

MASARYKOVA UNIVERZITA

Pedagogická fakulta

**PROBLEMATICKÉ ASPEKTY SOUČASNÉ PEDAGOGIKY
Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ FILOZOFIE**

*VZTAH PRAXE A TEORIE A POTLAČENÍ SOMATICKÉ DIMENZE
PEDAGOGICKÝCH PROCESŮ*

Habilitační práce

Brno 2013

Radim Šíp

Prohlašuji, že jsem habilitační práci vypracoval samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

V Brně, dne 26. 11. 2013

.....
Radim Šíp

ÚVOD

Úvodní poděkování

Podstatná část tohoto textu by nemohla být napsána, kdyby jeho autor nedostal možnost zúčastnit se výzkumné stáže v *Centru deweyových studií (The Center for Dewey Studies, Southern Illinois University, Carbondale, USA)*. Rád proto využívá 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 materiální, odbornou a přátelskou podporou – Larrymu A. Hickmanovi (řediteli Centra), Thomasi M. Alexandrovi, Kennethu Stickersovi a Jamesi Downhourovi.

Filozofické východisko textu

Výzkumná stáž umožnila autorovi této práce lépe proniknout do myšlení Johna Deweyho. Zde se s konečnou platností zbavil předporozumění, které ovládá myšlení (nejen) českých filozofů a pedagogů a které mimo jiné nutí vnímat Deweyho jako představitele „pedocentrické výchovy“, jako pokračovatele rousseauovské tradice „přirozené“ výchovy. Sám Dewey se tomuto zařazení vehementně bránil a od 20. let 20. století nechtěl být zařazován mezi filozofy a pedagogy, kteří utvářeli tábor tzv. progresivistické edukace. Spatřoval v ní jen druhý extrém – pandán k tradiční výchově. Deweyho ekologické pojetí pedagogiky neumožňuje přijmout jako východisko edukace ani tradiční, ani progresivistické („reformní“) postoje.¹ Pojem *ekologický* se v tomto textu vyskytne mnohokrát, především ve vztahu k ekologickému /pozdně modernímu paradigmatu. Podstatou této myšlenky je fakt, že člověk (žák, student, pedagog) je vnímán jako integrální součást svého okolí. S tímto okolím je buď v souladu, či v nesouladu – pokud je v souladu, je jeho poznání adekvátní situaci, v níž se nachází, a on může plně rozvinout svůj potenciál. Klást důraz na pól pedagoga, nebo naopak na pól žáka znamená nepochopit ekologickou podstatu edukačních procesů a cílů. Tak vznikají nefunkční modely moderní edukace, které destruuji skutečné porozumění pedagogické realitě a pedagogiku zavádějí do dichotomického myšlení „buď/anebo“. (Více o této problematice níže v podkapitole 1.1.2.) To je také důvodem, proč si autor této práce

¹ Srov. např. *How Much Freedom in New Schools?* (Iw.5: 319–325) nebo *Experience and Education* (Iw.13: 1–62). (K orientaci ve způsobu standardizovaného odkazování na Deweyho *Collected Works* viz poznámku pod čarou v oddíle Literatura na konci textu).

zachovává kritický odstup jak k tradiční edukaci, tak k „subverzivním“ směrům, jakými byly či jsou reformní pedagogika, kritická pedagogika, postmoderní pedagogika či antipedagogika.

Avšak k tomu, aby byl autor schopen nově promyslet pedagogickou tradici vycházející z Deweyho díla, bylo nejdříve nutné pochopit ontologická a epistemologická východiska tohoto filosofa. Ta dostala nejzřetmější podobu v jeho pozdějších textech (např. *Logic: The Theory of Inquiry* – lw.12 – nebo *Experience and Education* – lw.13: 1–62), ale začala se formovat již v 90. letech 19. století (např. ve významném textu *The Reflex Arc Concept in Psychology* – ew.5: 96–109).² Podrobné studium Deweyho ontologie a epistemologie, které autor této práce vtělil do jiných textů (viz Šíp, 2013a, 2014), mu nakonec umožnilo odlišit od sebe dva přístupy k vědě, k její funkci v lidském životě a tedy i k pedagogice – přístup raně moderní a pozdně moderní. V posledních padesáti letech jsou oba přístupy paralelně využívány, směřovány a často se v jednotlivých teoriích překrývají. Ovšem jejich ontologická a epistemologická východiska jsou natolik odlišná, že jejich mísení neumožňuje náležitě identifikovat problémy a následně je řešit, a vzniká tak přebytek falešných problémů, popř. falešných řešení. Aby byl autor schopen pečlivě odlišit jeden přístup od druhého, musel nejdříve vytvořit analytický nástroj (práce s paradigmaty – k tomu viz níže). Teprve poté, co tento nástroj aplikoval, byl schopen formulovat východiska a artikulovat teze, které tvoří obsahovou kostru této práce.

Práce vychází z filozofie pragmatismu. Pragmatismus nemá v České republice příliš dobré jméno a není zde mnoho autorů, kteří by se systematicky věnovali pragmatismu, aniž by k němu přistupovali z pozice a s předporozuměním analytické filozofie. Čestnými výjimkami jsou práce našich slovenských kolegů Mihiny a především Višňovského (srov. např. Višňovský – Mihina, 1998; Višňovský, 2009). Historie tohoto nepochopení sahá až na počátek 20. století, kdy se evropští intelektuálové navzájem přesvědčovali, že vše, co přichází z Ameriky, je kulturně ploché, intelektuálně primitivní a potencionálně nebezpečné. V této souvislosti na tom byli obyvatelé tehdejšího Československa o mnoho lépe než většina ostatních občanů evropských států. Čapkova (na svou dobu velice zdařilá) kniha o pragmatismu vyšla již v roce 1918, originální a informačně kvalitní *Americká filosofie* Karla Vorovky o deset let později, čeští pedagogové v čele s Václavem Příhodou se ve 30. letech 20. století nechali inspirovat pragmatistickou pedagogickou filozofií, v roce 1932 vychází

² Jednalo se o jeden z prvních mezníků signalizujících přechod od psychologie a pedagogiky založených na introspektivním přístupu a na mechanickém principu stimulus-reakce k psychologii a pedagogice funkcionální a vztahové. V roce 1942 byl vybranými sedmdesáti vědci-psychology vyhodnocen jako nejdůležitější text uveřejněný v časopise *The Psychological review* za 49 let jeho trvání (srov. Hickman – Alexander, 1998, s. ix).

překlad Deweyho důležitého filozofického a pedagogického spisu *Demokracie a výchova* (Dewey, 1932).

Pragmatismus však k naší škodě nikdy v českých končinách nezdomácněl. Pedagogická sláva pragmatismu se začala postupně vytrácet i kvůli tomu, že Dewey byl ztotožněn s pedocentrickou pedagogikou a s odchodem ze slávy tohoto přístupu zapomněli naši předchůdci i na Deweyho. Za doby komunistického režimu se z pragmatismu stala „buržoazní filozofie zrazující cíle pokrokového hnutí“. Po roce 1990 slovo pragmatismus ožilo v populisticky primitivním idiolektu Václava Klause. Jeho pojetí však více odpovídá primitivnímu, ekonomickému utilitarismu, který bychom mohli ztotožnit s libertariánským náhledem na svět ne příliš zdatných následovníků F. A. Hayeka, nikoli však s plnokrevným pragmatismem Johna Deweyho. A tak se v našich končinách slovem pragmatismus pokrývá styl myšlení a jednání, který je *de facto* v přímém rozporu s pragmatismem. To je také důvod, proč se v tomto textu snažíme slovům „pragmatismus“ a „pragmatický“ vyhnout.

Poděkování prvním kritikům

Není zcela obvyklé klást poděkování prvním kritikům textu téměř na první místo práce. Přesto se k jejich slovům rádi vracíme, protože autorovi zcela zásadně pomohla při revizi první verze. Kvůli způsobu, jakým byla tato verze stylisticky strukturována, slibovala mnohem více, než ve skutečnosti mohla poskytnout. Jeden z kritiků například upozornil, že původní „bombastický“ název – *Pedagogika 21. století* – ve čtenářích vzbuzoval přesvědčení, že autor přinejmenším nabídne obecnou koncepci pedagogiky, která v sobě zahrnuje nejnovější trendy ve všech jejích subdisciplínách. Celý problém zmíněný kritik zcela lapidárně shrnul do několika vět: „Ve světě existují nové pedagogické encyklopedie, zásadní monografie k obecné pedagogice, k filozofii výchovy. Vy však vycházíte spíše ze zúženého českého kritického pojetí, které nereflektuje mnoho věcí, např. německou duchovnědnou tradici. A co kritická pedagogika, postmoderní pedagogika? Myslím, že se jedná o zajímavé přístupy, které mají k novému vymezení pedagogiky co říct.“

Teprve po této reflexi si autor uvědomil, že nejen název, ale i některé pasáže naznačují více, než co bylo původním záměrem. Problémy, kterých si tato práce všímá, které analyzuje a jejichž částečné řešení nabízí, jsou sice problémy, jež se tak či onak prolínají všemi subdisciplínami pedagogiky, přesto jsou zde analyzovány a řešeny především s ohledem na stav českého školství. Rozbory jednotlivých jevů jsou sice využitelné i v dalších

subdisciplínách pedagogiky, ale jejich specifická vázanost na problematiku českého školství na počátku 21. století je zcela určující.

První reakce oněch zmíněných třech kritiků byly naprosto stěžejní pro jasnější vymezení role tohoto textu a jeho místa v pedagogicko-filozofické literatuře. I jim je autor zavázán vděčností, neboť kdyby si v běhu svých mnoha povinností nenašli čas pročíst původní verzi a kriticky konstruktivně na ni zareagovat, došlo by k mnoha zbytečným nedorozuměním.

Vytyčení problému

V této práci identifikujeme pět základních problémů:

1. Problém vztahu teorie a praxe v pedagogice se zvláštním ohledem na situaci české školní pedagogiky jako teoretické disciplíny a pedagogické praxe na českých školách.
2. Problém tří aspektů pedagogiky – vědy o výchově vztažené ke školní realitě, praktické pedagogiky ve vyučovacím procesu a pedagogické filozofie zabývající se filozoficko-terminologickou analýzou prvních dvou aspektů.
3. Problém ideje transcendentální struktury, která se promítá do specifického řešení kurikulární reformy.
4. Problém odtělesnění pedagogiky ve školním prostředí, které souvisí s nesprávně pochopenou ideou lidské svobody a ideou vztahu mezi jedincem a societou.
5. Problém atomistického myšlení, které se promítá do sebereflexe (školní) pedagogiky.

Jak dovětky u všech zmíněných problémů naznačují, bylo základním východiskem autora zamyslet se na konci (?) kurikulární reformy českého školství nad tím, čím je tato reforma limitována a proč jsou její výsledky po několika letech její implementace rozporuplné. Text se v následujících pasážích bude věnovat některým aspektům kurikulární reformy, ale nebude se pokoušet o celkový popis průběhu a výsledků celé reformy – tomu se věnovali jiní, např. kolektiv autorů pod vedením T. Janíka (srov. Janík et al., 2010). Budeme si všímat specifické problematiky, která leží za zřejmými procesy a výsledky reformy. Například se budeme ptát na to, proč byly kompetence a jejich rozvíjení situovány do role hlavní složky zkvalitňování výuky a co umožnilo pochopit rozvíjení kompetencí jako významný evaluační nástroj celé kurikulární reformy. Budeme se ptát, proč je tak složité účinně propojit pedagogickou školní praxi s teorií. A také na to, proč příprava učitelů a výuka ve školách výrazně podceňuje tělesnost našeho poznání.

V textu budeme odhlížet od problémů dalších subdisciplín pedagogiky a budeme si všimát především školní pedagogiky. Nicméně i tato subdisciplína jako jakákoli jiná subdisciplína je zasazena do širšího pohybu vývoje oboru a s ním i do širšího vývoje společnosti. Proto budou analýzy probíhat na úrovni, která je hlubší než rovina zakotvení školní pedagogiky i pedagogiky obecně. Níže v textu budeme např. psát o *paradigmatu raně moderním* (nebo také o *paradigmatu oddělených objektů*) a o *paradigmatu pozdně moderním* (či o *paradigmatu ekologickém*). Budeme tak činit proto, abychom doložili, že stejně jako všechny ostatní vědy na počátku 21. století prochází i pedagogika hlubokou proměnou. Tato proměna se s příchodem jistého vyčerpání reformistického nadšení stává jen více zřetelnou. Ochabnutí a kocovina, které se dnes po velkých nadějích vzbuzených kurikulární reformou projevují, se stávají dobrou příležitostí k novému promyšlení situace pedagogiky. Musíme však brát vážně proměny, kterými evropské (severoamerické) společnosti procházejí od vzniku moderny po současnost. Proto je tato práce psána z pozice pedagogické filozofie a sociologie, které se snaží vycházet z analýzy širších fenoménů a ukázat, že i události na úrovni školní pedagogiky a školní praxe jsou silně ovlivněny východisky, jež pedagogická filozofie málo reflektuje, a proto částečně selhává ve své kritické funkci.

První fáze výše zmíněných proměn začala krystalizovat v pedagogice konce 18. století a intenzivně probíhala po celé 19. století a v 1. polovině století dvacátého, druhou fází procházíme nyní. Ta první je charakteristická nutností masifikace školního vzdělávání a druhá tím, že tato masifikace je dále intenzifikována velikým nárůstem obsahů a technologií, jež produkuje současná věda a organizace sociálního života. Tyto obsahy, technologické prostředky a postupy jsou tradičně včleňovány do těla jednotlivých kurikul školy na různých úrovních a činí předávání znalostí z generace na generaci stále více obtížnou. V 19. století jsme stáli před problémem, jak uspořádat systém škol tak, aby byl schopen na nižších úrovních do sebe zahrnout všechny občany daného státu a na úrovni vyšší vybudovat intelektuální elitu, jež bude schopna řídit nacionální stát. Ve 21. století stojíme před potřebou vypořádat se s ideou masifikace vyššího vzdělání a s nárůstem obsahů vzdělání, tak aby nakonec nedošlo k banalizaci vědění a rozpadu společnosti. Vývoj našich společností před nás staví nepříjemnou a složitou otázku, na niž jsme zatím nebyli s to odpovědět: Jaká část zmnožených obsahů vědění by měla tvořit základní výbavu absolventů jednotlivých stupňů škol? Neschopnost náležitě si odpovědět nás vede k chování, které dříve či později zapříčiní další – ještě složitější – problémy. Kupíme obsahy vědění a nové místo pro nové poznatky a dovednosti vytváříme tím způsobem, že poznatky a dovednosti starší přesouváme do stále

nižších ročníků. Na teoretické rovině přetěžujeme možnosti žáků, studentů i samotných vyučujících, a protože to nejsme schopni zvládat, tak na rovině každodenní praxe své špatné svědomí léčíme tím, že se pozvolna smiřujeme s banalizací obsahů vzdělání a se snižováním výstupních požadavků na žáky a studenty.

Do tohoto stavu jsme se dostali částečně vlastní vinou a částečně souběhem vlivů, které mají objektivní charakter. České školství je dnes v kleštích dvou paralelních tlaků. První z nich byl vytvářen nutností přechodu od centrálně a ideologicky řízené školské politiky k její liberální podobě. Druhý tlak byl způsoben potřebou přizpůsobit se evropské restrukturalizaci vzdělávací politiky. To nakonec vedlo k tomu, že jsme na úrovni praktických změn těmto tlakům čelili povrchně. Liberální podobu českého školství jsme ztotožnili s bezbřehou a nerozumnou diferenciací škol a jejich vzdělávacích plánů – patrně proto, že jsme byli příliš očarováni „teoriemi“ o neviditelné ruce trhu, jež měla podle této pohádky zcela a kompetentně nahradit veřejnou správu. A z evropských reformních idejí jsme zase převzali především rétoriku a technokratické postupy. Obě proměny byly šířeny svrchu dolů a v žádné z jejich přípravných fází nedošlo k faktickému poměření cílů a prostředků se situací, v níž se nacházelo české školství. Všechny tyto skutečnosti zapříčinily, že i školní pedagogika (a pedagogika obecně) se tomuto trendu přizpůsobuje spíše na povrchu a technokraticky. Kurikulární reforma je zde dobrým příkladem.

Analýzy předkládané v této knize však dokládají, že problém musíme hledat hlouběji. Za rozporuplnost reformy nenese hlavní odpovědnost žádná ze skupin účastníků a aktérů – ani reformátoři, ani pedagogové-teoretici, ani pedagogové-praktici (učitelé). Odpovědnost leží na všech právě zmíněných skupinách a stejně tak na decizní sféře, která reformu nejdříve podpořila a poté ji nechala pomalu „vyžít“. Výsledky kurikulární reformy jsou projevem systémové nespolutržnosti. Rozbory níže ukáží, že tato situace souvisí se sebepochopením pedagogiky jako vědy, které vznikalo ke konci 19. století. Ono sebepochopení bylo motivováno hlubšími fenomény, jež významně překračují pedagogickou oblast. Tyto fenomény také určují, proč se v pedagogice školní a částečně i v ostatních subdisciplínách pedagogiky nedaří účelně propojit praxi s teorií, proč spojujeme předávanou znalost pouze s vědomým poznatkem a proč proto v reformní pedagogice existují tendence podceňovat drill a zvyk a přeceňovat vědomý kladný prožitek.

Místo tohoto textu v současné pedagogické literatuře

Předkládaná práce je textem reorientačním. Jeho ambicí není poskytnout novou obecnou koncepci pedagogiky ani se zařadit mezi nejvýznamnější díla současné české pedagogiky, jakými jsou např. – za všechny jmenujme ta nejobsáhlejší – *Pedagogická encyklopedie* (Průcha – ed., 2008) či *Pedagogická psychologie* (Mareš, 2013). Úkol této práce je jiný. Je koncipována tak, aby pedagogům pomohla nahlédnout pole pedagogické praxe, teoretické reflexe a výzkumu způsobem, který jim umožní náležitě se vyrovnat s tím, co budeme nazývat přechodem od *raně moderního paradigmatu* k *paradigmatu pozdně modernímu*. Paradigmatem budeme rozumět jisté specifické podmínky a formy myšlení, v nichž nám vyvstává porozumění okolnímu světu a jež nám tak umožňují identifikovat problémy, které je nutné řešit. Jestliže se změní paradigma, nejenže se zcela promění přístup k řešení problému, ale dokonce se změní i to, co budeme definovat jako problém. Mnoho událostí a témat, které jsou pociťovány jako problém, se se změnou paradigmatu 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. Abychom si tento paradigmatický posun přiměřeně dokumentovali, obrátíme se k několika příkladům ze současné pedagogické literatury a ve vztahu k nim vymezíme místo, z něhož tento text „promlouvá“.

Před nedávnem vyšla jedna z nejzajímavějších filozofických esejí z pera českého pedagoga, která se zabývá současným stavem pedagogiky, „Konec pedagogiky: kritický esej“ (Švaříček, 2013). V něm jeho autor identifikuje tři významná nebezpečí, která se projevují ve třech diskurzích. Ty svým působením podle autora podkopávají poslání pedagogiky a mohou vést k jejímu konci („konec“ je zde míněn v metaforické nadsázce, jak autor ke konci textu přiznává). Jedná se o diskurz evidence, diskurz praktického výzkumu a technologický diskurz. Ty podle Švaříčka vyvlastňují témata a teoretické koncepty pedagogiky, a tím ještě více podporují odstředující tendence uvnitř pedagogiky.

Přesně takto se celý problém současné pedagogiky bude jevit těm, kteří jej budou nahlížet z pozice raně moderního paradigmatu. Ona pozice vychází z několika východisek, z nichž zde pro zjednodušení výkladu vybereme pouze dvě:

- 1) Vědecký obor je utvářen specifickým polem (regionem) svého působení, které nesdílí s dalšími obory.

- 2) Musí zde existovat postmoderní kritika vědy, abychom dokázali čelit nebezpečí vyvlastnění témat a teoretických konceptů, které tradiční pojetí svojí nedokonalostí umožňuje.

Níže budeme ukazovat podrobněji (podkapitola 1.1.2 a kapitola 1.2), že v pozdně moderním paradigmatu není obor vytvářen svým polem působnosti, ale funkcí, jíž řeší daný problém. V našem případě jde o to pochopit pedagogiku jako obor, který řeší problém s ohledem na pedagogické cíle. V takovém pojetí nebude proti sobě stavěna pedagogika a politika (podle Švaříčka edukace, která vychází z důrazu na evidenci výsledků, je do pedagogické oblasti prosazována politicky – s. 57–60). Podobně v takovém pojetí nebude proti sobě stavěna pedagogika a technologické vědy (podle Švaříčka technologická sféra promítá do pedagogiky svoji instrumentálnost, s níž jsou její nástroje technologicky konstruovány, a tak pedagogiku destruuje – s. 64–66). V pozdně moderním paradigmatu spolu pedagogika, politika, technologie, další vědecké obory a systémy praktik z principu úzce souvisejí, prostupují se a za ideálních okolností se mohou doplňovat. Problém tedy nespočívá v tom, že politická sféra prosazuje edukaci založenou na evidenci, protože politická sféra je tady od toho, aby své politiky prosazovala. Problém spočívá spíše v tom, proč tuto politiku prosazuje a jakým způsobem to činí. Spočívá rovněž v tom, že pedagogové fakticky neměli možnost promluvit do toho, jak se evidence definuje, co je jí ve skutečnosti míněno a zda je taková evidence skutečně využitelná v pedagogické praxi. Mimo jiné zde narážíme na to, co bude jedním z hlavních témat této práce – na neschopnost systémové spolupráce, která je vlastní jak české pedagogice, tak české politice. A zde se dostáváme k druhému postoji raně moderního paradigmatu: Existuje zde potřeba postmoderní kritiky moderního pojetí vědy, abychom dokázali bránit svéprávnost pedagogiky. Švaříčkovými slovy bychom tuto potřebu mohli specifikovat jako potřebu odhalit to, „co diskurzy zamlčují“ (srov. Švaříček, 2013, s. 68).

Vrátíme-li se k problematice edukace založené na evidenci, pak ve Švaříčkově textu nalezneme kritiku dvou principů, na nichž stojí obecná teorie kontrolované evidence (*evidence-based theory*): *koncept kauzálního vztahu* a *koncept univerzálního zákona*. Pokud by Švaříček nahlížel problematiku zevnitř pozdně moderního paradigmatu, pak by se vlamoval do otevřených dveří, protože však částečně ještě stále nahlíží svět z paradigmatu raně moderního, identifikoval problém tam, kde bychom jej hledat neměli. V pozdně moderním pojetí můžeme mluvit pouze o konceptu pragmatického kauzálního vztahu (blíže viz pasáže o principu pragmatické příčiny v podkapitole 2.3.3), podle kterého si vztah příčiny a následku modulujeme ve vztahu k situaci, v níž se nacházíme, a ve vztahu k problému, který

je v této situaci nutné řešit. Kauzalita přírodních procesů je jen zdánlivě odlišná od kauzality v sociální realitě. To, čím se liší, je míra proměnlivosti a uspořádanosti zkoumaného výseku reality.

Podobně je v pozdně moderním pojetí naloženo s konceptem univerzálního zákona. Univerzalita takového zákona není stálá, jedná se o proměnnou, neboť míra univerzálnosti je odvislá od toho, v jak idealizované rovině reality se s naším výzkumem nacházíme. Čím je rovina ideálnější, tím je aplikace univerzálního zákona silnější – míra univerzálnosti ve fyzice je mnohem větší než v biologii, protože fyzika dokáže využívat ke svým předpovědím systémů, jež jsou mnohem ideálnější. Nejuniverzálnějším oborem je matematika, ovšem ta je natolik abstraktní, že se nedotýká reality, kterou během svých výzkumů potřebuje manipulovat např. fyzika, a to zde nezmiňujeme biologii, či dokonce pedagogiku, které manipulují s mnohem více proměnlivou realitou (blíže ke kontinuitě tvrdých a měkkých věd viz Šíp, 2013a).

Ostatně ani v lékařských vědách (ze kterých podle Švaříčkovy analýzy přešla teorie kontrolované evidence do pedagogiky) univerzální zákon a kauzální vztah nejsou absolutní, dokonce ani přesvědčivě platné, což si lékaři dobře uvědomují. Úspěšná léčba a identifikace té správné kombinace pragmatického kauzálního řetězce nespočívá v kontrole lineárního kauzálního vztahu mezi příčinou a následkem, ale v kontrole sérií pokusů a omylů, jež v delším časovém horizontu vedou k identifikaci náležité kombinace, která utváří pragmaticky určený kauzální řetězec. Navíc se významná část lékařského výzkumu odehrává v laboratořích s pokusnými zvířaty (a dnes tkáňovými kulturami). Tento proces – často velice bolestivých a nehumánních – pokusů a omylů běžně nevidíme, a tak přehlízíme, že to, co je zde kontrolováno, není lineární kauzalita, ale systémové, gestaltové celky. Navíc zde existují ještě další faktory. Například když onkologové léčí své pacienty podle tzv. protokolů (tzn. postupů standardizovaných ve vztahu k věku, stavu pacienta a typu jeho rakoviny), zjišťují, že protokoly pro léčbu lidí z euro-severoamerické oblasti se významně liší od protokolů lidí asijského původu. To je na jednu stranu nevede k tomu, aby protokoly přestaly vytvářet – potřebují nějaká pravděpodobnostní vodítka pro svoji léčbu, na stranu druhou s nimi musí pracovat s ohledem na výsledek léčby, nikoli na její počátek. Tedy s ohledem na to, zda pacient byl vyléčen, a nikoli s ohledem na to, zda spadá, či nespadá do kategorie dané protokolem. Situace v oblasti vzdělávání a výchovy je samozřejmě mnohem složitější, protože tato oblast významně méně podléhá genetickému zápisu v DNA a mnohem více reflexivnosti, proměnlivosti a složitosti uspořádanosti sociálního prostředí. A to je hlavní důvod, proč

s teorií kontrolované evidence musíme v pedagogice zacházet velice opatrně. Na druhou stranu i zde tyto postupy využíváme relativně často.

S mnoha věcmi, které v závěru svého eseje Švaříček navrhuje, souhlasíme. Například s tím, že bychom měli „projasňovat teoretické koncepty“ a v některých případech příliš nedat na zdravý rozum, nebo že musíme propojovat teorii a praxi (srov. Švaříček, 2013, s. 69). Ostatně propojování teorie a praxe je hlavním tématem tohoto textu. Zdá se však, že i Švaříček ještě vězí jednou nohou v rané moderně a pouze druhou se tápavě blíží k pozdně modernímu pojetí světa. Místo aby se snažil pedagogiku jako obor přivést k novému seberechopení kritickou analýzou přetrvávajícího (raně moderního) pojetí vědy, vyzývá nás ke konsolidaci oboru. Tím jen jiným způsobem vrací do hry představu, jež vznikly v rámci raně moderního paradigmatu. Vrací především představu oddělených vědeckých disciplín, které si vládnu „na svém písečku“ (v regionu své působnosti). V podkapitole 1.1.2, kde představíme pracovní model vědeckého výzkumu a poznání, a v kapitole 1.2, kde se budeme zabývat novým pohledem na to, co je to věda a jak tento pohled proměňuje seberechopení pedagogiky, doložíme, že pedagogika nepotřebuje konsolidaci, ale mnohem relaxovanější pohled na vědu i na sebe samotnou. V tomto pozdně moderním pohledu je poznání definováno vždy ve vztahu k situaci a problému, který je nutné vyřešit, proto poznání z principu nevede k žádnému jednotnému postupu, který by pedagogický výzkum zúžil „na testování kauzálních vztahů“ či hledal odpovědi na „technické otázky“ (srov. Švaříček, 2013, s. 67). Stejně tak podle tohoto pojetí nevznikají rozpory mezi prostředky a cíli edukace proto, že pedagogika „kolonizuje“ oblasti jiných věd, nýbrž proto, že nemá dostatečně propojenou teoretickou základnu s rovinou praxe, a tak praxe nemůže fungovat jako zpětná vazba systému pedagogické reality. (K systémovému charakteru pedagogiky, věd a světa kolem nás viz podkapitolu 2.2.5 níže v textu.)

Další příklady rodícího se paradigmatického posunu si můžeme dokumentovat na diskurzu o přechodu z „kurikula minulosti“ do „kurikula budoucnosti“ a na kritice tohoto diskurzu. Onen přechod nám představují naši pražští kolegové (srov. Skalková, 2004, s. 17–21; Greger – Černý, 2007, s. 28–34). Zmínění autoři si všímají, že pod tlakem tzv. *společnosti vědění* dochází k radikální proměně pojetí kurikula a že jejich 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 chápou, „že sami mohou vystupovat jako aktivní spolutvůrci 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.)

Jestliže se na tyto ideje podíváme kritickým pohledem, zarazí nás ona lehkost, s níž se Grégrem a Černým zmínění autoři přesouvají od pevně stanovených obsahů vzdělávání k ideám „spoluvytváření světa“ a „vytváření nového vědění“. Lehkost, s níž vkládají naděje do vědění napříč obory. Na některých místech čeští autoři optimismus relativizují, např. když zmiňují Mullerovu myšlenku, že nadpředmětové kompetence bychom měli rozvíjet prostřednictvím oborově specifických znalostí (Greger – Černý, 2007, s. 34), nicméně zřejmý optimismus a pocit přicházející epochální proměny je v textu cítit. Obsah těchto přehledových statí odráží dobu, v níž vyšly – jedná se o rozmezí let 2004–2007. Byla to doba, kdy nás téměř chytala závrať z reformního diskurzu, jenž ovládl českou a evropskou pedagogiku. Letmé předznamenání reformního diskurzu jsme mohli zaslechnout již dříve, v textech z konce 90. let 20. století a z počátku nového tisíciletí (srov. např. Helus, 2001). O to větší pak bylo vystřízlivění po roce 2010. Bylo zřejmé, že „nové vědění“ a „spoluvytváření světa“ jsou pouhými prázdnými pojmy, pokud je nepředchází notná dávka drilu a předávání tu více, tu méně nudného penza znalostí, které je nutné, aby se samostatné myšlení mohlo zrodit, rozvíjet a poté snad mohlo i spoluvytvářet svět.

