěl měnit věci k lepšímu. Systém nutí ředitele jednat způsobem, který privileguje zaběhané, „tradicí ověřené“ postupy, jež jsou ukotveny v ocelovém jádře instituce školy.

Ředitel-úředník, ředitel-rukojmí a zed' administrativy

Ředitelky a ředitelé jsou klíčovými postavami rekonstrukce instituce školy. Jestliže ale zkoumáme podmínky, za kterých jsou vybíráni v rámci konkurzů, zjistíme velice zarážející skutečnosti. Hlas, který nyní promlouvá, je hlasem gymnaziálního učitele s více jak dvacetiletou praxí, který se několikrát zúčastnil konkurzu na post ředitele:

„Co by mělo zřizovatele a konkurzní komise zajímat? Pedagogická vize – proč chce být ředitelem, k čemu by rád vzdělávací proces na škole vedl; jakou má představu o prostředí na škole, stylu komunikace, o školním řádu, tedy ne jestli ví, jak je to tam teď, ale co by si představoval, jak by to mělo být; jaký bude profil absolventa; jak moc vyznává vzdělávání pro život, schopnosti/kompetence vs. znalosti; zda ví, jak by se snažil svůj sbor motivovat k případným změnám; jak si představuje komunikaci se sborem (a samozřejmě i se zřizovatelem, veřejností), zda umí naslouchat... Co ve skutečnosti konkurzní komise zajímá? Konkrétní znění paragrafů školských a pracovněprávních předpisů – ‚Co říká zákon o...?‘; ‚Smíte podle zákona to a to sám, nebo se souhlasem zřizovatele, nebo vůbec?‘ ‚Ve kterém předpisu se píše o...?‘ Na jednom konkurzu jsem jim už řekl: ‚Vážení, dejte mi pět minut, já vám to ve vyhláše najdu, ale nechtějte po mně, abych vám to tady papouškoval z paměti. Prostě zkouška z práva. To samé v souvislosti s nakládáním s financemi. Uchazeč už u konkurzu musí být právně a ekonomicky vzdělaný. Však taky je jediný, kdo nese odpovědnost. Dále se vyžaduje zevrubná znalost školy, na kterou se hlásí. To celkem výrazně znevýhodňuje někoho odjinud. Těžko se dá předpokládat, že někdo rok před konkurzem precizně studoval poměry na škole, získával informace, opakovaně ji navštívil. To všechno klade skutečně vysoké nároky na ředitele. Má být právník, ekonom, řemeslník, manažer HR, PR, pedagogický motivátor, mimořádně výkonný úředník, psycholog, detektiv. Nese odpovědnost za jakýkoliv papír, i za ten toaletní. Pokud něco deleguje, stejně plně odpovídá za kontrolu. Má na to ale čas? Je to tak i ve firmách? Dá se to stihnout? A k tomu všemu, když už stojí jednou nohou stále v kriminále, je odměňován jak?‘“

Tento citát poukazuje na naprosto nedůstojné postavení ředitelů či ředitelk. Pomiňme fakt, že z kandidátů na ředitele samotný konkurzní proces dělá hlupáky. To snad unesou. Alarmující ovšem je, že se na ředitele přenáší největší díl zodpovědnosti, přičemž je tomu obětováno to, co by mělo být jeho hlavním posláním. Ředitelka či ředitel by měl budovat a kultivovat atmosféru vzdělávací instituce. Ale přesně na to nemá čas a vlastně to od něho nikdo ani nepožaduje. Jelikož právní, ekonomické a správní kompetence jsou upřednostněny, systémově se řediteli stávají lidé, pro které je cíl, smysl a kvalita výuky druhořadou záležitost. Navíc jsou tito lidé vybíráni nekompetentními lidmi, kteří ani netuší, co by po ředitelích měli vlastně chtít a proč. To, co je při výběru uchazečů motivuje, je především skutečnost, že potřebují díl své zodpovědnosti za právní a ekonomické záležitosti delegovat na ty druhé – ředitele. A samozřejmě také to, že právě jejich partaj, jejich koalice kontroluje tak významný neuralgický bod, jakým je v obci, v kraji škola.

Všimněme si navíc této věty: „Dále se vyžaduje zevrubná znalost školy, na kterou se hlásí.“ Tato pasáž prozrazuje, jak zploštělý je většinový pohled na to, co by měla výběrová komise hodnotit a proč. Zdánlivě racionální požadavek, aby budoucí ředitel znal detailně prostředí, v němž má působit, prozrazuje výrazné nepochopení toho, proč je ředitel vybírán. Cílem výběru by měla být vize a profesní a manažerský profil budoucího ředitele. Ředitel by měl být člověkem, který reprezentuje určitou pedagogickou vizi a z jeho projevu a profesního portfolia by mělo být zřejmé, že ví, jak ji naplnit. Jeho výběr by měl také zhodnotit, jak je schopen analyzovat současný stav, a poté zhodnotit, jak daleko je tento stav od vize a jaké cesty a priority zvolit k případnému přiblížení k této vizi. Píšu k případnému, protože se může ukázat, že se škola samospádem svého předcházejícího inteligentního vedení k danému ideálu již blíží. V každém případě detekování současného stavu vybraným ředitelem je něčím, co logicky musí přicházet až po konkurzu. V dynamickém pohledu na kritéria výběru ředitele je detailní znalost prostředí procesuální a *post hoc* záležitostí. Jestliže se předem vyžaduje, aby uchazeč na místo ředitele již dokonale znal danou školu, privilegují se tím lidé, kteří jsou se současným stavem tak, či onak spojení. Je tím často nevědomě preferován mělký parochiální rybníček místní politiky, který se točí v kruhu do sebe zapouzřených představ, které nemají nic společného s hodnotami vzdělávání.

Výše citovaný učitel lakonicky komentuje další aspekt výběru: „Navíc chtít něco po školském odboru (např. právní rozklad či radu v ekonomických záležitostech) nese v padesáti procentech pokusů pravděpodobnost,

že budu považován za nekompetentního člověka, nebo alespoň vlastní pocit, že je zjevně obtěžuju.“ V systému institutu nedůvěry jsou konzultace s odborníky na odboru školství brány nikoli jako projev zodpovědnosti, ale naopak jako projev nekompetence. To je důsledek celého systému výběru – ředitel by měl být především odborník na finanční, právní a správní záležitosti. Proč by se měl takový odborník radit s právníky či ekonomy na odboru školství? V takovém systému je konzultace prostě známkou nekompetence. Čím více se ředitel či ředitelka ptá, tím rychleji přivolá konkurz, jehož konečné podmínky stanovují úředníci zřizovatele. Aby ministerstvo v součinnosti se zřizovateli uvolnilo ruce ředitelům, mělo by zřídit orgán, který by zajišťoval právní, ekonomický a správní servis, a tak z ředitelů sňal váhu zodpovědnosti za v podstatě technické záležitosti. Pozice ředitelů a ředitelky je systémově paradoxní – nesou největší díl zodpovědnosti, ale přitom po nich nikdo nepožaduje to nejpodstatnější – naplňovat smysluplnou vizi školy. Ředitelé jsou hlavními rukojmími institutu nedůvěry.

Proto se do pozice ředitele systémově dostávají lidé, kteří jsou z hlediska hlavního cíle – tj. budování pedagogické vize školy a práce na personálním zabezpečení této vize – naprosto nekompetentní. Ke všemu je často o nástupci předem rozhodnuto v rámci nějaké tajné politické dohody. Jiný učitel komentoval situaci na svém pracovišti následovně:

„Ten náš [ředitel] se do roka ukázal být člověkem zcela nekompetentním, úředníčkem, který o výuce a vyučování neví vůbec nic. Bodejť by taky věděl, když téměř celou předešlou kariéru strávil na ministerstvu. Zato ví, co kde si má zajistit, jaké tabulky vyplnit, jak se prezentovat atd. Takže my neustále organizujeme nějaké mimoškolní akce, nějaké soutěže, neustále se prezentujeme na školním Facebooku, neustále píšeme nějaké zprávy o účastech na těchhle ‚vzdělávacích‘ akcích, neustále přemlouváme studenty, aby se jich zúčastnili, neustále je kvůli těmto akcím omlouváme z vyučování. My už vlastně ani neučíme. Nejvíce oceňovanými pedagogy jsou u nás právě ti nejméně schopní učitelé, protože si uvědomili, že tenhle průjem zábavní banality je jejich jedinou příležitostí, jak se prosadit. A dělají to skutečně dokonale. Náš ředitel se stal geniálním mediálním nástěnkářem a celá škola se mu za těch pět let naprosto přizpůsobila. Ale na kraji je hodnocený jako jeden z nejlepších ředitelů! Paráda!“

Jinými slovy stát jako autor a ručitel generální vize a generální personální politiky nijak roli ředitelů nepodepírá, nevytváří jim bezpečný prostor pro odpovědné vedení a neklade zřizovatelům systémové zábrany v prosazování jejich parciálních politických či osobních zájmů. Ve snaze prosadit alespoň nějaké koncepční změny celé prostředí ještě více znepréhledňuje legislativou, prováděcími vyhláškami, směrnici. Takto se samozřejmě nedá prosazovat jednotná školská politika a jediné, co nakonec

vítězí, je ocelové jádro instituce školy (k tomu viz 3.2.4 a 3.2.5 výše), které přežívá měnící se státní politickou reprezentaci, politická složení na radnicích a krajských úřadech, stejně jako odvolávané a jmenované ředitele. Právě zde spočívá jeden z centrálních zdrojů systémového tradicionalismu. Jestliže za minulého režimu tento tradicionalismus zajistila Strana a vláda, dnes jej zajišťuje nefunkční hierarchický systém.

Když nyní volám po posílení role státu, nemám tím na mysli obnovení absolutní hierarchizace. Naopak, jde mi o zajištění takových podmínek, které by mohly vést k systémovému posílení role ředitelů. Posílení role ředitelů je prvním krokem k dehierarchizaci systému. Posílení role ředitelů, jejich osvobození od vlivu místních politických klik je změnou, která by v celém systému školství způsobila jeden z hlavních pákových efektů a připravila příznivé prostředí pro rekonstrukci systému. Ovšem takové posílení pozice ředitelů nutně vyžaduje důvěru v jejich schopnosti, což je vlastně ale také důvěra ve schopnost příslušných orgánů vybrat toho správného kandidáta na ředitele. Takovou důvěru stát neprojevuje ani k ředitelům, ani k sobě.

Následující hlas patří řediteli, který svoji pozici zastává více jak deset let. Bavili jsme se o inkluzi. Byl k ní skeptický, protože jedině, co za ní viděl, byl obrovský nárůst administrativy a povinností, které se na jeho školu sesypaly. Mluvil jsem o zdi, jež stojí mezi jednotlivými aktéry implementace inkluze, kvůli níž nebyly mnohé aspekty reformy náležitě vykomunikovány ani uvnitř pedagogické komunity, ani v dialogu s veřejností. Ředitel pomocí analogie s hokejem převedl náš rozhovor k jinému tématu:

„Nejpevnější zed' není mezi pedagogickou veřejností a myšlenkami inkluze, ale mezi školami jako komplexními organismy a institucemi, které to řídí, nebo si to myslí, že to dělají. Přijde mi to, jako když blbý rozhodčí v hokeji podělá výborný zápas tím, že se pořád snaží hru ovlivňovat a pískat všechno, na co si vzpomene. Píská naprosto přesně a raději víc než méně. Popřípadě si nějaké pravidlo či výklad domyslí. A pak se nehraje, pořád se to kouskuje, všichni jsou naštvaní, protože nevědí, co a jak pískne příště, a tak to hráči příště hrát raději nebudou. My jsme ty hokejky a ti pruhovaní jsou za tou zdí.“

Na to jsem reagoval tvrzením, že ta zed' vězí uvnitř každého z nás. Vyprávěl jsem, jak jsem potkal ministerské úředníky, kteří prosazovali inkluzi. Ze setkání s nimi jsem pochopil, že mnozí z nich jsou vedeni dobrými úmysly a že zpackali zavádění inkluze, protože jsou podobně jako my chyceni ve stejném systému institutu nedůvěry a hierarchického dohledu. Že jiné postupy implementace dobré myšlenky systém neumožňuje a oni sami si je ani představit nedokáží. Ředitel dál sledoval svůj výklad. Dobré úmysly úředníků ho nijak neoblomily:

„Možná na zdi v nás něco bude. Ovšem někdo zeď staví, vylepšuje, zvedá, když se pak rozpadá, tak ji začíná flikovat a v podstatě potom už ta zeď jenom je, zavazí, ale účel neplní. Já o ní vím a chci ji bourat, popř. nechat jen patníky, které by mě upozornily, že tu mám dávat na něco pozor. Jsem odborník, když narazím na patník, vím, co mám dělat. Ale já tam mám zeď, která není moje, rozbít ji nesmím, i když už nedrží a je zřušovaná a musím jít podél ní, až narazím na díru, kterou můžu projít. Tu tam nechal úředník – možná úmyslně, aby se vůbec dalo dýchat, často ale omylem, protože není zedník. Tam je pak cesta, jakože k cíli, většinou složitá, občas slepá. Zeď mně zavazí a tlačí.“

Co nám tyto dvě pasáže říkají o českém školství? Pokud většina ředitelů a ředitelek přemýšlí jako tento ředitel, a na základě svých zkušeností nemám příliš mnoho důvodů o tom pochybovat, pak se před námi tyčí neproniknutelné zdi, které oddělují učitele, ředitele od těch druhých, úředníků na různých stupních hierarchie. Systém školství nevytváří kooperující komunitu, ale pole nevyřčeného soupeření mezi my a oni. Školy jsou komplexními organismy, jsou schopny samostatného života, ale hranice jsou jim určovány zvenčí – úředníky. Ředitelé jsou odborníci, ale systém s nimi tak nezachází. Místo orientačních patníků jim staví zdi, které jejich práci komplikují, zmnožují a často – v případech, že nenaleznou díru ve zdi – zcela ničí. Úředníci, aniž si to často uvědomují, na vše dohlížejí, vše kontrolují, vše pískají, raději víc než méně. Místo aby ředitelé dostali dostatečně široké pole pro vlastní aktivitu, jsou vystaveni v poli viditelnosti nekončící, neustále bující administrativy a úředně kontrolovaných povinností. Úředníci zjevně nerozumějí potřebám ředitelů a učitelů, a tak jsou zcela nekompetentní ve stavění zdí – ve vytváření administrativních omezení a pravidel pro faktické fungování škol.

Hierarchický dohled neznamená, že je ovládán jediným člověkem, naopak je difuzní a je všude, kde se utváří pole viditelnosti (viz 3.1.6, 3.2.4., 3.3.4 výše). Hierarchická struktura je budována na každé své úrovni. Podobně jako je žák prostřednictvím neustálého přezkušování vystaven dohledu učitele, spolužáků, ředitelů, zřizovatelů, pedagogicko-psychologických poraden a dalších, je ředitel neustále vystaven dohledu prostřednictvím přebujelé legislativy a administrativní zátěže, prostřednictvím úkonů a povinností, jež z této administrativy vyplývají. Jsou to desítky a stovky malých i velkých povinností, z nichž ředitel nemůže uniknout a v nichž je zachycen a zkoumán mnoha pohledy různých aktérů. Pole administrativní viditelnosti umožňuje neustálé, systematické a občas svévolné zasahování úředníků, rodičů, politiků a dalších do práce ředitelů.