Ještě před zmíněnou krizí se sice objevily hlasy, které nastavovaly kritické zrcadlo těmto příliš lehkým ideám (srov. Štech, 2001, 2006; Pupala – Kaščák – Humajová, 2007; Kaščák – Pupala, 2009), ale ty v provozu české pedagogiky nenašly většího ohlasu. Navíc přicházely opět s příliš jednostranným řešením – s řešením příliš konzervativním. V době, kdy se vzývala reforma, bylo takové zatáhnutí za brzdu pochopitelné, nicméně ani tento přístup nemohl vyřešit problémy české školní pedagogiky a pedagogiky obecně. Často byl výsledek velice zarážející. Překvapivá byla například ta skutečnost, že progresivní levicové přístupy k analýze stavu vzdělávání v Evropě (především francouzské provenience – Bourdieu, Foucault a další), byly na obsahové rovině kombinovány s čirým konzervatismem. Tento konzervatismus jako by kopíroval pozice tzv. *pedagogického esencialismu*, který se společně

s progresivismem stal jedním z dominantních pólů, mezi nimiž se americká školská politika bezmocně potácí. 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 medzigeneračné vzťahy, vzdialilo deti svetu dospelých a oslabilo ich autoritu [...]. Relativizuje sa teda idea kultúrne 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 autoři v tomto kontextu obrací k Arendtové (1994), zapomínají na dvě věci. Její kniha byla v originále uveřejněna v roce 1961 a reagovala na nástup progresivistické vlny v americkém vzdělávacím systému po druhé světové válce. Přestože bychom skutečně mohli náš reformní diskurz srovnávat s diskurzem té doby, nesmíme zapomínat, že ani u nás, ani na Slovensku ke skutečně podstatným změnám nedošlo. Pouze se staré auto přetírá novým lakem. V USA tomu bylo tehdy jinak. Druhou skutečností je fakt, že jsme dnes téměř o více jak 50 let dále, ale nikdo stále neví, co je oním „kulturně stabilizovaným všeobecným vzděláním“ a zda v dnešní době takové vzdělání vůbec může být stanoveno v tak kulturně rigidní podobě, jakou naznačuje ve svém celku citovaný text. Tedy nevíme to nejdůležitější: Co vlastně chceme a potřebujeme předávat. S velkou pravděpodobností jsou tato kritická díla pouze konzervativním pandánem druhého extrému – nadšeného, lehkého reformismu.

Zůstaneme-li ještě chvíli u analogie s autem, pak situaci našeho školského systému a kurikula můžeme popsat tak, že náš starý žigulík potřebuje významnou opravu. Tento text však chce ukázat, proč oprava musí vycházet z reálné situace českého (popř. slovenského) školství. Ani jeden z výše zmíněných táborů tak nečiní. Konzervativci se se zděšením, které v nich vyvolává prakticismus a povrchnost reformy, obrací do romantické minulosti pomalého světa, kde bylo možné stanovit kulturně stabilizované všeobecné vzdělání. Příkladnějším bylo toto vzdělání možné ztotožnit s nekriticky přijímaným zvykem. Na druhou stranu umírnění či radikální podporovatelé reformy zjevně nevycházeli z poctivého zmapování situace českého školství. V 90. letech zde nevznikla žádná celková analýza situace a zdatnosti českého školství, která by již v počátcích reformy stanovila, co je potřebné ze stávajícího systému zachovat, čeho se naopak zbavit a co a jak transformovat. Nevytvořily se proto příhodné podmínky, které jsou nutné pro transformaci. Např. k úspěchu reformy bylo hlavní podmínkou získat na svoji stranu učitele-praktiky. Praktici se nestali spolustrůjci reformy, ale pouze jejími pasivními vykonavateli, nebyli motivováni, jejich reálné mzdy

naopak klesaly, předem neexistoval kariérní řád navázaný na systém dalšího vzdělávání, a reforma tak neměla kanály, jak by se účinně a organicky mohla do škol šířit. Oddělení praktiků od reformátorů vedlo nakonec k vzájemnému neporozumění. Ani reformátoři však nebyli dostatečně podpořeni decizní sférou a navíc se zdá, že decizní sféra reformu zavrhlá ještě dříve, než mohla být plně implementována (viz některé závěry in Šíp, 2013b, s. 250–252 a poznámky in Tupý, 2011).

Díky nahlížení problému české pedagogiky z pozice pozdně moderního paradigmatu může autor této práce nabídnout zcela novou a netradiční perspektivu. Tento text bude vyzývat k tomu, abychom se napříště nepouštěli do zbrklých a velkolepých reforem, ale abychom raději postupovali sérií na sebe navazujících dílčích změn, které teprve v delším horizontu povedou k větší proměně. Nicméně zde musí existovat vůle k vyjednání dlouhodobější školské politiky. Má-li k takovému vyjednávání vůbec dojít, musí se konsolidovat nikoli obor, ale aktéři působící v tomto oboru, aby se stali silným partnerem k vyjednávání s roztržštěnou a nezodpovědnou politickou reprezentací. Musí tedy dojít k výrazným proměnám fungování systému celé pedagogiky. K tomu tento text níže schopen poskytuje analýzy dvou významných aspektů pedagogické reality:

- 1) Poskytuje vysvětlení, proč bychom měli k realitě obecně a k realitě našeho školského systému speciálně přistupovat jako k dynamicky proměnlivému systému. V takovém systému je lineární kauzalita pouze pomocným heuristickým nástrojem. Proto bychom měli před každou změnou pečlivě přemýšlet o jejím síťovém dopadu na celý systém.
- 2) Poskytuje vysvětlení, proč je od svého vzniku pedagogika obecně a školní pedagogika zvláště náchylná k odtržení praxe od teorie.

Vztah praxe a teorie je dalším významným tématem této práce. Jedná se o téma centrální, protože se v něm koncentruje problematika všech ostatních témat. Do diskuse o vztahu praxe a teorie autor již vstoupil (viz Šíp, 2013b), reagoval ovšem spíše na texty jiné (Maňák, 2011; Pelikán, 2012; Spousta, 2013) a pokoušel se ukázat, jaké negativní politické dopady má systémová *nespolupráce* mezi praktiky a teoretiky/výzkumníky. V tomto textu však autor vychází důsledně z ekologického paradigmatu a prostřednictvím analýzy sebepojetí pedagogiky poskytuje vysvětlení skutečnosti, proč je systémová *nespolupráce* důsledkem událostí, na jejichž základě se pedagogika ustavila jako vědecká disciplína. Tomu se budeme věnovat v kapitole 1.1, na jejímž konci zdůrazníme, že nepochopení role

pedagogiky vede přirozeně k souboji jak mezi reformátory a konzervativci, tak mezi teoreticisty (lidmi, kteří nadřazují význam teorie nad význam praxe) a praktikisty (lidmi, kteří podceňují význam teorií pro vedení a rozvíjení praxe). Podobně jako v případě české reformy školství tato nespolečná vede k obranné reakci z obou stran. Na jedné straně praktikistům právem poukazují na model technologické racionality, který významně destrukoval pedagogickou teorii, ale zcela nerozumně odhazují teorii jako nepotřebný útěšek. Na druhé straně teoreticisté bojují proti praktikistům tím, že se dožadují návratu k aristotelskému pojetí dvou praxí – praxi teorie a praxi praktického jednání, ale již nevysvětlují, jak tyto dvě praxe propojit. A tak obě strany vytvářejí uzavřené světy, které se z principu vzpírají spolupráci. V podkapitole 1.1.2 si budeme dokumentovat, proč tyto reakce vedou v rovině odborně politické k tomu, že systém školské politiky je stále více otevřený ideologizaci a zneužití.

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 období (srov. Maňák, 2011, s. 260–261). K odlišení praxe a teorie došlo poprvé ve starořeckých *poleis* (městských státech), které měly specifické socioekonomické podmínky a tomu odpovídající specifickou sociální strukturu. Jejich podmínky a struktura byly však zcela odlišné od podmínek a struktury dnešních společností. Abychom náležitě pochopili, proč je nutné vztah teorie a praxe definovat nezávisle na této dlouhověké tradici, musíme zde udělat kratičkou odbočku do historie filozofie a sociologie antické společnosti. Tato malá časová investice se nám v pozdějších pasážích našeho textu vrátí, protože nám pomůže lépe pochopit podstatu pozdně moderního pojetí poznání a z něho vyplývajícího pojetí vztahu teorie a praxe.

Pro podmínky a strukturu starořeckých společností bylo charakteristické, že intelektuální život v *poleis* mohli definovat převážně pouze svobodní muži vybaveni 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 toho, jak člověk poznává a co je znakem pravého poznání. Aristotelés znamenal v jistém smyslu malou výjimku, protože rozlišil mezi rozumností (*frónésis*) a teoretickým věděním, tedy pravým poznáním (*epistéme*), a tím umožnil existenci etiky jako praktické moudrosti a pootevřel (ovšem jenom pootevřel) dveře empirickému zkoumání. Nicméně nadvládu pravého věděním (*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), rozumnost nás orientuje v praktickém jednání.³ Antické pojetí pravého poznání se odhaluje v teorii. Výraz teorie (*theoria*) má původ ve slovech *thea* – pohled a *horan* – vidět. Antické pojetí teorie a s ním i pojetí poznání (ať už je nacházíme u Platóna, Aristotela či Démokrita) je založeno na vizuální metaforice. Např. u Aristotela je to pohled racionální duše (my bychom dnes řekli pohled rozumu), který snímá z jednotlivých věcí teoreticky podobné a vytváří teoretický poznatek stálých forem – ty jsou věčné a neměnné.

Dewey si této skutečnosti všímá a spojuje ji se socioekonomickými reáliemi tehdejší společnosti. Ukazuje, jak se na několika úrovních metaforika zření či pohledu svobodného člověka osvobozeného od nutnosti pracovat na poli či s fyzickým materiálem, s nímž nakládá řemeslník, promítá do antického pojetí poznání a vědy. Poznání nevzniká jednáním, ale zřením, sejmáním neměnných podstat pohledem racionální duše. To má vážné důsledky pro pojetí vědy, které je v rozporu s moderní praxí věd. A přesto toto tradiční pojetí vědy stále tvoří naši představu o tom, co je to poznání. Dewey to komentuje následovně:

„Řecká komunita byla poznamenána hlubokou propastí mezi služebníky a svobodnými muži s volným časem, což se promítlo do toho, že vznikly představy oddělených kategorií: na jedné straně obeznámenost s reálnými událostmi a na straně druhé kontemplativní porozumění, na jedné straně neinteligentní praxe a na straně druhé nepraktická inteligence, na jedné straně proměnlivost a výkonnost – instrumentalita – a na straně druhé klid a uzavřenost – finalita. Taková zkušenost nemohla poskytnout model pro experimentální zkoumání, pro myšlení, které účinně působí v jednání“ (1w.1: 80).

Na zkráceném popisu Deweyho analýzy můžeme vidět, že tradiční pojetí poznání a s ním i pojetí rozumnosti či teorie a praxe pramení z idiosynkratické podoby tehdejších antických společností. Aplikujeme-li toto předporozumění na dnešní situaci, což raně moderní pojetí poznání udělalo, pak jdeme zcela proti proudu toho, co poznání dnes znamená, jak je dosahováno a jak na nás působí. Náležitě nerozumíme, že se jednání teoretické prolíná s praktickým, že se přirozenost prolíná s technologií atd. V pedagogice nás toto neporozumění přirozeně vede k mnoha nesmyslným krokům, o nichž budeme psát v kapitolách 1.1 a 1.2.

Přesto i v českých pedagogických textech je tento neuspokojivý stav již delší dobu reflektován nepřímou. Když například Janík ve své monografii *Znalost jako klíčová kategorie*

³ K tomu viz např. (Aritotelés, 2009, s. s. 135–138; 1138 b 35 – 1139 b 35) a komentář k této pasáži (Kříž, 2009, s. 274–275).

učitelského vzdělávání (2005) tematizuje problematiku pedagogického jednání a rozhodování, popřípadě roli rutiny v pedagogickém působení, dotýká se otázky, co tvoří pedagogickou zdatnost a jak je tato zdatnost ovlivněna nevědomým, rutinním jednáním (s. 27–31). Všimá si, že toto rutinní nevědomé jednání se utváří na pozadí mnoha nereflektovaných znalostí a že z něho vědomě uchopujeme pouze *scénář* (*skript*). Důležitost, kterou podvědomě přikládáme nereflektovanému znalostnímu pozadí, se dnes odráží v hledání tzv. *tacitních znalostí*, tedy znalostí, které si aktér neuvědomuje, ale přesto je jimi ve svém jednání a rozhodování veden. Téma takových implicitních znalostí je pro teoretiky choulostivé, neboť by to mohlo potvrzovat tezi praktiků, že teorie je pouze jakýmsi přídatkem praxe, který žije svým vlastním životem a oddává se svému vlastnímu účelu. Ovšem i zde je tato propast pouze zdánlivá. Jestliže se podíváme na problém tacitní znalosti z pozice pozdně moderního paradigmatu a přikloníme se k funkcionálnímu pohledu na věc, který z tohoto paradigmatu vychází⁴ – pak se nám ukáže spor mezi praxí a teorií scestný. Jakákoli praxe je založena na malých, osobních či sdílených mikroteoriích, z nichž mohou teprve povstávat rutiny a zvyková jednání. Teprve na jejich základě se utváří *tacitní dimenze znalosti*⁵ bez ohledu na to, zda jsme je vědomě reflektovali, nebo nikoli.⁶ Tyto mikroteorie, mají-li fungovat v koherentním rámci jednání, musí být kontrolovány teoriemi vyššího řádu.⁷ Všechny tyto analýzy ukazují, jak je praxe intimně provázána s teorií. Nemůžeme je proto chápat jako dvě oddělitelné praxe, jak se toho dovolávají autoři významného textu, když pedagogy a pedagogiku vyzývají, aby se vrátili k Aristotelovi (viz Višňovský – Kaščák – Pupala, 2012, s. 308–311 a 331–332). Teorie a praxe jsou dva limitní póly kontinuity jednání.

S novým pojetím teorie a praxe a s obnovením zájmu o tacitní znalosti významně souvisí i pozornost, která je poslední dobou v mezinárodním pedagogickém diskurzu věnována tělesnosti a zakotvení poznání v tělesném jednání a prožívání (srov. literaturu, která se věnuje vztahu mezi funkcí mozku a těla a edukací – viz např. Battro – Fischer – Léna, 2008). Tomu je v české a slovenské literatuře zatím věnována poměrně malá pozornost. Buď je tato otázka řešena zcela povrchně ve vztahu k pohybu žáků po třídě během nefrontální, aktivizující

⁴ Toto hledisko jsme ve vztahu k tacitním znalostem definovali v jiném textu (Šíp – Švec, 2013).

⁵ Ke kritice oddělování tacitních znalostí od explicitních viz opět Šíp – Švec, 2013.

⁶ Ve zmíněné stati (Šíp – Švec, 2013) rozpracováváme podstatnou myšlenku, že znalost se nemůže z důvodů, které jsou v textu pečlivě rozvedeny, vázat pouze na vědomé poznání, protože tím by se zamezilo neustálému zpracovávání informací, ke kterému dochází každou setinu našeho života, přičemž vědomé jednání by se tak stalo zcela nevysvětlitelné. Právě tento předpoklad rané moderny způsobil, že byla praxe kategoricky oddělována od teorie a toto oddělení poté způsobilo základní nepochopení, které provází pedagogiku od jejího ustavení jako vědeckého oboru.

⁷ V jiném textu je nazýváme teoriemi sekundárními a terciárními – k tomu viz Šíp, 2013a, s. 17–19.

výuky, anebo se tento problém týká tělesného habitu a forem disciplinace žáků (viz např. Kašćák – Obertová, 2012). Tématem, které je téměř opomíjeno, je význam tělesnosti pro dosahování poznání, role intuice, pocitů a emocí v tomto procesu, vliv těchto faktorů na strukturaci a kategorizaci získaného poznání a konečně vztah tělesného jednání k předešlé znalosti atd. Těmto tématům se zde věnuje relativně málo autorů, za všechny jmenujme Stuchlíkovou (2004), Nohavovou a Slavíka (2012), Obertovou (2012). Blízko k této tematice mají lidé, kteří rozvíjejí různé formy psychosomatických disciplín, jež by rádi aplikovali v přípravě učitelů (viz Kolektiv autorů, 2011). Dlužno podotknout, že takoví lidé většinou nepůsobí na pedagogických fakultách – jedinou významnější českou výjimkou je v této souvislosti Pedagogická fakulta JUČB, kde působí kolegyně Stuchlíková, Nohavová a Suda.

V nedávné době byl uveřejněn v českém kontextu významný text Hrdé *Vliv emocionalit a aktivit těla na rekonstrukci Já*. Jedná se v jistém smyslu v kontextu pedagogického diskurzu o ojedinělou stať, protože propojuje téma neurofyziologického pojetí emocí, kognice a utváření Já do teorie, jež je schopna vysvětlit nejen ucelené nabývání znalostí v jejich dynamice, ale také utváření představy vlastní identity, vlastního Já (jáství – jak to budeme nazývat níže). Hrdá svým textem inspirovala autora této práce k tomu, aby napsal kapitolu 2.3, a tak její výzkumy ještě hlouběji rozvedl a ukotvil v Meadově ontologii a epistemologii a ve výsledcích výzkumů kognitivních věd druhé generace. Ukážeme zde především to, co je v raně moderním paradigmatu téměř nepochopitelné – že lidské poznání stejně jako vědomí sebe sama předpokládá původní jednotu mezi subjektem a objektem poznání a jednání. Toto východisko je pochopitelné pouze tehdy, budeme-li schopni nahlédnout skutečnost kolem nás úhlem pohledu pozdně moderního paradigmatu, v němž jsou subjekt a objekt pojaty jako aspekty sjednoceného pole, přičemž jsou dynamicky a kontinuálně utvářeny neustálými vzájemnými transakcemi. Toto pojetí mimo jiné předpokládá nesubstanční ontologii a nesubstanční myšlení, které je opět vzdáleno raně modernímu předporozumění.

S raně moderním ontologickým oddělením subjektu a objektu⁸ vzniká také problém, jak se subjekt může dobrat objektivního poznání. V kapitole 2.2 ukážeme, že nejpłodnějším způsobem řešení byla představa nějakého vnitřního uspořádání člověka – my jej inspirování Husserlem budeme nazývat *transcendentální struktura* – které umožňuje překročení

⁸ Ontologický zde znamená, že oddělení subjektu od objektu není jen funkcionální záležitostí. V raně moderní metafyzice není subjekt vnitřně ovlivňován objektem, objekt na něj pouze mechanicky působí, proto jsou radikálně odděleny.

subjektivní zkušenosti k objektivnímu faktu. V následující kapitole 2.3 si ukážeme, že takové řešení raná moderna musela předložit, protože (stejně jako předcházející anticko-scholastické období) z poznání principiálně vyloučila jednání. Ve chvíli, kdy jednání po mnoha desítkách staletí konečně začneme chápat jako zpětnou vazbu poznání, funkci transcendentální struktury převezme právě jednání. Zdánlivě se jedná o příliš sofistickou, filozofickou doktrínu, která s pedagogikou nemá nic společného, v kapitole 2.2 ale ukážeme, že mnoho pedagogických myšlenek se zakládá na představě takové struktury. Například původní výměr pojmu kompetence byl takto koncipován.

Ve svém textu *Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti* (2007) Skalková propojila pedagogické kompetence s pedagogickými cíli. Na tomto příkladu si můžeme doložit, jak se cíle přestaly pojit se znalostmi a dovednostmi a začaly se spojovat s kompetencemi. Naším cílem ve vzdělávání a výchově je žáky, studenty i dospělé učící se vybavit kompetencemi, popřípadě tyto kompetence v nich oživit a rozvíjet. Avšak o tom, co si pod kompetencí vlastně máme představit, existuje nekonečná řada různorodé literatury, a tak není jednoduché se v různých definicích tohoto pojmu vyznat. Vzhledem k přibývajícím povinnostem toho, co všechno by škola měla předat svým žákům, je stále těžší definovat cíle ve vztahu ke konkrétním obsahům. Samotné cíle jsou ve školském zákoně přijatém dne 24. 9. 2004 (cit. in Skalková, 2007, s. 10–11) definovány tak obecně, že není vůbec jasné, jak je všechny v reálné školní praxi naplnit. Přesně v této bezbřehosti se odráží naše bezradnost. 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.

V období reformního nadšení a pod vlivem aktivity při restrukturalizaci vzdělávací politiky EU jsme podleli představě, že je to právě kompetence, jakýsi vyšší integrovaný konglomerát znalostí, dovedností a postojů, která tento nesnadný úkol zajistí. Od té doby je všem pedagogům-teoretikům jasné, že musíme rozvíjet kompetence. Učitelé ve školách mají povětšinou jiný názor. Neví totiž, čím ona kompetence přesně je. Nikdo jim neprozradil, jak se klíčové kompetence konkrétně vztahují ke konkrétním znalostem, dovednostem a postojům. Vědět to potřebují, protože v každodenní výuce pracují právě s konkrétními znalostmi, dovednostmi a postoji.

V době reformních nadějí Maňák (2007) poctivě shrnul pojetí kompetencí v pedagogické literatuře té doby a uspořádal je do několika trsů definic (srov. 2007, s. 92–93).

V nich najdeme ty, které jsou prázdné na první pohled.⁹ Dále se zde objevují 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“. Když však začneme takové kompetence analyzovat, zjistíme, že netušíme, co přesně by mělo být jimi rozvíjeno, jak má být takového rozvíjení kompetencí závazně docilováno a jak míra naplnění kompetencí evaluována (což byly jedny z hlavních cílů reformy).

Jistě si dokážeme představit transverzální znalosti a dovednosti jednotlivých vyučovaných předmětů, ale těžko nalezneme znalosti a dovednosti, které prostupují velkou částí předmětů. Můžeme se bavit např. o osvojení základních matematických znalostí a dovedností, stejně jako se můžeme bavit o schopnosti porozumět řečenému a psanému. Tyto a další znalosti a dovednosti (např. schopnost náležitě komunikovat či řešit problémy) jsou skutečně základní kompetence, jež prostupují celou historií lidského vzdělávání. Podstatné zde ovšem je, že k nim dosud lidé neměli potřebu vytvářet přesné definice. Bylo tomu tak proto, že tyto kompetence jsou v podstatě velice různorodé, jsou propojeny identitou na základě rodových podobností. Tím – inspirováni Wittgensteinem – máme na mysli, že se v podstatě jedná o velice široký soubor dovedností, znalostí a postojů, které vytvářejí oblasti, jež si jsou navzájem více či méně podobné. Jedna oblast může vycházet z druhé, jedna druhou může podporovat, navzájem se posilovat, ale nemají stejnou identitu, nemají jednu jasnou definici, a proto jen těžko mohou být zařazeny pod jeden pojem, který vyjadřuje jednu integrovanou vlastnost, již lze nějak rozvíjet a její rozvoj následně evaluovat.¹⁰

Mají-li mít tyto oblasti nějaký skutečně v praxi zjistitelný význam, pak musejí být vyučovány pomocí různé škály technik, rozvíjeny na specifických úrovních a ve specifických předmětech. Nejzákladnější znalosti matematiky využijí všichni. Ovšem matematiku, která je nutná k propočítání dráhy balistické rakety, 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 určitých předmětech. Podobně je to s čtenářskou (jazykovou) gramotností – základní techniky potřebujeme všichni, ovšem tato

⁹ 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 20 či vyjmenovat a v písemném projevu náležitě použít vyjmenovaná slova. I ty totiž umožňují žákům zapojit se do dalšího učení a vzdělávání.

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 použít návod k použití. To, že umíme číst, je pouze nutný předpoklad.

Ostatně to nám ukázaly detailnější rozbory selhání českých studentů během PISA testů v roce 2009, které byly zaměřeny na čtenářskou gramotnost. Naši studenti měli výrazně větší problémy s nesouvislými 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). Tehdy velká část odborné veřejnosti podlehla stejnému klamu jako veřejnost laická. Obě skupiny si myslely, že zoufalá je u nás výuka češtiny a literatury. Většina znalostí a dovedností, v nichž byli žáci podprůměrní, se však vyučuje v jiných předmětech, 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, co 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“ (o tom více v podkapitole 2.2.4).

Od roku 2010 či 2011 se v české pedagogické literatuře můžeme setkat s posunem vnímání pojmu kompetence. Na straně reformátorů se setkáváme s materiály, které mají a skutečně mohou učitelům pomoci. 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 ptydepe¹¹ je přítomno spíše z „musu“. Například v textu *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““ (KKŠG, 2011, s. 10–16). Text je rozdělen do dvou částí. V první se probírají klíčové kompetence, které by měly být výukovou

¹⁰ Více k tomu čtenář nalezne v podkapitole 2.2.4.

¹¹ „Ptydepe“ je název umělého jazyka ze hry Václava Havla *Vyrozumění*. Hrdinové hry jazyku nerozumí, přesto jsou v něm napsány instrukce. Ptydepe se tak stává nečekaným zdrojem moci jedněch a úzkosti druhých – aktéři sice nerozumí jazyku

situací rozvinuty, a výchovné a vzdělávací strategie, kterými by měli žáci projít. Právě tato část se pohybuje ve světě 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 výborně propracovanou metodiku hodiny. To, co je hodnotné na celém snažení, je právě ona metodická část, jejíž hodnota spočívala 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 ke kompetenci jako různě strukturovanému integrujícímu pojetí výuky, které překračuje orientaci na konkrétní obsah a soustředí se více na kvality vyučujícího. Lze říci, že ani v zahraničí nemá termín jasné vymezení (k tomu viz Lokajíčková, 2013, s. 319–329). Zdá se, že kompetence je složena z jednotlivých menší kompetencí, jako by se jednalo o nějaký modulový systém, v jehož rámci lze podle kontextu přidávat a ubírat moduly, a tak reagovat na změny situací (viz např. zmínky in 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 přechází od makroměřítko, 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, 322–338).

Oklikou jsme se tak dostali k tomu, čím jsme argumentovali o něco výše proti pojetí, které shrnul Maňák. Kompetence není nějaká entita, ale projev zdatnosti 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.

instrukcí, ale musí se jimi řídit. Jedná se o dokonalou analogii k byrokraticky „vyluhovaným“ jazykům, které jsou v jednotlivých grantových agenturách vyžadovány, aby byl grantový projekt vůbec „přijatelný“.

metodikou 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 modulární princip, jak jsme jej popsali výše ve vztahu ke Knechtově textu.

Celá reformní řeč o kompetencích se od témat 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 kapitole 2.2 si ukážeme, že pochopení kompetencí jako transcendentální struktury má na svědomí nedokončený přechod od raně moderního pojetí poznání a nabývání vědomostí k pojetí pozdně modernímu, kdy ještě stále jednou nohou vězíme v pojetí starém. Proto v době zmatku, jaký přinášejí obě transformace, jimiž české školství procházelo a prochází (viz výše), v nás ožívají staré předpoklady vnitřní, vrozené struktury, která apriorně zajišťuje schopnost náležitě poznávat svět.

Celý tento text je vytvářen z pozice pedagogické filozofie. Jeho hlavní postup – využití paradigmat k analýze předpokladů určitého typu myšlení – je pro filozofickou reflexi typický. Přesto zde používáme přístup, který v české pedagogické filozofii není běžný. V ní je nejsilnějším proudem filozofie výchovy vycházející z patočkovské tradice. Tato tradice má svoji úctyhodnou historii, neboť se rozvíjela v disentu jako odpověď na ideologický balast oficiálního učení komunistického režimu. K situaci české pedagogiky za dob komunismu viz důležitý Maňákův text *Pedagogika a pedagogové v období vlády komunismu* (2013). Zde Maňák představuje postupné vyhasínání české a částečně slovenské pedagogiky, které překrývala a dusila zatuchající ideologie. V takovém kontextu byly bytové semináře nesmírně potřebným protikladem k celkovému vývoji. Přesto se tato tradice dostala do jisté krize. Jejím typickým znakem je ohlížení se do minulosti, lamentování nad zánikem péče o duši, tematizování antického či středověkého přístupu ke vzdělání (viz Palouš, 1992; Palouš – Svobodová, 2011; Michálek, 1996). Aníž bychom chtěli zpochybňovat význam jejich textů pro jednotlivce, v této práci postupujeme jiným způsobem. Máme totiž za to, že jejich texty neberou dostatečně vážně sociální, ekonomické a politické změny, které se udály od 18. století do současnosti. Předložená práce je inspirována přístupem Johna Deweyho, který s historickými analýzami pracoval jako s „historií přítomnosti“ (*the history of present*). Jestliže například analyzoval sociálně-ekonomické podmínky vzniku antického pojetí poznání, pak tak činil proto, abychom si uvědomili, že nemůže pokračovat stejným způsobem

v této tradici, neboť náš svět a svět jejich jsou zcela odlišné. (K překvapení autora tohoto textu velice podobně vyznívají i poslední tři přednášky, které na téma filozofie výchovy přednesl Patočka na bytových seminářích – viz Patočka, 1997, s. 22–65).