Nedělám si iluze o fungování mnohých ředitelů a ředitelek. Ovšem neutuchající dohled prostřednictvím bující administrativy není řešením

problému. Vracím se tím na začátek. Problém vězí v tom, jak, kým a s jakým záměrem jsou ředitelé vybíráni. Pokud by kritéria, podmínky a způsoby výběru byly nastaveny systémově správně, nepotřebovali bychom kontrolovat ředitele způsobem, který je vhodný pro chronicky nemocné a recidivisty.

Byrokratické pole viditelnosti souvisí s tím, jak ve střední Evropě vznikaly a vyvíjely se moderní generální instituce. Jsou ve své struktuře postaveny na institutu nedůvěry, na neustálé kontrole. Jestliže tedy chceme změnit instituci školy, musíme zcela přehodnotit vztah mezi komplexními organismy škol a byrokracií, která je možná řídí, ale v každém případě podřizuje systému dohledu a organizace, který je neslučitelný s podobou současného světa. Jinými slovy nejde o to, zda vyměníme toho či onoho úředníka, zda proměníme ten či onen odbor. Musíme zcela změnit naše myšlení. Musíme ředitele a učitele obdařit důvěrou a dát jim skutečný prostor pro jejich profesionalizaci. Zatím se k nim chováme jako rodiče, kteří svojí vtíravou péčí zahnali své děti buď do pasivity, anebo do hysterického vzdoru. Za takové situace není překvapivé, že mezi adaptačními strategiemi ředitelů hrají tak významnou roli různé podoby švejkovství.

To samozřejmě neznamená, že neexistují ředitelky a ředitelé, kteří jsou ve své práci úspěšní a kterým se daří měnit jejich školu k lepšímu. Jejich úspěch však není daný systémovým nastavením, je plodem šťastných náhod, z nichž ta největší je podpora a důvěra inteligentních zřizovatelů, kteří se na svá místa dostali spíše náhodou. Souběžně s tím je jejich úspěch vykoupený aktivitou srovnatelnou s výkonem bájného Atlase. Ředitelky a ředitelé obětují svůj volný čas a rodinný život. Opouštějí školu mezi posledními a jsou často první na pracovišti. Ve škole a na sebevzdělávacích akcích tráví část svých prázdnin a významný počet sobot a nedělí.

Když mi jedna úspěšná paní ředitelka ukazovala šanony, v nichž měla uschované záznamy z následků vyučovacích hodin svých učitelů a tříd, nechtěl jsem věřit tomu, co vidím. Stovky a stovky papírů zaznamenávající následky a následné diskuse.

„Vždycky po následku máme sezení, kde se bavíme o tom, co jsem viděla, co mě zaujalo, co bych si představovala, že by bylo možné změnit, v čem se daný učitel chce dále rozvíjet, co od vedení k tomu potřebuje. Když se jedná o celodenní následek ve třídě, pak mám ještě sezení s tou třídou, kde rozebíráme v podstatě to samé – co jsem viděla, co bylo zajímavé, co a proč se mi nelíbí, co ke změně potřebují. Zabere mi to všechno moře času. Abych to byla schopna u každého absolvovat dvakrát do roka, strávím na následcích a diskusích většinu svého času tady ve škole. [Škola má přes padesát učitelů, paní ředitelka se soustředí především na začínající učitele a učitele druhého stupně, jelikož se střídají ve třídách

a je menší pravděpodobnost, že je při jiných typech následech uvidí, za školní rok má v hledáčku cca kolem pětaticeti učitelů, tzn. cca kolem sedmdesáti následech, k tomu je nutné připočíst čas na analýzu výsledků a na rozhovory s učiteli, případně třídami, jednalo-li se o celodenní třídní náslechy – pozn. RŠ]. Kdy dělám ostatní práci? No, ve svém volnu – pokud to jde. No a do toho další vzdělávání. Většinou, když něco doporučuju svým učitelům, tak se toho sama nejdřív účastním. Ale to víš, někde ten čas musíš brát. Když jsem doma naposledy oznámila, že mám následující týden poslední soustředění FIE [Feuersteinovo instrumentální obohacování], řekl mi Aleš, že by se se mnou taky mohl rozvést.“

Aby škola mohla fungovat způsobem, který vede ke změně jejího ocelového jádra, musí ředitelka či ředitel vytvořit svou enormní aktivitou deštník, jenž umožňuje detoxikovat systémově nesprávně nastavené prostředí. Není divu, že většina ředitelů a ředitelky není ochotna své profesi obětovat tolik ze svého soukromého života. A proto za daných podmínek udržují prostředí, v němž se nemůže dařit aktivním a kreativním učitelům.

Nejlehčí a nejtěžší zaměstnání: učitel

Kdosi řekl: „Nejsnadnější povolání na světě je špatný učitel, nejtěžší dobrý učitel.“ Špatný učitel přichází do školy, aby naplnil to, co je nejvíce vyžadováno. Zatím stále hraje prim požadavek „nahustit“ do hlav žáků v co nejkratším čase co nejvíce výukového obsahu. „Huštění hlav“ je tedy to, co je nejvíce přezkoumávané. Proto špatný učitel hustí a jen v čase huštění vymezeném. A poté, co svoji misi splnil, odchází. Odchází, jakmile je odzvoněn konec jeho poslední hodiny. Přípravy si již dávno nedělá, protože je zkušený učitel. A nikdo mu přece nebude říkat, jak by měl učit. On nejlépe ví, co znamená učit.

„Čert mě může vzít, když je slyším, jak si pořád stěžují, všechny pomlouvají, na žáky nadávají. Ale jen zazvoní, zavřou třídu a už mažou. O půl druhé ani jedna z nich není ve škole. To je práce! Ale co s nima? Jak se jich mám zbavit? Mají na dobu neurčitou. A koho sem do školy dostanu? Když sem nějaký nový učitel zabloudí, tak je to větší konzerva než ty naše královny.“

Lamento patří vesnickému řediteli, který každý rok řeší problém s obsazováním postů učitele, řediteli, který je nespokojený s průměrností, již jeho kolegové předvádějí, který se cítí být chycen v pasti, protože není jednoduché zbavovat se špatných učitelů a šikovným učitelům v podstatě nemá co nabídnout. Navíc, když už nějaký mladý učitel přijde, často ředitel zjistí, že dotyčný má podobně konzervativní sklony a podobně zapšklý pohled na vzdělávání jako jeho „královny“. Ale stížnosti je slyšet i z městských škol. Čeho se zřejmě systémově nedostává, jsou učitelé ochotní měnit sebe, styl výuky a školu.

„Já si každý rok říkám, že už snad přijdou nějaký šikovný mladí učitelé. My už jsme všichni unavení. Nevíme, co dřív, škola, rodina, maturity – státní, školní – dny otevřených dveří. Pořád dokola. Ani se nejsme schopni nadechnout. A pak sem ti noví přijdou a jsou to ještě větší kostlivci než my staří! Učí, jako by jim bylo sedmdesát. Stojí před tabulí a kážou. Když se jich ptám na nějaké alternativní přístupy k výuce, koukají, jako bych se jich zeptala na něco sprostého. Když student něco udělá, hned vytahují ty nejpřísnější tresty. Koho nám to sem z té fakulty posíláte?“

K poslednímu dotazu se ještě vrátím. Nyní chci z tohoto citátu podtrhnout jinou věc. Jak dlouho člověk může dělat profesi učitele, aby neměl pocit, že je součástí kolotoče, jehož otáčky nemůže kontrolovat? Začátek roku, čtvrtletky, pololetky, písemky ve čtyřech třetinách roku, závěrečné písemky, vysvědčení. Rok za rokem. Deset let? Stejná budova, stejné předměty, lidé se stále stejnými problémy. Patnáct let? V každém případě nemáme žádnou strategii, která by zaručila učitelům kvalitní odpočinek a možnost dalšího růstu. Žádné sabatikální volno, které by umožnilo učitelům intenzivně studovat, vycestovat na dlouhodobou stáž do zahraničí, anebo prostě jen vypadnout z koloběhu a odpočinout si. Je českým národním sportem vyčítat učitelům jejich prázdniny. Kdo však pár let učil, ví, co se s učitelem děje několik týdnů před koncem školního roku – zvláště když už se nemůže spolehnout na rychlou regeneraci svého těla. „Já už toho mám plný zuby, už se na ty šklebáky nemůžu ani podívat. Přežívám už jen víkend od víkendu. A do toho ještě to šílenství před koncem roku,“ pronesla jednou nečekaně jedna z mých kamarádek – pětáctýřicetiletá učitelka, která ještě před deseti lety hýřila nezdolnou energií a upřímnou touhou být co nejlepší kantorkou. Pro tyto lidi máme jen dvě řešení: mohou buď změnit zaměstnání, anebo doufat, že jim jejich chronická únava vynese vedle antidepresiv ještě půl roku placené pracovní neschopnosti. Jedná se vlastně o dokonalý způsob, jak se systémově zbavovat pracovišť a zkušených učitelů.

Pole viditelnosti se samozřejmě nevyhýbá ani učitelům. U narůstající administrativy se zdržím jen krátce tímto citátem:

„Ty jo, já už vlastně ani pořádně neučím. Třídnice, Edookit, tabulky pro ředitele, tabulky pro komisi, korespondence s rodiči, omluvenky a další omluvenky. Když jsem před dvaceti lety nastupoval, měl jsem téhle byrokratické zátěže míň než polovinu. Co bude za deset let? Jo, a vybírání peněz. Proč bych měl vlastně vybírat peníze ve třídě skoro dospělých gympláků?!“

Ale pole viditelnosti je daleko zákeřnější. Nejen dohled nad žáky, jejich prospěchem a chováním, nad jejich pohybem na chodbách. Nejen tento dohled, který ve svém ohybu umožňuje nikdy nekončící detailní dohled

i nad učitelem – byl na dozoru na chodbě, byl ve třídě, seznámil žáky s bezpečností práce v laboratoři, upozornil vedení na snižující se prospěch, řešil první náznaky šikany, proč je jeho třída na tom nejhůře ze všech paralelních tříd? A tak dále a tak dále... Daleko zákeřnější je fixace na obsahy výuky. „Když ztratím během půl roku tři hodiny kvůli všem těm exkurzím, pak nějaká má nemoc a do toho státní svátky, já to prostě nestihnu odučit!“ Toto musí žák umět do konce této třídy, toto dokonce oné, pak jsou tam přijímací zkoušky na osmiletá gymnázia, přijímačky na šestiletá gymnázia a poté přijímačky v devítkách, pak zase maturity. Učivo je přesně dávkované, čas je přesně a sériově rozvržen, ale s nárůstem výukových obsahů je času fakticky stále méně. K tomu ještě průřezová témata, finanční gramotnost, globální výchova. Kam to vše „nacpat“? Stres z obsahu nás normuje způsobem, jakým se to nepovedlo žádnému z dohlížitelů. Není ani čas se zamyslet nad smyslem toho, co se kolem děje.

„To je pořád inkluze, ale jak to mám dělat? Když se věnuju těm blbejm, tak ty druhý stojej. Navíc nestiháme probrat všechno učivo. To bych chtěla vidět ty, co si to vymysleli s tou inkluzí. Jestli vůbec někdy byli ve škole, jestli vůbec někdy učili. Já ty blbý prostě nechám sedět s tou asistentkou, ať si dělaj, co chtěj, a sama se s těma normálníma učim dál.“

Protože obsah učiva je uctíváný bůh, kterému se všichni klanějí, nebo to alespoň předstírají, žáci se chtě nechtě musí rozpadat na ty „blbý“ a na ty „normální“. Výukový obsah je mocným bohem, který normuje každého aktéra pěkně v tichosti, zevnitř a dokonale. Nejvíce pak učitele, které svrchu ještě nikdo neinformoval, že stát změnil zadání. Vlastně je ani nikdo informovat nemohl, protože ani sám stát fakticky neví, co chce. Chce normovat? Chce vytvářet inkluzivní prostředí? A po těchto stresovaných, unavených a zmatených učitelích chceme, aby vytvářeli inkluzivní prostředí, aby se žákům individuálně věnovali, aby komunikovali s rodiči, aby řešili třídní schůzky v tripartitách, aby pravidelně vedli třídnické hodiny, aby dělali preventivní programy, aby řešili projevy šikany hned v zárodku, připravovali mimoškolní výuku, aby se dále vzdělávali, aby se naučili to, co je vysoké školy nenaučily. „Myslím, že mě tak třetina učitelů nemusí! Pořád po nich něco chci. Vlastně se jim nedivím, ne každý je schopen spát pět hodin denně jako já,“ řekl mi bezděky jeden ředitel. Pokud se učitel nerozhodne být špatným učitelem, je toho zkrátka přespříliš a nedá se to dlouhodobě zvládat. Není divu, že ti agilní učitelé cyklicky propadají skepsi a depresi. Následující citát je z rozhovoru s učitelkou, která sama v sobě mnoho let bojovala s tím, zda zavést Hejného metodu do své výuky.

Nakonec se k tomuto kroku rozhodla a zdálo se, že to žáky baví. Ale je to skutečně dobrá cesta?

„Dnes jsem sama v sobě řešila dilema, jestli nedělám něco blbě, jestli bych neměla s tím Hejným praštit. Suplovala za mě jedna stará učitelka. Moji žáci byli zděšení, absolutně nestíhali psát výsledky malé násobilky. Prý jim diktovala příklady strašně rychle. A já si pak říkala: „Nedělám to blbě? Neměla bych je víc dít? Většina z nich jsou docela chytrý a šikovný. Neselhávám já?““

Opět zde vidíme jen další příklad toho, jak uctívání obsahu učiva a jeho tradičních forem předávání vytváří neustálý, plíživý stres. Prostředí škol, očekávání společnosti, navazující vzdělání utvářejí systém, který nechce učit děti přemýšlet, automaticky je přetváří na pasivní přijímače zjevných pravd a jediné správných cest řešení, která je nutné mechanicky ovládnout, z paměti žáků se tak stává obrovská kloaka nadrilovaných obsahů a postupů, jež mají být v příhodnou chvíli veřejně zopakovány. Když se do takového systému dostane učitel, který nechce být zvěstovatelem pravd a normalizátorem chování, je nutně tímto systémem drcen, nutně propadá pocitu, že je to on, kdo dělá něco špatně, nutně se zdá, že žáci, kteří začínají používat vlastní hlavu k přemýšlení, selhávají. Právě v takovém systému pak vyniknou učitelé-zvěstovatelé.

„Dřív jsem přemýšlel o tom, že půjdu studovat biologii. Nakonec jsem se obrátil k češtině a ZSV, ale dodneška čtu populárně-vědecké přírodněvědní knihy, odebíráám Vesmír, zajímám se o environmentální studia. Když se pak třeba ve filozofii dostaneme k otázkám vědy samotné a jejím předpokladům, připravím nějaké zajímavé příklady toho, jak probíhaly vědecké objevy např. v genetice, jak se složitě utvářely různé teorie, jak spolu soupeřily, a pak vždycky úplně žasnu. Ti, co se chtějí hlásit na vejšku na nějaké přírodní vědy, si vůbec nejsou schopni připustit, že přírodní věda nepředkládá nějaké nezpochybnitelné pravdy. Vůbec nejsou vedení k samostatnému přemýšlení o těch věcech. Jednou jsem našel v kopírce písemku z biologie. Samý otázky na taxonomii – co patří do této čeledi, co do oné, žádné přemýšlení o vztazích, o procesech. Protože to nebylo poprvé, tak mi to tehdy konečně došlo – oni je neučí v tom či onom oboru přemýšlet, oni jim prostě jenom zjevují pravdy.“

Je zřejmé, že zde musí selhávat fakulty, které připravují budoucí učitele. Nemohlo by být učitelů-zvěstovatelů tolik, kdyby jejich příprava byla založena na tom, že jejich hlavním cílem je naučit žáky a studenty myslet v daném oboru. Jsou vystaveni zvěstování pravd, a proto mají sklon toto zvěstování dále šířit. Je to systémová záležitost a vzlíná z toho, jak dominantně probíhá výuka na vysokých školách. Ale tato výuka je navíc podpořena ideologií raně moderního slohu myšlení a jednání, která z vědy udělal kvaziboha (k tomu srov. Metodologické poznámky II a podkapitoly 3.3.1–3.3.3 výše).

Na každém stupni systému fungují procesy, které naplňují racionalitu instituce školy, s níž byla tato instituce zakládána. A tak ani zvěstovatelé pravd nejsou jediní, kteří svým aktivnějším a zvědavějším kolegům znesnadňují cestu za změnou. Ocelové jádro školy je v každém z nás. Například v rodičích.

„Před dvěma lety jsem přešla na formativní hodnocení. Všechno slovně a detailně. Trvalo to půl roku, než jsem se to naučila, než to začalo dávat smysl mně i žákům. Ale pak jsem musela přejít zase zpět na 1–5, rodiče si stěžovali tak vytrvale, že jsem ten jejich tlak nevydržela... Co jim vadilo? Bylo to moc dlouhý, nepoznali prý, jak na tom jejich děti jsou. Ale vlastně jim nejvíc vadilo, že své dítě nemohli srovnávat s ostatními. Tak mají, co chtějí. 1–5 – sice taky ničemu nerozumějí, ale na tohle jsou aspoň zvyklí.“

Učitelé a ředitelé jsou veverkami, které šlapají příliš rychle v otáčejícím se kole, takže si nevšimnou, že stojí na místě, že mnoho z práce, která je od nich očekávána, je zcela zbytečná. Vše je napjaté – čas, obsahy, systém výkaznictví. Na to skutečně potřebné nezbývá čas. Ve školách není časový a organizační prostor pro vzájemné učení.

„Všechny tyhle vznešený kecy o sdělení dobré praxe mě fakt štvou. Já bych rád poslal své učitele na měsíc někam do jiné školy, ale kdo za ně odučí jejich hodiny, kdo to odsupluje a zaplatí? Víím, že si na to dnes můžu zažádat, ale to je další a další nesystémová záležitost. Další žádosti, další papíry, další vykazování. Práce navíc. Místo aby se systém přizpůsoboval potřebám škol, školy se přizpůsobují stále složitějšímu systému organizace. Musí se žádat o něco, co by mělo být samozřejmostí – učitelé by měli mít prostor se vzdělávat a ten prostor by měl být v rámci jejich práce, nikoli v době jejich volna a nikoli na úkor organizace výuky. O tohle bysme prostě žádat neměli, to by měla být samozřejmost!“

Poslední hlas patřil řediteli školy a tento hlas pojmenoval největší problém instituce školy. Škola je zvnějšku organizována jako efektivní odkládnárna dětí, v níž jsou žáci vystaveni externě posvěceným poznatkům. Tato systémem moderního státu vnucená organizace brání vnitřní samoorganizaci a rozvoji vzdělávací instituce. Vše, co by měli učitelé a ředitelé dělat ve vztahu ke svému hlavnímu poslání – tj. vzdělávat sebe a ostatní – tak musejí dělat jaksi navíc a s pocitem určité nepřipadnosti. A samozřejmě s enormní a neudržitelnou investicí vlastních sil a soukromí.

Detoxikovat, posílit důvěru a sesadit boha poznatků

Hlasy, které zde zazněly, byly hlasy lidí, kterým situace na školách není lhostejná. Obávám se, že ze systémových důvodů jsou tito lidé v menšině. A koho tedy vlastně fakulty připravující budoucí učitele do škol posílají? Až na výjimky přesně ten typ lidí, který je v takové zatuchlé, nekreativní a toxické krajině schopen přežít. Jsou to lidé, pro něž jsou fakulty

připravující budoucí učitele druhou až třetí volbou, popřípadě lidé, kteří zjistí, že ve svém oboru se jako lingvisté či astrofyzici neprosadí, a tak jdou učit češtinu nebo fyziku. Navíc lidé, kteří se snadno identifikují s rolí zvěstovatele pravdy a vlastně je taková role i těší a uklidňuje. Proto – k lítosti aktivnějších kolegů – je nikterak neirituje, že jim mnoho jejich vysokoškolských vyučujících o konstruktivismu ve výuce káže frontálním způsobem z katedry, vystavuje je nesmyslným testům, často založeným na pamětně ovládnutém obsahu, a stále uplatňuje mocenské hry, které se vyvinuly v mandarínském prostředí elitářských vysokých škol 19. století. Přesně to budou tito budoucí učitelé dělat, až odejdou učit do škol. Spokojí se s rolí pomocníka boha poznatků a s rituály jeho uctívání nebudou mít problém. Spokojí se s rolí feudálních hodnostářů, kteří se svolením panovníka uplatňují svoji malou absolutní moc. Jsou produktem kultury scientizace kurikula, fetišizace poznatku a skrytého elitářství – kultury, která dusivě prostupuje naším školstvím. Paradoxně právě této kultuře, jež si tak zakládá na poznacích a elitě – Liessmann promine –, vděčíme za to, že se měníme ve společnost nevzdělanosti.

Přestože by učitelé měli mít bezesporu větší platy, samotné navýšení tarifů mnoho věcí nevyřeší. Aby na fakulty vzdělávající učitele mířili lidé, kteří se těší ze skutečného vzdělávání, musí dojít k detoxikaci prostředí škol. A k detoxikaci může dojít jenom tehdy, jestliže uvolníme šrouby organizace typické pro industriální éru 19. století.

Jednou jsem se na pololetní schůzi učitelského sboru velké městské základní školy rozhlédl a strnul údivem nad tím, kolik učitelů zde vlastně působí. Do toho kolegyně potichu pronesla:

„To je neskutečná mašina, ta škola. Vezmi si, že každý den se zde shromáždí více jak osm set žáků a ty jsou tady hlídání někdy až do čtyř hodin. Kolik pracovní síly jejich rodičů to uvolní. I kdyby se nic nenaučili, tak ta škola funguje.“

V několika větách shrnula poslání školy industriálního věku. Koncentrovat, sešikovat, pohlídat, znormovat, naučit poslušnosti. Naše školy jsou v tomto skutečně působivé. S výjimkou špatných učitelů není v našich školách nikomu příliš dobře, ale škola plní cíle, s nimiž byla jako instituce budována. Ostatně nikdy neměla být dílnou lidskosti. Měla být výkonnými kasárnami. Prostorem zcela odděleným od vnějšího světa, s efektivně hlídánými vstupy a výstupy. Prostorem vlastních specifických pravidel, jež jsou orchestrována pyramidální strukturou organizace. Když procházíte kolem nějaké školy, často vidíte rodiče a starší sourozence posedávající kolem vrátnice a čekající na své děti či sourozence. Čekají, až budou vpuštěni, popřípadě až jejich děti budou vpuštěny. S teroristickými atakami

a s nešťastným útokem schizofreničky ve Žďáru nad Sázavou bylo možné ospravedlnit prohloubení a přitvrzení klauzurní logiky. Prvky „ochrany“ se znásobily. Celý svět se propojuje, prostupuje, ale školy se stále více uzavírají a zároveň se vystavují novým typům dohledu.

Jak proměnit kasárna v otevřený, dýchající, pulzující organismus? V čem spočívá ona detoxikace? Škola je příliš prostoupena dohledem, kontrolou a důrazem na normu. Uctívá falešné bohy. Základním krokem proměny instituce školy je posílení jejich samosprávných prvků – řediteli počínaje, žáky konče. Hlavním úkolem – a zároveň nejtěžším – je *dekonstruovat institut apriorní nedůvěry*.

Musíme obdařit školu a její aktéry důvěrou a systémovou podporou. Tak jako se žáci nezačnou hromadně ničit jen proto, že je o přestávce na chodbách nikdo nedozoruje, stejně tak se učitelé naučí využívat zodpovědně svoji velkou moc, i když na ně nebude neustále dohlížet stát, úředníci, rodiče, ředitel. Významnou roli v tom musí sehrát ředitelé, jejichž hlavním posláním je dekonstruovat instituci dohledu a normy a vybudovat instituci, jež skutečně vzdělává člověka – dílnu lidskosti. Namísto systému nekončícího dohledu musíme vybudovat systém důvěry a podpory. Tento systém v sobě musí obsahovat prvky volnosti, aby se učitelé mohli navzájem učit. Mají-li být do něčeho investovány peníze, pak do toho, aby učitelé měli ve své pracovní době dostatek prostoru k dalšímu vzdělávání, aby byly na školách bezproblémově zastupitelní a mohli odjet na stáž do nějaké jiné školy, na nějakou vzdělávací instituci nebo aby si mohli po jisté době skutečně psychicky odpočinout. Tu nejtěžší práci pak udělají dobří učitelé sami, systém jim jen musí uvolnit ruce – jak od administrativy, tak od dalších povinností, které je odvádějí od jejich hlavního poslání: učit sebe a druhé. Bude-li zajištěn správný výběr ředitelů, nepotřebujeme žádný státní systém dalšího vzdělávání učitelů. Dobře vybraný ředitel, který bude mít jasné zadání vybudovat a kultivovat vzdělávací instituci a bude mít dostatečnou podporu státu a zřizovatelů (viz níže), si ono další vzdělávání se svými učiteli vyjedná a zorganizuje s podstatně menšími finančními a organizačními náklady a s podstatně větší efektivností.

A stejně jako učitelé, tu nejtěžší práci udělají ředitelé sami. Systém jim jen musí rozvázat ruce. Zprv je musí učinit méně závislými na parochiální politické kultuře obcí a krajů. S tím souvisí racionalizace výběrových řízení. Hlavním cílem konkurzů nemá být to, aby byl za ředitele vybrán člověk, který je dobrý právník či ekonom. Systémově musejí být vybírání takoví lidé, kteří mají silnou a přesvědčivou vizi školy a umějí ji naplňovat. Právě naplňování této vize by mělo být hlavním tématem pravidelné evaluace

práce ředitele. Dále je nutné podpořit roli ředitele tím, že technické věci potřebné k řízení školy (právní, ekonomický, správní servis) mu pomůže zajistit stát ve spolupráci s obcemi a krajem. Tím se uvolní potenciál ředitelů. Dále je nutné rozpustit systém disciplinace, dohledu a kontroly, který je halabala tkán a utvářen produkcí zákonů, vyhlášek a nařízení. Bude-li správně nastaven a státem kontrolován systém výběru ředitelů a systém pravidelných evaluací jejich práce, není nutné jim od zeleného stolu generálně stanovovat mnoho svazujících pravidel. Systém disciplinace, dohledu a kontroly je zbytečný, neefektivní a samožerný již nyní. V případě, že dojde ke změně logiky výběru ředitelů, se současný stav promění v tíživý sen, na který bude dobré co nejrychleji zapomenout. Vybraným a relevantně hodnoceným ředitelům je nutné především rozvázat ruce v personální politice. Aby mohli naplňovat vizi, díky které byli na svůj post vybráni, musejí mít daleko větší pravomoci v personálních a finančních záležitostech tak, aby se mohli snáze zbavovat špatných a líných učitelů, aby mohli přijímat učitele dobré a vynikající, aby měli dostatek možností motivovat k lepšímu výkonu učitele průměrné, unavené či stagnující.

Dobří, inteligentní ředitelé a učitelé nepotřebují úřednické zdi, stačí jim orientační patníky.

Nepotřebujeme dohled, ale inteligentní organizaci

Jestliže si vypočítáme Lalouxovým modelem vývoje organizací (2016), pak bychom mohli dnešní školu definovat jako instituci žlutého typu s prvky typu *oranžového*. Tedy jako instituci, která své dlouhodobé stability dosahuje formálním hierarchickým uspořádáním s *top-down* způsobem řízení. Pro takové uspořádání je typická vnitřní identifikace aktérů s konkrétní organizací způsobem, jenž automaticky vytváří dělení *my versus oni*, a procesy, které toto rozštěpení s sebou přinášejí (žlutý typ). Zároveň je to však instituce, v níž se projevují některé prvky oranžového modelu: instituce je prostoupena meritokratickým principem a je ve svém každodenním chodu organizována jako stroj, který mechanicky dosahuje svých předem daných cílů (srov. tamtéž, s. 42–51). Taková vnitřní institucionální organizace je ale kvůli své rigidnosti v dnešním světě neudržitelná a my bychom potřebovali instituci školy přiblížit typu *tyrkysovému*. Ten mimo jiné vykazuje schopnost účinné decentralizace, ale jeho decentralizované části jsou stále součástí velkého celku a dosahují řešení problémů, která jsou onomu celku v součtu ku prospěchu. Tyrkysový typ vnímá lidský život i život instituce jako neustálou evoluční výzvu – proto je účinná decentralizace hlavní podmínkou fungování takového typu. Staví na silných

stránkách svých aktérů a organizačních částí a jejím cílem je důraz na celkový rozvoj každého aktéra i části instituce. A tohoto vývoje dosahuje také budováním platform, na nichž je možné dosahovat vzájemného efektivního naslouchání, které vede k samovolnému vyjednávání potřeb, definic problémů a strategií jejich řešení (srov. tamtéž, s. 65–73).

Mnohé z toho, co systémově reprezentuje tyrkysový typ, se již jako jednotlivé ideály promítá do diskurzu o školství: důraz na spolupráci a sebeřízení, vedení k zodpovědnosti, stavění vlastního výkonu na silných stránkách, celistvý rozvoj (srov. tamtéž). Když však tyto ideály zasadíme do typu instituce, která je kombinací žlutého a oranžového typu, jsou tyto ideály systémově přetvářeny ve svoji vlastní parodii. Z žákovského parlamentu se stává nudná povinnost a přinejlepším způsob, jak organizovat akce typu odpolední diskotéka v prostorách školy. Z formativního hodnocení se stávají nesrozumitelné věty, které brání tomu, abychom byli schopni rychle srovnávat žáky mezi sebou. Z důrazu na celostní rozvoj se stává způsob, jak ve své rozpačitosti prohloubit kulturu nevzdělanosti. Z budování inkluzivního prostředí se stává náročný administrativní a ztěžka fungující kolos, do jehož soukolí různí aktéři začnou sypat písek ještě dříve, než by se mohly ukázat první faktické výsledky. Vzhledem k podstatě současného světa není chyba v ideálech samotných, ale v prostředí, v němž je chceme uvádět v život. Nestačí se proto zastavit u ideálů a buď je nekriticky vzývat, nebo je naopak *a priori* odsuzovat, je nutné měnit především prostředí.