Tento text již nereaguje na inspirace, které přišly z další pedagogické literatury. Jedním z důvodů je skutečnost, že je text omezen problematikou školské pedagogiky. Ta je dnes v odborné reflexi typické pro Českou republiku ovládána především analyticko-kritickým přístupem, jemuž je vlastní odstup od přístupů více humanitně či duchovědně orientovaných, a tomu se musel přizpůsobit i náš způsob protiargumentace. Například z německé jazykové oblasti se u nás dnes prosazuje přístup, který klade důraz na vědu o výchově (*Erziehungswissenschaft*), anebo zajímavý, leč opět jistým způsobem omezený přístup Brezinkův. Z toho důvodu reagujeme především na tyto směry. Ke kritice již nevyužíváme podněty z duchovědné a hermeneutické tradice, přestože zde existují práce, v nichž se o těchto tradicích můžeme poučit (např. Jůva, 1997; Pelcová, 2004) a přestože i jejich podněty jsou nesmírně zajímavé pro kritiku hlavního českého proudu. Jako jistý dluh, který bude nutné v budoucnu splatit, zde zmiňujeme další zdroje, které autor sice zná, ale už z nich nebyl schopen z různých důvodů (většinou časových) v práci čerpat (Jagošová – Jůva – Mrázková, 2010; Ries, 2008; Kratochvíl, 1995 a další).

Analytický nástroj a terminologie práce

V práci se budeme setkávat velice často se souslovím „raná moderna“. Budeme jím mínit dlouhé období od 17. století po dnešek. Toto období je plné materiální a sociální dynamiky, změn jejích podmínek, změn v pojetí světa i změn vědeckých teorií. Proto jej podle svých kritérií různé typy reflexe dále kategorizují. Například filozofie zmíněné období člení na novověk, osvícenství, modernu a postmodernu. Sociologie zase na modernitu omezeně liberální, organizovanou modernitu, reflexivní modernitu (srov. Keller, 2004, 26–36). Přestože rozumíme motivacím zmíněných rozlišení a souhlasíme s jejich jednotlivými hledisky, nebudeme tento časový úsek dělit, a to z důvodů, které rozvedeme pečlivěji v pozdějších partiích této práce. Stručně zde lze říci, že jsme se pro tuto možnost rozhodli, abychom zdůraznili vnitřní kontinuitu celého období. Tato kontinuita je dána tím, že od 17. století až po dnešek v mnohém sdílíme ontologická a epistemologická východiska: 1) ontologii oddělených objektů, 2) figuru subjekt-objektového myšlení a 3) s oběma související představu, že věda kopíruje či popisuje „pravý svět“.

Všechny tyto představy jsou na sobě navzájem závislé. Kdybychom nerozuměli světu způsobem, jak nás tomu naučila ontologie oddělených objektů, nemohli bychom realitu rozkládat na atomy (níže je budeme nazývat také „entity“) a mezi nimi a našimi výpověďmi nacházet vztah korespondence či adekvace. Kdybychom nepodléhali představě, že subjektivní poznání je možné objektivizovat tím, že poznatek porovnáme se skutečností, byla by představa „pravého světa“ jako etalonu našeho poznání zbytečná. Kdybychom nevěřili, že k „pravému světu“ můžeme mít nějaký na naší zkušenosti nezávislý přístup, a tedy potvrzovat, či vyvracet korespondenci mezi naším poznatkem a příslušnou částí „pravého světa“, pak by bylo zbytečné vytvářet si představu, že se náš svět rozpadá na oddělené objekty, ze kterých se svět skládá jako stavebnice lega z jednotlivých dílků, stejně tak by nedávalo smysl věřit, že může existovat zcela subjektivní zkušenost a zcela objektivní poznatek. To je také důvod, proč budeme nazývat raně novověké paradigma „paradigmatem oddělených objektů“ – „oddělené objekty“ budou pro nás synekdochou *pars pro toto* celého komplexu raně moderního myšlení.

V tomto a v dalších textech zabývajících se ideologiemi vědy využíváme označení „novověký“ a „raně moderní“ jako téměř se překrývající pojmy. V kontextech, kdy budeme chtít časově označit dobu zrodu myšlenek utvářející paradigma oddělených objektů, používáme první z termínů. Naopak v kontextech, kde nám půjde o to vyjádřit, že ještě dnes podléháme těmto představám a předsudkům, na kterých tyto představy stojí, se spoléháme na termín „raně moderní“. Prostřednictvím slova „moderní“ se snažíme naznačit kontinuitu trvání paradigmatu oddělených objektů od dob novověku až do současnosti.

V tomto textu poukážeme na skutečnost, že dlouhé období raně moderny teprve nyní dochází ke svému konci. Budeme tedy rozlišovat pouze tři velká epistemická období: 1. anticko-scholastické, 2. raně moderní a 3. pozdně moderní. Jak pojem „epistemická charakteristika“, tak pojem „epistemické období“ napovídají, budeme v tomto textu vycházet z Foucaultova pojetí *epistém*. Na počátku 2. části vysvětlíme, proč na rozdíl od Foucaulta rozlišujeme pouze tři epistemická období a proč místo slova epistéma budeme používat slovo „paradigma“. Ani paradigma však nebudeme užívat striktně v kuhnovském pojetí, abychom se vyhnuli jednostrannostem, které Kuhn do recepce vědy zavedl. Paradigma budeme vnímat více foucaultovsky. Stejně jako Foucault budeme mít za to, že vědu můžeme analyzovat a zkoumat jedině ve vztahu k dalším tradicím daného období (umění, systémy práva, architektura, způsoby relaxace, způsoby výroby atd.). Na rozdíl od Foucaulta i Kuhna však budeme s paradigmatem (epistémou) pracovat jako s weberovským ideálním typem. Tak se

vyhneme jiným jednostrannostem, které spolu Foucault a Kuhn sdíleli. Paradigma tak pro nás nebude popisem skutečnosti, ale významným heuristickým nástrojem, který nám pomáhá porozumět proměně vědy (a nejen vědy, ale i dalších tradic), k níž dochází během posledních sto až sto padesáti let.

Už toto časové rozpětí naznačuje, že epistemické změny jsou – přes všechny možné „vědecké revoluce“ (Kuhn) a přes všechny možné „diskontinuity“ (Foucault) – postupné a kontinuální. To je také důvod, proč často podléháme představě, která je projevem raně moderního myšlení – představě, že věda je kumulativní a spěje ke stále dokonalejšímu popisu skutečnosti. Přesně tento předpoklad raně moderní sdílejí příliš důvěřiví laici s příliš optimistickými či do své profese příliš zahleděnými vědci a filozofy vědy. Věda se však – jako každá tradice – nedá vměstnat do idealizovaného modelu lineární posloupnosti se stále se zvětšující schopností odhalovat „pravé kontury světa“. Je to právě raně moderní ideologie vědy, založená na paradigmatu oddělených objektů, která nám takové představy podsouvá jako nezpochybnitelná východiska.

Struktura práce

Přechod od raně moderního paradigmatu oddělených objektů k pozdně modernímu paradigmatu, který budeme nazývat *ekologický*, je hlavním tématem této práce. Na analýze takového přechodu si budeme moci lépe vysvětlit, jak se postupně proměňuje sebepojetí vědy a co to znamená pro pedagogiku. Práce je rozdělena do tří velkých částí: 1. pedagogické, 2. filozofické a 3. opět pedagogické.

V 1. – pedagogické – části se budeme zabývat analýzou situace, v níž se (nejen školní) pedagogika dnes nalézá. Poukážeme na její komplex méněcennosti, který brání pedagogům vidět, jak a proč by měla pedagogika fungovat. Tento komplex se promítá do rozkolu mezi praxí a teorií a nadřazuje teorii a vědecký popis všem dalším aspektům oboru. V této části se také navrhuje, abychom vnímali pedagogiku jako disciplínu, v níž se inherentně proplétá věda o výchově, praktická pedagogika a pedagogická filozofie jako tři vzájemně se podporující a udržující aspekty. Na konci této části je pedagogická filozofie popsána jako účinná filozofie, která svojí filozofickou reflexí pomáhá řešit problémy pedagogiky.

2. část je věnována dvěma velkým analýzám našeho raně moderního předporozumění, jež se významně promítlo do (nejen školní) pedagogiky. V první z nich ukazujeme, proč se věda stejně jako pedagogika spoléhá na tzv. transcendentální struktury (je to vysvětleno na příkladu funkce, kterou měla naplňovat kompetence v nedávné kurikulární reformě). Zároveň

tato analýza poskytuje vhled, jak fungují jakékoli systémy, ukazuje, že jejich nutnou podmínkou je zpětná vazba, a dokládá, že hledání kompetence jako transcendentální struktury bylo projevem oddálením zpětné vazby. Nakonec tato analýza poskytuje návod, jak promýšlet pedagogickou realitu z pohledu nového – ekologického – paradigmatu. V druhé analýze se věnujeme vysvětlení skutečnosti, proč byla věda odtělesněna a že to souviselo opět s raně moderním paradigmatem. Nakonec jsou představeny nejnovější výsledky neurofyziologických a neuropsychologických výzkumů, které vědu opět přivádějí k její somatické podstatě. Tyto výsledky jsou pro nás nesmírně důležité, protože nám pomáhají pochopit východiska pedagogiky jako vědy zcela novým způsobem.

3. část – opět pedagogická – se krátce vrací k výsledkům 2. části. Shrnuje je a na jejich podkladě ukazuje některé z úkolů, které před nás klade současná doba a nové sebepojetí pedagogiky jako vědy.

1. PEDAGOGIKA:

Situace pedagogiky na konci rané moderny

1.1 Problém praxe a teorie v pedagogice

1.1.1 Praxe a teorie – osobní zkušenost jako motivace

Každá vědecká práce má svoje osobní zakotvení a osobní motivaci a přes důležitost fáze operacionalizace a důrazu na objektivní platnost výsledků je tato fáze určující. Je faktorem, který identifikuje pnutí, mapuje a artikuluje situaci a stanovuje její problematičnost. Teprve z tohoto bodu se může vědec vydat směrem k jejímu řešení, právě odtud pramení následná snaha o přesnost. I tato práce má osobní motivace.

Autor textu vystudoval na Pedagogické fakultě MU, učil na základní a středních školách a po desetileté odmlce se vrátil na svoji *alma mater*. Poté se stal kolegou svých bývalých vyučujících a svých lepších vrstevníků, kteří zůstali na Fakultě jako odborní asistenti hned po dosažení magisterského titulu. Aniž to tušil, dostal se na „druhou stranu“. Náhle se ho začaly nepříjemně dotýkat polooficiální ankety, v nichž studenti Pedagogické fakulty vyjadřují své přesvědčení, že je „matka“ nedokáže připravit na jejich profesi. Dotýkaly se jej trpké vzpomínky jeho přátel, s nimiž na vysoké škole studoval, že jim pedagogická fakulta příliš nepomohla v jejich nástupu do zaměstnání.¹² Stejně tak těžko snášel stížnosti zasloužilých učitelů, kteří žehrají na absolventy pedagogických fakult, neboť podle nich jsou plní prázdných pojmů, ideálů a sebevědomí, ale nemají nejmenší představu o tom, co je jejich úkolem a jak se skutečně chovat tváří v tvář pětadvacetihlavé třídě. A konečně s velkou nelibostí nesl stížnosti mnohých ředitelů, kteří jsou přesvědčeni, že čerství absolventi pedagogických fakult nemají elementární představy o tom, v jakých podmínkách se současné základní a střední školy nacházejí a co a proč se od učitelů vyžaduje.

Autora se stížnosti dotýkaly dvojím způsobem. Za prvé proto, že již byl součástí instituce, která je takto kritizována, a on chtěl nechtěl se na tomto „špatném jméně“ podílet. Rád by společně s mnoha svými kolegy z pedagogických fakult obracel ostří zpět a kriticky vznášel námitky na hlavy absolventů, ředitelů a učitelů z praxe. Tato kritika praktiků má

¹² Na univerzitě v Kostnici a později na univerzitách v Nizozemí byly provedeny rozsáhlé kvalitativně-quantitativní výzkumy tzv. „šoku z přechodu do praxe“ (cit. in Korthagen et al., 2011, s. 20). Zde popisovaný fenomén vystihuje právě tento „šok“. Pokud je autorovi však známo, v České republice nebyl co do tématu a rozsahu podobný výzkum proveden.

samozřejmě svá oprávnění. Autor však neobrací ostří zpět tak často jako mnozí jeho kolegové, neboť ví, že na oněch stížnostech praktiků je mnoho pravdivého. On sám zakončil studium s velice naivní a mlhavou představou, co jej v praxi čeká a jak má v praxi fungovat, zato mu v hlavě nechyběly grafy „systémové pedagogiky“ i se svými prázdnými poučkami, nepoužitelné definice obecné didaktiky i oborových didaktik a sebevědomí, že on „to bude dělat lépe“. I on prožil hluboké zklamání, když si tváří v tvář mnohohlavým třídám neuměl poradit se strukturací hodiny, s diferencovanou motivací, s obsahovou přetížeností jím připravené výuky. I on prožil trpkost, když si uvědomil, jak dlouho mu trvalo, než nabyl základních učitelských dovedností a poznatků, jež mu *alma mater* nijak nepřiblížila. A s nemenší intenzitou jej zasáhlo zklamání ze společenského ocenění učitelů.¹³

Lidé z praxe a veřejnost vidí pouze jednu stranu celého problému, nicméně stranu nejpodstatnější a pro společenské a politické hodnocení nejdůležitější. A právě takové nálady a zklamání vedou čerstvé absolventy, praktiky, veřejnost a decizní sféru k tlaku. Výsledky tohoto tlaku jsou v odborné literatuře popisovány jako „ponížení pedagogiky“ či „opovržení pedagogikou“ (*die Verachtung der Pädagogik*).¹⁴ Když však autor tohoto textu začal promýšlet do hloubky vztah praxe a teorie, uvědomil si, že problém je složitější. Historicko-kritickou analýzou došel k tomu, co mu následné studium filozofie vědy potvrdilo: Problém samotný spočívá – vedle mnoha dalších spolupůsobících podmínek a okolností – v hluboce zakořeněném novověkém (raně moderním) pojetí vědy. Příčiny nefunkčnosti nejsou *a priori* problémem pedagogiky. V pedagogice se jen s největší nahotou odhaluje dnes již pokulhávající představa, co je to věda a jakým způsobem a proč by měla fungovat, aby vědou byla.

„Ponížení pedagogiky“ je výsledkem mnoha událostí a koincidenčí, které mají – mimo jiné – svůj kořen v několikasetleté historii. Příčiny, které vedou k „ponížení“, nemohou být tedy způsobeny pouze lidmi, kteří dnes provádějí pedagogický výzkum či řídí provoz tohoto oboru jako teoretické disciplíny – i oni jsou jen figurami na velké šachovnici. Přesto je kritika stále více zaměřována na jejich hlavy. To v pedagogické komunitě vysokoškolských odborníků, pedagogických výzkumníků a vědců vyvolává nervózní protitah, v němž ještě více zdůrazňují důležitost výzkumu a teorie a jejich právo na *samostatné* bytí (k tomu viz níže).

¹³ Zde je však nutné podotknout proměnu Fakulty, která možná probíhá příliš pomalu vzhledem k potřebám společnosti, nicméně rychle vzhledem k podmínkám, jaké pro transformaci fakult připravujících učitele nastavily necitlivé kroky decizní sféry. A tak zde můžeme pozorovat zrod reformy systému společného základu, tým lidí kolem docenta Janíka, který vedle mnoha jiných projektů pracuje na zpracování videostudií jako významné didaktické opory pro vzdělávání budoucích učitelů, či kvalitní překlad knihy F. Korthagena a dalších spoluautorů, která je v mnohém průlomová a může pro nás znamenat velkou výzvu pro uspokojivé řešení vztahu teoretických znalostí a praktické zkušenosti při přípravě učitelů.

Reakce vyvolává další reakci a celý tento řetězec nedorozumění vede k jedinému – k ještě větší hrázi mezi „praktiky“ a „teoretiky“.¹⁵

Slovo „samostatné“ („...právo na *samostatné* bytí...“) je zde důležité. Raně moderní pojetí vědy, které přes svůj vědomý důraz na Baconovo *Nový organon* (jež kladl důraz na praktické ovládnutí vnějšího světa prostřednictvím poznání), převzalo do svého podvědomí předvědeckou představu antiky a scholastiky, v níž jsou lidé ponořeni do dvou paralelních praxí – praxe teoretického nahlížení pravdy a praxe praktického poznání a jednání – přičemž praxi první nadřazovali té druhé. Přesně tuto dvojkojnost se snaží jakákoli vědecká disciplína obnovit ve chvíli své krize, během níž si uvědomí zdánlivě nesmiřitelný a překvapivý rozpor mezi praxí a teorií.

Zmínka o složitosti příčin *Verachtung* a o její dlouhé historii však neznamená, že pedagogové nenesou svůj díl odpovědnosti – naopak. Ať už leží příčiny kdekoli, právě to, že v jejich oboru se odhalují nedostatky současného sebepochopení vědy nejčirěji, pedagogové musí vyhlédnout z útočiště „vlastní“ vědy. Musí se vystavit světu, pochopit situaci a náležitě zareagovat. Nesou totiž velkou zodpovědnost – na jejich poctivosti, pracovitosti a rozhledu závisí, zda další generace budou schopny čelit výzvám, jež zjevně budou ještě složitější než ty, před kterými stojí naše doba.

1.1.2 Praxe a teorie v pedagogice – příčiny, důvody a důsledky odtržení

Z výše napsaného vyplývá, že se v tomto textu budeme věnovat pedagogice a že se pokusíme definovat význam, podstatu a fungování pedagogiky jako vědy novým způsobem – způsobem přiměřenějším problémům, které před pedagogikou stojí. Pokusíme se následnou analýzou zavést mezi praxi a teorií vztah, který by praxi kultivoval teoretickou reflexí a teorií opět potvrdil jako účinný zdroj této kultivace.

Budeme zde ukazovat, že to, co od nepaměti pedagogické vědě hrozí, může být dokonáno právě v následujících desetiletích. Máme zde na mysli radikální odtržení praxe od teorie, které následně vyústí v devalvaci „vědy o výchově“ a v její proměnu v nepotřebnou a s nevolí trpěnou vědu na jedné straně a na straně druhé v transformaci „praktické pedagogiky“

¹⁴ K tomu viz recenzi (Maňák, Janík, 2010, s. 127–130), popřípadě přímo recenzovanou knihu.

¹⁵ V této práci se budeme zabývat vedle dalšího také vztahem praxe a teorie a budeme ukazovat, jak z principu, o němž se podrobněji zmíníme později, je praxe odtrhávána od teorie. Proto budeme často mluvíce o pedagogích odlišovat „praktiky“ od „teoretiků“. „Praktiky“ budeme mít na mysli vyučující na ZŠ a SŠ (popř. na VŠ – pokud budeme mít na mysli jejich praktický výkon výuky a nikoli teoretickou reflexi a výzkum) a „teoretiky“ budeme mít na mysli právě ty, kteří mají teoretickou reflexi a výzkum v oboru na starosti. Ve vztahu k těmto dvěma skupinám budeme také mluvit o decizní sféře, do níž budeme řadit jak byrokratický aparát MŠMT či krajských školských úřadů, tak i pracovníky institucí zřízených právě zmiňovanými aparáty (Česká školní inspekce, CERMAT, VÚP, NÚV atd.).

v pouhou „fronetickou“ reflexi intuitivně prováděných pedagogických procesů. Těm, kteří jsou seznámeni s historií pedagogiky, je dobře známo, že k takovému odlišení na teoretickou a praktickou část dochází již od 2. poloviny 19. století. V té době se začaly stupňovat požadavky na pedagogickou filozofii, aby se profilovala jako věda a zřekla se své „duchovědnosti“ či pseudofilozofické „světonázorové normativnosti“.

1.1.2.1 Historie odtržení praxe a teorie v pedagogice (úvodní část)

V německy mluvících zemích se pod tímto tlakem začaly postupně profilovat tři pedagogické „vědy“ – věda o výchově (*Erziehungswissenschaft*), pedagogická filozofie (či filozofie výchovy – *Philosophie der Erziehung*) a praktická pedagogika (*Praktische Pädagogik*) (srov. Bezinka, 2001, s. 24–49). V anglosaských a frankofonních zemích (a od 50. 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 problematika edukace (srov. Průcha, 2002, s. 28–31).

V tomto kontextu je situace v zemích bývalého Česko-Slovenska složitější. Jako součást Rakousko-Uherska přirozeně podléhaly německému vlivu. Přestože zde v době 1. republiky docházelo k čilé kooperaci i s dalšími přístupy (viz např. inspirace pedagogů kolem Václava Příhody v progresivistickou pedagogiku), původní dominantní vliv německého přístupu vybudoval příslušná předporozumění i institucionální struktury. V následujícím období komunistické nadvlády byla pedagogika podřízena sovětskému modelu – tak se do našeho odborného obzoru sice dostala díla, která přinesla nepochybné obohacení (Makarenko, Vygotskij, Luria a další), ale také a především mnoho ideologického balastu, který – soudě alespoň podle dnešní rozpačitosti sebereflexe české a slovenské pedagogiky – výrazně rozrušil naši kulturní příslušnost k německy mluvící oblasti. Od pádu komunismu sebereflexe pedagogiky jako celku nejistě přešlapuje na místě a obor se vyvíjí spíše po tématech. Od počátku 90. let 20. století zde nemáme jedinou programovou práci, která by se pokusila charakterizovat a zhodnotit celkové směřování a institucionální zakotvení české pedagogiky. Na základě některých sporadických formulací se zdá, že by se k anglosaskému směřování rád přiklonil i doyen české pedagogiky Jan Průcha, jenž o tomto přístupu mluví s určitým porozuměním (srov. Průcha, 2002, s. 31 a 33).

Na Slovensku se v tomto kontextu stal výjimkou návrh Štefana Švece a jeho kolegů a následovníků, v němž se programově přihlásili k ne-německé tradici „věd“ či „vědy o výchově“ (k tomu viz Švec, Š., 2009, 15–41). Jejich ambice je ale patrně odlišná od anglosaského většinového pojetí. Mluví totiž o „edukologii“ a míní tím více, než se v anglosaském světě skrývá za audiálně podobným termínem *educology*. Pod „edukologií“ se tato skupina snaží zadřadit všechny vědy, které se byť i jen vzdáleně dotýkají edukace, a takto vymezenou množinu se snaží systematizovat do koherentního, hierarchicky uspořádaného systému. Tato hierarchizace nakonec vede k tabulkám a rozlišením, v nichž je obsaženo téměř všechno – např. mezi „aplikačními obory“ věd o výchově najdeme „edukaci financí“ či „edukační kulturní antropologii“ a mezi „fundamentálními obory“ zase „edukační systemologii“ či „edukační sémiotiku“ (srov. Švec, Š., 2009, s. 19, obrázek 1.1).¹⁶

1.1.2.2 Willmann a Durkheim jako modely oddělení teorie od praxe v pedagogice

Přes všechny zmíněné rozdíly a posuny zde zůstává jedna základní konstanta – v různých dobách silnější či slabší snaha pedagogiky jako vědy odtrhnout se od pedagogiky jako praktické nauky o výchově a výukové praxe. Jak v německé, tak v anglosaské a frankofonní oblasti byla praktická nauka o výchově oddělena od vědy o výchově či edukačních věd, protože doménou těch druhých, skutečných, věd měl být čistý, teoretický popis toho, co skutečně je a co se skutečně děje. Brezinka vztah mezi vědou a praktickou pedagogikou uvádí prostřednictvím krátkých analýz textů O. Willmanna (rok vydání analyzovaných textů – 1875 a 1876) a E. Durkheima (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, které 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 *vědecký*, nebo *praktický cíl*. V prvním případě se vysvětluje, co existuje a co existovalo, ve druhém se stanovuje, co má být a zájem je upřen k budoucnosti. Praktické teorie vznikají z přemýšlení o vykonaných činnostech, ale ne kvůli

¹⁶ K problematice Švecovy koncepce se ještě vrátíme níže v textu ve vztahu k pojetí vědy obecně a pedagogiky jako vědy. Bude nám sloužit jako příklad pochopitelného, přesto z našeho pohledu nedostatečného pokusu vyrovnat se s údajnou

pochopení a vysvětlení, ale kvůli ocenění, čím jsou hodnotné... nezkoumá systém vědecky, ale přemýšlí o něm proto, aby vybavila vychovatele ideami, kterými se nechá 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 – byť ne zcela zřetelně – vztah dvou os, prostřednictvím kterých se pedagogika jako věda od svého prvopočátku utváří:

1) *Osa vztahu praxe a teorie;*

2) *Osa vztahu normativnosti (revolučnosti / konzervativnosti) a pravdivého 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: buď je zde **praktická pedagogika**, která je *a priori* na budoucnost zaměřená, revolučně nebo konzervativně normativní reflexe praxe; anebo **teoretická věda o výchově**, která je naopak *a priori* zaměřená na minulost či přítomnost a poskytuje neutrální a vědecky přesný popis. Toto třídění do dvou skupin nás vede k dichotomickému myšlení, k myšlení buď/anebo, jež nás v nás provokuje zcela neadekvátní a často nesmyslné jednání. Dále v textu budeme ukazovat, že toto myšlení leží v podloží současné české pedagogiky.

Dichotomické myšlení je založeno na představě, že zde existují jen dvě navzájem se vylučující možnosti: *buď možnost A, nebo možnost B*. Často si dichotomičnosti nejsme ani vědomi, přesto řídí naše každodenní rozhodování. V našem případě tuto představu tvoří přesvědčení, že můžeme jednat buď způsobem (A), tzn. stanovovat normy toho, co být má, a aplikovat je na budoucí činnost, anebo způsobem (B), tzn. podávat neutrální popis skutečného stavu toho, co bylo a je. Toto myšlení však přináší nelogické důsledky.

Vraťme se zpět k výše představeným autorům. 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 k budoucnosti a k tomu, co tvoří specifika daného prostoru a času.

„nevědeckostí“ či „nesamostatností“ pedagogiky – viz kap. 1.2.

Jestliže tyto výroky dáme dohromady, zjistíme, že se nám celek nelogicky rozpadá na nekoherentní části. Proti vší logice a intuici by to znamenalo, že *teoretická pedagogická věda* zjišťuje pouze to, co platí univerzálně. *Praktická pedagogická věda* naopak je schopna zase brát v úvahu pouze (v některých verzích také) konkrétní podmínky společenské a historické situace, čímž se na jednu stranu vzdaluje univerzálnímu, ale zato jí to nějakým způsobem vede k poznání, na základě kterého může rozhodnout, co být má. Z toho dále vyplývá – opět zcela proti vší intuici, logice a skutečnému průběhu jakéhokoli poznání – že na to, aby lidé byli schopni stanovit jakákoli doporučení pro změnu současné praxe, nepotřebují pochopit, co se v minulosti dělo a v současnosti děje, že se stačí pouze zahledět do budoucnosti, popřípadě pouze přihlídnout k historičnosti a specifičnosti situace. 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 z toho důvodu, že k určení, 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.

Jinak řečeno nikdy neexistovala teorie, která by vycházela z čisté snahy o neutrální popis – jedná se o trik, který vědci 17. století začali propagovat, aby se snáze vymkli pozdně scholastickým normám, jež byly v té době natolik neživotné a v rozporu s tehdejší realitou, že bránily uplatnění vědeckých postupů. Jestliže ještě dnes velká skupina vědců volá po tom, aby se věda zbavila jakékoli „falešné“ normativity, pak jen opakují dávno mrtvé gesto svých novověkých předchůdců, neboť už i taková prohlášení stanovují normativní pravidla pro výkon vědy. Zmíněná skupina vědců vymazává nutnost norem dvojitým způsobem. Nejen výše zmíněnými prohlášeními, ale také sekundárně tím, jakým způsobem ovlivňují naivní obdivovatele vědy. Těm se totiž zdá, že vědci zahlédli Pravdu, která nepotřebuje být dále odůvodněna. Protože každé odůvodnění vyžaduje soubor pravidel a norem, které tvoří měřítko, na základě něhož jsou vědecké poznatky hodnoceny jako relevantní, či nikoli, je i věda skrz naskrz prostoupena určitými normami. Jestliže je nutnost odůvodnění těchto norem vyhlazena naivním příběhem o pravdivém poznání jako kopii „pravého světa“, je existence norem ve vědeckém diskurzu vymazána dvojitě. Bez dalšího tázání po obhajobě právě těchto a ne jiných normativních východisek a pravidel totiž může naivnímu obdivovateli vědy uniknout, že vědecké bádání musí vždy vycházet z nějaké konkrétní historické situace, která přináší nějakou těžkost, složitost, nesnáz, protože teprve tyto nepříjemnosti orientují výzkum

a vznik teorií. Tedy jinak řečeno že nejen vědecké poznatky, ale i základní charakteristiky a normy vědy jsou relativní k potřebám lidí v určitém geografickém prostoru a čase. Klička, kterou se mnozí vědci vyhýbají nutnosti odůvodnit vědeckost vlastních postupů, nám zakrývá skutečnou podstatu vědy. *Jejím úkolem není objektivně poznávat svět, ale řešit problémy.* To se opatrně snažil artikulovat již Max Weber (srov. především Weber, 2009, s. 7–107 a 133–168), když začal pracovat s představou *ideálních typů* jako nástrojů, které nám pomáhají vyznat se lépe v problematice situaci, které však nejsou realitou samotnou. Nástroje zde máme proto, abychom něčeho dosáhli, nikoli proto, abychom kopírovali „pravý svět“.¹⁷

Mnozí lidé z praxe se však dopouštějí opačného extrému. Vedení znechucením z nefunkční pseudo-teoretičnosti často tvrdí, že si vystačí bez teorií, protože teorie jsou vždy založeny na falešném „modelu technické racionality“ zcela odtrženém od skutečného života.¹⁸ Mají naivní pocit, že pouze na základě své zkušenosti ví, co je nutné udělat, a že v této „fronetické“ reflexivní znalosti jsou již zakódovány normy, které je nutné následovat. Kvůli své slepotě nevidí, že si představu lidského racionálního jednání příliš zjednodušují. Zkušenost skutečně prochází situacemi, v nichž je potřeba se náležitě zachovat. V každé takové mikrosituaci si vytváříme pracovní *mikroteorie*, podle kterých reagujeme v situacích více či méně podobných té výchozí. Nazvěme tyto teorie *teoriemi primárními*. Je tomu tak dokonce i v případě zažitých zvyků a tradičního zvykového jednání. I tyto zvyky a tradice, jež se v následujících situacích osvědčily natolik, že přešly do roviny podvědomého výkonu, byly nejprve nějakou zkusmo vytvořenou teorií. Přesně s tímto by reflexivní praktici ještě souhlasili. Přehlížejí však, že musíme mít kritéria pro rozhodnutí, zda naše nyní postulované primární teorie mají tendenci naše očekávání spíše naplňovat, či nikoli. Přesně v takových případech si s primárními teoriemi již nevystačíme. Potřebujeme teorie podstatně abstraktnější – *teorie sekundární*, které mohou být stanoveny pouze v případě, že odhlédneme od partikularit výkonu, jež reflektujeme, a pokusíme se naše jednání zasadit do širších souvislostí. Pokud bychom zůstali pouze u „fronetické reflexe“ bezprostředního jednání, dříve

¹⁷ Odkazujeme zde na texty „Objektivita sociálněvědního a sociálněpolitického poznání“, „Smysl ‚hodnotové neutrality‘ v sociologických a ekonomických vědách“ a „Základní sociologické pojmy“. Tyto Weberovy texty tradičně čteme pouze jako programové texty, kterými si nově vznikající sociální vědy vymezují svá pole výzkumů a své metody vůči vědám přírodním. Bohužel je nečteme jako sice vážnou a opatrnou, přesto podstatnou a kvalitní kritiku pozitivismu a redukcionistického naturalismu přírodních věd 19. a počátku 20. století, jejichž metody byly houfně přebírány sociálními vědami.

¹⁸ Zde máme na mysli především hnutí současné pedagogiky, které se snaží „přivést“ vzdělávání pedagogů blíže k praxi prostřednictvím reflexe pedagogické činnosti, a tak se zbavit závislosti na teorii. Celý tento směr – od D. A. Schöna až po dnešní snahy F. Korthagena a jeho kolegů a následovníků – se chce více či méně racionálně zbavit tzv. „modelu technické racionality“ (Schön, 1987, s. 21), která je založena na „propozičních“, nikoli praktických znalostech (Wieden, Mayer-Smith, Moon in Korthagen, 2011, s. 18). Budeme zde odlišovat původní záměry Schöna a Korthagena, kterým šlo o to, oč jde

nebo později bychom tyto sekundární teorie podvědomě ztotožnili s návyky a tradičními hodnotami, čímž bychom se začali točit v začarovaném kruhu a skutečnou reflexi zastavili.

Vezměme v potaz následující příklad. Máme rozhodnout, zda je poskytování jisté sociální dávky účinným nástrojem sociální politiky státu. Nestačí nám spolehnout se na souhrn mikroteorií úředníků a terénních pracovníků, kteří buď dávky vyplácejí, anebo mohou částečně sledovat, zda a kolik z těchto dávek je zneužíváno. Potřebujeme tyto základní informace začlenit do podstatně širšího rámce znalostí – co vlastně těmito dávkami stát sanuje? jaká jsou jeho očekávání? plní dávky ona očekávání? pokud ne, mohla by je plnit? jaké následky by mělo, kdyby došlo k jejich plošnému zrušení? jaký segment obyvatelstva by to postihlo primárně a jaký sekundárně? nevedlo by to k rozšíření dalších sociálních patologií? pokud ano, jaké náklady by stát musel vynaložit na to, aby tyto patologie vyrovnával či jim předcházel? K zodpovězení jednotlivých otázek potřebujeme *teorie druhého řádu* – teorie, které náležitě popisují mechanismy jednotlivých procesů tak, abychom jim porozuměli a byli schopni z nich vyčíst relevantní informace. Navíc však potřebujeme také *teorii třetího řádu*, která je schopna sjednotit informace ze všech zmíněných informačních zdrojů a učinit z nich souvislou inteligibilní zprávu, na základě které se můžeme v takto složitém případě rozhodovat.

1.1.2.3 Pracovní teorie vědy

Předcházející tři odstavce můžeme shrnout do pracovní teorie vědy, kterou vyjádříme ve dvou heslech a kterou především v 2. části tohoto textu detailněji rozvedeme. Heslo první: Lidé nezkoumají proto, aby neutrálně popsali nějaké minulé nebo přítomné stavy a procesy, ale aby vyřešili problém. Heslo druhé: Lidé nereflektují zkušenost proto, aby si vystačili s výsledky sebereflexe a zbavili se technizace racionality, ale naopak, aby teorie, které na základě svých zkušeností utvářeli, co nejvěrněji odpovídali potřebám a cílům, jež chtěli prostřednictvím nich dosáhnout. Ještě jinak vyjádřeno: *reflektovaná praxe reflektujícího praktika je stejně nefunkční anomálie jako údajně neutrální popis toho, co bylo či je, přísného teoretika*. K zastávání jednoho či druhého extrému nás přivedlo myšlení v dichotomiích.

V této pasáži textu pouze načrtneme, jak vypadá struktura poznání, a tím podtrhneme tezi o neoddělitelnosti praxe od teorie. Vraťme se zpět ke čtyřem pólům dvou os. Kdybychom obě osy vzali v úvahu ještě předtím, než je naši předkové příliš netrpělivě zkomprimovali do

v tomto textu i nám – o definici skutečné vědy jako nedílné spolupráce praxe a teorie. A oddělíme je od záměru jejich zbrklých následovníků.

osy jediné, 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 výzkumný program (Lakatos, 1970), pak se nám ukáže celé široké pole poznání, kterým prochází proces řešení jakékoli problémové situace: Když narazíme na problém, narazíme na něj v praxi. V praxi se také setkáváme s normami, které tuto praxi řídí. Problém nám naznačuje, že v našem jednání je nějaká neadekvátnost, která nám zabraňuje jednat tak, aby neadekvátnost nenastávala.

Neadekvátnost není na počátku procesu zřejmá. Problematická situace může spočívat v neadekvátnosti norem, v neadekvátnosti jednání nebo v neadekvátnosti norem i jednání. 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 co nejvíce 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 zpočátku zkusmé artikulace problematické situace do podob, v níž experimentálně měníme buď normy a zachováváme způsoby jednání, nebo měníme způsoby jednání a zachováváme normy, anebo měníme obojí. 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,¹⁹ nám umožňují považovat teorii spjatou s příslušnou artikulací a účinným řešením za „pravdivou“.

Jak vidíme, praxi a teorii od sebe principiálně nelze oddělit. V mikroteoriích (teorie prvního řádu) či v teoriích nebo makroteorii (v teoriích druhého a třetího řádu) vždy – přímo, nebo zprostředkovaně – začínáme praxí, postupujeme experimentální fází, v níž užíváme zkusmé teorie k formulaci alternativních jednání a poté se do praxe vracíme, abychom zde vyzkoušeli různé alternativy jednání, které soupeří o přijetí statusu „dočasně pravdivé teorie“. Nejsou zde 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, teoretické návrhy

¹⁹ Abychom nečinili toto přibližné načrtnutí struktury procesu poznání příliš zatěžkané detaily, poznamenáme jen v poznámce pod čarou, že proces je složitější. Během artikulace problematické situace se může ukázat, že naše cíle 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. Z toho důvodu např. J. Dewey pracuje s tzv. cíli ve výhledu (*ends-in-view*). Srov. Dewey, 1992, lw.1: 100–132. Popř. viz Višňovský, 2009, s. 100–101, kde je na velmi krátké ploše uceleně shrnuto Deweyho pojetí cílů a vztah cílů k prostředkům řešení problémové situace.

alternativních jednání a norem, 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 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 – či jedna osa od druhé. Všechny čtyři póly a obě osy jsou zde pojímány jako jednotlivé fáze, kterými prochází proces poznání a ze kterých ani jedna nemůže být vynechána, jestliže má být problém vyřešen, a tak podstata situace adekvátně poznána.

1.1.2.4 Filozoficko-historické odůvodnění vzniku problému teorie a praxe v 19. století

Z hlediska historického vývoje je pochopitelné, proč se ve 2. polovině 19. století zdálo, že praxe má být *a priori* ztotožněna s normativností, která se buď profiluje jako revoluční, nebo konzervativní budoucnost. Stejně tak je z této historické perspektivy zřejmé, proč má být naopak teorie *a priori* ztotožněna s pohledem do minulosti a na současnost, jehož cílem je najít zákon a vědecky čistý popis.

Pedagogické myšlení bylo do poloviny 19. století součástí filozofických systémů. Úkolem pedagogické filozofie do té doby bylo 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 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 pouze jednat. To, co bylo vynecháno z přístupu tradiční pedagogické filozofie (obecněji v tradičním sebepochopení vědy), byl proces skutečného poznání, který normy teprve hledá v problémové situaci, již je potřeba v procesu zkoumání náležitě zhodnotit, na základě toho najít alternativní způsoby jednání a poté je aplikovat.

V pojetí poznání jako řešení problémové situace, jež jsme načrtli v předešlé podkapitole (1.1.2.3), je to vnímáno jako nesprávné předporozumění, které nutně vede

k tomu, co bylo výše nazváno dichotomickým myšlením. Podstatou nesprávnosti onoho předporozumění je široce sdílená představa, že normy a hodnoty se nenacházejí v dané situaci, ale jsou nacházeny někde mimo ni či nad ní. To vede buď ke konzervativnímu následování tradice v případě, že normy nejsou dosud hluboce zpochybněny stavem společnosti, anebo k revoluční změně norem v případě, že ke zpochybnění došlo. Výše jsme také poznamenali, že 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. Takové *bud’/anebo* řešení může být za jistých okolností příliš nákladné – a vede poté k postoji ode zdi ke zdi.

Ono „bud’/anebo“ myšlení mohlo 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 vývoje²⁰ bylo však stále zřejmější, že toto normativní střídání konzervativně tradičního a naivně revolučního není schopno náležitě reagovat na hluboké proměny. Zmíněná proměna se začala výrazně projevat od poloviny 19. století, kdy si lidé již nemohli vystačit s vědomostmi, dovednostmi a návyky, které po staletí utvářely pozadí jakéhokoliv přístupu k výuce. S živelným zaváděním nových vědomostí do tříd došlo náhle 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 – to samozřejmě vedlo k politickým bojům, které znásobily dříve relativně neškodné pŕtky nemnohých intelektuálů. Informační a institucionální náklady na reformy, jež iniciovaly strany, které ve zmíněných bojích uchopily moc, se však ukázaly být často tak hroživé a nebezpečné, že vzrostla také potřeba dlouhodobější kontinuity. Tento vyostřený problém myšlení „bud’/anebo“, který po několika desetiletích vedl ke znechucení veškerou „filozofií“, normativitou a světonázorem, si můžeme dokumentovat již citovaným rozhořčením J. F. Herbarta. *Má-li pedagogika vycházet z etických a filozofických východisek, pak se stává hřištěm pro soupeřící sekty.*

²⁰ V 17. a 18. století se jednalo o vývoj v rovině politické – tehdy postupně došlo v Evropě ke vzniku struktury moderního státu; na přelomu 18. a 19. století došlo k vývoji v rovině společenské a ekonomické – v té době společnost prošla významným rozvolněním stávajících společenských pout a to umožnilo, aby mohly vzniknout nové socioekonomické vazby. O této proměně se více dozvíme v podkapitole 1.3.3.

Představa striktního oddělení teorie od praxe v pedagogice je pochopitelná jako emocionální reakce, prostřednictvím které se intelektuálové 2. poloviny 19. století snažili vyřešit zmatek, jenž do té doby neměl v evropské historii obdoby. Problémem ovšem je, že se tato představa udržuje až do dnešních dnů, neboť se stala strukturální součástí toho, co je tradičně považováno za vědu obecně, stejně jako toho, jak pedagogika nahlíží sebe samu. Zmíněné znechucení a reakce totiž vedly jen k dalšímu „odezdikezdi“ kroku – kroku od ideálu principiálního normativismu na jedné straně k ideálu principiální neutrálnosti „vědeckého“ popisu či k ideálu čistě teoretického popisu „toho, co bylo a je“ na straně druhé. 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“, do níž se převtělilo to, co zbylo z původní pedagogické filozofie. A to nakonec vedlo k největšímu neštěstí, které jakýkoli školský systém může potkat – k utvoření dvou téměř nespolupracujících a nesmiřitelných táborů pedagogických praktiků a pedagogických teoretiků a výzkumníků. Na mnoha místech této práce budeme upozorňovat, že situace nebyla způsobena zlou vůlí jednotlivců, ale nemocným systémem, který se na všech úrovních dodnes skrytě promítá do fungování rozhodných institucí, jež rozhodují.

1.1.2.5 Historie odtržení praxe a teorie v pedagogice (dokončení)

Jako reakce na zmatení by tento postoj byl pochopitelný. Problémem je, že se udržuje až do dnešních dnů. Další vývoj pedagogiky vykazuje neustálé napětí mezi (A) *praktickou pedagogikou* a (B) *teoretickou vědou o výchově*. Jsme svědky střídatého přenášení ohniska z (A) na (B) a zpět – a to ve všech geografických oblastech euroamerické civilizace. 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) převažuje pojetí pedagogiky jako multidisciplinárního oboru (Schriewer – Keiner in Průcha, 2002, s. 28), přesto se ve všech oblastech stejně uplatňuje pohyb a souboj o profesně politickou moc mezi přístupy (A) a (B).²¹

Podíváme-li se do současnosti, přesně toto napětí vládne pedagogice. Je zdrojem jak výše zmíněné ideje „neutrálního popisu“ na jedné straně, tak na straně druhé zážitku „šoku z přechodu do praxe“ či „ponížení pedagogiky“ a nakonec i zdrojem teorie, která vynáš

„teorii reflektujícího praktika“ nad jakoukoli pedagogickou teorií. W. Tellman v roce 1982 ve své dvanáctisvazkové encyklopedii *Handbuch Schule und Unterricht* 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“ (citováno in Průcha, 2002, s. 27).

V anglosaské kultuře se téměř současně pedagogové vyjadřovali podobným způsobem. Mezi nimi i W. Feinberg ve své knize *Understanding Education: Toward a Reconstruction of Educational Inquiry* 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“ (citováno in Průcha, 2002, s. 31).

Tato pasáž zní velmi přívětivě pro všechny, kteří jsou jako my 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 myšlenky ze začátku Feinbergovy knihy, v níž autor:

„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 uvedené citace a parafráze z Feinbergovy knihy, se Průcha přihlásil k tomuto programu. 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. Je to pochopitelné, protože profesor Průcha je přinejmenším v této pasáži na té straně falešné barikády, která straní teorii na úkor praxe. Průchovu stanovisku však nutno

²¹ Tím máme na mysli pochopitelný souboj o zdroje a institucionální podporu, které potřebuje jakákoli vědecká disciplína pro svůj rozvoj a reprodukci v následných generacích, neboť každá z nich potřebuje institucionální podporu a finanční zajištění – ať již z vládních či nevládních zdrojů.

přiznat, že jeho dikce je decentní a neslyšíme v ní hysterii schovávající se za břitkou ironii, jakou můžeme najít např. v citaci z knihy Dietera Lenzena z roku 1996 *Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft*:

„Pritom majú mnohí predstavu, že zaoberanie sa normatívnou stránkou výchovy a vzdelávania postačuje, že v prvom rade ide o to, chcieť 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“ (citováno in Višňovský – Kaščák – Pupala, 2012, s. 319–320).

Samozřejmě, tato hysterie není samoučelná a má své příčiny v příliš jednoduchých teoriích 70. let 20. století vycházejících ze zjednodušeně pochopených textů Frankfurtské školy²² a v současném nástupu reflektivních praktiků, kteří banalizující teorie Schöna či dnes Korthagena a jeho spolupracovníků odhazují jakoukoli abstraktnější teorii pedagogických procesů, prostředí či aktérů. Jejich odhození teorie je projevem jen dalšího článku řetězu v neustálém střídání planých reforem založených na normách – nyní jsou tyto normy prosazovány ve jménu prakticismu. Problém je, že praktikisté, stejně jako výše zmínění teoretici, kteří se proměnili na praktikisty, nestaví svá rozhodnutí na analýze problémové situace, ale – tak jako v případě pedagogických reformátorů 19. a 20. století – na špatně podložených pseudofilozofických východiscích. Jestliže naše reformy nejsou postaveny na skutečných podmínkách, okolnostech a potřebách, jestliže neznáme strukturu problémové situace, pak se zmnoží tendence myslet dichotomicky – na jedné straně nám to dokumentují reflexivní praktici a na straně druhé teoretici typu Lenzena. Lenzen nás správně upozorňuje na fakt, že způsob výuky reflektivních praktiků, místo aby přišel s novým odůvodněným teoretickým počátkem, nastoupil cestu jednoduchého prakticismu (srov. Lenzen in Višňovský, Kaščák, Pupala, 2012, s. 323). Višňovský, Kaščák a Pupala s podporou textů Di Bloomfieldové (2005), Andrey Liesnerové (2006) a Rosaline Pritchardové (2005) upozorňují na to, že takový jednostranný trend může vést až k antiintelektulismu a ke zneužití pedagogiky neoliberální 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 chceme vrátit k praktickému (fronetickému) pojetí pravdy, pak bychom se podle nich měli vrátit až k Aristotelovi, který rozlišoval dvě praxe: praxi teorie a praxi

²² K tomu viz (Višňovský – Kaščák – Pupala, 2012, s. 322–323).

praxe (srov. *ibid.*, s. 308–311 a 331–332). Když však čteme pozorně jejich text, zjišťujeme, že jejich návrat k Aristotelovi je v podstatě jen sebeobrannou, pomocí které chtějí zachránit významné místo pro teorii nekontaminovanou prakticismem. Ovšem návrat ke dvěma „praxím“ paralelně jdoucím vedle sebe skutečný problém nevyřeší, pouze se vrátíme ke snu antiky a scholastiky, že zde existuje nějaké „zření“ podstat, které zajišťuje právě praxe teorie.

1.1.2.6 Náchylnost dichotomického myšlení k ideologizaci pedagogiky

Nejen v rovině celkového přístupu, ale i v rovině každodenního provozu oboru, tento přístup neřeší nic. Naopak současné zdůrazňování teorie povede opět jenom k příštímu upřednostňování praxe. Z naší předběžné analýzy toho, jak proces poznání probíhá, vyplynulo, že když zdůrazňujeme odtržení jednoho od druhého a voláme po něm, nemůžeme se dostat k účinné teorii a uspokojující praxi, neboť když odtrhneme teorii od praxe, učiníme z ní nefunkční pahýl teoreticismu (což se nám na pedagogických fakultách a na fakultách připravujících učitele v minulých 40 letech povedlo dokonale), a naopak když praxi odtrhneme od teorie, proměníme ji v mysticismus nekultivované zkušenosti. V takovém případě nám po ruce zůstanou pouze navzájem se potírající ideologie – ideologie teoretismu a ideologie prakticismu – které mezi sebou budou svádět souboj, jenž nikam nevede.

Právě tímto schématem můžeme vcelku přesvědčivě popsat nedávné a současné pohyby v české pedagogice. Revoluční nadšení v devadesátých letech se propojilo se stejně revolučním hnutím v EU a výrazně určilo směřování české kurikulární reformy. Nadšení z přechodu od *uzavřeného kurikula* k *otevřenému* zcela zastínilo skutečnost, že chceme-li dělat racionální reformu, musíme vycházet z velice dobré znalosti stavu, ve kterém se nacházíme. Musíme vycházet z přesného vymezení, kam a proč se chceme dostat, co opustit a co zachovat, a musíme také vědět, jak se dozvíme, že jsme se tam dostali, či nedostali. Přesně tyto skutečnosti tvůrci a proponenti kurikulární reformy podcenili a přehlédli.

V kapitole 2.2 to budeme dokládat na příkladu pojmu „kompetence“. Bude se jednat o příklad modelový. Ukážeme zde, že reforma dopadla rozporupně a rozpačitě právě proto, že neměla skutečný kontakt s praxí. Budeme zde však také poukazovat na skutečnost, že se v principu nejedná o selhání tvůrců a proponentů reformy, nýbrž celého systému školství, který je vnitřně postaven na nesoučinnosti teoretiků a praktiků, a že tato nesoučinnost je strukturně ovlivněna pojetím pedagogiky a obecně pojetím vědy. Dále také naznačíme, že proponenti alternativního křídla, které prosazuje jiný přístup k reformě – tzv. „konkurenceschopnost“ – se dopouštějí stejného opomíjení vztahu praxe a teorie.

Když rozpačitost z první fáze implementace reformy nabírala na zjevnosti, začali si lidé z různých sfér společnosti uvědomovat, že se nechali svést velkými představami, jimž chybí opora v realitě. V té době začalo sílit hnutí propagátorů tzv. „konkurenceschopnosti“ ve vzdělávání – v podstatě konzervativní síly implicitně upřednostňující standardizaci a následné testování.²³ Idea testování sice přišla také z evropské úrovně, ale u nás našla nepřípravené profesní prostředí, které rychle ovládly lobbistické skupiny, jež vytyšily, že státní peníze budou opět přerozdělovány, ovšem tentokrát na základě jiného ptydepe.

Diskurz o konkurenceschopnosti nenápadně ovládl centra moci, usídlil se na MŠMT a postupně z významných pozic vytlačil představitele kurikulární reformy. Pojem konkurenceschopnost budeme v kapitole 2.2 krátce analyzovat, abychom poukázali, že i důraz na tuto představu je především ideologickým protitahem, nikoli řešením skutečných problémů. Jak kurikulární reforma, tak idea konkurenceschopnosti mají své racionální jádro, nicméně právě systémově nedostatečná spolupráce mezi praxí a teorií vedla k tomu, že se velmi dobré a racionální ideje staly navzájem se potírajícími ideologiemi.

Zajímavé a zároveň navýsost příznačné je, že obě ideologie – jak v principu revoluční (otevřené kurikulum), tak v principu konzervativní (standardizace a testování) – se stejně odvolávají na teorie, výzkumy a výzkumné metody. Přes toto „pravdování“ a „vědování“ zůstává pro oba póly evropské a české amplitudy boje mezi (A) a (B) platná výtka J. F. Herbarta, kterou jsme zmínili výše. Pedagogika (a potažmo školství) je stále „hřištěm pro soupeřící sekty“.

Pomocí tohoto schématu souboje mezi (A) a (B) bychom stejně dobře mohli popsat ideologické souboje mezi progresivistickými a konzervativními přístupy v americkém školství a v amerických *educational sciences*. Již na konci 30. let 20. století popsal John Dewey toto nesmyslné kolísání, čímž chtěl obhájit svoje názory na edukaci, jež začal koncipovat na počátku století jako vůdčí osobnost tzv. chicagské Laboratorní školy. Poté, co Laboratorní školu i Chicagskou univerzitu opustil, byly jeho myšlenky skupinou jeho následovníků zjednodušeny v dilema buď/anebo – buď revoluční, pokrokový progresivismus, anebo esencialistická konzervativní výuka. Dewey se posléze musel distancovat od zplanělého, ideologického diskurzu představitelů progresivistického hnutí, které se zcela neprávem zaštiťovalo jeho jménem. V první kapitole knihy *Experience and Education (Zkušenost a edukace, 1939)* popsal stav tohoto „odezdikezdismu“ právě metaforou *Either/Or* – buď/anebo (srov. Dewey, 1992, lw.13: 5–11). V celém tomto textu Dewey prostřednictvím filozofické

²³ Podoba, struktura a fungování CERMATu v letech 2009–2012 byla toho symptomatickým dokladem.

analýzy ukazuje, že poletování od jedné ideologie ke druhé je ve své podstatě umožněno faktickým odtržením edukační teorie od edukační praxe.

Následující dějiny vývoje amerického základního a středního školství nám napovídají, že málokdo vzal Deweyho pedagogické texty vážně. Tato práce naopak je jimi významně ovlivněna. Dále v tomto textu budeme formulovat následující myšlenku. Aby pedagogika mohla být skutečnou vědou, musí udělat přesný opak toho, co dosud činí. Musí se zbavit své nutkavé snahy oprostít se od praktické pedagogiky a od reflexe edukačních procesů a naopak se musí k praxi co nejtěsněji přimknout. Právě tento pohyb udělá z pedagogických teorií vědecké teorie a povznesedukační praxi k její vyšší a úspěšnější podobě. Ostatně přesně toto mělo být podstatou vědy: učinit úzkou spoluprací mezi teorií, výzkumem a praxí praxi jemnější, úspěšnější a inteligentnější²⁴, a tím výzkum a teorii zpětně obdařit smyslem, který bez toho postrádají.

²⁴ Sousední „inteligentní jednání“ je v Deweyho filozofii, epistemologii a pedagogice jeden z nejpodstatnějších pojmů – zjednodušeně znamená vyznat se ve své situaci natolik, že jsme schopni svým jednáním uspokojit své cíle. Uspokojení cílů si však nemůžeme představovat jako uspokojení utilitaristického cíle jednotlivce, neboť Dewey vnímá jedince a prostředí jako

1.2 Pedagogika, její vědeckost a struktura

1.2.1. Raně moderní a pozdně moderní pojetí vědy, nová situace pro pedagogiku

Nyní se vrátíme k výše již zmíněné snaze Štefana Švece a jeho kolegů vyjasnit, jak a proč pochopit pedagogické vědy a systematizovat je v tzv. edukologii, vědě o výchově. V této snaze se jedná o daleko hlubší pohyb, než by se mohlo na první pohled zdát. Nejde totiž pouze o novou redefinici či rekonstrukci bývalé pedagogiky do její „nové, širší, systematičtější“ podoby, ale o podvědomou snahu zareagovat na celkově nezáviděníhodnou nejistotu pedagogiky.

1.2.1.1 Dynamičnost sebereflexe vědy a setrvalost „opožďenosti“ pedagogiky

V pedagogice se zobrazuje nejistota současného sebepojetí vědy jako takové. Věda se obecně sice stala naší nepostradatelnou oporou, ale pod rukama se nám začaly rozpadat dvě její původní konstanty:

- a) přesvědčení, že hlavním cílem vědy je poznávat svět „takový, jaký je“;
- b) přesvědčení, že věda je apriorně vnitřně rozrůzněna do jasně odlišitelných disciplín a poddisciplín podle regionu svého zájmu – fyzikové zkoumají region „prostorového uspořádání neživých objektů a jejich vzájemných vztahů“, biologie region „živé přírody“, sociologie region „sociálních vztahů a struktur jednoho živočišného druhu – člověka“ atd.

K problematice první konstanty (a) se krátce vrátíme později, abychom ukázali, že dokonce i tzv. „tvrdé“ vědy si uvědomují faktickou potíž s tvrzením, že „věda poznává svět takový, jaký skutečně je“. Zde se prozatím budeme věnovat konstantě druhé (b). I ona vychází z přesvědčení, které má své kořeny v anticko-scholastickém pojetí světa jako předem určeného, statického a do ontologických „regionů“ jasně rozhraničeného bytí. Aristotelská *fýsis* (uspořádaná Příroda) je sice nadána změnou a dynamikou, ale není evolvující přírodou darwinismu. Její podoby jsou předem určeny – každý objekt či každý děj má své konečné *telos* (cíl), ke kterému směřuje. Pohyb je tedy skutečný (na rozdíl od myšlení starší elejské školy), ale ve své podstatě již předem ohraničený a pevně daný.

Právě v oněch ontologických „regionech“ se později etablovaly jednotlivé vědecké disciplíny a začaly je zkoumat. S narůstající dynamikou a přibývajícím množstvím poznatků

neoddělitelné aspekty sjednoceného pole, proto uspokojení zde musíme chápat jako vytváření rovnováhy mezi jedincem a prostředím – více k tomu viz (Šíp – Švec, 2013).

však docházelo a dochází ve vývoji vědy k výrazným komplikacím – docházelo a dochází k dalším členěním a specializacím jednotlivých polí vědy, a tak se představa jedné vědecké disciplíny působící v jednom „regionu“ stává stále více neudržitelnou. Jedním z významných následků zmíněného pohybu je, že specialisté mají problémy si navzájem porozumět dokonce již v rámci jednotlivých oborů – předporozumění populačních genetiků je výrazně odlišné od předporozumění systematických biologů, přestože původně společně vycházeli z oboru „vědy o živé přírodě“. S tímto jevem šla ruku v ruce nenápadná hybridizace jednotlivých disciplín – odborníci si uvědomili (díky složitosti jednotlivých jevů, které zkoumají), že své pole zájmu často potřebují posunout na hranici – někdy dokonce za možné hranice – jednotlivých disciplín.

Tak vznikají specialisté, které je nesnadné přesně zařadit do toho, či onoho vymezení vědecké disciplíny. Nejde však jen o složitost mezioborové spolupráce odborníků, ale často i o zcela nesouměřitelná východiska, jazyk, cíle a někdy i metody výzkumu. Je evoluční lingvista více lingvista, nebo odborník na evoluci a statistiku? Je sociální psycholog více sociologem, nebo psychologem? Je molekulární biolog více biologem, nebo chemikem? Je vůbec rozumné klást takové otázky? Pokud to rozumné není, je ještě věda jedinou vědou – pouze rozdělenou do tří „kultur“ (ke třem kulturám srov. Kagan, 2009), které jsou dále rozděleny do jednotlivých disciplín? Je tato roztržitost vědy a hybridizace *a priori* znakem úpadku vědy, nebo naopak dosažení konce adolescentního věku, kdy se věda zbavuje předsudků a dogmat svého mládí, na nichž v 17. století a století následujících vystavěla svoji nedospělou identitu?