Zmínka o Lalouxově modelu ukazuje, že stojíme před hlubokou změnou celé společnosti. Jak jí dosáhnout v instituci školy není dnes od zeleného stolu schopen odhadnout nikdo. Výše zmíněné návrhy – osvobození, důvěra a podpora ředitelů a učitelů – jsou jen prvními kroky, které si přirozeně vyžádají kroky další. Nemůžeme znát konečnou podobu detoxikované školy. Jediné, co víme, je, že současný stav je neudržitelný a že se nemáme kam vracet. Přesto máme po ruce určité procesuální nástroje, které nás mohou orientovat. Inteligence se projevuje tím, že existuje vyladěnost mezi cíli, prostředky k jejich dosahování a důsledky jejich dosažení. Inteligence zvažuje cíle, náklady a důsledky a hledá jejich nejefektivnější kombinaci pro řešení problému. To často vede k novým a netradičním postupům. Inteligence se proto projevuje také tím, že aniž by *a priori* zatracovala rutinu, je schopna bez nostalgie opouštět staré, nefungující a s okolním světem nekompatibilní způsoby myšlení a jednání.

Když tyto procesuální nástroje přeložíme do konkrétní podoby našeho problému, pak můžeme říct: nepotřebujeme složité vymýšlet kontrolní mechanismy, nejúčinnější kontrola přichází tehdy, když vytvoříme

dostatečný a bezpečný prostor pro autonomní samořízení. Autonomní samořízení je neslučitelné s mentalitou 19. století. Jestliže uvolníme a narušíme svazující industriální logiku a takový prostor vytvoříme, školy postupně přestanou dohlížet a normovat a začnou vzdělávat a vychovávat. Jestliže posílíme autonomii, změníme především to, jací uchazeči se budou hlásit na fakulty připravující budoucí učitele, a to v následném kroku povede k obměně vyučujících na těchto fakultách. Posílení autonomie povede také k tomu, že kreativní a vzdělaní učitelé nebudou ze škol odcházet, naopak budou tento prostor zahušťovat svojí přítomností a aktivitou. Za takových podmínek budou moci aktéři velkou část vlastní energie věnovat sdílení, vzdělávání a sebeřízení. A to s sebou ponese i stále sílící vědomí, že nejde o poznatky, ale o rozvíjení kognitivních krajin. Že jde o budování postojů, mezi nimiž je nejdůležitější ten, který vede k setrvalé radosti z poznávání. Pokud bude tento metapostoj k roli postojů systémově podpořen na všech úrovních, povede to k hluboké proměně, jež se však bude šířit s decentností a bez revolučních hesel.

Krise instituce školy je výzva, abychom si se stoletým zpožděním konečně osvojili sloh myšlení a jednání vhodný pro život v globalizovaném, univerzalizujícím se světě.

Opět zde upozorňuji na novelu *Návštěvník u nás ve škole*³¹¹. Ta na velice krátké ploše a prostřednictvím příběhu, v němž se člověk z Utopie dostane do našich škol a v němž zároveň nemalou a nepřehnanou roli hraje politický marketing, poskytuje analýzu jak českého školství, tak české politiky.

311 <https://www.slideshare.net/Radimp/navstevnik-u-nas-ve-skole>

Summary

This monograph discusses the state of contemporary education from the perspective of the philosophy of education.

At the very beginning, in the Constituting concepts section, I describe the starting position, which is mostly influenced by Dewey's writing. The central concept is intelligence, functionally defined as a fitting relationship of goals that need to be fulfilled, means to fulfill them, and consequences that ensue or will ensue from this fulfillment. All the concepts described and explained here are a key to the whole monograph and for the correct understanding of the book's most important term: cognitive landscape.

Soon after – in the fourth and fifth part of the Introduction – I introduce two crucial analytical tools. The first is the way I operate with some of the central concepts of the book – democratic school, authoritarian school, conservatives, alternativists. I do not use them as academic terms, which ought to represent concrete or abstract entities of the external world. I use them as Weberian ideal (pure) types that can be used to construct a conceptual space – a map that can be used for orientation in real-world situations as they present themselves. Thanks to this space, we can describe the complex processes that involve our world, conception of science, education theories, practice, and research. To work with them as with concepts, which possess an accurate and permanent pre-image present in the real world, means to reject the essence of research in social sciences as well as the outcomes of science's current self-reflection. This self-reflection is how science achieves a shift from essentialist beliefs towards an emphasis on processes and development.

The second tool is what I call the style of thought and action. This tool can describe transformations in the conception of science in context with other substantial changes in thinking and doing. For the book's central argument, it is essential to differentiate between the early-modern from the late-modern style. Those changes which are of note to us appear mostly in the 19th century and later. They are more or less the same epistemic motivations and manifestations on most of the relevant cognitive levels (philosophical, epistemic, sociological, psychological, educational). Since the beginning of the 20th century there has been an increasingly more dramatic transition where the early-modern style is replaced by the late, and it is this change that lies at the core of the crisis of the school

institution and the failures of school reforms by the state – both schools and the reforms do not respect this transition, which results in a fracture in the school and its actors alike (see chapters 3.2 – 3.4). Both tools form the foundation for the book’s argument and shape its content.

In the first part of the monograph, I deal with three extensive discourses that drive education in the Czech Republic. I reveal a conflict between the supporters of theory and those who defend the superiority of practice. A conflict between traditionalists and alternativists. Finally, a conflict between the advocates of the competence-based approach and those who seek refuge from competences in traditional content of education. All these discourses are built on the same “either/or mindset”. The mindset allows neither party to free themselves from the false delimitations of the conflict. As long as we consider these conflicts necessary, we find ourselves in a difficult situation, because this mindset prevents us from identifying the real problems and finding their solutions, which only makes the crisis worse.

In the second part, I discuss the role of the philosophy of education, introducing it as a means of self-reflection for education. It bridges two significant schools of thought that have been diverging from one another since the beginning of the 19th century – theoretical education and practical education. The topics I addressed in the first part now become ground for defining the philosophy of education as the philosophy of the present so that I may define it as the philosophy of the origins from which stem most reflections in the world of education. The philosophy of the origins is also the starting point for the two sole directions in the philosophy of education which have formed in the Czech Republic over the past fifty years - Patočka’s philosophy of education and the philosophy of anti-neoliberalism in education. Both schools follow conservative principles. Because the followers of both schools often refer to Liessmann, he becomes the hero of one of the chapters as well. The analyses presented therein show that both schools, similarly to Liessmann himself, outline problems which do not exist, or are only marginal, and miss the root of current problems entirely. Thus the approaches of the schools offer solutions that result in more problems than they solve.

The third, and most important, part establishes the philosophy of the present as a basis for the final analysis of the current state of the school system. The central theme of this chapter (and the whole monograph) is the chronic crisis of the school institution. The part opens with a detailed description of the origin and development of the modern

world's nationalist organization. We have existed in a trans-national era for at least a century and nationalism, not only as a political model but mainly as a direction of thought, is incompatible with this era. The crisis mentioned above is the result of a disagreement between the objectives that had shaped the national era during its early stages; i.e., the 18th and 19th century, and the current state of the world. This is where I leave nationalism and focus on epistemology, but the reader must still bear in mind that nationalism is a systemic product of the 18th and 19th century, much like the correspondence theory of truth. Both conceptions are closely tied together not only by their mutual support but also by the style of thinking because they share common foundations in epistemological atomism (cf. chapter 2.1 and 3.3).

The central concept of the monograph which I define and develop in the third chapter (mainly in chapter 3.3) is the cognitive landscape. It originates from a great critical movement in epistemology which made the correspondence theory of truth and epistemological atomism (on which this theory is based) unsustainable. I offer a new metaphor that captures this shift in the understanding of cognitive processes. Cognition is thus understood as a dynamic development and mapping of the cognitive landscape, which facilitates the identification and achieving of goals. Achieving goals changes situations in a way that allows extending and improving the quality of life. Extending and improving life is the purpose of intelligent action, and correct knowledge process is nothing but intelligent action. The cognitive landscape of both individuals and societies is a lived communal world in which everything takes place, whether it is love, hate conflict, or learning and knowing, through to sustaining and extending life. Cognitive landscapes can only develop in the unique experience of each of us, but at the same time, they are always communal. We are always present in some communal cognitive landscape, and only thanks to this, we can reveal our own mistakes and learn from them. A private knowledge does not exist, much like private language, as asserted by Wittgenstein. Thus the emphasis on developing democratic relationships and values is not a personal choice or whim, but an epistemological imperative.

A cognitive landscape is neither a subjective experience nor an objective reality. Subjective experience and objective reality are both ideal (pure) types, which we only secondarily create from the lived world by abstraction. They are mere images. If we teach pictures to people, we are making them dependent on those who produce these pictures. We deprive them of the innate ability to think and solve problems. Moreover, the

socio-historical analysis in chapter 3.2 shows that the school institution was founded mainly to destroy cognitive landscapes. The main reason for its existence was to disrupt cognitive landscapes and then place masses of individuals under rigorous surveillance, which made it possible to normalize them into one national whole that would incessantly produce national wealth. Here is where the epistemological and political tendencies merge. The historical rise of nationalism was enabled by the ability of the modern school institution to destroy cognitive landscapes and subject individuals to top-down supervision and arbitrary norms. With landscapes destroyed, learners have little left of authentic learning, as if they are equipped with static maps that can't help them find their own way through the countryside. By destroying cognitive landscapes, we deprive learners of discovering and mapping their own. We are only teaching them to accept pre-drawn maps.

This section also informs readers that the way schools function has its systemic roots. The school institution is not the product of ambitions of certain people to take over the world, but rather it ensued from a series of coincidences that gave rise to strategies that eventually sculpted the nationalist worldview of early-modern societies. Moreover, each one of us is a participant in reproducing this decomposing world in some way. The most common type of failure is our view of the world via methodological nationalism (a concept by U. Beck). Nationalism is present in the very units and tools we use for cognition. We are impacted by nationalism at the very beginning of any thought process before we even begin to think about nationalism (I demonstrate this close connection in chapter 3.2 and 3.3). If we want to change the school institution, i.e., get rid of the doctrine of mistrust and constant surveillance, and abolish the normalizing function of schools, we must first free ourselves of the nationalist mindset and epistemic atomism.

The conclusion is an "essay of voices". I do not deny Svetlana Alexeievich strongly inspired me. Using excerpts from interviews with participants of school education, I sketch out several key changes, the implementation of which will act as leverage to free the school institution from the shackles of three functions that have shaped it since the end of the 18th century – hierarchical organization, normalizing surveillance, and exclusivist constitution.

Seznam literatury

- Afary, J. & Anderson, K. B. (2005). *Foucault and the Iranian Revolution. Gender and the Seduction of Islam*. Chicago & London: The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226007878.001.0001>
- Agnew, H. L. (2008). *Češi a Země koruny české*. Praha: Academia.
- Alexander, T. (1918). *The Prussian elementary schools*. New York: The Macmillan company.
- Alexejevičová, S. (2017). *Modlitba za Černobyl: Kronika budoucnosti*. Praha: Pistorius & Olšanská.
- Arendtová, H. (1954). *The Crisis in Education*. [on-line] [2017-07-27]. Dostupné z <http://learningspaces.org/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf>
- Arendtová, H. (2002). Krize výchovy a vzdělávání (s. 153–171). In táž. *Mezi budoucností a minulostí*. Brno: CDK.
- Aristotelés. (1996). *Fysika*. Praha: Rezek.
- Aristotelés. (1995). *O duši*. Praha: Rezek.
- Aristotelés. (1999). *Rétorika / Poetika*. Praha: Rezek.
- Auerbach, E. (1998). *Mimesis: Zobrazení skutečnosti v západoevropských literaturách*. Praha: Mladá fronta.
- Auxier, R. E. (2002). Foucault, Dewey, and the History of the Present. *The Journal of Speculative Philosophy*, 16(2), s. 75–102. <https://doi.org/10.1353/jsp.2002.0009>
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barbaras, R. (2005). *Touha a odstup*. Praha: Oikoymenh.
- Barber, M. D. (2004). *The Participating Citizen: A Biography of Alfred Schütz*. Albany: State University of New York Press.
- Barret, L. F. (2017). *How Emotion Are Made. The Secret Life of the Brain*. London: Pan Books.
- Barša, P., & Fulka, J. (2005). *Michel Foucault: politika a estetika*. Praha: Dokořán.
- Bauman, Z., & Lyon, D. (2013). *Tekutý dohled*. Olomouc: Broken Books.
- Beck, U. (2004). *Riziková společnost. Na cestě k jiné modernitě*. Praha: Slon.
- Beck, U. (2007). *Moc a protiváha moci v globálním věku. Nová ekonomie světové politiky*. Praha: Slon.
- Beck, U. (2015). *Německá Evropa. Nové mocenské krajiny ve znamení krize*. Praha: Filosofía.

- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2014). *Dálková láska. Životní formy v globálním věku*. Praha: Slon.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Berger, P. (2012). *Dobrodružství náhodného sociologa: Jak vysvětlit svět a přitom se nenudit*. Brno: CDK.
- Bernet, R., Kern, I., & Marbach, E. (2004). *Úvod do myšlení Edmunda Husserla*. Praha: Oikoymenh.
- Bloom, H. (1975). *A Map of Misreading*. New York: Oxford University Press.
- Bloom, H. (2000). *Kánon západní literatury: Knihy, které prošly zkouškou věků*. Praha: Prostor.
- Budil, I. T. (2001). *Za obzor západu. Proměny antropologického myšlení od Isidora ze Sevilly po Franze Boase*. Praha: Triton.
- Damasio, A. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. London: Vintage.
- Damasio, A. (2010). *Self comes to mind. Constructing the conscious brain*. New York: Pantheon Books.
- Damasio, A. (2018). *The Strange Order of Things. Life, Feeling, and the Making of Cultures*. New York: Pantheon Books.
- Deleuze, G. (2004). *Nietzsche a filosofie*. Praha: Herrmann & synové.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2001). *Co je filosofie?* Praha: Oikoymenh.
- Denglerová, D. (2015). *Testování kognitivních schopností u dětí v kulturně rozmanité společnosti*. Brno: MUNI Press.
- Denglerová, D. (2016). Testing of Intellectual Abilities in Various Sociocultural Environments. *Sociální pedagogika* 4(2), s. 7–18. <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.02.01>
- Descartes, R. (2003). *Meditace o první filosofii*. Praha: Oikoymenh.
- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Leichter.
- Dewey, J. (1992). *The Collected Works of John Dewey*. L. A. Hickman (ed.). Charlottesville VA: InteLex Corporation.
- Dewey, J. (2012). *Unmodern philosophy and modern philosophy*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Diaz, J. D. (2018). *A Cultural History of Reforming Math for All. The Paradox of Making In/Equality*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315637822>
- Dodds, E. R. (2000). *Řekové a iracionálně*. Praha: Oikoymenh.
- Doorman, M. (2008). *Romantický řád*. Praha: Prostor.
- van Dülmen, R. (2006). *Kultura a každodenní život v raném novověku*. Praha: Argo.
- van Ek, J. A., & Trim, J. L. M. (1998). *Threshold 1990*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667176>