Pedagogika jako tzv. „opozděný obor“ je s tímto rozčleňováním konfrontována jinak a již od svého počátku. Je to právě ono „opozždění“, které pedagogice přinášelo špatné jméno „nesamostatné vědy“. Slovenští autoři Višňovský, Kaščák a Pupala citují ve svém textu výstižnou poznámku Markuse Rieger-Ladicha, že pedagogika je od svého vzniku konfrontována „so skutočnosťou, že daný predmet skúmania, okolo ktorého sa prostredníctvom systematickej reflexie ako samostatná vedecká disciplína predsa snaží profilovať, je už dávno spracovávaný inými disciplínami a vôbec nie bezúspešne“(citováno in Višňovský – Kaščák – Pupala, 2012, s. 321).

Do prostoru, který vymezoval fenomén edukace, ještě před oficiálním ustavením pedagogiky jako samostatné disciplíny pronikly další obory, a proto se později v „jejím“ regionu snadno etablovaly hybridní disciplíny jako edukační psychologie, edukační kulturní antropologie či

edukační sémiotika (srov. Švec, Š., 2009, s. 19). Jestliže bylo pedagogice vyčítáno, že fakticky nemá svůj předmět zájmu, že nemá svoje specifické metody, mohlo tomu být právě proto, že etablované disciplíny si již v té době svá pole zájmů a své metody vytyčily, ohraničily a přivlastnily, a tak pedagogice nezbývalo to, co by mohlo být pro ni oborově specifické. Pole zájmu pedagogiky se nacházelo na jejich průsečíku (sociologie, psychologie, biologie, antropologie, ekonomie, lingvistika a další). Za takové situace bylo sice přirozené, že pedagogové využívali metod ostatních disciplín a vstupovali do jejich prostoru, ale tím zároveň vzbuzovali hlubokou nedůvěru a řevnivost svých kolegů z ostatních věd. Představitelé již etablovaných věd hleděli pedagogy jako na ideology či proponenty světónázoru, kteří jim ukradli „jejich“ nástroje a „jejich“ pole výzkumů a jen předstírají, že dělají vědu. Toto apriorní opovržení se postupně promítlo do sebepochopení pedagogiky. *Proto má pedagogika navenek potřebu dokazovat, že je skutečnou vědou, ovšem uvnitř bojuje s pochybami, že její kritici mají vlastně pravdu.*

1.2.1.2 Edukologie Štefana Švece jako projev reakce na „opožďenost“ pedagogiky

Přesně na tuto integrální nejistotu a zmatení se snaží zareagovat odlišné přístupy, jejichž představitelem je např. Štefan Švec se svými spolupracovníky. Ve snaze upevnit pozici pedagogiky mají pedagogové často tendenci stanovit jakousi vyšší integrativní metavědu (metateorii) o výchově – v našem příkladu edukologii, která by v sobě zahrnovala všechno, co se tradičně pedagogika snažila nabízet: praktickou pedagogiku, normativní pedagogiku, filozofii edukace, a zároveň všechny další starší i novější hybridní disciplíny s pedagogikou spojené.

Tak můžeme v pojetí Štefana Švece nalézt pedagogiku (jíž je zde striktně míněna praktická pedagogika) zařazenou mezi tzv. převážně aplikační obory jako jeden z předmětů tzv. antropagogiky (kde jsou vedle pedagogiky zahrnuty také andragogika, geragogika). Můžeme zde ale také nalézt nové hybridní subdisciplíny – např. v převážně aplikačních oborech jsou dále zařazeny edukační plánování, edukační manažerství, edukační právo, v převážně fundamentálních oborech zase edukační statistika, edukační kybernetika, edukační systemologie, edukační biologie, edukační sociologie atd. (srov. Švec, Š., 2011, s. 18–29, především obrázek 1.1 na s. 19). Tento přístup je na jedné straně nutné ocenit pro jeho kreativitu a snahu překročit „aditivní“ styl přemýšlení, na druhou stranu však nemůžeme pominout jeho nepřehlednost a faktickou nepoužitelnost. Takový obraz vědy o výchově je

sice vřezahrnující, ale příliš kořatý na to, aby odpověděl na otázku, kterou si kladli pedagogové od svého počátku: Co je to pedagogika? Kde končí a kde začíná?

Ovřem podle nás zde není řeřením snaha vytvořit lepší obraz, jenž by snad na stejné otázku odpověděl lépe. V dalších pasážích tohoto textu budeme ukazovat, proč je dnes vlastně úplně nesmyslné takovou otázku klást. A ruku v ruce s tím budeme doporučovst pedagogům, aby k tomuto bolavému místu přistupovali s větřím nadhledem a uvlněním relaxovaností, neboť podobná bolavá místa se dnes začínají množit uvnitř dřívě naprosto etablovaných věd. Právě ty disciplíny, jejichž představitelé se vysmívali pedagogice pro její údajnou nesamostatnost, dnes prožívají podobnou krizi. S příchodem specializace a hybridizace mají tyto v minulosti jasné a rozliřené disciplíny problém s vlastní sebedefinicí. Je pro ně stále složitější udržovat stejná pravidla sebedefinice, výzkumu a jednotného jazyka pro všechny své subdisciplíny.

Návrh Štefana Švece a jeho kolegů může být pro nás přece jen cenný, neboť my v tomto ambiciózním obraze můžeme zahlédnout výře zmíněné pnutí mezi *dvěma pojetími vědy* – tedy mezi:

- 1) *raně moderním* – orientujícím se na čistotu disciplíny, čistotu zkoumaných skutečností a čistotu metod výzkumu;
- 2) *pozdně moderním* – orientujícím se na problémovou situaci, která nám vymezuje, jaké disciplíny a jaké metody výzkumu je nutné použít.

Zatímco v prvním pojetí byl primárně kladen důraz na obor, v druhém je a s narůstající intenzitou bude kladen důraz na problém a jednotlivé disciplíny budou nuceny stále více spolupracovat, učit se jedna od druhé a vyměňovat si své metody, přístupy a nápady.

1.2.1.3 Charakteristika rozpadu raně moderního sebeporozumění vědy

Přechod od prvního pojetí k druhému si vynucuje samotný pohyb a vývoj vědy. Raně moderní ideál tzv. *mathesis universalis* – konečného všeobsahujícího popisu světa univerzálním jazykem matematiky – dostal během 20. století významné trhliny. Nikoli proto, že bychom matematickým jazykem nedokázali popsat téměř vše, ale proto, že matematika je skutečně především jazyk svého druhu – kalkul. Je nástrojem, který přikládáme ke skutečnosti, kdykoli potřebujeme najít koherentní systém důkazů.²⁵ Matematika jako jakýkoli jiný kalkul může zajistit koherentnost systému a důkazů v tomto systému provedených, ale nikoli korespondenci mezi teoriemi a skutečností. Žádný jazyk – včetně matematiky – se

světem apriorně nekoresponduje. Na podobnou neutralitu korespondence mezi výrazem jazyka či výrokem a světem upozornil R. Rorty (Rorty, 2012, především 129–293)²⁶. Na základě analýzy studií analytického filozofa D. Davidsona, který se zabýval korespondenční teorií poznání, Rorty uzavírá, že „korespondence [...] je bez ontologických souvislostí“, že „příroda nepreferuje žádný způsob své reprezentace“. Tím má na mysli, že jsou to lidé, kteří přikládají význam jednotlivým výrazům jazyka a ten aplikují na již známé poznatky o světě kolem nás a tuto aplikaci zase dále aplikují na realitu prostřednictvím svého jednání (srov. Rorty, 2012, s. 278–293).

Mathesis universalis byla myslitelná právě díky systému předpokladů, který je dnes samotným vývojem věd zpochybňován. Tento systém předpokladů apodikticky přijal za své:

- a) že zde existuje jeden svět;
- b) že se jedná o svět předem racionálně strukturovaný a určitý;
- c) že se takový svět rozpadá na ontologicky určité regiony, v nichž je operační pole jednotlivých věd (fyzika, biologie, sociologie...);
- d) že my tento svět prostřednictvím adekvátního popisu jednotlivých věd pravdivě poznáváme.

V tomto obrázku je vše statické: svět se rozpadá do předem daných stabilních regionů, každému regionu předem odpovídá jedna či více vědeckých disciplín a ta/y je/jsou schopna/y poskytovat pravdivé popisy tohoto regionu. Že to pravděpodobně nebude tak jednoduché, si lidé začali uvědomovat se vznikem sociálních věd.

Na konci 19. století se ukázalo, že matematika může být dobrým nástrojem i v ekonomii, sociologii, psychologii či antropologii, ale nemůže jevům zkoumaným těmito obory přiřadit adekvátní a jednoznačný smysl, protože k tomu potřebujeme předporozumění a interpretaci. Tím, že připustíme existenci nějakého předcházejícího předporozumění (Gadamerem též nazývaného „předsudky“), musíme vzít také v úvahu, že pojmy reference a reprezentace jsou v interpretaci skutečnosti použitelné pouze podmíněčně jako naše nástroje (Gadamer, 2010, především s. 236–269). Tento fakt se stal příležitostí pro odborníky z tzv. rigorózních či tvrdých věd, aby se posmívali vědám sociálním, přičemž ale ti samotní vědci tajně doufali, že to se týká pouze věd měkkých.

Objevy 20. století tuto samozřejmost významně zpochybnily a dále zpochybňují. Z principu věci nejsme schopni vědět, zda odhalujeme skutečnou podobu světa a jeho

²⁵ K sebe-transcendujícím aspektům vývoje matematiky, které však nepřesahují její charakter kalkulu, viz Kvasz, 2012.

²⁶ Zmíněná pasáž je zároveň povedenou historickou dekonstrukcí reprezentacionalismu a reference.

skutečné entity. S jistým druhem paniky si to uvědomili samotní přírodní vědci. Modelovým příkladem takové paniky nám může být příklad Arthura Eddingtona, významného britského vědce, jenž experimentálně prokázal platnost Einsteinovy teorii relativity. John Gribbin částečně parafrázuje a částečně cituje pasáž z Eddingtonovy knihy *The Philosophy of Physical Science (Filozofie fyziky)* a následně upozorňuje na důležité skutečnosti:

„Eddington tehdy zdůraznil, že všechno to, co vnímáme, o čem se ‚poučujeme‘ z pokusů a pozorování, ve značné míře podbarvuje naše očekávání [...]. ‚Objevil‘ snad Rutherford jádro [atomu] právě takovým způsobem? ‚Tento objev nezasahuje dále než k vlnám, které představují všechno, co víme o jádru‘, uvádí Eddington, neboť atomové jádro nikdy nikdo nespátřil. Vidíme pouze výsledky pokusů a pozorování, které pak vysvětlujeme v pojmech jádra. Pozitrony nebyly objeveny, dokud Dirac nenaznačil, že by mohly existovat; dnes fyzikové tvrdí, že znají více takzvaných základních částic, než je prvků v periodické soustavě. V třicátých letech vzbudila ve fyzikálním společenství rozruch předpověď jiné částice, takzvaného neutrina. Fyzikové tuto částici nutně potřebovali, aby dokázali vysvětlit veškeré složitosti spinových interakcí při některých radioaktivních rozpadech. ‚Neutrinová teorie na mě nečiní příliš velký dojem,‘ prohlásil tehdy v této souvislosti Eddington, ‚nevěřím, že neutrina skutečně existují...‘ Neutrina nakonec vskutku byla ‚objevena‘ [...]. Budeme-li správně postupovat podle kvantového receptáře, můžeme provést nějaký pokus, který vyprodukuje soubor údajů odečtených z ciferníků přístrojů. Tento soubor pak vysvětlíme tak, že poukazuje na existenci určitého druhu částice. Téměř pokaždé, kdy se budeme řídit tímto receptem, obdržíme tentýž soubor údajů. Ale veškeré vysvětlování naměřených údajů v pojmech částic spočívá v mysl“ (Gribbin, 1998, s. 160–161).

Tento známý příběh upozorňuje na podstatné zpochybnění představy, na níž je postaven raně moderní *mýtus vědy*. Představa spočívá v přesvědčení, že jestliže naše teorie jsou adekvátní skutečnosti, jestliže s ní korespondují, pak docílujeme náležitých výsledků – mimo jiné docílujeme toho, že jsme schopni např. zopakovat experiment. Příběh kvantové fyziky jen expresivněji a názorněji ukazuje to, co jsme si mohli úspěšně a záměrně dovolit přehlížet mnohá staletí:

- 1) Především pozorování a teorie „ve značné míře podbarvují naše očekávání“ – jinými slovy jsme i v přírodních vědách závislí na předporozumění, na přisuzování určitých významů pozorovaným jevům a fixování těchto významů v následné praxi a tato fáze interpretace na základě předporozumění znemožňuje vnímat poznání jako kopírování reality.
- 2) Přesto jsme schopni zopakovat experiment a/nebo docílovat kýžených výsledků, aniž bychom mohli prokázat, zda naše teorie skutečně „korespondují“ s realitou.

Jinak vyjádřeno, z tohoto příkladu je zřejmé, že v soustavě teorie-korespondence-kýžené výsledky můžeme prostřední člen vyjmout, aniž by se cokoli změnilo na faktickém fungování vědy. Již na počátku 20. století John Dewey upozorňoval na skutečnost, že v jakémkoli našem poznávacím aktu se nacházíme v podobné situaci, v jaké se o něco později ocitli kvantoví

fyzici. Ovšem teprve spektakulárnost příkladu kvantové fyziky – spektakulárním případem se tato kauza stala proto, že fyzika patří dodnes k těm „nejtvrdším“ vědám – přiměla širší odbornou veřejnost opětovně promýšlet, jak bychom měli koherentně definovat vědu a jaké důsledky z této nové definice pro vědecký provoz vyplývají.²⁷

1.2.1.4 Znejistění věd a nepřiznaná rekonstrukce jejich povahy

Celé pole věd – a to tzv. měkkých stejně jako tzv. tvrdých – dnes sdílí jedno velké znejistění: hybridizaci. Toto znejistění zapříčinilo stav, v němž si přírodní vědy a vědy sociální (popř. vědy o člověku) začínají být v jistém ohledu stále více podobny.

Pro samotné výzkumníky, kteří se v tomto hybridním mezipolí pohybují, to žádný velký problém neznamena do té doby, dokud jsou či budou schopni komunikovat s jinými výzkumníky. Tuto komunikaci bezprostředně potřebují ke spolupráci s ostatními odborníky, aby byly schopni porozumět výsledkům svých výzkumů v širším kontextu dalších sub/disciplín. Protože však nenarazili na výrazné hranice této komunikace při řešení svých stále speciálnějších problémů, považují ji příliš bezstarostně za samozřejmost. Složitější postavení mají ti, kteří se snaží udržet představu vědy jako jednoho podniku s jedním jasně stanoveným cílem a postupy, které vědu odlišují od lidové moudrosti, tradice, náboženského pojetí světa, pseudovědy atd. Tito *strážci čistoty*²⁸ jsou na tom podobně jako ti, kteří mají na starosti institucionální předávání poznatků, neboť jak oni, tak *garanti reprodukce vědy* ztrácejí stále rychleji půdu pod nohama. Jejich mladší kolegové ukrajují z původně jasně vymezených oborů menší a menší části a z pohledu strážců a garantů si je nezodpovědně privatizují do jakési menší, hybridnější, „kašovité“ podoby vědy, plné nejasných přeryvů, překryvů a ostrůvků. Výsledky mladších výzkumníků ospravedlňují jejich postup – jejich přístup se ukazuje být účinný. Přesto mají strážci a garanti jednu oprávněnou obavu, která by nás neměla nechat chladnými: Budeme si za pár let rozumět v rámci jednoho oboru? Jak bude v nové situaci docházet k výzkumu a k ověřování hypotéz a teorií? Jak vidíme, celý systém institucionálního ověřování a předávání vědeckých poznatků je úzce spjat s představou zřejmé a nekonfliktní odlišnosti jednotlivých vědeckých disciplín. Nebezpečí, které narušení předpokladu nekonfliktního odlišení jednotlivých disciplín znamenalo, nás dříve opravňovalo vylučovat na okraj ty vědce, kteří toto rozvržení příliš narušovali, ještě dříve se jich zbavovat

²⁷ Na konci 30. let Dewey představil svoji teorii poznání v knize *Logic: The Theory of inquiry*, která problematiku kvantové fyziky zcela integrovala (srov. Dewey, 1992, lw.12). K některým aspektům Deweyho teorie viz Šíp, 2014.

²⁸ Zde užitý pojem není míněn ironicky, ale deskriptivně, pojmenovává hledání a zachovávání čistoty jako základní charakteristiky raně moderní vědy.

– v renesanci ještě na hranicích, od novověku vyloučením z kruhu těch pravých odborníků. Dnes je ale narušení natolik běžnou záležitostí, že stojíme před zcela novou otázkou: Jak se inteligentně s touto realitou vyrovnat?

Přestože se o tento posun mnoho pedagogů nezajímá, vůbec se nejedná se o otázku nějaké vzdálené budoucnosti. Můžeme si to dokumentovat na příkladu jednoho rysu kurikulární reformy, tedy na příkladu ryze pedagogickém. Požadavek interdisciplinární výuky, integrujících předmětů či projektového vyučování se stal konstitutivním prvkem příslušných evropských dokumentů, později českého RVP a potažmo ŠVP. Nikdo nepopírá nutnost takového posunu tímto směrem, zároveň však nikdo dosud nepřišel s rozumným receptem, jak by měla taková systematicky uplatňovaná interdisciplinární výuka vypadat. Jde – vyjma ojedinělých projektů – takový způsob výuky zařadit do současné instituce školství? Co by tomu muselo předcházet? Jak reálně může být interdisciplinární výuka zahrnuta do školského systému předávání poznatků, když je školství organizované striktně oborově – podle tradičního raně moderního vzoru? Takové otázky nás mimo jiné vedou k pochopení toho, že je nemožné (a v podstatě i nemravné) žádat po učitelích základních a středních škol, aby bez jakékoli institucionální podpory a výrazné finanční motivace vystavěli integrované předměty a učili podle nich, když samotná edukace budoucích učitelů na vysokých školách je založena na přípravě úzce profesně vymezených specialistů. To nás přivádí k tomu, že současné reformě výuky na základních a středních školách musí předcházet reforma pedagogických fakult i dalších škol a institucí, které se podílejí na přípravě budoucích pedagogů.

Tento konkrétní příklad jen dokumentuje, že pokud pedagogika bude své složité postavení řešit tak, že se přizpůsobí dnes již zastaralému volání po jejím „zvědečtění“ – například rázným odtržením se od praxe či způsobem, který nabízí Štefan Švec a jeho kolegové – pak sobě udělá pouze medvědí službu. Bude reagovat na něco, co již dnes ztrácí na svém racionálním opodstatnění. Představitelé české pedagogiky by měli raději dopodrobna pochopit hloubku celé situace a její proměny a reagovat svými očekáváními a cíli na tyto proměny s předstihem a novým způsobem.

1.2.2 Struktura pedagogiky

V následujících pasážích se budeme zabývat strukturou pedagogiky. Nepůjde nám o to, předložit podobně ambiciózní projekt, jako tomu bylo u projektu Štefana Švece a jeho kolegů. Budeme zde v jistém smyslu konzervativnější – vyjdeme z rozdělení, které nám zde zanechala převládající tradice. Především se budeme zabývat tím, jaký je vztah mezi pedagogickou filozofií a zbytkem pedagogických subdisciplín. Než se k tomu však dostaneme, musíme si vyjasnit pojmové odlišení. Musíme upozornit na rozdíl mezi diskurzem, který je založený na pojmu *entita*, a diskurzem, který využívá pojmu *aspekt*.

1.2.2.1 Atomistický versus funkcionalistický styl myšlení

V následujících pasážích budeme mnohokrát stavět pojem *entita* proti pojmu *aspekt* a budeme ukazovat, že entita (ať už jí míníme jsoucno, atom, organismus, člověka atd.) je pro nás dnes zavádějící pojem, který nás systémově svazuje se starým způsobem myšlení. Se způsobem, jež potřebujeme opustit. Toto rozlišení zde zavádíme již nyní, abychom byli schopni náležitě mluvit o struktuře pedagogiky.

Entitou budeme rozumět ontologicky jasně oddělenou část, která má své pevné hranice. S pojmem entita se setkáváme již od nejstarších dob (toto myšlení můžeme v naší kulturní oblasti stopovat až k Elejské škole do 6. st. př. n. l.) a pojí se s ním představa, že když danou entitu – ať už je její rozsah jakýkoli – poznáme, pak zákonitě poznáme také její nezpochybnitelný význam. V tomto textu však budeme upozorňovat na skutečnost, že svět se neskládá z entit. Že je jedním velkým kontinuem, v němž se nacházejí vymežitelné 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 jednotky hrají jak v našem jednání, tak v našem porozumění světu. Mnohokrát upozorníme na to, že jednotky nemůžeme svévolně měnit – nemůžeme svévolně posouvat jejich hranice a jejich významy, protože jsou navázány na jednání ve světě a protože zajišťují kontinuitu našeho porozumění světu. Ovšem jejich hranice 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 jevilo jako samozřejmé, se může ukázat být za jistých okolností velmi nespolehlivé, a proto vyžadující nové alternativy, úpravy. Právě v takových chvílích nás nejvíce zrazuje myšlení v entitách, které budeme nazývat také *atomistickým myšlením* či jednoduše *atomismem*. Atomistický způsob myšlení nebudeme spojovat výhradně

s démokritovským, renesančním či materialistickým atomismem, 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. Díky tomu je svět poznatelný v onom absolutním smyslu, jaký máme na mysli, když říkáme, že zde je „pravý svět“ a my jej *in principu* můžeme poznat, byť to *reálně* – např. z důvodů času, paměti či rozlišovacích schopností – není možné. Atomismus může být tedy materiální (atomy jsou hmotné jednotky jsoucna), logický (atomy jsou logické jednotky jsoucna) či informační (atomy jsou základní, dále nedělitelné prvky informace, podle jejichž kombinací se utváří materiální struktura jsoucna; takovou jednotkou mohou být např. aminokyseliny DNA či jejich konkrétní seskupení, nebo také bit či bajt).

V čase, v němž jsme se netrápili pochybami, se nám entity mohli zdát tak samozřejmé, že jsme pro ně neměli ani pojmenování a považovali jsme je za vyjádření celé oblasti, na kterou se soustředíme. Když však došlo ke zpochybnění, zjistili jsme, že naše předešlé poznatky nefungují, že naše předešlé postupy vedou k jiným výsledkům či zcela selhávají, a měli jsme za to, že jsme poznali a v našem poznání využívali nesprávnou entitu – nesprávný dílek stavebnice – a že je proto třeba najít (poznat) nějaký zcela jiný dílek, který dříve nebyl v našem zorném poli poznání. Teprve v tuto chvíli nastává čas, abychom si pojmenovali entitu předešlou, jasně vymezili její hranice, oddělili ji od jejího pozadí, a tak našli to, co do jejích hranic nepatří – onu *jinou* entitu.

Ve skutečnosti proces probíhá zcela jinak. 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 jednání „nedotýkali“, co však možná v skrytu, neuvědoměle a málo účinně 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 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 vychováváni v představě světa složeného z entit, máme pocit, že zpřesněním dosahujeme „pravého poznání“ – což pro nás znamená, že jsme konečně uchopili entitu v jejích pravých hranicích a stanovili její pravý význam. My jsme však 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.

Celé si to můžeme dokumentovat na příkladu z historie pedagogiky. Vezměme např. *transmisivní způsob výuky*. Představme si situaci, která se dnes odehrává v případě, že školní inspekce navštíví hodinu učitele. Ten stojí před tabulí, vykládá látku, nepokládá „stimulující“ otázky, sám předkládá odpovědi. Takový učitel je při pozdější reflexi pokárán za to, že využívá pouze frontální výkladovou metodu 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 se občas brání tím, že na základě jejich zkušenosti s kombinací zadání, složení třídy a osobností žáků je výhodné využít tradičnější model výuky. Stejně tak se někdy brání tím, že jejich model nebyl čistě *transmisivní*, že měl 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 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 obrovské zjednodušení. V perspektivě celého příběhu je poučení zcela odlišné. Dokud bylo učení chápáno především jako následování předem dané cesty, jako přenášení předem daných obsahů, což bylo typické pro anticko-scholastické pojetí školství, 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 potřeb školského systému, transmisivní způsob výuky převládal. Než se objevily převratné a podstatné psychologické a pedagogické výzkumy a teorie Chicagské školy, Vygotského, Piageta, neměl tzv. *konstruktivistický styl výuky* přesné hranice. Jakmile je však dostal, chopili se tohoto termínu teoretici odtržení od praxe a učinili z něj neživou a nefungující teoretickou entitu. Taková od praxe odtržená teorie nevidí skutečnost, že konstruktivistické postupy existovaly dávno před Chicagskou školou, a její představitelé se poté rozplývají 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 těchto postupů 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

prázdnými a nic neřešícími pojmy, které mají svůj původ v teorii odtržené od praxe, a které nás proto odvádějí od účinného pedagogického jednání.

Z těchto všech důvodů *nebudeme* v dalších pasážích textu vyčleněné jednotky chápat jako entity, ale jako aspekty. Aspekty kontinua, jejichž hranice nejsou nikdy ostré. Zaostříme-li na jejich hranice, pak to činíme dočasně a vždy v kontextu dané úrovně poznání a našich potřeb. Přesto je utváření aspektů nesmírně důležité, bez něho bychom nedokázali řešit problémové situace a bez této schopnosti bychom nedokázali přežít.

1.2.2.2 Struktura pedagogiky jako hierarchie entit: Brezinka

V předcházejících částech jsme představili historické tíhnutí pedagogiky vyčlenit ze sebe tři odlišné disciplíny – vědu o výchově, pedagogickou filozofii a praktickou pedagogiku. Představili jsme si to na podkladu Brezinkovy knihy *Východiska k poznání výchovy* (2001). Na příkladu této knihy si dále budeme ukazovat, že diskurz o pedagogice je u Brezinky založený na pojmu entita. Toto slovo Brezinka ve zmíněném textu téměř nepoužívá, nicméně jeho myšlení je myšlením v entitách, oddělených objektech, oddělených systémech, které mají-li dostat nějaký význam, musí být jasně rozlišeny v našem myšlení a jasně odděleny v našem jednání. Nejde nám tedy ani tak o používání těch, nebo oněch pojmů, ale spíše o myšlení tímto, anebo onakým způsobem – o myšlení v entitách a o myšlení 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 samotných, zda pedagogika může být vědou. Zmiňuje se o neznalosti, lhostejnosti a nepřátelství, jichž se pedagogice dostává (srov. *ibid.*, s. 29). Celou tuto situaci vysvětluje faktem, že tradiční pedagogika (pedagogika, která ještě nedošla k jasnému rozlišení svých jednotlivých disciplín) byla poměřena s představou *přísné vědy*. Pod přísnou vědou je míněn soubor výroků, který lze objektivně kontrolovat. „Vypovídají-li [výroky] o skutečnosti, konfrontují se tyto výroky [...] s popisem relevantních daností“ (*ibid.*, s. 30). Podstatou je, že s obecnou metodou přísné vědy není slučitelné „předjímat v systému empirických vědeckých výroků hodnocení, nebo deklarovat postuláty na to, co být má (tj. normy)“ (*ibid.*, 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. Poté Brezinka odlišuje pojem ideologie (popř. světový názor) od empirickovědní teorie, která je oním výše zmíněným systémem výroků, jež

bez ohledu na jakékoli hodnocení mohou být konfrontovány s danostmi. Brezinka připouští, že empirická věda vyrůstá z ideologií, ale že se tyto dva výrokové systémy dají odlišit „obsahem, účelem, metodologickými východisky a způsobem podání“ (s. 34–36).

To je východisko k další důležité kapitole (Důvody pro rozlišování pedagogických výrokových systémů, 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 empirickovědecká a druhá hodnotově normativní.

„To je důvodem pro návrh, aby se nadále nepěstovala pedagogika v její 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 všenauky, 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“ (s. 39).

V další kapitole se Brezinka snaží uchopit pojem poznání. Zdá se, že rád připouští, že se jedná o termín normativní. Proč to dělá, pochopíme záhy. Jde mu totiž o to, jak zpětně integrovat oddělené pracovní okruhy, které mají různá východiska a slouží různým účelům. Podle toho, jak porozumíme pojmu poznání, budeme také vybírat měřítka pro posuzování různých výpovědí. Brezinka se rozhoduje využít pojetí „současné filozofie analytické, a to v jejím nejširším slova smyslu“ ke konstrukci pojetí metateorie výchovy. Činí tak na podkladě „moderního empirizmu, tj. ‚konstruktivismu‘ podle Kraftha nebo ‚teoretizmu‘ podle Poppera“ (srov. s. 45). Tento konglomerát, který v sobě údajně syntetizuje racionalismus, empirismus a pragmatismus, je postaven na přesvědčení, že věda se dá budovat prostřednictvím empiricky ověřitelných konstrukcí (srov. s. 46).

Z předcházejících pasáží tohoto textu je zřejmé, proč v Brezinkově postupu vidíme jen opakování starých předsudků promítnutých do – v té době (60. léta 20. století) moderního – diskurzu o empiricky ověřitelných konstrukcích. Tehdejší analytická filozofie procházela svojí kritickou fází a ještě nenabídla pohled na vědu, jenž by reflektoval skutečnost, že se analytický empirismus opírá o stejné předsudky jako pozitivismus století devatenáctého. Mluvíme-li zde o předsudcích, pak máme na mysli především skutečnost, že analytici stejně jako pozitivisté si nebyli vědomi následujících skutečností:

1. Fakta jsou konstruované percepce a nemají nezprostředkovaný přístup ke skutečnosti.
2. Jsme to my, kdo na základě svých potřeb definuje kritéria konstrukce faktů.
3. Tato kritéria si definujeme na základě svého jednání, které 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 60 let, než se podobný úhel pohledu dostal do zorného pole analytické filozofie.²⁹

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 samozřejmá, že bylo velice složité jí vzdorovat. Raději přistoupili na její vymezení a rozhodli se učinit pedagogiku „vědeckou“ tím, že ji rozčlenili 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 gnozeologických a metodologických východisek systému vědy o výchově stejně jako axiologické a etické analýzy v systému praktické pedagogiky. Obě posledně zmíněné funkce filozofického zdůvodnění poskytuje *Philosophie der Erziehung*. 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 1. úrovně; zde reflexi dělí podle charakteru výrokových systémů na a) vědu o výchově, b) praktickou pedagogiku a c) pedagogickou filozofii, přičemž pedagogická filozofie měla být svorníkem mezi a) a b).

²⁹ K Deweyho analýzám viz „The Logic of Judgments of Practice“, tento text byl poprvé uveřejněn v roce 1915 – viz Dewey, 1992, mw.8: 14–82, nebo jeho již propracovanější verzi z roku 1938 v monografii *Logic: The Theory of Inquiry* (tamtéž, lw.12).

3. Úroveň metateoretická, která je schopna nazít všechny tři výrokové systémy na druhé rovině a skrze ně úroveň první – úroveň dění v jednom celku (srov. tamtéž, s. 48–49).

1.2.2.3 Struktura pedagogiky jako souhra aspektů

Na této hierarchickém představě je zarážející to, co nás překvapí na všech hierarchických představách, pro které hierarchie není vyjádřením dosavadního nejlépe fungujícího modelu, nýbrž je vyjádřením rysů „pravé skutečnosti“. Takový princip hierarchizace vyžaduje, abychom odůvodnili, proč je nejvyšší stupeň hierarchie – v tomto případě 3. úroveň – úrovní poslední a proč jsou nejnižší stupně ty první a výchozí. V principu nic takového není možné, protože 4. úroveň by si vyžadovala úroveň 5. a 5. zase 6. atd., podobně jako 1. úroveň úroveň 0 atd. Navíc se zde nabízejí následující otázky:

- A. Znamená to, že každá disciplína je podobně jako pedagogika takto hierarchizovaná na tři úrovně³⁰ a 2. 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?
- D. 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 jsme naznačili, že pozdně moderní pojetí vědy je odlišné. Nevychází z představy, že věda je systém výroků, který je empiricky dokazatelný. Pro toto pojetí je věda tím druhem jednání, které dokáže nejúčelněji a nejekonomičtěji řešit lidské problémy. Není tedy popisem, poznatkem, ale aktivitou, která něco mění v reálném světě kolem nás a činí tak „inteligentně“ – tzn. lépe, než se to dělalo dříve, přičemž ono „lépe“ je vedeno naší představou kvalitního života na jedné straně a ekonomickými náklady (v širokém slova smyslu) na straně druhé.³¹ Představa řešení problémů a proces tohoto řešení, který jsme popsali výše (viz 1.1.2.3), znemožňuje brát vážně několik postulátů raně moderní vědy a nahrazuje je postuláty svými:

³⁰ Nebo na dvě úrovně v případě, že úroveň dění do disciplíny nepočítáme a bereme ji pouze jako objekt teoretické reflexe.

³¹ K tomuto pojetí viz Šíp, 2013a, především podkapitoly 5 a 6, s. 22–37.

- 1) Nelze striktně oddělit praxi od teorie, praxe a teorie jsou dvě fáze procesu poznání, oddělení je čistě funkcionální a vždy pouze uvnitř reflexe poznávacího procesu.
- 2) Nelze oddělit neutrální popis od analýzy a hodnocení, popis i hodnocení jsou dvě fáze procesu poznání a my jsme schopni je oddělit pouze díky zpětné reflexi tohoto procesu.
- 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 zdánlivé nesouměřitelnosti teorií v procesu poznání je pouze součástí jednoho procesu, i zde se v podstatě jedná pouze o reflexi kontinuálního procesu.

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

1. Postulát pozdně moderní vědy zpochybňuje striktní odlišení 1. a 2. úrovně.
2. Postulát zpochybňuje odlišení jednotlivých pedagogických „disciplín“ (vědy o výchově, praktické pedagogiky a pedagogické filozofie) na úrovni 2.
3. Postulát 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 1. úroveň), vědu o výchově, pedagogickou filozofii a praktickou pedagogiku (Brezinkova 2. úroveň), teorii a metateorii (Brezinkova 3. 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, které odlišujeme pouze díky funkcím jednotlivých aspektů. Jestliže potřebujeme vyřešit problém, 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 nejvíce „čistý“ popis dění, který nám má později pomoci přijít na to, jak

pozměnit svou teorii, abychom vytčeným směrem proměnili praxi. 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 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 ve vědě o výchově kandidáta na to, co by se mělo provozovat na vysokých školách a v pedagogicky orientovaných výzkumných centrech, a naopak v praktické pedagogice pouze prostor pro testování teorií vědy o výchově a v pedagogické filozofii těžko specifikovatelný appendix obou předcházejících okruhů (okruh pedagogické teorie a okruh pedagogické praxe). Každá pedagogická disciplína – má-li mít nějaký smysl – v sobě musí zákonitě obsahovat všechny tři zmíněné aspekty.

1.2.2.4 Aspekt pedagogické filozofie v kontinuitě řešení pedagogického problému

Filozofie je specifickou formou reflexe, jejíž zvláštnost spočívá v tom, že se snaží odpovědět na nejobecnější aspekty určitého problému. Nejobecnější aspekty vždy souvisí s obecnými pojmy, které tvoří nejobecnější strukturu přemýšlení o dané problematice. Filozofie ale v sobě nemá něco původního, něco, co údajně ontologicky předchází všem dalším speciálnějšími zkoumáním, jak se domníval Aristotelés a po něm mnozí další, a kteří proto filozofii pojmenovali *prima – philosophia prima*. Přesto má v sobě aspekt jisté transcendence a zásadní obecnosti. 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 filozofie poměřuje 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 je aspekt řešení pedagogických problémů, který dvěma dalšími aspekty – teoretické a praktické pedagogice – poskytuje službu právě takové kritiky.

1.3 Pedagogická filozofie jako nepostradatelný aspekt pedagogiky

1.3.1 Planá a účinná (pedagogická) filozofie

V této podkapitole se pokusíme odlišit účinnou (a tedy potřebnou) filozofii od filozofie plané (někdy zcela plané, někdy osobně útěšné, v každém případě společensky liché). Stejně jako existuje účinná a planá filozofie obecně, existuje také účinná a planá pedagogická filozofie.

Slova „účinná“ či „společensky užitečná“ mohou ve čtenářích vyvolávat pocity, které – ať už mají k filozofii jakýkoli postoj – vyznívají v podstatě negativně, popřípadě podezřele. Velká část lidí se domnívá, že filozofie je pouhé slovní blouznění bez jakéhokoli reálného dopadu. Podstatně menší část má filozofii v úctě, neboť tuší, že jakýmsi těžko postižitelným obloukem významně ovlivňuje lidské životy, a že je proto nutné, aby vyvolení byli do tohoto tajemství zasvěceni. První filozofii nehledají, druzí se stali členy *kultu filozofie*. Oba postoje vypovídají o tom, že výuka či jiný způsob předávání filozofie je v určité krizi. Před sebou tak můžeme vidět masu těch, kteří se s filozofií setkali jako s mrtvým systémem nic neznamenajících výroků, jež je svojí mrtvolností odpuzují natolik, že se uchylují k ironii a satíře. Menšina, uctívající kult filozofie, zabředla do zaumnosti, do níž filozofii zahalili guruové, a tak se uspokojila pouze s kultickým obsahem. Obě skupiny mají k filozofii pokřivený vztah a jedna i druhá skupina se tím, jak se k sobě chovají, navzájem udržují ve svých nesmiřitelných postojích. První s despektem a posměchem shlíží na neužitečnost filozofů-vyznavačů. Ti to s odporem reflektují a ještě více se uzavírají do svého autistického bezpečí, do sebe uzavřené víry plné dobře známých mentálních rituálů. Obě skupiny se však shodnou na pochybách, které cítí k účinné filozofii. Jestliže před oběma skupinami budeme mluvit o společenské zodpovědnosti filozofie a její společenské úloze, budeme pro členy obou skupin nebezpečnými mystiky. Jestliže budeme mluvit o místě, které má naplnit účinná filozofie ve vědeckém provozu, protože je to právě ona, jež může pomoci náležitě kriticky reflektovat východiska a poznatky věd, bude to první skupina považovat za sadu nesmyslných výroků, druhá za znesvěcení kultu.

Účinná filozofie se liší od plané především vědomím, že pravda se neuchopuje, ale prokazuje v jednání. Takový postoj není mystickým nahlédnutím, ale důsledným naplněním analýzy toho, jak člověk poznává. Lidské poznání není postaveno na *vhledu*, jak se domnívali představitelé anticko-scholastického paradigmatu, ani na *evidenci*, jak se v podstatě stále domnívají lidé vycházející z paradigmatu raně moderního. Lidské poznání je postaveno na

výsledku jednání. Představitelé účinné filozofie vycházejí z toho, že pravda se zjišťuje teprve prostřednictvím výsledků jednání, které vzniklo jako aplikace návrhu, jak vyřešit problémovou situaci, a zároveň nepropadají představě, že mají 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 rovinami a s jejich logickými rámci, které roviny utvářejí, snaží se je navzájem přeložit a – jde-li to a je-li to potřeba – propojit, aktualizovat a inovovat. Poté zkoumají možné důsledky těch pojmových změn. Nacházejí se ve stejném experimentálním modu jako vědec nebo jako běžný člověk, když narazí na neznámou situaci.

1.3.2. „Dějiny filozofů“ a filozofická analýza historického pozadí

Planost, o níž píšeme, se pokusíme dokumentovat na příkladech názorů filozofů, kteří vykazují velký sklon k ideálům a malou citlivost k historickým a sociálním faktům, kteří aplikují tzv. *filozofické pojetí Dějin*, v nichž nadřazují filozofické koncepty a ideje svých guruů skutečným událostem a mluvíce o dějinách a užívajíce staré latinské a řecké pojmy, kloužou po povrchu dějin, vytyčují nesmyslné problémy a nacházejí nic neřešící řešení. Právě tato plochost pak vede nefilozoficky zaměřené kolegy pedagogy k pokrčení ramen a tiché lhostejnosti, jiné zase k touze být zasvěcen do kultu zaumnosti. Cílem celé této kapitoly je připravit místo pro důležitou myšlenku: Teoretická ani praktická pedagogika se neobejde bez důsledné a funkční filozofické reflexe. Tomu bude předcházet kritika planosti filozofie.

V druhé části tohoto textu se budeme inspirovat Foucaultovou epistémou jako analytickým nástrojem.³² Pojetí epistémy nám umožní lépe pochopit dějinný vývoj euro-amerických společností, jejich kontinuitu, jednotící logiku uvnitř jednotlivých epistém a hluboké proměny, jimiž společnosti procházejí, když se jedna epistéma prolamuje do druhé. Jestliže budeme využívat právě Foucaultovy epistémy, pak nikoli proto, že bychom měli za to, že se jedná o dokonalý popis reality, ale proto, že nám umožňují analyzovat vznik a vývoj moderní vědy a na tomto pozadí pochopit současnou krizi sociálních (humanitních) věd a s tím i krizi pedagogiky. V příslušné kapitole (2.1) uvidíme, jaká jsou základní východiska tohoto přístupu.

Nyní se budeme zabývat pouze jedním z východisek Foucaultova přístupu. Je jím kritický přístup k filozofující historiografii. Taková historiografie si většinou libovolně vybírá nějaké období jako období stěžejní, jako vzor, jímž pak – využívajíc velice primitivního

lineárního obrazu vývoje idejí, kulturních sedimentů, praktik a jednání – poměřuje ostatní období. Pro pedagogickou filozofii naší geografické oblasti se takovým vzorem stalo starověké Řecko, popřípadě starověké Řecko zkřížené s těmi lepšími prvky scholastického období. Není proto divu, že vše, co přichází po Descartovi (instrumentální pojetí vědy, moderní porozumění vztahu člověka a prostředí, mechanicismus, dualismus, masovost vzdělání, moderní proměna školství, alternativní přístupy v edukaci...), je předem nahlíženo s despektem a s vědomím, že se vzdalujeme celostnímu ideálu, který Patočkovi žáci nazývají „péče o duši“. Foucaultovský přístup vidí pochybení právě v takové naivní historiografii.

Foucaultovo pojetí analýzy dějin vzbuzuje nedůvěru, protože nepracuje s tradičními normami, které do té doby (konec 60. let 20. století) řídily většinu historických analýz. Po vydání *Slov a věcí* (2000a), kde Foucault poprvé představil své pojetí *epistémy*, mu bylo vyčítáno, že „destruuje dějiny“ a že „znemožňuje historickou reflexi“ (srov. Eribon, 2002, s. 181–182). Zajímavé ovšem je, že Foucault nebyl kritizován velkými historiky té doby, ale především filozofy (v případě našich citací se jednalo o Sartra). 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 [...]“ (Foucault in Eribon, 2002, s. 183).

V tehdejší Francii byla tři výše zmíněná témata uchopena a uzurpována existencialistickými a marxistickými kulty. Když Foucault svojí analýzou zpochybnil podstatné myšlenky věd o člověku, sebral těmto kultům jejich nezpochybnitelné východisko – *pravdu o člověku*, která podle nich zakládala humanitní vědy v jedné filozofické antropologii. Stěžejním předporozuměním pravdy o člověku bylo, že uvnitř člověka existuje neměnný základ (biologický, ekonomický, lingvistický), který zkoumán sociálními (humanitními – jak je nazývá Foucault) vědami nám vypovídá o podstatě člověka. Z toho základu jsou pak existencialisté či marxisté schopni soukat svůj dějinný příběh (filozofickou historiografii) a na základě něho pak „objektivně“ hodnotit současný stav společnosti. Jakmile byl takový základ zpochybněn, pak kulty zůstaly bez svého východiska i nástroje, což vzbuzovalo hysterii a potřebu vypořádat se s Foucaultem.

³² Připomeňme však ještě jednou to, co bylo artikulováno v úvodu a co bude náležitě vysvětleno na počátku 2. části: Epistémou se necháme pouze inspirovat, budeme ji nazývat paradigmatem a budeme s ní pracovat jako s weberovským

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 fenomenologická filozofie edukace). 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.³³ Prvním krokem, který musíme učinit my, abychom mohli oživit pedagogickou filozofii, je zbavit se Dějin filozofů. Musíme velice pečlivě zkoumat historické události a především výpovědi o nich, musíme zkoumat vnitřní souvislost výpovědí na rovině sociální, psychologické, lingvistické, technologické, materiální atd., abychom s nimi pak mohli filozofické ideály a pojmy umisťovat do historické sítě a nalézat v ní 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.

V následující podkapitole učiníme stručný exkurz, který nám přiblíží významné historické, sociologické a filozofické konstanty, s nimiž jako pedagogičtí filozofové musíme pracovat, chceme-li pochopit současnou situaci. V hrubých rysech budeme sledovat vznik a vývoj raně moderní společnosti až k její pozdně moderní fázi. Představu, kterou tak získáme, pak v podkapitole 1.3.4 využijeme jako podklad pro kritiku modelových příkladů plané filozofie edukace.

1.3.3 Historicko-sociologický exkurz do podstaty moderní evropské společnosti

Více jak 80 procent obyvatelstva žilo do konce 17. století na vesnicích a zemědělských usedlostech. Malá hustota obyvatelstva byla podmínkou a udržujícím faktorem feudálního řádu. Moderní společnost prožila svůj předobraz ve středověkých a raně novověkých městech, která nabízela atmosféru zcela odlišnou od života typického pro feudální zemědělské usedlosti (srov. Cherubini, 1999). Městský život osvobozoval svojí vnitřní strukturou.

Osvobozoval jak v doslovném smyslu – v případě uprchlých nevolníků – tak v rovině symbolické, protože život ve městech se stal laboratoř, kde byl „vyvinut“ naprosto odlišný způsob organizace lidské společnosti. Jelikož zde lidé nebyli závislí na půdě a jelikož půda byla hlavním prostředkem, jak uplatňovat tradiční sociální dohled a jak ukotvovat masu obyvatel na jednom místě, lidé se zde stali více mobilními. To neznamenalo, že by byli

ideálním typem.

osvobození od závislostí. Naopak v jistém smyslu byli k sobě navzájem vázáni mnohem více 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 a 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).

Na rovině vyšší historicko-sociologické abstrakce poukazuje Max Weber na skutečnost, že středověká evropská města mají jinou strukturu než města orientálního typu a než starověká evropská *poleis*. Pro orientální typ měst byla typická silná moc, ovládající jejich chod, která byla koncentrována mimo jejich hradby. V tomto typu měst zároveň fungoval kastovní systém s nepřekročitelnými hranicemi. V případě řeckých *poleis* byla města vnitřně svázána s válečnickou ideologií. Evropské středověké město se vyznačovalo relativní politickou samostatností, reprezentovanou vlastními soudy a správními úřady, a samostatností ekonomickou, zastoupenou daňovou mocí nad vlastními občany a právem provozovat trh. Právě v takovém prostředí se podle Webera mohlo vytvořit ovzduší počínajícího kapitalismu, založené nikoli na politické dominanci, ale na „průběžném bilancování příjmů a výdajů“ (srov. Keller, 2004, s. 247–255, 271–273).

Zkrátka jak materiální, tak duchovní podmínky se ve městech změnily natolik, že mohl vzniknout nový typ etiky, institucí a nové – abstraktnější – vztahy mezi lidmi, které později (během 17. 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 trhu, jehož pravidla a předpověditelnost od 19. století garantoval národní stát.

Individualita člověka, která byla výsledkem této strukturální proměny v rovině sociálních a politických vztahů, byla zcela odlišná od individuality člověka tradiční společnosti. Člověk vytržený náhle z úzkých sociálních komunit musel kooperovat s mnoha lidmi a jejich skupinami a žádná taková skupina si nemohla činit nárok na jeho já (srov. Simmel, 1997, s. 7–33). Tento proces individualizace znásobil počet a charakter sociálních konfliktů stejnou měrou, jakou zvýšil potřebu jejich řešení – znásobil možnosti a potřebnost

³³ Blíže k celému přístupu viz kapitola 2.1 tohoto textu, popř. přímo Foucault, 2000a, především s. 7–16, nebo Foucault, 2002. K debatě mezi Foucaultem a jeho kritikou viz Eribon, 2002, s. 174–187.

nových způsobů nivelizace odlišností a konfliktů. Jestliže situaci mírně historicky zjednodušíme³⁴, můžeme říci, že se objevily tři nové prostředky, jak anomii ohroženou moderní společnost opět nivelizovat a sjednotit:

1. *Peníze a generalizovaný trh.* Ten provázal 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 rámci ekonomického trhu) vzájemně porovnatelné. To umožňuje zcela narušit přetrvávající feudální vazby. Po josefínských reformách se sedlák mohl vyplatit ze svého nerovného vztahu ke svému pánu, stejně jako před necelým stoletím získalo relativní finanční nezávislost mnoho žen, 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 vztah k blízkému prostředí, protože si člověk může dopřát mnoho věcí z velkých vzdáleností (např. jihoafrické víno), devaluje intimitu, 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, jakými bylo možné disciplinovat společnost zevnitř (prostřednictvím nových způsobů „subjektivace“).* V dřívějších formách ovládnutí společnosti převažovaly vnější síly (fyzický nátlak, intelektuální bezbrannost nižších vrstev vůči indoktrinaci). Od 17. století se objevují zcela nové formy ovládnutí, které působí prostřednictvím výchovy a vzdělávání. Dokonce i penalitní systém začíná počítat s vnitřní kultivací lidí. K tomu je však nutné použít prostředky, které byly do té doby charakteristické jen pro uzavřené, velice kontaktní společenství. Příkladem takových společenství byly kláštery. Jejich vnitřní organizace a jejich hodnotová orientace se rozšiřuje na většinovou společnost prostřednictvím zmodernizovaných starých a nových institucí moderního státu – vězení, kasáren, továren, škol, nemocnic, útulků pro chudé. Charakteristické jsou tři hlavní prostředky: a) prostorová organizace pracujících s jasnou viditelností (panoptikální architektura vězení či uspořádání tříd ve školní budově, kdy je z jednoho bodu vidět do všech míst; jasné rozčlenění lidí do útvarů, které jsou snadno přehledné a manipulovatelné – rozestavení postelí v

³⁴ Jedná se o zjednodušení ve smyslu přechodu z diachronního způsobu analýzy na způsob synchronní. Činíme tak z čistě didaktických důvodů, abychom se vyhnuli přílišné rozvleklosti výkladu v případě, kdybychom měli stopovat, kdy jednotlivé

nemocničních pokojích, rozestavení lavic ve třídách, organizace školních tříd podle věku atd.); b) detailní časový rozvrh (jasné stanovení pracovního času a jeho zvýraznění signály ve školách a továrnách, přesný celodenní časový režim úkonů v nemocnicích a vězeních atd.); c) nový přístup k porušení řádu – od 18. století ve věznicích, ve školách, kasárnách atd. se již nepočítá s trestem jako tím, co přísně potrestá narušitele řádu, ale s trestem, jenž má devianta přimět k odstranění odchylek opakováním a zmechanizováním úkonu, který byl obejit, a tak jej normalizovat (např. několikanásobné opisování stejné věty, jak se má dítě ve škole chovat; dril vojenského úkonu na cvičišti, který nebyl správně vykonán atd.) (Srov. Foucault, 2000b).

3. *Způsob, jak vytvořit nový účinný sociálně-politický tmel.* Nejúčinnějším tmelem devatenáctého a první poloviny dvacátého století se ukázal být romantický nacionalismus (k tomu viz níže; srov. Gellner, 1997 a 2003).

Komplex všech těchto změn připravil podmínky pro pozdější vznik demokracie, přičemž musíme mít na paměti, že moderní společnost nemůžeme automaticky ztotožnit s demokracií. Příklady totalitních režimů 20. století nám jsou dobrým příkladem, protože i ony – stejně jako novodobé pojetí demokracie – jsou produktem moderní společnosti. Na druhou stranu právě moderní společnost vytvořila podmínky pro vznik demokratických hodnot a sociálních idejí: moderní typ individuality, možnost osobní volby, materiální prosperita a abstraktní kooperace „na dálku“. Kdyby nebylo těchto hodnot a podmínek, nebylo by materiálně možné, aby mohly vzniknout politické ideje demokracie: časté volby, volená reprezentace, rozdělení moci atd.

Vrátíme-li se k historickému vývoji v Evropě v 19. a 20. století, můžeme nalézt dva základní způsoby, jak se evropské společnosti snažily poradit si s rozpadem komfortu úzkých a v jistém smyslu bezpečných sociálních skupin tradiční společnosti. První přístup byl osvícenský a byl vlastně prodlouženou rukou naivní novověké víry v univerzální Rozum a v moc jeho bezpředpokladového Poznání. Druhý přístup je romantický. První je charakterizován kosmopolitními ideami a emocemi, 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, jež začaly na konci 18. století chybět a jež byly opětovně nacházeny (ve své podstatě konstruovány) v dávné historii. Hluboko v historii identifikovaný hrdina se stal bájným předkem celé národní komunity. Díky těmto hrdinům, „jediné pravé“ historii a

nástroje nivelizace byly postupně uplatňovány, jak se překrývaly a jak znásobovaly, či zeslabovaly svůj účinek.

sdílenému jazyku se komunita proměnila v národní společnost a ta se stala absolutním garantem nového typu rovnosti – rovnosti založené na nacionální příslušnosti. Podle této verze byl národ jediným garantem státu, zákonnosti a trhu.³⁵ Evropští nacionalisté konce 19. století nemohli porozumět kosmopolitnímu židovi z Prahy nebo Vídně či Berlína. Evropské národy čelily nebezpečí ztráty pevných vazeb tradiční společnosti. Strach z tohoto vakua všechny postupně dohnal k tomu, aby si přes transnacionální rétoriku a upřímné ideje spolupráce nakonec vybraly přístup druhý – přístup romantického nacionalismu.³⁶

Jsme schopni porozumět, proč se tehdy Evropané rozhodli právě pro přístup druhý, který nakonec vedl k oběma světovým válkám, holocaustu a vymisťování. Dnes však již musíme přemýšlet o inteligentní rekonstrukci národního principu. V rozhovoru pro Goethův institut vyjádřil Ulrich Beck svoji představu pozdně moderního kosmopolitismu.³⁷ Můžeme zde identifikovat tři úrovně, na nichž se zakládá jeho pojetí kosmopolitismu. My je můžeme číst také jako tři postupné kroky, které mají být vykonány, abychom se náležitě adaptovali na novou situaci. První krok je teoreticko-politickým krokem. V něm Beck předkládá důvody, proč bychom měli opustit nacionální perspektivu. Jelikož pozdně moderní svět vytváří globální „rizikovou společnost“, žijeme ve vzájemné závislosti (k tomu srov. také Beck, 2004). Druhý krok je politicko-praktický. Abychom byli schopni naplnit ideály, jejichž stanovení si vynutil stav globální „rizikové společnosti“, musíme odloučit stát od jeho nacionálního založení. Teprve tento druhý krok umožňuje krok třetí – ocenění kulturní (etnické, národní) odlišnosti (Beck, 2010).

Všechny tyto tři kroky jsou přirozeným výsledkem logiky vývoje světa (přínejmenším jeho atlantické části) od jeho tradiční k jeho pozdně moderní fázi. Aniž bychom přikládali tomuto vývoji jakákoli hodnocení, musíme konstatovat, že je naším osudem. Máme-li náležitě promýšlet a následně předložit pedagogické ideály pro následující období, pak naše filozofická analýza musí vzít v potaz situaci, ve které se školské systémy v daném geografickém regionu nacházejí, a které tak tvoří jeho materiální a duchovní podmínky a

³⁵ Jak mechanismus politického romantismu vytvářel státní typ nacionalismu ve Francii se svými specifickými emocemi a „vědeckými rysy“ ukazuje ve svých přednáškách na Collège de France Michel Foucault (srov. Foucault, 2005). Ve své knize *Domov a dálava* Erazim Kohák zase představuje soubor prvního a druhého přístupu v českých zemích a postupné vítězství přístupu druhého. Kohákova kniha také na příkladech ukazuje, že osvícenský a romantický prvek byl přítomen téměř v každém českém buditeli, a že jestliže nakonec převládl romantický přístup, pak to nebylo závislé na rozhodnutí jedince, ale na struktuře tehdejší společnosti a nacionalistické dynamice, která se v Evropě stále více prosazovala a postupně ji proměňovala (srov. Kohák, 2010, s. 77–149).

³⁶ Zde máme na mysli na příklad nerovný boj Masaryka s nacionálním třeštěním během ustavování a konsolidace 1. republiky (srov. opět Kohák, 2010, s. 151–227, či Soubigou, 2004, s. 283–334).

³⁷ Tento kosmopolitismus je z principu odlišný od kosmopolitismu, který definovalo osvícenství. Neočekává již univerzální splnutí, které je metafyzicky vynuceno univerzálním Rozumem. Pracuje s teritoriální i duchovní zakotveností a z ní

východiska. Abychom mohly s touto situací nějak filozoficky naložit, musíme si uvědomit hlavní pohyby současné společnosti, které utvářejí zmíněné podmínky a východiska:

1. Prvním pohybem je demokratizace edukace, která se významně zdynamizovala čistě funkcionálně v období novověku a osvícenství a stejně funkcionálně pokračuje do dnešních dnů. Není dána *a priori* ideály rovnosti, tyto ideály v moderním slova smyslu vznikly až s touto demokratizací jako její aposteriori legitimizace.³⁸
2. Druhým pohybem je proces odnárodňování. Toto odnárodňování je součástí stejné historie, která nás dovedla od feudální do pozdně moderní společnosti. Je to proces, který není *a priori* zlý, ale může se stát nebezpečným, pokud na něj nebudeme náležitě připraveni. Odnárodnění nemusí znamenat „odkulturnění“. Avšak může jím být v případě, že nebudeme dostatečně pružní, abychom dokázali rozpoznat a zažít kulturu našich blízkých i vzdálených sousedů jako obohacující a inspirující kulturu naši.
3. Třetím pohybem, který kdysi akceleroval demokratizační pohyb, ale dnes se stává jeho výrazným ohrožením, je ideologie *nahého individua*.³⁹ Tato ideologie velice účinně ospravedlňuje to, proti čemu byla vyvolána v život. Poskytuje legitimizaci koncentraci moci a majetku v rukou novodobé oligarchie. Ti, kteří z této koncentrace těží, sice budou ochotni poskytnout zázemí několika géniům, protože i oligarchie potřebuje své Einsteiny či Hegely, ale z principu se budou bránit otevřenosti a kritičnosti vzdělané společnosti.

Nacházíme se tedy v době masového vzdělávání, jehož účelem bylo původně vytvořit dostatečně početnou vrstvu pracujících v byrokratickém aparátu a v průmyslu, později i ve službách. Vzdělávání v tradici svobodných umění bylo vždy doménou pouze úzké vrstvy lidí, většinou na univerzitách s katedrami historie, filozofie, literatury, lingvistiky, antropologie, sociologie. A i tyto katedry se musely přizpůsobit principu nacionality, které byly chťe nechtě prosazovány, protože nacionální státy byly garanty a zřizovateli většiny evropských univerzit. To, co nacionalistické státy byly schopny předložit svým občanům jako vzdělání v této tradici, bylo vedeno ideou uchování nacionálního celku a reprodukce nacionálních myšlenek.

vycházející kulturní odlišnosti. Principem není odlišnost zglajchšaltovat, nýbrž uznat, ocenit a vnést do své identity jako možné obohacení za předpokladu, že to materiální a duchovní podmínky umožňují, nebo dokonce vyžadují.