- Ellis, A., Golz, R., & Mayhofer, W. (2014). The Education Systems of Germany and Other European Countries of the 19th Century in the View of American and Russian Classics: Horace Mann and Konstantin Ushinsky, *International Dialogues on Education: Past and Present*, 5, January. [on-line] [cit. 2018-03-18]. Dostupné z <http://www.ide-journal.org/article/ellis-golz-mayrhofer-education-in-19thcentury-europe-views-of-mann-and-ushinsky-countries-of-the--19th-views-of-mann-and-ushinsky/>
- Eribon, D. (2002). *Michel Foucault (1926–1984)*. Praha: Academia.
- Eriksen, T. H. (2008). *Sociální a kulturní antropologie. Příbuzenství, národní příslušnost, rituál*. Praha: Portál.
- Feřtek, T. (2015). *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda.
- Feyerabend, P. K. (2001). *Rozprava proti metodě*. Praha: Aurora.
- Feyerabend, P. K. (2004). *Věda jako umění*. Rychnov nad Kněžnou: Ježek.
- Fine, R. (2011). *Kosmopolitismus. Základní ideje globálního uspořádání*. Praha: Filosofia.
- Floridi, L. (ed.) (2015). *The Online Manifesto. Being Human in Hyperconnected Era*. Dordrecht, London & New York: Springer Open.
- Floss, P. (2005). *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. Brno: Soliton.
- Fontana, A., & Bertani, M. (2005). Situace, za níž byl kurz přednesen (s. 246–261). In Foucault, M. *Je třeba bránit společnost*. Praha: Filosofia.
- Foucault, M. (1994a). *Dějiny šílenství*. Praha: NLN.
- Foucault, M. (1994b). *Diskurs, autor, genealogie*. Praha: Svoboda.
- Foucault, M. (1999). *Dějiny sexuality I. Vůle k vědě*. Praha: Hermann & synové.
- Foucault, M. (2000a). *Slová a věci. Archeologie humanitních věd*. Bratislava: Kalligram.
- Foucault, M. (2000b). *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2000c). Etika starostlivosti o seba ako prax slobody (s. 132–154). In týž. *Moc, subjekt a sexualita. Články a rozhovory*. (Marcelli, M., ed.). Bratislava: Kalligram.
- Foucault, M. (2000d). Technologie seba samého. In týž. *Moc, subjekt a sexualita. Články a rozhovory*. (Marcelli, M., ed.). Bratislava: Kalligram.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědě*. Praha: Hermann & synové.
- Foucault, M. (2003a). „*Omnes et Singulatim*.“ Ke kritice politického rozumu (s. 153–194). In týž. *Myšlení vnějšku*. Praha: Hermann & synové.
- Foucault, M. (2003b). Subjekt a moc (s. 195–226). In týž. *Myšlení vnějšku*. Praha: Hermann & synové.
- Foucault, M. (2005a). *Je třeba bránit společnost*. Praha: Filosofia.

- Foucault, M. (2005b). Is It Useless to Revolt (s. 263–267). In Afary, J. & Anderson, K. B. (2005). *Foucault and the Iranian Revolution. Gender and the Seduction of Islam*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2010). *Zrození kliniky*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Frank, A. G. (1998). *ReOrient: Global Economy in the Asian Age*. Berkeley, Los Angeles & London: University of California Press.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4th edition). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2010). The Big Ideas Behind Whole System Reform, *Education Canada*, roč. 50, č. 3, s. 24–27. Dostupné na: <http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396082070.pdf>
- Gellner, E. (1997). *Podmínky svobody*. Brno: CDK.
- Gellner, E. (2003). *Nacionalismus*. Brno: CDK.
- Goody, J. (2006). *Proměny rodiny v evropské historii*. Praha: NLN.
- Green, A. (2013). *Education and State Formation*. London: Palgrave Mcmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137341754>
- Greger, D., & Černý, K. (2007). Současnost vědění a kurikulum budoucnosti. *Orbis Scholae*, 2(1), 21–39. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.147>
- Greger, D., & Ježková, V. (eds.). (2010). *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Gross, N. (2008). *Richard Rorty. The Making of American Philosopher*. Chicago & London: The Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226309910.001.0001>
- Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Habermas, J. (2013a). Koncept lidské důstojnosti a realistická utopie lidských práv (s. 16–42). In týž. *K ustavení Evropy*. Praha: Filosofia.
- Habermas, J. (2013b). Krize Evropské unie ve světle konstitucionalizace mezinárodního práva. Esej o ustavení Evropy (s. 43–101). In týž. *K ustavení Evropy*. Praha: Filosofia.
- Habermas, J. (2015). Idea university (s. 159–183). In Jirsa, J. (ed.). *Idea university*. Praha: Academia.
- Hábl, J. (2017). Člověk „dobrý“ a/nebo „zlý“? Antropologická varianta výchovy mezi autoritářstvím a liberalitou, *Pedagogická orientace*, 27(1), s. 181–197. <https://doi.org/10.5817/PedOr2017-1-181>
- Hagège, C. (1998). *Člověk a řeč*. Praha: Karolinum.
- Heidegger, M. (2013). *Už jenom nějaký bůh nás může zachránit*. Praha: Oikoyomenh.
- Helus, Z. (2001). Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika*, 51(1), s. 25–41.

- Hejný, V. (2012). *Achív Víta Hejného I* (Bachratý, H. ed.). Žilina: EDIS – vydavatelstvo Žilinskej univerzity.
- Hejný, V. (2016). *Achív Víta Hejného II* (Bachratý, H. ed.). Žilina: EDIS – vydavatelstvo Žilinskej univerzity.
- Hesová, A., & Koubek, P. (2011). W Shakespeare: Romeo a Julie. Lepíková diskuze „internetová diskuze bez internetu“ (s. 10–16). *Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu. Národní ústav pro vzdělávání* [on-line]. Webové stránky Výzkumného ústavu pedagogického [cit. 2019-07-30]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Publikace/vup/Klicove_kompetence.pdf
- Hickman, L. A. (1992). *John Dewey's Pragmatic Technology*. Bloomington: Indiana University Press.
- Hrdá, M., & Šíp, R. (2011). Role pragmatické kompetence ve výuce češtiny jako cizího jazyka a utváření sociální identity. *Pedagogická orientace*, 21(4), 436–456.
- Hrdá, M., & Šíp, R. (2012). Komunikace a integrace žáků s odlišným mateřským jazykem (s. 115–136). In Němec, J. (ed.). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků*. Brno: Paido.
- Hroch, M. (2009). *Národy nejsou dílem náhody. Příčiny a předpoklady utváření moderních evropských společností*. Praha: Slon.
- Hroch, J., Šíp, R., Madzia, R., & Funda, O. (2010). *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filozofii*. Brno: Paido.
- Hrubec, M. (ed.) (2008). *Interkulturní dialog o lidských právech západní, islámské a konfuciánské perspektivy*. Praha: Filosofia.
- Humboldt, W. (2015). O vnitřní a vnější organizaci vyšších vědeckých ústavů (s. 31–39). In Jirsa, J. (ed.). *Idea university*. Praha: Academia.
- Husserl, E. (1968). *Kartesiánské meditace*. Praha: Svoboda.
- Husserl, E. (1996a). *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*. Praha: Akademia.
- Husserl, E. (1996b). *Přednášky k fenomenologii vnitřního časového vědomí*. Praha: Ježek.
- Husserl, E. (2004). *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii I*. Praha: Oikoymenh.
- Husserl, E. (2006). *Ideje k čisté fenomenologii a fenomenologické filosofii II*. Praha: Oikoymenh.
- Husserl, E. (2009). *Logická zkoumání I. Prolegomena k čisté logice*. Praha: Oikoymenh.
- Husserl, E. (2010). *Logická zkoumání II/1*. Praha: Oikoymenh.
- Husserl, E. (2012). *Logická zkoumání II/2*. Praha: Oikoymenh.

- Hvízdala, K., & Příbáň, J. (2018). *O české státnosti a identitě. Hledání Dějin*. Praha: Karolinum.
- Chaluš, P. (2012). Nepředstavitelný Schoenebeckův respekt k dítěti při výchově a vzdělávání. In *Blog.Respekt.Cz*. [on-line] [cit. 2018-03-20]. Dostupné z <https://chalus.blog.respekt.cz/nepredstavitelny-schoenebeckuv-respekt-k-diteti-pri-vychove-a-vzdelavani/>
- Charle, C. (2004). *Intelektuálové v Evropě 19. století*. Brno: CDK.
- Cherubini, G. (1999). Rolník a zemědělství (s. 101–121). In LeGoff, J. (ed.). *Středověký člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad.
- Chomsky, N. (1975). *Reflection on Language*. New York: Pantheon Books.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. New York: Columbia University Press.
- Chomsky, N. (1998). *Perspektivy moci*. Praha: Karolinum.
- Chvál, M., Kasíková, H., & Valenta, J. (2012). Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce (recenze). *Pedagogická orientace*, 23(3), s. 410–412.
- Iacoboni, M. (2008). *Mirroring People. The Science of Empathy and How We Connect with Others*. New York, NY: Picador.
- Illich, I. (2000). *Odškolnění společnosti*. Praha: Slon.
- James, W. (1998). Existuje „vedomie“? (s. 206–220). In Višňovský, E. & Mihina, F. (eds.). *Pragmatizmus*. Bratislava: Iris.
- Janík, T. et al. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol. (Výzkumná zpráva)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. <https://doi.org/10.5817/PdF.P210-CAPV-2012-15>
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- Johnson, M. (2008). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago & London: Chicago University Press.
- Judt, T. (2019). *Zapomenuté 20. století. Osobnosti, události, ideje*. Praha: Prostor.
- Kant, I. (1993). Odpověď na otázku: co je osvícenství? *Filosofický časopis*, 41(3), s. 381–387.
- Kant, I. (1996). *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda.
- Kant, I. (2001). *Kritika čistého rozumu*. Praha: Oikoymenh.
- Kant, I. (2011). *Úvod ke kritice soudnosti*. Praha: Oikoymenh.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2010). Neoliberálna governmentalita v sociálnom projektovaní vzdelávania. *Sociologický časopis*, 46(5), s. 771–799.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.

- Kaščák, O., & Žoldošová, K. (eds.). (2007). *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans.
- Key, E. (1909). *The Century of the Child*. 1st ed. New York: G. P. Putnam's Sons. [online] [cit. 2019-06-25]. Dostupné z <https://www.gutenberg.org/ebooks/57283>
- Keller, J. (2004). *Dějiny klasické sociologie*. Praha: Slon.
- Kelley, C. P., Mohtadi, S., Cane, M. A., Seager, R. Colin P., & Kushnir, Y. (2015). Climate change in the Fertile Crescent and implications of the recent Syrian drought. *PNAS*, 112(11), s. 3241–3246.
- Kestenbaum, V. (1977). *The Phenomenological Sense of John Dewey: Habit and Meaning*. New Jersey, Humanity Press.
- Klosová, M. (2010). O Předehře pansofie a jejím Objasnění. In Komenský J. A. *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů*. Praha: Academia.
- Knecht et al. (2010). Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 4(3), 37–62. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.110>
- Kohák, E. (2010). *Domov a dálava*. 2. opravené vyd. Praha: Filosofia.
- Komenský J. A. (2010). *Předehra pansofie. Objasnění pansofických pokusů*. Praha: Academia.
- Komenský, J. A. (1992). *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Svazek III. Praha: Svoboda.
- Kosatík, P. (2018). *Jiný Masaryk*. Praha: Paseka.
- Kříž, A. (2009). Poznámky. In Aristotelés. *Etika Níkomachova* (s. 249–288). Praha: Petr Rezek.
- Kuhn, T. S. (1997). *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: Oikoymenh.
- Kvasz, L. (2015). *Inštrumentálny realizmus*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Kvasz, L. (2016). Princípy genetického konstruktivismu (s. 15–45). *Orbis scholae*, 10(2). <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.1>
- Kvasz, L. (2019). *Prečo funguje Hejného metóda?* [Rukopis].
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the Methodology of Scientific Research Programs. In Lakatos, I. & Musgrave, A. (Eds.) *Criticism and the Growth of Knowledge* (s. 91–196). Cambridge, England: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139171434.009>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Chalange to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. (2006). *Ženy, oheň a nebezpečné věci*. Praha: Triáda.
- Laloux, F. (2016). *Budoucnost organizací. Průvodce budování organizací v 21. století na základě evoluce lidského uvažování*. Praha: PeopleComm.

- Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory Life. The Construction of Scientific Facts*. Princeton & New Jersey: Princeton University Press. <https://doi.org/10.1515/9781400820412>
- Latour, B. (2003). *Nikdy sme neboli moderný*. Bratislava: Kalligram.
- Laudan, L. (1977). *Progress and its problems: Toward a theory of scientific growth*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lawton, D., & Gordon, P. (2005). *A History of Western Educational Ideas*. London & Portland: Woburn Press.
- LeGoff, J. (ed.) (1999). *Středověký člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad.
- Liesner, A. (2006). Education or Service? Remarks on Teaching and Learning in the Entrepreneurial University. in *Educational Philosophy and Theory*, 38(4), 483–495. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00206.x>
- Liessmann, K. P. (2009). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*. Praha: Academia.
- Lojdová, K. (2016). The End of Academic Freedom in the Era of Neoliberalism? *Pedagogická orientace*, 26(4), s. 605–630. <https://doi.org/10.5817/PedOr2016-4-605>
- Lokajíčková, V. (2013). Kompetence k učení a možnosti jejího rozvíjení a hodnocení: vymezení pojmů a přehled současných výzkumů. *Pedagogická orientace*, 23(3), s. 318–341. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-3-318>
- Liotard, J.-F. (1998). *Rozepře*. Praha: Filosofia.
- Madzia, R. (2014). *George Herbert Mead: Tělo, mysl, svět*. Praha: Triton.
- Maňák, J. (2007). Kompetence ve struktuře kurikula. In Greger, D. & Ježková, V. (eds.) *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21(3), s. 257–271.
- Mead, G. H. (2017). *Mysl, já a společnost*. Praha: Portál.
- Mead, G. H. (1972). *Mind, Self, and Society*. Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Menary, R. (ed.). (2010). *The Extended Mind*. Cambridge, London: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262014038.001.0001>
- Michálek, J. (1996). *Topologie výchovy. (Místo výchovy v životě člověka)*. Praha: Oikoymenh.
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Struktura chování*. Praha: Filosofia.
- Merleau-Ponty, M. (2010). Filosof a jeho stín (s. 85–110). In Novotný, K. (ed.). *Co je fenomén? Husserl a fenomenologie ve Francii*. Praha: Oikoymenh, Středoevropský institut pro filozofii.