³⁸ Nemáme tedy na mysli ideál „rovnosti před Bohem“ všech abrahámských náboženství, který předcházal a byl modernímu pojetí „rovnosti příležitostí a před zákonem“ genealogickou inspirací.

³⁹ K tomu blíže viz (Dewey, 1992, lw. 2. 235–373) či (Hroch et al., 2010, s. 177–181). *Nahé individuum* je metafora, kterou Dewey kriticky pojmenovává východiska tradičně liberálních teorií 18. a 19. století. Ty vycházely z předpokladu, že se lidé rodí svobodní a na ostatních lidech politicky nezávislí. Celý komplex těchto předpokladů Dewey kritizuje jako zdroj většiny

Dnes se nacházíme na konci této éry. Kolem nás se rozvíjí diskurz o úpadku vzdělání. Problém však není v poklesu vzdělání jako takového, ale ve skutečnosti, že nedokážeme zareagovat na výraznou proměnu sociálních a kulturních dimenzí světa kolem nás. Jsme schopni přemýšlet buď v intencích ideologie přípravy na zaměstnání, která jen do nových podmínek překládá starou ideu 19. století, že masy mají být vzdělávány pro účely zapojení do národní produkce bohatství. Anebo se s nostalgií vracíme k ideálům, které hledáme v dávné historii. Jak mají ale skutečně vypadat profily vzdělání člověka na počátku 21. století v Evropě? Jak v těchto profilech vyvážit přetrvávající tradici národního vzdělávání s požadavkem vzdělat občana, který by byl nezávislý na nacionalistických klišé raně moderní fáze? Co může zajistit a garantovat stát a co musí být necháno na jiných komunitách? To jsou otázky, které v České republice téměř nikdo nenastolil a politická reprezentace o nich nediskutuje.

1.3.4 Příklady plané pedagogické filozofie

Představíme si zde dva příklady – jeden typicky český a jeden se středoevropským přesahem. Oba jsou charakteristické tím, že přestože přicházejí s jednotlivými zajímavými a přesvědčivými kritikami současného stavu, nechávají stranou skutečnou analýzu celkové situace, v níž se nacházíme, a analýzu procesu, jímž jsme se do této situace dostali. Oba jsou založené na Dějinách filozofů.

Díky undergroundové ne-režimní tradici patočkovské pedagogické filozofie (která dosud v podstatě tvoří jedinou rozeznatelnou školu pedagogické filozofie u nás za posledních čtyřicet let) mnozí z českých pedagogů, kteří se zajímají o filozofii, ulpívají na té nejjednodušší rovině kritiky raně moderního myšlení. Příliš jednoduše stavějí proti sobě instrumentalitu současné pedagogické praxe na straně jedné a na straně druhé celistvost výuky v dřívějších dobách. Přestože se Patočkovi následovníci – na rozdíl od analytických filozofů – zajímají o historii, dokonce ji ctí a rádi se k ní vrací, skutečné porozumění historickým proměnám a historické jedinečnosti je u nich často minimální.

Český odchovanec zmíněné tradice Radim Palouš shledává narušení starého výukového rytmu v období, kdy se přírodovědné poznatky, tedy poznatky, které dynamizovaly rozvoj společnosti 19. století, vtačovaly do procesu výuky a v podstatě destruovaly celistvé vzdělávání, jež údajně dříve zajišťovala výchova jako *paideia* či

sociálních a politických problémů devatenáctého a první poloviny dvacátého století. I individualismus starého liberalismu stejně jako kolektivismus marxismu je pouhým důsledkem či reakcí na zjednodušený liberalistický pohled na svět.

educatio. Tyto typy výchovy Palouš jaksi z principu, který nebyl v jeho dílech náležitě formulován, vycházely z koncepce přirozeného světa (*Lebenswelt*; srov. Palouš, 1991, s. 52–88, především 82–85).

„Do světa bezprostředně daného se člověk rodí a je v něm doma. Naproti tomu přírodovědně determinované myšlení se od bezprostředně daného světa distancuje: svět a každý z jeho jevů se jeví přírodovědně orientovanému člověku jako *objekt*. Požadavek objektivitu při vědeckém výzkumu není primárně požadavkem jeho pravdivosti, ale takového pojetí pravdy, které člověka a svět distancuje. Teprve v rámci tohoto předpokladu pravda a objektivita splývají takřka v jeden pojem“ (tamtéž, s. 83).

Autor na příkladu postupného nahrazování 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, jak je představovaly výše zmíněné ideje *paideia* a *educatio*. V případě obou idejí šlo o „pohyb proti naprosté ‚utopenosti‘ do všednodenních obstarávek“ (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 Jedna v případě starověké společnosti či v případě společnosti středověké Bůh). V těchto obdobích měla výchova jedinci pomoci nastoupit cestu k tomuto cíli. Člověk měl být vyváděn ze situace každodennosti k tomuto cíli (tamtéž, s. 58). A tak výchova měla být buď *techné tés periagogés*, způsobem vytržení ze všednodennosti, anebo následováním Krista a přiváděním k Otci (srov. Palouš, 1991, s. 56–68). V edukaci, jež začala s novověkem (a autor shledává první neblahé příznaky již u Komenského; srov. tamtéž, s. 80–81) a jež vyvrcholila ve výuce koncem 19. století, „člověk setrvává vždy v sobě samém, ve svém ustaraném usilování, ve své uzavřenosti, samotě, ustrašenosti o časnou 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 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“. Nakonec ale rezignovaně a varovně konstatuje, že „škola pokračuje ve svém proměněném moderním základu netečně dál“ (ibid., s. 89).

I my později budeme kritizovat paradigma oddělených objektů a s ním spojenou raně moderní představu bezhodnotové vědy, v níž je tento odosobňující prvek přítomen. Ovšem problém Paloušova textu a textů podobných spočívá v tom, co nám autor nabízí jako ideál, ke kterému bychom se měli obrátit. Na pozadí Paloušova myšlení operuje heideggerovsko-

patočkovská recepce platonismu a křesťanské filozofie, která je skloubena s přesvědčením, že *paideia* a *educatio* vychovávaly tak, že člověk pronikal do husserlovského přirozeného světa (*Lebenswelt*) a zároveň odhaloval tajemství pravé existence. Pomiňme fakt, že je to z hlediska dějin filozofie konstrukce příliš násilná, raději si všimněme toho, co tato konstrukce Paloušovi umožňuje. Umožňuje mu poměřovat a hodnotit dvě historická období, aniž by se musel trápit skutečností, že tím poměřuje a hodnotí dvě naprosto odlišné sady historických dějů a událostí s vlastními horizonty smyslu individuálního a společenského života.

Není zcela jasné, jak chce Palouš porovnat ideály *paideie* a *educatio* s raně moderní výukou a výchovou. Starověké ideály se orientovaly nikoli na společenskou, masovou výuku, ale na individuální exkluzivní výuku, která navíc nebyla vázána na materiální zajištění vlastního života. Nechceme zde jakkoli podceňovat nebo kritizovat zmíněné ideály starověku. Naopak uznáváme, že pro nás mohou být inspirací. Ale jak nám taková „analýza“ situace, v níž se nacházíme, „analýza“ založená na Dějinách filozofů, může pomoci najít nějaké rozumné východisko pro nové promyšlení demokratické, masové⁴⁰ výuky na počátku 21. století? Jak na základě takové analýzy máme navrhnout základní vize českého školství na příštích dvacet let? Vedle poučeného ohlžení se do dávné minulosti toho v Paloušově textu mnoho nenajdeme.

Druhým příkladem neúčinné filozofie je kniha, která nedávno zčeřila hladinu české pedagogiky a její filozofické reflexe. Povedlo se to *Teorii nevzdělanosti* K. P. Liessmanna (2008), neboť se stala velkým hitem mnoha českých intelektuálů. Jestliže však knihu čteme pozorněji, může se nám stát, že budeme z jejích závěrů stejně zmateni jako z idejí Paloušovy knihy. Liessmann je evidentně znechucený neustálými reformami školství. Má za to, že „abstraktní vyznávání reforem jako takové [sic] 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, 2008, s.110–111).

⁴⁰ Zcela vědomě zde klademe slovo masa a demokracie vedle sebe. Jak už jsme totiž výše podotkli, demokracii v moderním slova smyslu, se všemi jejími kladnými i dosti nebezpečnými stránkami, umožnila až raně moderní masifikace vzdělání – nejdříve na úrovni povinné školní docházky a později na úrovni třístupňového systému vzdělávání garantovaného národními státy, který se ustavil na konci 19. století.

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. Ostře upozorňuje také na nebezpečí, která 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 a správně připomíná, že neexistuje shoda na metodách ani kritériích takových evaluací (s. 64). Samotná internacionalizace se stává podle Liessmanna fetišem (s. 68).

Ovšem vedle své relativně výstižné kritiky dnešních vzdělávacích reforem neposkytuje mnoho pozitivního. Předkládá pouze velice abstraktní dovolávání se idejí Humboldtovy univerzity (tamtéž, s. 40–42) a Schillerových vět zavánějících patosem špatné výuky filozofie, podle níž studium „slouží jen k potěšení ducha duchem“ (tamtéž, s. 71). Abstraktnost Humboldtova pojetí univerzity číší z úryvků, v nichž Liessmann cituje a parafrázuje filozofovo dílo: Univerzita poskytuje vzdělání, které dá „pojmu lidství v nás [...] co největší obsah“ (s. 40), přičemž toto vzdělání je „propojením obecného a zvláštního, individuality a společnosti“ (s. 41). Takové „humanistické“ vzdělání neznamenal „nezávazné zaměření na humanitu“, ale humanitu, jak ji vytyčilo „starověké Řecko“ (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“ (citováno in Liessmann, 2008, s. 41). Řecká kultura je „paradigmatická pro povahu lidstva obecně“, protože ozřejmuje dvojí význam humanismu: klade důraz na „znalost komplexních forem a postav“ a zároveň – díky své bohatosti – se musí učit příkladem (s. 42). Více se o Humboldtově univerzitě však nedozvíme.

Starořecká kultura byla nesporně obdivuhodná.⁴¹ Kterou část z tohoto období ale máme na mysli? Řeckou kulturu Homérových eposů? Či tu vytyčenou milétskými fyziky? Nebo kulturu po tzv. antropologickém obratu? Kterou část z ní? Tu, kterou charakterizují sofisté a v jiné podobě Sókratés, nebo tu, kterou pro naši kulturu až příliš jasně vymezila platónská tradice (která se často s Platónem samotným míjí)? Kterou část reality máme na mysli? Onen mužský svět svobodných občanů, 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 (srov. Fontana, 2001, s. 10)? Které

⁴¹ Ostatně stejně jako každá rozvinutá kultura, přičemž na tyto kultury se nám může velice rychle měnit pohled, pokud se dostaneme k dostatečnému počtu originálních zdrojů. Dnešní moderní křesťané jsou díky důkladnému studiu pramenů v hebrejštině a aramejštině zděšení, jak snadno byla židovská tradice plná neuvěřitelně kultivované pozornosti k jednotě těla a ducha překryta řeckým dualismem.

období a proč by mělo být ideálem „komplexní formy“ pro naši dobu? Obáváme se, že v historii (navíc tak vzdálené) nemůžeme najít jednoduchý vzor pro nás a naši kulturu. Historii můžeme použít pouze k porozumění naší situaci a k inspirativní, prospektivní, novátorské práci.⁴²

To, čeho jsme svědky v Liessmannově případě, je další – jen inteligentněji podaná – romantická nostalgie. Ta se neohlíží pouze na začátek 19. století, kdy se formovala nová nacionální varianta moderní univerzity, ale až do bájného zdroje romantického uklidnění – starověkého Řecka. Právě toto východisko sice umožňuje upozornit na nebezpečí, ale Liessmannovi naprosto zabraňuje vidět reálná řešení. Problém totiž není v tom, že se odkláníme od humboldtovského ideálu, ale v tom, že se skutečnost kolem nás posunula do další, pozdně moderní, fáze, v níž si s modernistickými projekty již nevystačíme. O něco později – asi ve dvou třetinách textu – Liessmann formuluje přesvědčení, že zde existuje jasně vymežitelný „společný koncept vědění“, který je stopou toho, co údajně „univerzita znamenala“ (tamtéž, s. 80). Ale zapomíná dodat, že nikdo za celých dvě stě let trvání ideálu humboldtovské univerzity nepodal jasnou a obecně sdílenou definici takového konceptu. Dále jeho postesk prozrazuje, že si zjevně neuvědomuje strukturní proměnu novověkého světa, v němž se díky obrovskému rozvoji a diferenciaci vědy proměňuje samotný status vědění. Idea vědy jako souboru vědeckých disciplín, které jsou jasně ohraničené svým polem působnosti, cíli a specifickými metodami, již přestává být hodnověrná.

Podobné je to s Liessmannovým voláním po tom, aby studenti a vyučující studovali nikoli pro povolání samotné, ale pro vědu (tamtéž, s. 82): Co je onou vědou, o niž mají adepti projevit „opravdový zájem“? Je to jakási abstraktní Věda, která nemá žádný vztah k realitě? Z jakého důvodu se ale Liessmann tak aristokraticky odmítavě staví k jedné z podstatných funkcí univerzit – profesně připravit studenty na skutečný život? Má snad dojem, že profesně dobře připravený student nedostojí skutečnému poznání, skutečné Vědě? Nebo má snad pocit, že ti, kteří volají po profesně dobře připraveném absolventu, mají na mysli sociálně nebezpečného fachidiota?

1.3.5 Pedagogická filozofie po konci Dějin filozofů

Mnohé z toho, před čím nás oba autoři varovali, má svoje racionální oprávnění. Jak ovládnutí světa novověkou racionalitou a paradigmatem oddělených objektů, tak vyvlastnění

⁴² Že se lze odpoutat od našich stereotypů a zastaralého historismu a použít např. ideu *kalokagathie* prospektivně a inspirativně jako námi nově definovaný tvořivý mýtus nám ukazuje Irena Martínková (viz Martínková, 2008, s. 53–62).

a ekonomická privatizace univerzitního prostředí a jeho svobodné výuky a bádání, jsou reálnými hrozbami. Problémem ale je, že vracet se nostalgicky zpět ke konceptům a myšlenkám, které byly dětmi své doby, nám nepomůže ona nebezpečí ani náležitě analyzovat, ani pro ně najít náležitá řešení. Měli bychom se zjevně přestat spoléhat na dnes již příliš vzdálené ideály – např. ideál výchovy jako vyvádění z obsatarávání či výuky jako oddanosti Vědě – protože nám v současné situaci příliš nepomohou. Mohou být pouze individuální cestou pro nemnohé z nás, ale nikoli ideály, kterými by se mohly řídit reálné politiky školního vzdělávání na počátku pozdní moderny. Abychom se dostali dál, musíme překročit Dějiny filozofů a naše filozofické analýzy a hodnocení založit na skutečně kritickém postoji.

2. FILOZOFIE:

Transcendentální struktura a odtělesněná věda

2.1 Metodologické poznámky

2.1.1 Paradigma jako ideální typ: od Kuhna přes Foucaulta k Weberovi

V této práci budeme pracovat s pojmem *paradigma*. Pravděpodobně bychom měli raději užívat foucaultovského pojmu *epistéma*, protože paradigma, jak je definuje Kuhn, odděluje příliš striktně vědecké teorie od širšího sociálního života. Toto prohlášení může čtenáře překvapit. Velká část filozofů vědy totiž vytýká Kuhnovi právě to, že sociologizuje vědu a že kvůli tomu mívá skutečnou podstatu jejího vývoje. Např. Laudan proti kuhnovskému přístupu staví odlišení vnější a vnitřní historie vědy a snaží se ukázat, že pouze ve vnitřní historii – uvnitř tzv. „výzkumné tradice“ – se odehrává skutečný vývoj vědy (srov. Karaba, 2012, s. 522–525). Laudan se zjevně mýlí, protože vědu a její vývoj určuje historie ve svém celku. Rozlišení na „vnitřní“ a „vnější“ je pouze reakce na zděšení raně moderních historiků a filozofů vědy, které bylo způsobeno nepříjemným zjištěním, že věda je tradicí a že stejně jako jakákoli jiná tradice má i ona svoji historii a s ní i své hodnotové pozadí, které je více, či méně proměnlivé a ne nutné. Pouze když problematiku nahlížíme zevnitř nějaké tradice a zároveň je to tradice dostatečně silná (a věda je stále velice silnou tradicí), pak se nám může zdát, že je oddělena od tradic ostatních a že je na nich do značné míry nezávislá.

Problém Kuhnova přístupu (viz 1997) podle nás spočívá v tom, že si sice uvědomil, jak hluboce historie ovlivňuje tradici vědy, ale svůj výzkum nezačal zevnitř historického zkoumání celé kultury – na rozdíl od Foucaulta, který ke zkoumání epistemických zákonitostí takto metodologicky přistoupil (viz 2000a, 2002). Kuhn vychází nejprve z vědy samotné, z jejích proměňujících se teorií a teprve posléze, když potřebuje vysvětlit jinak těžko pochopitelnou proměnu sebeporozumění některých polí vědy, ohlíží se po historických souvislostech. Jako by věda byla oddělena od zbytku společnosti, v níž se rozvíjí. Tento předpoklad je plodem předporozumění rané moderny, která vědu pasovala na prototyp, jenž určuje vnitřní podobu celé kultury. Ke kultuře a její historii se autoři jako Kuhn uchylují, když zaznamenávají nesrovnalosti – především odklon od základních dvou předpokladů rané moderny: od představy kontinuální akumulace pravdivých poznatků a od představy

kontinuálního vývoje vědy. Kuhn a další reagují na tuto znepokojující reflexi, ale zachovávají východisko svého výzkumu uvnitř vědeckých teorií.

Z našeho pohledu je však věda pouze jednou z tradic, a tak je zasazena do života celé civilizace, v níž tradice vznikly a rozvíjejí se. Moderní věda jako jistá tradice mohla v našem civilizačním okruhu vyrůst a rozvíjet se pouze díky tomu, že se v celkovém předporozumění změnila základní východiska. Je proto tedy stejně součástí obklopující kultury jako tradice jiné – např. umění, způsoby výroby či způsoby relaxace. Podílí se na proměně celé civilizace i ostatních tradic, ale stejně tak na civilizaci a další tradice působí umění a způsoby výroby či způsoby relaxace. Proto tyto tradice působí zpětně i na vědu. Budeme zde tuto proměňující se matici brát vážně. Paradigmatem proto budeme nazývat vnitřní strukturu myšlení, jednání a zakoušení, která teprve umožňuje vznik vědy a dalších tradic patřících k této struktuře. Foucault to na několika místech svého díla popisoval jako časově ohraničené pole se svým vlastním „historickým a priori“. „A priori“ naznačuje, že zde existuje nějaký předpis, struktura vnímání a vypovídání, který v dané době určuje, jak a které naše prožitky, potřeby, poznatky a teorie budeme vědomě zakoušet, vysvětlovat a specifikovat. „Historické“ zde omezuje ono „předem dané ovlivnění“, „preformování“ pouze na určitou časovou periodu. Po ní přichází jiná epistéma – jiné paradigma. Historické *a priori* tak určuje, jaké ideje a teorie se mohly objevit, jaké zkušenosti se mohly v běžném životě reflektovat, jaké filozofické systémy dávaly oprávnění zmíněným teoriím a reflexím (srov. Foucault 2000a, s. 12–14; Eribon 2002, s. 176). Jestliže nebudeme v této práci používat pojem epistéma, ale paradigma, pak tak činíme především proto, že slovo paradigma je v literatuře o vývoji a proměnách vědy již zavedené (byť přináší mnohá nedorozumění).

Ve *Struktuře vědeckých revolucí* Kuhn (1997) přišel se vcelku dobře vyargumentovanou myšlenkou, že věda je vždy již předem určována jistým souborem předporozumění. Tato předporozumění významně překračují vědu. Jsou formována na mnoha polích – na polích kultury, institucionálního jednání, materiální výroby, komunikace atd. Věda tedy není a nemůže být zcela bezpředpokladová. Pojmy, jejich vztahy a zakládající představy určují výběr zkoumané reality, určují, co, proč a jakými metodami má být zkoumáno, a rovněž to, co vědci prostřednictvím svého výzkumu vlastně hledají. Jednou za čas se tato východiska, aniž by byla intencionálně zpochybňována, ukáží být problematická a vědecká komunita (především její mladší část, která se ještě nebojí zpochybnit to, čemu celý předcházející život věřila) si připustí, že je nutné tato východiska detekovat, zvědomit a z velké části nahradit. Zpochybnění nemusí přijít jenom zevnitř vědy, z jejích „výzkumných

tradic“ (L. Laudan) či „výzkumných programů“ (I. Lakatos), a tato zpochybnění odjinud nemusejí být znásilněním vědy, ale naopak její sociálně podloženou korekcí. K tomu je dobré si pozorně a bez obvyklých (raně moderních) předsudků přečíst Feyerabendův text *Rozprava proti metodě*. V něm Feyerabend mimo jiné dokládá, že zásah proti Galileimu ze strany církevní instituce nebyl nespravedlivý a nebyl aktem zvláště iracionálních mocností temna. Naopak vzhledem k nedostatečně propracovaným důkazům, které by svědčily pro Galileiho teorii, a vzhledem k etickým a sociálním rizikům, která s sebou tato teorie mohla nést, byl onen zásah významnou korekcí v té době ještě nedůvěryhodné a dostatečně nepodložené teorie (srov. Feyerabend, 2001, především 153–162).⁴³

Jestliže se nakonec povede významně zpochybnit a nahradit některá z východisek, pak se může stát, že vědecká komunita začne náhle doceňovat výsledky předešlých výzkumů, které byly dříve odsuzovány jako zcela nevědecké či přinejmenším nesprávné. Kuhn takové změny nazývá „revolucemi“. Má to jistou logiku, i když je to příliš silný výraz. Logika tohoto pojmu spočívá v tom, že zde neexistuje vnější etalon, s nímž bychom mohli porovnávat naše hypotézy a teorie – vždy nazíráme svět zevnitř nějakého paradigmatu, které určuje i základní parametry kritérií pravdivosti. Protože chybí vyšší instance, jež by rozhodla, které z paradigmat je objektivně pravdivé, musí nové paradigma podstoupit souboj s paradigmatem starým. Dochází k jistému souboji, k revoluci. Vzhledem ke svým odlišným předporozuměním se svět před revolucí a svět po revoluci může jevit jako „nesouměřitelný“ (srov. Kuhn, 1997, především s. 115–171).

Kuhn to však často formuluje způsobem, který vyvolává více otázek, než jich řeší. Paradigma na některých místech artikuloval způsobem, jako by to byl uzavřený vzorec myšlení, který se nijak neprotíná s teoriemi vzniklými v rámci alternativního paradigmatu. Tak například v pasáži, kde se Kuhn zabývá přechody z jednoho paradigmatu do druhého a důsledky, které to s sebou nese, píše:

„Tyto příklady poukazují k třetí a nejpodstatnější stránce nesouměřitelnosti soutěžících paradigmat. V jistém smyslu, který nejsem schopen dále vysvětlovat, provozují zastánci soupeřících paradigmat své řemeslo v rozdílných světech. Jeden svět obsahuje vázaná tělesa, která pomalu padají, druhý svět obsahuje kyvadla, která znovu a znovu opakují svůj pohyb. V jednom světě jsou roztoky sloučeniny,

⁴³ Abychom trochu otupili vášně, které Feyerabend vyvolává, je dobré si přečíst předmluvu k 3. vydání *Against Method*. Nachází se zde více zajímavých míst, v nichž autor přiznává, že mnohé pojmy v textu použil jako ironické zrcadlo filozofům vědy z řad kritických racionalistů (popperciánů), aby ukázal, že ve svých „racionálních“ kritikách dělají přesně to, co v historii vývoje vědy pranýřují. Mimo jiné se zde také dočteme, že *anything goes* „... není ‚princip‘, který zastávám – nemyslím si, že by ‚principy‘ mohly být úspěšně používány a diskutovány mimo konkrétní výzkumnou situaci, o níž se předpokládá, že ji ovlivňují – jde o zděšený výkřik racionalisty, který se z blízka podíval do historie...“ (Feyerabend, 1993, s. vii). Tento zděšený výkřik použil jako jednu z dalších ironických figur, kterými se vysmíval těm, již takové výkřiky vydávají v rozporu s jimi deklarovanou racionalitou.

v druhém směsi. Jeden svět je ponořen do pravidelné prostorové sítě, druhý do zakřivené. Tím, že dvě skupiny vědců pracují v rozdílných světech, vidí rozdílné věci, i když se ze stejného bodu dívají stejným směrem“ (Kuhn, 1997, s. 149).

To je zřejmě matoucí. Jak by zde mohly existovat dva světy či dvě reality? Je samozřejmé, že svět je daleko složitější. Teorie vytvářejí škálu, která má své hraniční body, ale navzájem jsou daleko více propojené, než Kuhn připouští. Podobné Kuhnovy formulace vedly kritiky k obvinění, že jejich autor naprosto popírá možnost kritické racionality. Mnohem inteligentněji rozvíjí a kritizují Kuhnovu „revoluční“ teorii filozofové vědy, jako např. Lakatos, Laudan, Feyerabend či Hessová. Přesto nereagují na hlavní problém, respektive tento problém ani nevidí – nevidí to, že Kuhново kritické zhodnocení vychází zevnitř vědy a nebere v úvahu vztah vědy k výše popsané matici. Právě zmíněné východisko totiž nakonec vede Kuhna k tomu, aby chápal teorie dvou alternativních paradigmat jako „nesouměřitelné“, aby striktně odděloval „normální“ a „revoluční“ vědu a aby to nakonec završil nešťastnými formulacemi o „zcela odlišných světech“. Jestliže by revoluční změny vnímal na pozadí celé kulturní matrice, našel by dost styčných bodů, které teorie – údajně „nesouměřitelné“ – sdílejí a které se na utváření těchto teorií podílely. Výjimku zde představuje pouze Feyerabend, jenž ve vztahu ke Kuhnovi již od 60. let upozorňoval na skutečnost, že ne každý posun ve vědeckých předpokladech, které mohou vést (ale nemusí) ke změnám v perceptuálním vnímání, vedou také k nesouměřitelnosti, a že ve vědeckém provozu je daleko více nenormálních postupů a posunů, a proto je odlišení „normální“ vědy od té „nenormální“ příliš velkým zjednodušením. Na druhou stranu Kuhna chválí za to, že upozornil, k nelibosti Poppera, Lakatose a dalších kritických racionalistů, na skutečnost, že zde existují „stabilní a definované prvky smyslu“, které teprve umožňují porozumění, a to i v rámci vědy samotné, a že tyto prvky nezůstávají stejné, proměňují se a s tím se proměňují jak normy a východiska vědeckého výzkumu, tak zjištěné výsledky (srov. Feyerabend, 2001, s. 402–403).

Zde se pokusíme Kuhnovské paradigma proseté Feyerabendovou kritikou posunout ještě dále. Identifikace a vyzvednutí „stabilních a definovaných prvků smyslu“ je zpětnou rekonstrukcí. Paradigma není (a nemůže být) pozitivní poznatek, ale rekonstruované podloží, z něhož v dané době pozitivní poznatky mohly vyrůst. Podloží bychom zde s jistou licencí mohli nazvat „sociálním nevědomím“. Nevědomím proto, že žádný jedinec ani společenství či celá společnost nemají ve svém vědomém horizontu všechny jeho prvky, a proto si většinou nedokáží plně uvědomit, co je vede k tomu jednat či poznávat právě tímto a ne jiným způsobem. Rekonstrukce takového nevědomí s sebou nese i povinnost překročit hranice vědy a vědeckého poznání a podívat se do polí jiných aktivit a zjišťovat, zda se zde nachází nějaké

společné kódy, které určují a formují jak např. způsoby relaxace, způsoby výroby, způsoby reprodukce poznání atd., tak i vědecký provoz samotný. Proto Feyerabend mnohokrát kontrastoval vědu s uměním a dalšími tradicemi (např. s celostní medicínou nebo alchymii). A přesně o to se systematictější způsobem pokoušel Foucault ve své *archeologii vědění*.

Nebudeme zde ale zabíhat do jednotlivostí a přebírat zbytečné důrazy, jimiž se chtěl Foucault oddělit od tehdejšího francouzského establishmentu. Nebudeme zdůrazňovat diskontinuitu uvnitř epistém (paradigmat), protože to bylo jen taktickou strategií, jak se vyhnout předpokladům francouzského strukturalismu, jak epistémy (paradigmata) historizovat a jak si připravit místo pro foucaultovskou kritiku tradičního pojetí historie, které vnímalo dějiny jako kauzální sled „velkých událostí“.⁴⁴ Paradigma (epistému) budeme považovat za to, co předchází jakémukoli myšlení jednotlivce či myšlenkové školy, budeme se držet informace, že jednotlivci, školy, teorie, soustavy idejí jsou v každém paradigmatu (epistémě) výrazně preformovány podmínkami, které stanovují, co a jak subjekty výpovědi mohou, či nemohou říkat, podmínkami, za kterých se mohou, či naopak nemohou objevit určité diskurzy. (Zde samozřejmě nejde o politická omezení či politická pravidla, ale pravidla, která leží „v našich hlavách“ a v tom, jak nahlížíme svět, a jak mu proto rozumíme. Foucault je nazýval „pravidla diskurzu“.)