- Merleau-Ponty, M. (2013). *Fenomenologie vnímání*. Praha: Oikoymenh.
- Navrátilová, J., & Navrátil, P. (2016). Educational Discourses in Social Work. *Sociální pedagogika*, 4(1), s. 38–56. <https://doi.org/10.7441/soced.2016.04.01.03>
- Neubauer, Z., & Fiala, J. (2011). *Střetnutí paradigmat a řád živé skutečnosti*. Praha: Malvern.
- Nietzsche, F. (1996). *Radostná věda*. Olomouc: Votobia.
- Noë, A. (2009). *Out of Our Heads. Why You Are Not Your Brain. And Other Lessons from the Biology of Consciousness*. New York: Hill and Wang.
- Nohejl, M. (2001). *Lebenswelt a každodennost v sociologii Alfreda Schütze*. Praha: Slon.
- Noiriel, G. (2012). *Úvod do historické sociologie*. Praha: Slon.
- Novotný, K. (2010a). *Co je fenomén? Husserl a fenomenologie ve Francii*. Červený Kostelec, Praha: Pavel Mervart, Oikoymenh.
- Novotný, K. (2010b). *O povaze jevů. Úvod do současné fenomenologie ve Francii*. Červený Kostelec, Praha: Pavel Mervart, Oikoymenh.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Olender, M. (1996). *Jazyky raja*. Bratislava: CAUSA.
- Paletschek, S. (2001). The Invention of Humboldt and the Impact of National Socialism: The German University Idea in the First Half of the Twentieth Century (s. 37–58). In Szöllösi-Janze, M. (ed.). *Science in the Third Reich*. Oxford & New York: Berg.
- Palouš, R. (1991). *Čas výchovy*. Praha: SPN.
- Palouš, R. (2008). *Heretická škola*. Praha: Oikoymenh.
- Patočka, J. (1990). *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: Academia.
- Patočka, J. (1991). *Úvod do fenomenologické filosofie*. Praha: Oikoymenh.
- Patočka, J. (1992). *Evropa a doba poevropská*. Praha: Lidové noviny.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- Pigliucci, M., & Müller, G. B. (2010). *Evolution. The Extended Synthesis*. Cambridge (MA): MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8278.003.0022>
- Pinker, S. (2008). *Slova a pravidla. Složky jazyka*. Praha: Academia.
- Platón. (2016). *Zákony*. Praha: Oikoymenh.
- Platón. (2001). *Ústava*. Praha: Oikoymenh.
- Platón. (1994). *Euthydémos, Menón*. Praha: Oikoymenh.
- Polanyi, K. (2003). *Velká transformace*. Brno: CDK.
- Popper, R. K. (1994). *Otevřená společnost a její nepřítelé I*. Praha: Oikoymenh.
- Popper, R. K. (2008). *Bída historismu*. Praha: Oikoymenh.

- Pritchard, R. (2005). Education Staff and Students under Neoliberal Pressure – a British – German Comparison. in *Beiträge zur Hochschulforschung*, 27(4), 6–29.
- Přůcha, J. (2002). *Moderní pedagogika* (2. přepracované a aktualizované vydání). Praha: Portál.
- Pupala, B. (2004). „Narcis“ vo výchove. *Pedagogické súvislosti individualizmu*. Bratislava: Veda a Universitatis Tyrnaviensis.
- Pupala, B., Kaščák, O., & Humajová, Z. (2007). Rub a líce kurikulárnej transformácie. In Kaščák, O. & Žoldošová, K. (eds.). *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans.
- Rámcový vzdělávací program pro gymnázia [RVPG]* (2007). [on-line]. Webové stránky Výzkumného ústavu pedagogického [cit. 2012-05-12]. Dostupné z http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf
- Ramirez, F., & Boli, J. (1987). “The Political Construction of Mass Schooling: European Origins and Worldwide Institutionalization“, *Sociology of Education* 60, January, s. 2–17. <https://doi.org/10.2307/2112615>
- Rau, T. J., & Koch-Gonzales, J. (2018). *Many Voices, One Song. Shared Power with Sociocracy*. Amherst (MA): Sociocracy for All.
- Releigh, C., & Jordan, L. (2010). Climate Change and Migration: Emerging Pattern in the Developing World (s. 103–131). In Mearns, R. & Norton, A. (eds.). *Social Dimensions of CLimate Change: Equity and Vulnerability in a Warming World*. Washington, DC: The World Bank.
- Rey, O. (2008). From the Transmission of Knowledge to a Competence-based Approach. *Dossier d'Actualité*, 34(april). Dostupné z http://www.academia.edu/706747/From_the_transmission_of_knowledge_to_a_competence-based_approach
- Rockwell, W. T. (2005). *Neither Brain, nor Ghost. A Nondualist Alternative to the Mind-Brain Identity Theory*. Cambridge, London: The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/4910.001.0001>
- Rogers, C. R. (2014). *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál.
- Röhr, H.-P. (2016). *Narcismus – vnitřní žalář*. Praha: Portál.
- Rorty, R. (2012). *Filosofie a zrcadlo přírody*. Praha: Academia.
- Rose, N., & Miller, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology* 43(2), s. 173–205. <https://doi.org/10.2307/591464>
- Rossiaud, J. (1999). Měšťan (s. 123–156). In LeGoff, J. (ed.). *Středověký člověk a jeho svět*. Praha: Vyšehrad.

- Seigfried, C. H. (1989). William James's Phenomenological Methodology. *The Journal of the British Society for Phenomenology*, 20, 62–76. <https://doi.org/10.1080/00071773.1989.11006819>
- Senge, P. M. (2007). *Pátá disciplína. Teorie a praxe učící se organizace*. Praha: Management Press.
- Shusterman, R. (2000a). *Pragmatist Aesthetics: Living Beauty, Rethinking Art*. New York: Rowman & Littlefield.
- Shusterman, R. (2000b). *Performing Life. Aesthetic Alternatives for the Ends of Art*. Ithaca & London: Cornell University Press.
- Shusterman, R. (2002). *Surface and Depth. Dialectics of Criticism and Culture*. Ithaca: Cornell University Press.
- Schauer, H. G. (1886). Naše dvě otázky. *Čas*. 1(1). Dostupné z <http://www.rukopisy-rkz.cz/rkz/gagan/jag/rukopisy/osobnost/tgm/schauer.htm>
- Schmitt, C. (2007). *Pojem politična. Text z roku 1932 s předmlouvou a se třemi korolárii*. Praha: Oikoymenh.
- Schoenebeck, H. (2001). *Škola s přívětivou tváří. Skutečnost a představa*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sieyès, E.-J. (nedatováno). What Is the Third Estate? [on-line] Uveřejněno na webové stránce prof. Luebkeho, University of Oregon [cit. 2008-08-11]. Dostupné z <http://pages.uoregon.edu/dluebke/301ModernEurope/Sieyes3dEstate.pdf>
- Simmel, G. (1997). *Peníze v moderní kultuře a jiné eseje*. Praha: Slon.
- Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: MUNI Press.
- Snyder, T. (2019). *Cesta k nsvobodě: Rusko, Evropa, Amerika*. Paseka & Prostor: Praha.
- Sokol, J. (2004). *Člověk a náboženství*. Praha: Portál.
- Sýkora, M. (1976). Nové podněty k rozvoji obecné didaktiky v SSSR. *Pedagogika*, 36(6), s. 651–662.
- Stiglitz, J. E. (2003). *Jiná cesta k trhu. Hledání alternativy k současné podobě globalizace*. Praha: Prostor.
- Strouhal, M. (2015). Deweyho epistemologie a pedagogika problému. In Pánková, M., Kasperová, D., & Kasper, T. (eds.). *Meziválečná školská reforma v Československu* (s. 112–135). Praha: Academia a Národní pedagogické muzeum Jana Amose Komenského.
- Strouhal, M. (2010). *Émile Durkheim – sociolog a pedagog*. Praha: Humanitas.

- Šíp, R. (2008a). *Richard Rorty: Pragmatismus mezi jazykem a zkušeností*. Brno: Paido.
- Šíp, R. (2008b). Kalokagathia jako ideál? (s. 13–24). In týž (ed.) *Kalokagathia: ideál, nebo flatus vocis?* Brno: Paido.
- Šíp, R. (2012). Rortyho „Zrcadlo“ konečně v českém střihu. *Filosofický časopis*, 60(6), s. 851–869.
- Šíp, R. (2013). Nové paradigma vědy, nové paradigma pedagogického výzkumu (s. 12–37). In Gulová, L. & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.
- Šíp, R. (2015). Pedagogika a paradigmatický obrat v metodologii a teorii. *Pedagogická orientace*, 25(5), s. 671–699. <https://doi.org/10.5817/PedOr2015-5-671>
- Šíp, R. (2016). Dewey a „český Dewey“, pedagogika a ideologie. *Pedagogika*, 66(2), s. 134–153. <https://doi.org/10.14712/23362189.2015.723>
- Šíp, R. (2018). Lest filozofie dějin: Patočka a neohellénismus (s. 124–145). In Lesňák, S. & Vacková, B. (eds.). Brno: Masarykova univerzita.
- Šíp, R. (2019). Pedagogická filozofie 21. století: Filozofie přítomnosti versus filozofie počátků. *Studia paedagogica* [přijato k tisku do monočísla].
- Švec, V., Lawley, J., Nehyba, J., et al. (2016). *Studenti mezi tacitními a explicitními znalostmi*. Brno: MUNI Press. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8429-2016>
- Štech, S. (2001). Návrat vojenských vysloužilců. *Pedagogika*, 50(2), 147–149.
- Štech, S. (2006). Reforma kurikula jako kulturní změna. In V. Zikmundová (Ed.), *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova*. Symposium ČS INSEA Plzeň, 16.– 18. října 2004 (s. 11–19). Plzeň: Západočeská univerzita Plzeň.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace* 23(5), s. 615–633. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-615>
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *Dynamic System Approach to the Development of Cognition and Action*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life. Biology, Phenomenology, and the Science of Mind*. Cambridge (MA), London: Harvard UP.
- Tretera, I. (1989). *J. F. Herbart a jeho stoupenci na pražské univerzitě*. Praha: Univerzita Karlova.
- Varela, F., Thompson, E., & Rosh, E. (1993). *The Embodied Mind. Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge (MA): The MIT Press.
- Veyne, P. (2016). *Foucault, jeho dílo, jeho osobnost*. Praha: Filosofia.
- Vymětal, Š., & Šíchová, A. (2015). *Uprchlíci ze Sýrie. Kulturní a psychosociální aspekty*. Praha: Odbor bezpečnostní politiky a prevence kriminality MV ČR.

- Weber, M. (2009). *Metodologie, sociologie, politika*. Praha: Oikoymenh.
- Whilshire, B. (1968). *William James and Phenomenology: A Study of „The Principles of Psychology“*. Bloomington, London: Indiana University Press.
- Wittgenstein, L. (1993). *Tractatus logico-philosophicus*. Praha: Oikoymenh.
- Wittgenstein, L. (1998). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofia.
- Yolton, J. (1990). Mirrors and Veils. Thoughts and Things (s. 58–72). In Malachowski, A. R. (ed.) Reading Rorty. Cambridge: Basil Blackwell.

Audiovizuální zdroje:

- Ramachandran, V. Neuron, které formovaly civilizaci. TED. [on-line] [2018-07 22]. Dostupné z http://www.ted.com/talks/lang/cs/vs_ramachandran_the_neurons_that_shaped_civilization.html
- Starý, K. (2012) Analýza výsledků českých žáků ve výzkumu PISA 2009. (Záznam přednášky) [on-line] In webové stránky Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. [cit. 2017-11-24] Dostupné z <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zdroje-k-tematu/analyza-pisa-2009>

Jmenný rejstřík

A

Afary, J. 223
Agnew, H. L. 250
Alexander, T. 332
Alexejevičová, S. 4, 17
Anderson, K. B. 223
Arendtová, H. 63, 64, 93–95, 97, 99–
101, 103, 106–109, 172, 221, 380
Aristotelés 79–81, 88, 158, 173, 177,
184, 196
Auerbach, E. 197
Auxier, R. E. 163

B

Bachman, L. F. 128, 129
Barbaras, R. 344
Barber, M. D. 54
Barret, L. F. 346, 348
Barša, P. 9, 146
Beck, U. 16, 35, 134, 222, 228–232,
234, 235, 237, 283, 285, 287, 288,
298, 299, 301, 302, 305, 307, 321,
339, 387, 395, 410–412, 444
Beck-Gernsheim, E. 412
Belz, H. 113, 114
Berger, P. 54
Bernet, R. 167, 343
Bertani, M. 218, 224
Bloom, H. 213
Boli, J. 166, 329, 332, 336
Budil, I. T. 132, 264, 281

Č

Černý, K. 92

D

Damasio, A. 27, 30, 284, 341, 346, 347
Deleuze, G. 158, 214, 261
Denglerová, D. 37, 69, 320, 376, 398
Descartes, R. 49, 52, 120, 127, 139,
170, 171
Dewey, J. 9, 13, 20–22, 24–26, 28–30,
33, 52, 53, 55, 75, 78, 81, 90, 94, 100–
102, 104, 105, 114, 136, 138–140,
149, 150, 154, 163, 184, 198–201,
220, 236–239, 241, 242, 244–248,
267, 270, 276, 285–288, 304, 326,
337, 339, 341, 344, 347, 349, 350,
361, 365, 387, 395–397, 401, 405,
407, 417, 441
Diaz, J. D. 373
Dodds, E. R. 108, 176–180, 187, 414
Doorman, M. 103
van Dülmen, R. 249

E

van Ek, J. A. 129
Ellis, A. 330, 331
Eribon, D. 161, 163, 221
Eriksen, T. H. 233

F

Feřtek, T. 415
Feyerabend, P. K. 44, 47–49, 368
Fiala, J. 28
Fine, R. 288, 291, 292, 299, 395

Floridi, L. 57
Floss, P. 315–317
Fontana, A. 165, 172, 173, 181, 218, 224
Foucault, M. 9, 46–48, 93, 99, 120, 123, 131, 146, 159–161, 163, 166, 167, 199, 210, 214–216, 218, 219, 221–224, 226, 249, 251, 255, 256, 262, 263, 267–271, 273–277, 279, 280, 297, 322–326, 328, 332, 337, 380, 415
Frank, A. G. 232–234, 236, 246, 281, 299, 307, 321, 339, 387, 395
Fulka, J. 146

G

Gellner, E. 251, 252, 254, 266, 268
Golz, R. 330, 331
Goody, J. 236
Gordon, P. 329, 331
Green, A. 329–335
Greger, D. 92
Gross, N. 63, 373

H

Habermas, J. 191, 207–209, 211, 265, 290, 292, 298
Hábl, J. 315, 316
Hagēge, C. 127
Heidegger, M. 53, 101–103, 107, 108, 148, 211
Hejný, V. 365–367, 374, 378–380, 433, 434
Helus, Z. 93
Hickman, L. A. 9
Hrdá, M. 125–127, 130, 133
Hroch, M. 254
Hrubec, M. 288

Humajová, Z. 93, 109, 142, 221
Humboldt, W. 165, 204–209, 211–213, 225, 274
Husserl, E. 52, 54, 55, 119, 123, 164, 167, 169, 170, 181, 184, 186, 341–344, 347
Hvízďala, K. 256, 263–265

Ch

Chaluš, P. 327
Charle, C. 393
Cherubini, G. 248
Chomsky, N. 49, 123–128, 130
Chvál, M. 118

I

Iacoboni, M. 341, 346, 350
Illich, I. 336

J

James, W. 53, 54, 341, 343, 344, 377
Janík, T. 375
Johnson, M. 18, 53, 150, 285, 346, 350
Judt, T. 394

K

Kant, I. 37, 52, 119–122, 139, 196, 197, 212, 385
Kasíková, H. 118
Kaščák, O. 79, 82, 88, 93, 109, 136–138, 142, 146, 162, 214, 218–221, 338, 405
Keller, J. 233
Kern, I. 167, 343
Kestenbaum, V. 53
Key, E. 101
Klosová, M. 316

Knecht, P. 118, 375
Kohák, E. 9, 18, 267, 333, 388
Koch-Gonzales, J. 289
Komenský, J. A. 72, 151, 185, 314–317,
363
Kosatík, P. 265
Kříž, A. 80
Kuhn, T. S. 44–48, 54, 357
Kvasz, L. 10, 16, 44, 50, 55, 57, 99, 149,
184, 349, 357, 375

L

Lakatos, I. 89
Lakoff, G. 18, 53, 89, 150, 285, 341,
346, 350, 376
Laloux, F. 438, 439
Latour, B. 24, 55, 198
Laudan, L. 89
Lawley, J. 150, 201, 350
Lawton, D. 329, 331
Liesner, A. 88
Liessmann, K. P. 14, 32, 42, 108, 136,
138, 139, 145, 146, 148, 160, 162,
165, 187–189, 191–195, 198–200,
202–206, 208, 209, 212–214, 216,
221, 225, 274, 338, 384, 385, 407,
436, 442
Lajdová, K. 136, 220, 405
Lokajíčková, V. 117, 118
Lyotard, J.-F. 394

M

Madzia, R. 360
Maňák, J. 10, 79, 112
Marbach, E. 167, 343
Mayhofer, W. 330, 331
Mead, G. H. 22, 23, 53, 54, 359–361

Merleau-Ponty, M. 54, 159, 341, 344
Michálek, J. 162
Miller, P. 219, 405
Muller, J. 92

N

Najvar, P. 375
Nehyba, J. 150, 201, 350
Neubauer, Z. 28
Nietzsche, F. 11, 163, 192, 194, 195,
203, 204, 259, 261, 262, 385
Noë, A. 350
Nohejl, M. 54
Noiriel, G. 77
Novotný, K. 344
Nussbaum, M. 193–195, 199

O

Olender, M. 132, 264
Orbán, V. 300, 306, 392

P

Paletschek, S. 205–208, 211, 212
Palouš, R. 101, 107, 159, 162, 183,
184–186, 315, 369, 370
Patočka, J. 14, 21, 32, 35, 53, 108, 146,
159–12, 164–172, 177, 179–187,
193, 206, 216, 217, 223, 225, 297,
442
Piaget, J. 28–30, 101, 151, 341, 365, 372
Pigliucci, M. 18, 19, 52
Pinker, S. 127
Platón 76, 80, 115, 119, 165, 166, 169,
171, 172, 174–180, 184–187, 191,
194–197, 203, 205–208, 225, 286,
314, 315, 317, 328, 335
Polanyi, K. 273, 281, 282, 338

Popper, R. K. 154, 177, 178, 392
Pritchard, R. 88
Průcha, J. 82, 86, 87
Přibáň, J. 256, 263–265
Pupala, B. 79, 82, 88, 93, 109, 136,
137, 142, 146, 162, 214, 218–221,
338, 401, 405, 415, 416
Putin, V. 300

R

Ramachandran, V. 346, 350
Ramirez, F. 166, 329, 332, 336
Rau, T. J. 289
Rey, O. 112, 117, 129, 131
Rockwell, W. T. 53, 127, 289
Rogers, C. R. 4, 20
Röhr, H.-P. 416
Rorty, R. 47, 52, 56, 352
Rose, N. 219, 405
Rosch, E. 341, 350
Rossiaud, J. 248, 249

S

Seigfried, C. H. 53
Senge, P. M. 289
Shusterman, R. 196, 197, 200
Schauer, H. G. 368
Schmitt, C. 236, 292–297, 300, 303–307
Schoenebeck, H. 327, 336
Schön, D. A. 88
Siegrist, M. 113, 114
Sieyès, E.-J. 262
Simmel, G. 236, 249, 250
Skalková, J. 92
Slavík, J. 150, 201, 375
Smith, L. B. 289

Sokol, J. 21, 43, 313
Snyder, T. 183, 264
Starý, K. 116
Stiglitz, J. E. 410
Strouhal, M. 10, 334, 350
Sýkora, M. 371

Š

Šíp, R. 43, 57, 62, 90, 91, 94, 124–127,
130, 133, 140
Štech, S. 41, 93, 111–113, 118, 135–
137, 146, 162, 214, 219, 221–223,
338, 405
Švec, V. 10, 150, 201, 350

T

Thelen, E. 289
Thompson, E. 54, 350
Tretera, I. 333
Trim, J. L. M. 129

V

Valenta, J. 118
Varela, F. 341, 350
Veyne, P. 165

W

Weber, M. 37, 39, 40, 143, 233, 236, 312
Whilshire, B. 53
Wittgenstein, L. 15, 56, 78, 115, 130,
131, 321, 443
Woolgar, S. 55

Y

Yolton, J. 352

Věcný rejstřík

A

- absolutní duch 122–124
akumulace lidí a kapitálu 273, 280,
284
alternativisté 11, 13, 14, 41, 42, 64,
86, 94, 98, 100, 105, 107, 135, 145,
383, 416
analytické jednotky a nástroje 16,
221, 234, 302, 386–388, 392, 393,
395, 396
antipedagogika 327, 416
archeologie vědění 46, 47, 123, 160,
163, 322
aristokracie 33, 104, 182, 217, 252,
256, 257, 260, 262, 306
asociace (Herbart) 333
aspekt (kontinua) 152, 157
atomismus (materiální, logický,
informační) 149
autoritářská škola 13, 40–42, 312,
313, 317, 321, 322, 328

B

- barbar vs. divoch 260
bázové kategorie 375, 376, 378
bázové procesy 375, 376, 378
biomoc 215, 263, 264, 273, 277,
279, 280, 282, 302 / biopolitika
populace 215, 277 / sada: populace
– biologické procesy – regulační
procesy – stát 269, 277, 279
boj proti neoliberalismu 14, 32, 136,
146, 160–162, 187, 212–214, 218,
221, 223, 225

C

- cíl 13, 15, 22, 24, 25, 29–32, 39, 42,
46, 49, 58, 60–63, 65–69, 71, 73,
74, 76, 83, 84, 89–91, 93, 99, 100,
103, 111, 113, 115, 123, 128, 136,
140, 146–149, 157, 160, 164, 167,
175, 176, 185, 190, 193–196, 201,
206, 212, 214, 216, 224, 242, 244,
245, 253, 259, 266, 270–272, 279,
286, 287, 289, 303, 306, 315, 318–
321, 323, 325, 330, 331, 333, 336,
337, 339, 349, 353–357, 359, 362,
366–368, 371, 373, 375, 379, 380,
383, 385, 392, 396, 398, 399, 401,
404, 406, 408, 417, 419, 421, 422,
424, 426, 427, 429, 434, 436–439

Č

- čistý rozum (Kant) 121, 122

D

- dějepis (výuka) 392–394
dějiny filozofů 146, 159, 161–164,
171, 186, 187, 225
dějiny každodennosti 394
demokracie 11, 20, 60, 68, 105, 164,
165, 171–174, 179, 180, 183, 191,
193, 198, 199, 203, 230, 235, 237,
245, 286, 292, 300, 303, 305, 387,
422, 423
demokratická škola 13, 40–42, 312,
313, 318, 319, 321
demokratické vztahy / hodnoty 10,
15, 20, 31, 32, 183, 199, 200, 382
demokratizace vzdělávání 166, 179

- disciplinace 61 / anatomopolitika lidského těla 277 / sada: tělo – organizace – kázeň – instituce 277, 279, 323
- disciplinace kurikula (vznik systému předmětů) 70, 73
- disciplinace vědění (vznik matrice vědy) 266
- dohled 61, 179, 376, 380, 438
- dril 16, 42, 64, 68, 96, 139, 190, 195, 221, 278, 317, 318, 320, 325, 377, 379, 380, 405
- důsledky – nepřímé/přímé 238, 240, 241, 243, 246, 247, 288
- dynamický systém 228, 284, 285, 289, 414
- E**
- educatio 183–186, 413
- elitářství (elita) 108, 166, 179–181, 187, 188, 191, 195, 226, 300, 374, 436
- emoce (Damasio) 346, 347 / (Barrettová) 348
- estetická zkušenost 78, 196, 201, 216
- estetika 139, 193, 200
- evropská tradice všeobecného vzdělání 146, 221
- F**
- fenomenologie 18, 35, 38, 52–54, 56, 96, 159, 166, 167, 169, 170, 201, 344, 346, 349, 354
- fetišizace poznatku 32, 337, 357, 391, 436
- feudověk 228, 298, 303, 308
- filozofie 19, 34, 52, 53, 55, 56, 73, 127, 142, 154, 159, 160, 169, 175, 181, 182, 185, 193, 197, 199, 209, 225, 229, 255, 261, 275, 285, 341, 344, 360
- filozofie dějin 160, 164, 166, 170, 171, 179–181, 183, 184, 186, 187, 225
- filozofie planá vs. účinná 159, 160, 162
- filozofie počátků 145, 162, 163, 164, 212
- filozofie přítomnosti 14, 145, 162, 163, 180
- filozofie výchovy (viz též pedagogická filozofie) 13–15, 82, 84, 85, 140, 145, 146, 148, 153, 155, 157–162, 164, 183–185, 187, 214, 225, 370
- finalismus 392
- flexibilita 136, 139, 203, 219, 243, 284, 311, 348
- formy (předávání obsahů kurikula) 98, 111, 141
- funkcionalismus 154 (jako protiklad atomismu) 148
- G**
- genealogie (nietzscheovská 163/ foucaultovská 146, 163, 274)
- generalizovaný trh 222, 250
- generativní gramatika 133
- governmentalita 136, 139, 187, 215, 218, 221–223, 338, 410
- gymnasion 62, 65, 173, 186, 328
- H**
- hierarchie 62, 152, 155, 263, 317–319, 420, 423, 429 – hierarchická struktura 278, 412, 413, 424, 429 / hierarchické uspořádání 17, 413, 418, 438

historie přítomnosti 163
historismus 49, 132, 181, 392, 393
homeostatická rovnováha 27, 163,
348
homogenizace 40, 41, 60, 65, 68, 70,
73, 265, 268, 309, 317, 319, 320,
322, 328, 329, 332, 382, 412, 413,
418, 419, 421
hra 63, 66, 94, 97, 100, 106, 115, 145,
193, 196, 199, 255, 256, 265–267,
279, 290, 298–300, 305, 308, 355,
358–363, 371, 382, 428

CH

chemie (utváření vyučovacího
předmětu) 369

I

ideální / čistý typ 13, 16, 36–39, 54,
143, 184, 309, 312, 319, 353
ideologie 17, 20, 21, 23–25, 40, 42,
61, 68, 76, 105, 106, 134, 153, 168,
176, 180, 204, 208, 212, 233, 234,
245, 246, 252, 254, 282, 312, 328,
331, 338, 357, 396
ideologie rané moderny / raně
moderní vědy 17, 24, 42, 47, 48,
154, 155, 180, 434
imperialismus 183, 213
instituce školy 14–17, 27, 28, 32, 33,
36, 40, 41, 56, 60–62, 64, 66–71,
74, 75, 98–100, 105, 106, 131,
146, 147, 186, 195, 212, 217–219,
222, 225–227, 235, 249–251, 259,
276, 279, 280, 287, 300, 307, 309,
313, 314, 320–322, 325, 327–329,
333, 335–341, 361–363, 367, 370,
378–382, 386, 392, 396, 398–400,
402, 407, 412–415, 418, 421, 422,
425, 428, 430, 436–440

institut nedůvěry 17, 418, 427, 428,
430, 437
inteligentní jednání 15, 22, 25, 27,
28, 30–32, 36, 42, 114, 154, 238,
246, 398
interakce 34, 37, 142, 143, 199, 201,
238, 239, 244, 289, 318, 340, 347,
383, 385, 417 / transakce 25, 28,
35, 240, 409
iracionalita (ve vztahu k demokracii)
178, 191

J

jednota podvojně zkušenosti (double-
-barreled experience) 343, 345
jistota (Descartes, fenomenologie)
168,
kapitalismus 245, 301, 392–395, 408
kážea (Herbart) 333
kognitivní krajina 13, 15, 16, 29,
34–36, 51, 72, 152, 337, 340, 341,
350, 351, 352, 354, 356–359,
361–364, 368–370, 375, 377–380,
382, 396, 399–402, 406, 417
kognitivní vědy první 53, 346 / druhé
generace 18, 52, 53, 346, 378
kolonialismus 183, 213, 233
Komenského mýtus (vzdělávání) 315,
316
kompetence 14, 73, 92, 110–119,
124, 126–129, 131–139, 141–143,
189, 220, 299, 425, 426
komunální 10, 15, 22, 23, 34, 35, 96,
105, 127, 200, 230, 231, 239, 245,
286, 302, 306, 318, 342, 350, 353,
359, 362, 371, 377, 397
konceptuální prostor (ideální [čistý]
typ) 13, 36, 37, 42, 312

kontinuita 26, 33, 34, 48, 161, 354,
365, 393
konzervativismus 63, 65, 93, 102,
162, 188, 203, 211, 212, 242, 306,
330, 337, 416
konzervativní impresionismus 188,
204, 214, 238
kosmopolitismus metodologický
(metodologický kosmopolitismus)
229, 230
kosmopolitismus normativní
(normativní kosmopolitismus)
229, 230, 340
kosmopolitní řád / kosmopolitismus
230–232, 234, 252, 283, 285, 288
krása 165, 176, 191–193, 195, 196,
200–202
kulturní konglomerát 178
kurikulum 32, 56, 70, 72, 92, 111, 117,
133, 135, 137, 138, 140, 159, 220,
234, 276, 340, 341, 364, 370, 373,
386, 388, 386, 391, 396, 403, 404,
406, 408, 421, 436

L

lidská důstojnost 279, 290, 291, 327
lidská práva 282, 288, 292, 297, 299,
306, 307
literatura (výuka) 116, 171, 376,
386–388,
logická struktura (Wittgenstein) 130,
149

M

mandarínská kultura / mandarín
marxismus 208, 211, 212, 343
masifikace vzdělávání 73, 97, 166,
179, 399

matematika pro všechny 373
mathesis universalis 57, 123
matrice (matrice tradic) 45, 46, 48,
279
memorizace 320, 377, 380, 383
metahra (Beck) 39, 298, 300
metodologie sociálních věd 236
mobilita 138, 252, 255
moc 65, 85, 86, 142, 166, 172, 174,
176, 200, 209, 210, 215–218,
221–226, 233, 236, 244, 252,
255–257, 261–264, 267, 269–273,
276–280, 292, 295, 297, 298, 300,
303, 308, 315, 317, 326, 328, 329,
331, 334, 338, 388, 379, 401, 403,
413, 436, 437
moderní společnost 107, 231, 248,
250, 285, 370, 394
morální fakt (Durkheim) 334
myšlení Bud/Anebo / dichotomické
myšlení 87, 196, 283, 287, 304
mýtus 17, 20–25, 33, 43, 61, 62, 96,
104–106, 119, 132, 140, 161, 162,
164, 165, 169–172, 175, 177,
180, 181, 187, 190, 196, 239, 256,
258, 259, 263, 296, 298, 303, 304,
313–316, 376, 408

N

nacionalismus 15, 16, 20, 32, 36, 105,
183, 210, 222, 243, 250, 251, 253,
254, 255, 257, 265–267, 282–284,
287, 308, 330, 334, 339, 340, 383,
388, 391, 393
nacionalismus metodologický
(metodologický nacionalismus)
229, 230, 235, 298, 384, 385

- nacionalismus normativní
 (normativní nacionalismus) 230,
 234, 298, 301, 385
- nacionální stát 64–66, 70, 107, 186,
 229, 230, 235, 243, 250, 253, 264,
 268, 276, 281, 282, 308, 336, 340,
 382, 385, 386, 395, 396, 403,
 408–410, 412 / národní stát 34,
 134, 217, 235, 267, 282, 293, 300,
 301, 387, 390, 403, 404
- nahé individuum (mýtus) 106, 239,
 360, 416
- nahlédnutí (fenomenologie) 102, 164,
 166–171, 181, 193
- nápodoba (mimésis) 196, 206
- narcismus 233, 407, 416
- národ 34–36, 180, 229, 235, 236, 238,
 251, 252, 254, 256, 258, 261, 262,
 263, 265, 266, 269, 271, 272, 283,
 287, 291, 293–295, 307, 330, 387,
 390, 393
- národní 16, 33, 35, 36, 103, 211, 229,
 236, 251, 252, 264–269, 282, 292,
 294, 297, 300–303, 379, 386, 387,
 389, 390, 393, 399, 400, 413 /
 nacionální 32, 35, 36, 64–67, 70,
 107, 135, 183, 190, 199, 222, 226,
 229, 232, 235, 236, 252, 253–255,
 262, 265, 281, 300, 301, 305, 306,
 308, 332, 336, 340, 379, 386, 387,
 389, 392, 395, 411–413, 418, 419
- nedovršená / nedokončená moderna
 24, 55, 297, 370
- neoliberalismus 214, 219, 220,
 223, 224, 402, 403, 408, 412 /
 neoliberalní governmentalita 136,
 139, 187, 215, 218, 221–224, 338,
 410
- nepřítel vs. přítel 296, 304
- nesouměřitelnost 44, 156
- nesvéprávnost 212, 223
- neurobiologie 23, 34, 350
- normalizace (normování) 40, 41, 65,
 66, 68, 70, 99, 164, 166, 180, 216,
 268, 275, 297, 309, 322, 328, 332,
 337, 363, 398
- normální věda / nenormální věda 44
- normování času 323
- normování obsahu 323, 384, 385
- normování prostoru 323
- normování výkonu 323
- nostalgie 78, 95, 103, 162, 186, 187,
 191, 206, 225, 439
- nová dějinná perspektiva (moderního
 státu) 271, 272
- O**
- objektivistický realismus 50
- obsah (kurikula, výuky) 72, 95, 118,
 135, 140, 209, 311, 317, 320, 322,
 325, 340, 373, 388, 392, 397, 399,
 403, 404, 412, 431, 433
- odškolnění společnosti 327
- opožděná věda (pedagogika) 58, 82
- organická morálka (Durkheim) 334
- organický okruh 347, 348
- osoba (persona) 290
- osvícenství řecké 178, 187 /
 moderní 187, 225
- ovládání (Herbart) 333
- P**
- paideia 107, 183–186, 413
- pastýřská moc 40, 226, 249, 276, 308,
 312, 329, 337, 381, 382, 402, 415
- patočkovská filozofie výchovy 14,
 146, 159–162, 164, 183, 185, 225

- péče o duši 101, 102, 161, 162, 171, 183
- pedagogická filozofie (viz též filozofie výchovy) 13–15, 78, 82, 84, 85, 94, 140, 145, 146, 148, 152, 153, 155, 157, 158, 160–164, 184, 187, 214, 225
- pedagogický esencialismus 93
- peníze 28, 132, 194, 210, 249, 250, 281, 423, 432, 437
- performance (Chomsky) 126, 128, 130, 132
- Platónův mýtus (vzdělávání) 196, 314, 315
- počátek (jako Entshtehung) 146, 247
- počátek (jako Ursprung) 146, 224, 225, 247, 296, 304
- policie (pojetí moderní státu, širší význam) 249, 271–273
- politická racionalita moderního státu 255, 267, 279
- politično 292–297, 303, 304, 306/
politická teologie (Schmitt) 292
- populační zákon 273
- pospolitost (Gemeinschaft) 254
- postoj 24, 29, 45, 63, 99, 100, 102–104, 106, 111, 112, 114–116, 118, 141, 146, 160, 163, 196, 200, 210, 266, 269, 297, 342, 343, 354, 360–362, 364, 369, 400–402, 404, 407, 413, 415, 417, 425, 440
- potenciální prostor 351, 352, 357, 359, 362, 363, 377, 400
- povinná školní docházka 145, 187, 217, 328, 330
- povrchová gramatika 125
- pozdně moderní 14, 33, 36, 44, 45, 56–58, 61, 65, 75, 79, 85, 89, 91, 99, 104, 112, 118, 156, 157, 159, 163, 199, 214, 226, 276, 353, 354, 371, 388, 402, 403
- pozitivismus 42, 52, 96, 142, 154, 343
- pragmatismus 9, 18, 34, 35, 52–54, 93–97, 102, 107, 109, 154, 242, 286, 346, 349, 354, 359
- pragmatistická pedagogika 78, 94–96
- prahové úrovně (treshold levels) 129
- praticisté 41, 79, 86, 88, 141
- praktická pedagogika (Praktische Pädagogik) 14, 82–84, 86, 134, 152, 153, 155, 157, 158, 160
- praktická rozumnost (fronésis) 80, 81, 196
- pravé poznání (epistéme) 61, 80, 81, 95, 96, 150, 175, 195, 196, 206, 207
- praxe 11, 13, 14, 18, 26, 32, 42, 44, 50, 57, 62, 79–84, 86–91, 102, 103, 114, 116, 122, 131, 134, 141–143, 151, 152, 156–158, 188, 192, 196, 199, 208, 223, 225, 230–232, 243, 284, 301, 304, 324, 332, 361, 367, 412, 423, 425, 435
- praxe osvobozování 223, 224
- primární 351, 377 / čistá zkušenost 343
- prostředky 13, 22, 24, 26, 30–32, 41, 93, 98, 100, 106, 114, 139, 171, 177, 178, 189, 197, 235, 238, 245, 250, 256, 258, 262, 266, 267, 271, 277, 286, 295, 299, 309, 315, 318, 319, 330, 335, 348, 357, 363, 372, 374, 396, 402, 418, 422, 439
- představa (Herbart) 333
- přirozený svět (Lebenswelt) 167
- přítel vs. nepřítel 296, 304
- původ (jako Herkunft) 146, 225

R

racionalita 20, 22, 24–30, 43, 45,
48–50, 89, 114, 126, 128, 147,
174, 177, 178, 191, 199, 208, 209,
216, 220, 222, 254, 255, 267, 271,
277–279, 300, 309, 322, 328, 337,
340, 359, 360, 363, 367, 368, 380,
425, 435

racionalita moderní školy 309

racionalizace (ve vztahu
k demokracii) 246, 437.

raně moderní 14, 16–18, 24, 28, 35,
36, 40, 42, 45, 48, 52, 54, 56–58,
65, 66, 75–77, 79, 81, 82, 86, 89,
96, 104, 106, 118–120, 122, 123,
126, 128, 132, 135, 139, 141, 142,
149, 154–156, 167, 181, 186, 191,
193, 195, 196, 198, 214, 222, 239,
285, 289, 308, 321, 339, 340, 341,
349, 352, 354, 363, 366, 368, 373,
374, 376, 385, 388, 396–398, 403,
416, 434

relativismus 50

romantismus 103, 164, 183, 186, 255,
387

rozbíjení kognitivní krajiny 36, 337,
350, 399

rozum 29, 30, 77, 120, 121, 122, 176,
237, 252, 254, 259, 286, 343

rovažování 121

Ř

řád jako dynamická funkce života 285

řešení problémů (problem solving)
25, 26, 39, 89, 152, 401

S

scientizace kultury 32, 56, 364, 368,
370, 373

scientizace kurikula 32, 56, 159, 364,
370, 391, 436

sekundární použití poznatku 357

selhání 16, 25, 32, 33, 55, 58, 81, 94,
96, 103, 116, 136, 140, 145, 164,
177, 179, 184, 187, 188, 192, 199,
203, 211, 216, 219, 223, 235, 237,
259, 264, 273, 300, 358, 376, 380,
395, 401, 406, 416

sémantická podstata práce 254

scholé (prázdeň) 61, 64, 97, 107, 196

situace – neurčitá (undetermined
situation) 201 / určitá
(determined situation) 20, 30

sloh myšlení a jednání 13, 14, 17, 18, 21,
23, 24, 28, 37, 39, 43–47, 49–52, 54,
56, 75–77, 91, 120, 131, 141, 160,
188, 227, 308, 339, 340, 345, 352–
354, 368, 373, 383, 403, 434, 440

snížení kognitivní zátěže 96, 221

sociální fakt (Durkheim) 334,

sociální nevědomí 46, 81

solidarita otřesených 297

soukromá sféra 106–108, 212, 243, 280

společnost (Gesellschaft) 254

společnost nevzdělanosti 165, 203, 436

stát 64–66, 70, 100, 108, 199, 209,
210, 212, 217, 222, 227, 230,
235–237, 241–244, 253, 260,
262, 263, 266, 267, 269–272, 274,
276, 277, 279, 280, 282, 287,
290, 293–295, 300, 301, 305, 306,
329, 337, 387, 390, 400, 403, 404,
409–411, 420, 421, 424, 428, 433,
437, 438 / nacionální 64–66, 70,
107, 186, 229, 230, 235, 243, 250,
264, 268, 276, 281, 283, 308, 336,
340, 382, 385, 386, 395, 396, 410,
412 / totalitární 67, 303, 408, 409

státní systém školství 330, 429
státní zájem 210, 271, 280, 388
supranacionální 65, 222, 248, 292,
299, 295, 299, 395, 409
svět pro nás 122
svět o sobě 122

T

tělo národa 147, 199, 263, 266, 273,
274, 277, 279, 280, 294, 295, 333,
337, 414

teoreticisté 41, 79, 86, 88, 141

teorie 13–15, 18, 20–23, 24, 36, 27,
31, 33–35, 39, 42, 46, 47, 50, 52,
54, 55, 77, 79, 80–84, 86–91, 96,
102–106, 108, 110, 124, 127, 128,
132–134, 141–143, 148, 150, 151,
153, 155, 156, 158, 159, 187, 192,
193, 199, 203, 206, 219, 225, 229,
231, 233–235, 239, 241, 243, 259,
260, 264, 273, 273, 289, 304, 308,
320, 335, 340, 341, 347, 349, 350,
352, 354, 359, 365, 366, 368, 371,
372, 374, 375, 378, 385, 415, 434
/ rozšířené mysli (extended mind
theory) 52 / rozšířené syntézy
(extended synthesis theory) 52 /
situované mysli (embedded mind
theory) 35, 350 / zjednané mysli
(enacted mind theory) 35, 350 /
vtělesněné mysli (embodied mind
theory) 35, 77, 350

totální stát (Schmitt) 300, 308,

tradice evropské všeobecné
vzdělanosti 161, 187, 246, 413

tradicionalismus 32, 41, 91, 99, 141,
143, 145, 162, 187, 188, 203,
214, 287, 337, 406, 425, 428 /
tradicionalisté 11, 14, 41, 42, 63,

64, 75, 78, 79, 86, 91, 94, 98, 100,
103, 105, 107–109, 114, 135, 139,
141, 142, 145, 163, 194, 206, 287,
338, 358, 384, 398, 401, 405, 406,
408, 410–413, 416

tradiční společnost 33, 166, 215, 227,
233, 248, 249, 252, 258, 266, 267,
269, 322, 409

transcendentální struktura 117–122,
124, 133–135 / rovina 52, 120,
122, 124, 139, 167, 342

transnacionalismus 33

transnacionalní 15, 32, 33, 65, 70, 74,
134, 190, 221, 222, 229, 234–236,
248, 281, 282, 287, 292, 299, 303,
305, 307, 385–387, 393–395, 409,
411, 412, 419

U

umění 24, 28, 45, 47, 102, 194,
196–202, 245, 271, 272, 323, 359,
386

univerzalizace 109, 227, 228, 231,
248, 274, 276, 288, 290, 291, 307

univerzalizmus 228, 282–284, 287

univerzální gramatika 125, 127, 130,
133, 398

univerzita 63, 70, 107, 116, 166, 188,
189–191, 199, 203–205, 208–211,
216, 235, 246, 264, 272, 275, 276,
361, 373–385 / humboldtovská
63, 165, 187, 191, 203, 205–207,
209, 274, 384 / vývoj německých
univerzit 139, 205–207, 272

Utopie 11, 100, 337, 396, 397, 401,
440

užitek 159, 165, 191, 193, 196, 197,
201, 202, 207, 216, 332, 425

V

válka permanentní 35, 198, 255, 257, 263, 264, 285, 294, 296, 297, 299, 302, 303, 308, 321, 335, 339, 382, 396 / věčná 256–261, 263, 296, 298

vcítění (Einfühlung) 167, 345, 346

věda o výchově

(Erziehungswissenschaft) 82, 155

velké vyprávění 394

veřejná sféra 64, 65, 100, 103, 104, 106, 238, 239, 240, 243

veřejnost 62, 66, 97, 212, 230, 230, 235–238, 240–248, 265, 267–269, 284–286, 288, 303, 306, 308, 311, 326, 387, 408, 417, 423, 425, 428

všeobecné vzdělání

(Menschenbildung) 208, 213, 254, 259, 287

vynucená individualizace 301, 302, 408, 410

vzdělávající imaginace (cultivating imagination) 194, 199

vzdělávání (jako přizpůsobení se něčemu) 405

Z

Zankovův systém 371, 373 / reforma 373

zkouška (zkoušení) 194, 202, 311, 317, 326, 335, 340, 381, 398, 419, 425

zkušenost 15, 18, 26, 30–32, 34, 35, 50, 53, 59, 67, 75, 78, 81, 89, 106, 110, 118–122, 124, 137, 151, 161, 196, 200, 201, 216, 286, 309, 316, 343, 351, 353, 361, 369, 374, 377, 382, 399, 412

zkušenostní proud 345, 349, 351, 353

zrcadlové neurony 346

Vědecká redakce MU

prof. PhDr. Jiří Hanuš, Ph.D.
PhDr. Jan Cacek, Ph.D.
Mgr. Tereza Fojtová
doc. JUDr. Marek Fryšták, Ph.D.
Mgr. Michaela Hanousková
doc. RNDr. Petr Holub, Ph.D.
doc. Mgr. Jana Horáková, Ph.D.
prof. MUDr. Lydie Izakovičová Hollá, Ph.D.
prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.
prof. PhDr. Tomáš Kubíček, Ph.D.
doc. RNDr. Jaromír Leichmann, Dr.
PhDr. Alena Mizerová
doc. Ing. Petr Pirožek, Ph.D.
doc. RNDr. Lubomír Popelínský, Ph.D.
Mgr. Kateřina Sedláčková, Ph.D.
doc. RNDr. Ondřej Slabý, Ph.D.
prof. PhDr. Jiří Trávníček, M.A.
doc. PhDr. Martin Vaculík, Ph.D.

PROČ ŠKOLSTVÍ A JEHO AKTÉŘI SELHÁVAJÍ

KOGNITIVNÍ KRAJINY A NACIONALISMUS

doc. Mgr. Radim Šíp, Ph.D.

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo nám. 617/9, 601 77 Brno

Jazykové korektury: Mgr. Libor Cupal

Obálka: Bc. Veronika Daňková

1., elektronické vydání, 2019

Sazba: MSD, spol. s r. o., Minská 103, 616 00 Brno,

www.msdbрно.cz

ISBN 978-80-210-9378-2