Foucault ideu epistém (paradigmat) poprvé formuloval ve své knize *Slova a věci* (2000).⁴⁵ Zde odlišil čtyři epistémy, které bychom mohli pojmenovat: epistéma renesanční (s. 33–59), epistéma klasické reprezentace (s. 61–225), epistéma historická (229–310) a epistéma „konce člověka“ (s. 313–319). Na rozdíl od Foucaulta však nebudeme tyto čtyři epistémy oddělovat. Když se totiž na celou knihu podíváme pozorněji, zjistíme, že se jedná pouze o proměny jednoho „historického a priori“ – paradigmatu rané moderny. Renesance vytyčila přechodnou fázi, v níž se symboly dřívějšího anticko-scholastického paradigmatu začaly proměňovat ve znaky, které později umožňovaly proces reprezentace. V klasickém období se reprezentace (vnějšího prostoru ve vnitřním prostoru člověka, informace v textu, klasifikačních znaků v řádu klasifikační tabulky atd.) ustavila jako hlavní metafora rané moderny. V době historismu a historického myšlení klasickou reprezentací (a s ní spojenou korespondenční teorií pravdy) zkomplikoval fakt objevení historického vývoje, a proto

⁴⁴ Zde výklad lehce zjednodušíme, protože v té době již ve Francii existovala čtyřicetiletá tradice školy *Annales*, která v mnohém sdílela Foucaultova východiska (respektive východiska, jimiž se Foucault nechal inspirovat), a navíc i velice kvalitní přístupy k historii a filozofii vědy (Bachelard, Canguilhem a další), jež ve svých analýzách inherentně pracovaly se zakotvením vědy v celé kulturní matici.

reprezentace nemohla již mít bezprostřední charakter nezpochybnitelné výpovědi. A konečně v posledním období je historičnost potvrzena a doplněna také nástupem pozdních humanitních věd – především antropologie a psychoanalýzy, které začaly odhalovat vnitřní a vnější hranice ideje člověka. Člověk se ukázal být na jedné straně stejně tak odlišný, jako byly odlišné společnosti, v nichž byl socializován a vychováván, a na druhé straně vybavený nevědomím, které se z principu vzpíralo jednoduchému vztahu reprezentace. Přehlédneme-li celou plochu výkladu, je nám jasné, že se jedná o *historické a priori*, v jehož centru stojí reprezentace. V pozdní renesanci se možnost reprezentačního myšlení pozvolna objevuje, v 19. století se naopak komplikuje a ve 20. století se postupně vytrácí. Reprezentace je hlavním tropem a zároveň řídicím principem paradigmatu rané moderny. Oddělovat tyto fáze rané moderny by znamenalo komplikovat a zastírat skutečnost, že jedinou z našeho pohledu podstatnou změnou bylo promítnutí principu evoluce (navíc ne zcela důsledné) do novověké ontologie oddělených objektů. Tím byla ontologie „rozpohybována“, začala se objevovat možnost popisovat věci, tradice, teorie v jejich vývoji (např. bylo možné pochopit velryby nikoli jako zvláštní ryby, ale jako speciálně přizpůsobené savce, či fyziokratismus jako nedokonalého předchůdce teorie bohatství), ale vyjma této skutečnosti raně moderní ontologie zůstává stále zdrojem a omezením našeho myšlení. Navíc máme za to, že ono oddělení Foucaultovi sloužilo také jako ouvertura (srov. Foucault, 2000a, s. 351–392) k jeho zajímavému, přesto na náš vkus příliš efektnímu vyhlášení „smrti člověka“, jímž končí svá *Slova a věci*:

„Ak tieto usporiadania [uspořádání diskurzivní formace, která dala vzniknout vědám o člověku – „humanitním vědám“] musia raz zaniknúť [...] ak ich raz nejaká událosť [...] rozvráti [...] – potom sa možno bez obáv staviť, že človek sa vytratí ako tvár z piesku na brehu mora“ (Foucault, 2000a, s. 392).

Tato na první pohled apokalyptická věta v podstatě vyjadřuje to, co budeme v textu formulovat daleko střízlivějším jazykem: Nastává čas nového paradigmatu a všechno, co nám připadalo samozřejmé, co se nám zdálo být nezpochybnitelným základem – tedy i to, co si myslíme, že je člověk a jaké že je jeho místo ve světě, co je věda a jak by měla fungovat, a v neposlední řadě co je pedagogika jako věda a jaké jsou její úkoly – budeme náhle vnímat jako nový, teprve tápavě se vynořující „svět“. A navíc položíme silný důraz na důležitý prvek, který může být při čtení Foucaultových knih snadno přehlédnut – důraz na vnější prostředí. Tento důraz nás pak vede k přesvědčení, že sloh myšlení a způsob jednání může být měněn

⁴⁵ V této práci se budeme odkazovat na slovenský překlad Marcelliových (1987/2000), protože je v mnoha ohledech přesnější než český překlad Jana Rubáše (2007). Oba překlady jsou však natolik dobré, aby umožnily důkladné seznámení s tímto dílem.

pouze tehdy, prochází-li sociální a naturální prostředí změnami. Nejedná se tedy o něco, co mohou lidé měnit libovolně. Teprve proměna prostředí umožní postupnou proměnu charakteristik paradigmatu.

Jestliže budeme nově charakterizovat, co je to věda, v jakém smyslu je pedagogika vědou, jaký je vztah praxe a teorie, a budeme se obracet do minulosti, pak nikoli proto, abychom v minulosti našli nějaké uspokojivější a přiměřenější odpovědi, nebo naopak abychom kritizovali starší období, že zmíněné otázky nesprávně uchopila. Budeme pouze ukazovat, jaké zákonitosti vedly k tomu, že vědou bylo rozuměno to a to a že vztah mezi praxí a teorií se ustavil v takovém a ne jiném poměru, budeme ukazovat, proč je dnes podle nás nutné pochopit vědu jinak, proč je podle nás nutné vztah praxe a teorie nastavit ve zcela nečekané a historii dosud neznámé relaci, a konečně budeme ukazovat, proč je nutné zapojit daleko významněji do našich výzkumných praxí a pedagogické činnosti vlastní tělesnost.

Právě představená archeologie vědění má však charakter idealizované rekonstrukce a není zcela zřejmé, zda si této skutečnosti byl Foucault dostatečně vědom. Díky rekonstrukci řádu toho, jak byl formován diskurz v rané moderně, budeme schopni ukázat, které společné představy, zákonitosti a pravidla pracovaly v podloží myšlení dané doby – např. které společné představy, pravidla a zákonitosti 18. a 19. století utvářely ideje spravedlivého penalitního systému, literárního kánonu, vědeckého provozu a principů ekonomických systémů. Jak vypadal tento řád („mřížka“, jak jej občas Foucault nazýval), je nesmírně důležitá informace. Přesto jsme nevyzdvihli nějakou pozitivní znalost, ale zkonstruovali jsme weberovský *ideální typ*, který nám pomáhá lépe porozumět určitým stádiím jisté společnosti. Tato konstrukce vzniká stupňováním určitých prvků skutečnosti, které jsme vyhodnotili na základě analyzovaného materiálu jako pravidelně se opakující a důležité. Tato rekonstrukce je do jisté míry „utopí“ (Weber, 2009, s. 43).

„Její [utopie] poměr k empirickým faktům života spočívá pouze v tom, že můžeme pragmaticky znázornit a v ideálním typu zpřístupnit svéráz těch souvislostí, které byly ve skutečnosti zjištěny [...]. V bádání chce ideálně typický pojem zdokonalovat přiřazující soud: není ‚hypotézou‘, ale chce tvorbě hypotéz ukazovat směr. Není zobrazením skutečnosti, ale chce pro zobrazení poskytovat jednoznačné výrazové prostředky“ (tamtéž).

Rekonstruované paradigma bychom měli chápat přesně tímto způsobem. Když s ním budeme manipulovat jako s pozitivním faktem, vždy narazíme na příliš mnoho výjimek, které se nedají zařadit pod tuto rekonstrukci. Jaká je ale hodnota takové rekonstrukce? Přesně taková, jakou hledal Kuhn, Feyerabend či Foucault. Jedná se o relativně úspěšný pokus najít vysvětlující princip pro překvapující skutečnost, že velká většina raně moderních vědeckých

teorií vycházela z představy, že se náš svět skládá z oddělených objektů. Najít vysvětlující princip pro fakt, proč přes svoji velkou účinnost na poli filozofie byl Spinozův či Hegelův systém vysvětlení jednoty světa oddělených objektů odstaven stranou při budování sebepojetí vědy v 19. a 20. století. Najít vysvětlující princip pro zodpovězení otázky, proč byly přehlíženy všechny indicie a důkazy faktu, že svět je předem inherentně propojený a individualizace je až sekundární skutečností. A také najít vysvětlující princip toho, proč se situace v těchto záležitostech mění a jaký dosah mají všechny změny, které jdou detekovaným směrem.

Přírodní vědec nebo filozof vědy Laudanova typu by mohl mávnout rukou s tím, že se jedná přinejlepším o postup uplatnitelný v sociálních vědách, ale s přírodními vědami toto myšlení nemá nic společného. Nesouhlasili by, aby se tento princip obecně aplikoval na vědu a její výkon, protože tím bychom podle jejich přesvědčení přecházeli od vnitřní historie vědy k té vnější, a tím bychom vědu sociologizovali. K tomu lze namítnout dvojí. Zaprvé že myšlení pomocí ideálních typů není výsadou sociálních věd, objevuje se všude tam, kde se v jednaní ustavuje definice „stabilních prvků smyslu“, které teprve umožňují vzájemné porozumění i uvnitř přírodních věd. A zadruhé zevnitř vědy či – řečeno Laudanovými slovy – zevnitř „výzkumné tradice“ (Laudan, 1977, s. 97) nemůžeme nikdy stanovit „stabilní prvek smyslu“, protože jeho konstrukce či vyjednávání teprve ustanovuje hranice uvnitř a vně. M. Ossowská ve svém komentáři k metodologii své práce (Ossowská, 2012, s. 374–381) na tuto skutečnost upozorňuje, když spojuje Weberův přístup s přístupem Hempela a Oppenheimera (*Der Typusbegriff im Lichte der neuen Logik*) a ukazuje, že i logika se musela naučit pracovat s „tekutými“ pojmy:

„V této knize si autoři vzali za úkol doplnit soudobou logiku, která chtěla operovat pouze pevnými, ostrými pojmy, jež něco zahrnují, či nikoli, zatímco ve vědě je možné dobře pracovat také s pojmy tekutými, jako je tomu u typologických výzkumů. Použitím typů lze rovněž uspořádat realitu, avšak jiným způsobem než klasifikace [...]. Ve vědě je to praktikováno všeobecně, takže věda umí třídit tam, kde ještě neumí měřit.“ (ibid., s. 375)

Jestliže se zabýváme „stabilními prvky smyslu“, pak se nutně pohybujeme v typologickém zkoumání. Tekuté jsou takové pojmy, jež mají svůj vývoj a jejichž význam se během užívání rekonstruuje. Přesně takovými jsou jakékoli „prvky smyslu“, díky nimž naše jednaní a naše poznání dostává smysluplný řád, ve kterém teprve si navzájem můžeme porozumět. Ony pojmy nemůžeme přesně určit, nemůžeme stanovit jejich pevný řád zahrnutí a vyloučení, protože ten se může měnit. A přesně tyto tekuté „prvky smyslu“ máme na mysli, když budeme užívat pojem paradigma.

Shrňme si: *Paradigmatem* budeme rozumět ideální rekonstrukci historického *a priori*, které není nějakým paušálním souhrnem vědeckých teorií dané doby, ale *ideálem, jenž nám na jedné straně pomáhá určit převládající rysy sociálního pozadí (nevědomí), které podmiňuje mimo jiné i vznik, charakter a vývoj vědeckých teorií v dané době, a jenž nám na druhé straně pomáhá pochopit, jakými způsoby a proč se toto paradigma proměňuje a proč je nakonec lépe, když realitu začneme vnímat prostřednictvím paradigmatu jiného.* V tomto textu budeme mluvit o dvou paradigmatech – *paradigmatu oddělených objektů* (někdy jej budeme také nazývat *raně moderní*) a *paradigmatu ekologickém* (respektive *pozdně moderním*). Obě paradigmata jsou ideálními typy. To, co skutečně existuje, jsou teorie a hypotézy. Teorie a hypotézy, které byly formovány, řízeny a celkově umožněny těmito dvěma odlišnými paradigmaty, se mohou v reálném provozu vědy potkávat, prolínat, a dokonce i částečně ovlivňovat. Proto nemá smysl mluvit o „střídání paradigmat“ či o „normální“ a „nenormální“ vědě ani o „nesouměřitelnosti paradigmat“. Paradigma nám může pouze pomoci vysvětlit, proč byly některé teorie odsouvány na okraj – např. teorie prostupnosti Weismannovy bariéry, kterou již ve 20. letech předložil P. Kammerer (srov. Steel – Lindley – Blanden, 1998, s. 1–14; Koestler, 1972), nebo teorie ekologického založení percepce, kterou již na konci 50. let 20. století zformuloval J. J. Gibson, ale širší odborné uznání se mu dostalo až v 80. letech (srov. Gibson, 1986) – a proč jsou dnes tyto teorie stále více oceňovány. Svědčí to o proměně tekutých „prvků smyslu“.

Na následujících stranách budeme představovat aspekty a důsledky raně moderního *paradigmatu oddělených objektů*. Zde si jej částečně charakterizujeme, abychom o něm dostali alespoň částečnou a dokázali jej alespoň v hrubých rysech odlišit od *paradigmatu ekologického*. Tuto základní představu posléze budeme obohacovat o další principy, aspekty a důsledky. V aristotelsko-scholastickém paradigmatu (paradigmatu předcházejícím paradigma raně moderní) *nemohl* být svět zkoumán a poznán, jestliže jsme jej rozčlenili na kousky, na jeho atomární části, protože by se tak vytratilo něco z jeho podstaty. Po přechodu k modernímu pojetí vědy byl tento rozklad na části naprostou samozřejmostí. Společnost byla souhrnem jednotlivců, jednotlivci souhrnem orgánů, orgány souhrnem molekul, molekuly souhrnem buněk, buňky souhrnem genů. Podobně tomu bylo s prostředím. Životní okolí organismu se rozpadá na objekty, objekty na atomy atd. Tuto situaci ve zkratce definuje R. C. Lewontin následovně:

„Od této chvíle se stává samozřejmostí, že celek musí být rozdělen na své části, že jednotlivé kousky, atomy, molekuly, buňky, a geny jsou příčinami vlastností celých objektů a musí být tedy zkoumány

odděleně, pokud máme rozumět komplexu přírody [...]. Moderní věda nahlíží svět živých i neživých částí jako velký a komplikovaný systém mechanického stroje. Dalším rysem této transformace vědeckého pohledu bylo jasné odlišení mezi příčinou a následkem. Od té doby se předpokládá, že věc může být pouze jedním, nebo druhým“ (Lewontin, 1992, s. 11–12).

Pro toto paradigma je tedy samozřejmé vidět vše jako hierarchicky uspořádaný systém menších a menších částí. Na tomto pohledu byla slibná ta skutečnost, že si systém můžeme představit jako lineární systém příčin a následků vedoucí od nižší (jednodušší) vrstvy reality k vyšší. Tak se vytváří představa, že musíme sestoupit do nitra věcí – rozložit je na menší kousky – protože z nich se skládá celek, přičemž od jedné roviny částí k rovině vyšší (k celku složenému z částí roviny nižší) vede kauzální řetězec, který jsme údajně schopni jednoduše sledovat. Tak jsme odlišnost celku a částí schopni převést na relativně jednoduchý proces přesunu od jedné příčiny ke druhé, od jedné roviny ke druhé.

Zjednodušení sítě navzájem se ovlivňujících sil na lineární kauzalitu se ukázalo být jako velice účinný heuristický model. Moderní věda byla díky tomu nebyvale úspěšná. Problémem ovšem bylo, že jsme tímto zjednodušujícím způsobem začali vidět svět. Descartovu metaforu světa jako hodinového stroje jsme začali považovat za skutečnost. Lewontin tento přechod komentuje:

„Natolik jsme si zvykli na tento model světa jako atomistického stroje, který jsme převzali od Descarta, až jsme zapomněli na to, že se jedná o metaforu. Už dávno si nemyslíme, na rozdíl od Descarta samotného, že svět je *jako* hodinový stroj. Domníváme se, že svět *je* hodinový stroj“ (tamtéž, s. 14).

Pozdně moderní *ekologické paradigma* se pokouší vrátit do hry pojetí celku. Představa světa jako ozubených kol, která do sebe mechanicky zapadají, a tedy mechanicky kauzálně něco způsobují, nelze sladit s nejnovějšími poznatky jednotlivých disciplín. Níže uvidíme, jak se kognitivní vědci druhé generace museli pod tlakem poznatků z neurobiologie a neuropsychologie vzdát takového kauzálního modelu, přestože byl tento kauzální model převeden do složitostí komputacionalistických teorií inspirovaných výzkumy umělé inteligence. Působení se podle tohoto nového paradigmatu neodehrává pouze prostřednictvím lineárního spojení příčiny a následku. Je rozloženo po celém systému. Přesto na rozdíl od původního „*organicismu*“ aristotelsko-scholastického paradigmatu⁴⁶ klade důraz na jednotlivé části tohoto celku. Ovšem tyto části nejsou předem dány. Části se utvářejí a seberozpoznávají v rámci vlastního jednání, v dění daného celku. Takový celek si musíme představit spíše jako

⁴⁶ Toto slovo pochází až z 19. století – zde jej využíváme pouze čistě popisně, aby se nám lépe charakterizovalo ono nejstarší paradigma.

ekologickou niku než jako aristotelskou *fýsis*, neboť nika není již předem určena všemi možnými finálními příčinami, ale teprve se stává, variuje a proměňuje svoje podoby. Ekologie, vycházející z životní niky všech organismů a všech jejích částí, je projevem systémového pojetí, které je typické pro toto nové paradigma. Celek v něm není mechanicky rozložitelný na menší části, menší části se ustavují v celku během jejich jednání či během okolního dění. Jestliže analyzujeme takový celek, pak v tomto paradigmatu považujeme analýzu na menší části za heuristický prostředek, jak se dozvědět nějaké informace o zkoumaném celku. Základní představou fungování tohoto celku není teorie lineárních kauzálních spojení, ale teorie dynamických systémů. Lineární kauzální spojení byla ve svém celku konečná a určená, proto představitelé rané moderny mohou věřit, že zde existuje předem uspořádaný a neměnný svět, který je naším poznáním pouze kopírován. Reakce dynamického systému v principu neustále generují nové stavy, situace, složky, objekty. Stavy situace, složky, objekty jsou pouze dočasné platformy, jejichž energie se navzájem prostupují, a tak neustále více či méně proměňují konfigurace platform.

V paradigmatu oddělených objektů si můžeme představit školní třídu jako uzavřený celek, který lze jednoduše definovat odlišením vnějších podmínek, jež třídu ovlivňují, od prostředí samotné třídy a od objektů – žáků a učitelů, které v daném prostředí jednají. Kdyby však bylo možné tak jednoduše odlišit podmínky od pasivního prostředí a aktivních objektů, podobala by se pedagogická praxe biliáru a pedagogický výzkum výzkumu mechanického pohybu kulečnickových koulí. Naneštěstí pro pedagogiku jako „přísnou vědu“ se ukazuje stále zřejměji, že školní třída je platformou, jejíž kvalita se každou sekundu proměňuje, protože do jejího stavu a její dynamiky se neustále promítá tisíce faktorů od rodinné situace jednotlivých žáků, přes jejich aktuální psychické rozpoložení, přes atmosféru školy, přes celospolečenské ne/ocenění učitelů, přes rodinný život učitelů, finančního zajištění jejich rodin až po politické tlaky, které na školu a potažmo třídu působí. Školní třída byla a je dynamický systém a optika hodinového stroje nám fungování tohoto systému spíše zatemňuje. Zatímco ve fyzice či chemii se dlouho mohlo zdát, že tento mechanistický model oddělených objektů je příhodné paradigma porozumění přírodní realitě a porozumění výzkumu této reality, v pedagogice již od počátku bylo zřejmé, že je takový model naprosto nefunkční. V dobách, kdy byl však takový model považován za jediný racionální model, musela být pedagogika přirozeně podezírána z toho, že není vědou.

2.1.2 Transcendentální struktura a odtělesnění – dvě konstanty raně moderní vědy

Richard Shusterman o filozofech napsal, že jsou „odtělesněné mluvící hlavy“, které „nejsou schopny pochopit“, že rozeznávají a obhajují pouze jednu formu reality „a ta je lingvistická“. A dále dodává, že „[a]ni my, ani jazyk by nedokázal přežít bez neartikulovatelného pozadí prereflektivní, nelingvistické zkušenosti a porozumění“ (srov. 2000, s. 129). Shustermanův bonmot lze v jistém smyslu rozšířit i na vědu a vědce, neboť novověká filozofie a její metafyzické a epistemologické představy výrazně ovlivnily to, jakým způsobem ještě dnes věda nahlíží svět. Jsme obklopeni vědci, kteří jsou „odtělesněné mluvící hlavy“, přestože se odkazují na empirii. Jejich ideálem je zůstat odtělesněnými, objektivními a nezávislými, přičemž mají v podstatě na mysli, že laboratoř není vynikající heuristický nástroj, ale metafora „pravého světa“, a přesně tímto způsobem podvědomě svět vidí. Takoví vědci věří, že jakmile se zbaví rušivých momentů zdání, jsou na cestě náležitého poznání. Tělo se svými nedokonalými receptory a vědomě těžko kontrolovatelnými pochody a stavy je tím, co musí být eliminováno, od čeho musí být abstrahováno.

Často si vědci ani neuvědomují, že samozřejmost těchto „ideálů“ není dána sama sebou. Že není objektivní. Že jsou to jenom brýle raně moderního paradigmatu, které jim byly implantovány do jejich mozku/mysli socializací.⁴⁷ Stejně tak si neuvědomují, že jestliže je lidská tělesnost z reflexe poznání vymazána, pak to automaticky nevede k objektivitě, ale naopak, k ještě větší uzavřenosti člověka v jeho epistemologické samotě. Tak vzniká situace, která je v paradigmatu raně moderny těžko řešitelná. Mezi subjektem a objektem se vytrácí most zprostředkování – tělesnost. Jak však subjektivní poznání může být objektivizováno, když takové zprostředkování chybí? Reprezentacionalistická teorie poznání (objektivní je reprezentováno uvnitř subjektu) doplněná teorií korespondence (vnitřní reprezentace mohou být poměřeny s vnější skutečností, a tak lze zjistit, zda reprezentace objektivně odpovídají objektům vně subjektu) v sobě nese mnoho problémů – o některých z nich budeme referovat v rámci následujících kapitol. Již Descartes, který ustálil raně moderní koncept poznání jako subjektivního dosahování objektivních znalostí, přišel s ideou vnitřní struktury subjektu, která může objektivně nahlížet svět. Hume tuto objektivitu zkomplikoval a Kant poskytl svoje vlastní řešení (to si představíme níže). Podobné řešení nabídl Husserl, když se pustil do fenomenologické analýzy transcendentální logiky. Na konci 50. let s jinou variantou téhož přišel Chomsky a zformuloval představu vnitřní struktury mysli/mozku, kterou nazval

⁴⁷ Více k některým aspektům právě řečeného viz text „Nové paradigma vědy, nové paradigma pedagogického výzkumu“ (Šíp, 2013a, především s. 22–37).

univerzální gramatika, jež mají údajně všichni lidé uvnitř svých já, a proto si mohou v principu rozumět a v principu adekvátně poznávat svět. Dokonce i v případě empiristů zde existoval předpoklad vnitřní evidence zakoušeného. Základním prvkem všech variant transcendentální struktury uvnitř nás je předpoklad, že tato struktura, která je inherentní součástí každého lidského subjektu, odráží objektivní rysy vnější reality. Tento předpoklad však nebyl nikdy zcela odůvodněn, ale pro vědce ovlivněné paradigmatem oddělených objektů zněl tak samozřejmě, že nad ním příliš nepřemýšleli.

V kapitole 2.2 si ukážeme, jak tato neprokázaná idea vnitřní transcendentální struktury ovlivňuje myšlení 19. i 20. století. Doložíme, že ovlivňuje i mnoho koncepcí, jejichž zastánci si ani neuvědomují původ svých východisek. A na konkrétním příkladu kompetencí si budeme dokumentovat, jak takový styl přemýšlení v realitě selhává. V části 2.3 upozorníme na skutečnost, že odtělesnění vědy se postupně ukazuje být jednou z největších překážek pochopení výsledků současných neurologických experimentů. Na podkladě výzkumů zrcadlových neuronů a emocí si ukážeme, že Meadova filozofická koncepce, která podtrhovala tělesný charakter bytí a primordiální provázanost všeho existujícího, nebyla scestným pozůstatkem doznívajícího idealismu 19. století, ale naprosto převratným uchopením významu tělesnosti pro smysl lidského (a nejen lidského) života.

2.2 Transcendentální struktura subjektu

2.2.1 Lekce Kant: Zrození transcendentální struktury

První verze Kantova *Úvodu ke Kritice soudnosti* (Kant, 2011) byla podstatně delší než verze druhá. Snad tomu bylo tak proto, že si Kant sám potřeboval nejprve rozvrhnout svoji poslední *Kritiku*⁴⁸. Tak nám může posloužit jako přehledná zkratka celého jeho ontologického a epistemologického systému. Hned v první části se sice dozvíme o „teoretické“ a „praktické filosofii“, ale my se nesmíme nechat zmást kantovskou terminologií. To, co my zde tematizujeme – praxe a její vztah k teorii – nemá nic společného s kantovskými pojaty praktickou filozofií. Ta se zabývá zkoumáním „svobody podle zákonů“ (Kant, 2011, s. 6–7), čímž má Kant na mysli *apriorní*, předzkušennostní zákony, a my takové zkoumání řadíme spíše do teoretické oblasti.

„Soudností“ má Kant na mysli schopnost utvářet soudy, a tedy systematizovat a vést lidskou empirickou zkušenost. Nás zajímá právě soudnost, protože jak bude níže ukázáno, centrum celé problematiky poznání v rané moderně spočívá v tom, jak subjektivní zkušenost převést na objektivní, pravdivé poznání. Kant chce stanovit i pro oblast souzení apriorní (předzkušennostní) podmínky, protože z empirické zkušenosti nemůžeme, vyjádřeno Kantovými slovy, „dedukovat systém přírody“. Přesto musí být empirická zkušenost zakoušena v rámci celku, který jednotlivé zkušenosti uspořádává podle určitého klíče. Podobně jako v *KČR* je příroda souhrnem všech předmětů zkušenosti a je formována systémem transcendentálních zákonů, je také v *KS* 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 podle Kanta hledat nemůžeme, neboť pouze za předpokladu, že již předem existuje takový pořádkový princip, je možné zakoušet systematicky uspořádanou, tedy smysluplnou zkušenost (tamtéž s. 22–23). Tento transcendentální systém nemůže být odvozen ani z *rozvažování*, ani z *rozumu*⁴⁹, ty pracují v oblasti *čistého rozumu*, tedy v oblasti, jež předchází lidskému souzení (tamtéž, s. 23). Co tvoří logiku daného transcendentálního systému souzení, je účelnost. Účel

⁴⁸ *Kritika soudnosti* [KS] vyšla jako poslední ze tří *Kritik* (jako pokračování *Kritiky čistého rozumu* [KČR] a *Kritiky praktického rozumu* [KPR]). Tyto knihy tvoří základy, na nichž je vystavěn jeho epistemologický, ontologický a morální systém.

⁴⁹ Rozvažování a rozum jsou dvě mohutnosti (od slova 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 *smyslový názor*) 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. KČR, 2001).

však není nacházen v objektu, ale je kladen subjektem. Tedy subjekt účel spatřuje v zakoušené zkušenosti, respektive ho do ní projektuje. Je to poznávající subjekt, který přírodě podkládá účel, jenž se mu odhaluje v jeho zkušenosti.

„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 téměř 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 přírody k mohutnosti mysli“ (tamtéž s. 35–36).

Z Kantova textu jsme si představili právě tolik, abychom si načrtli základní obrysy raně moderního paradigmatu v jeho velice strukturované a propracované podobě. Zde nám jde především o to, abychom poznali, jaké předpoklady umožnily tento styl myšlení. Nyní se pokusíme převyprávět předešlý odstavec v přívětivějším jazyce a především v náležitém historicko-filozofickém kontextu.

Raně moderní epistemologie vznikala postupně od renesance do konce 17. století. V tomto období byly přeznačeny a nově pochopeny procesy, které dnes nazýváme *smyslové vnímání* a *percepce*. Byly přesunuty do mentální části procesu lidského poznání. V anticko-scholastickém paradigmatu nebylo smyslové vnímání ani percepce součástí lidské rozumové duše, a tedy součástí poznávací mohutnosti člověka (srov. Matson, 1966; Rorty, 2012, s. 51–60). Součástí lidské poznávací schopnosti se stalo až poté, co první pozdně scholastické a renesanční protofyzilogické experimenty ukázaly, jak je smyslové vnímání významné pro lidské poznání. Poté byly k lidskému rozumu (*nús*; od Aristotela dále nazývaného „rozumová duše“) přidány smyslové vjemy a jejich percepce jako nepostradatelná součást lidské poznávací schopnosti.

Tak začala vznikat novověká představa *mysli*. Jednalo se o zcela nový „prostor“ či orgán poznání, přestože se zpočátku tvářil jako legitimní potomek starého *nús*. Aby bylo možné se o tomto novém prostoru, novém konglomerátu vnímání a myšlení bavit, a mohl tak být vysvětlován a obhájen, byl na něj postupně aplikován jazyk, který se vytvořil *ad hoc* na základě typografické metafory vtiskávání (do mysli se vtiskávají informace zvenčí). Tento metaforický jazyk však následovníci Descarta a Locka začali brát až příliš doslovně, a tak zcela proměnili pochopení vztahu poznávajícího k jeho okolí (srov. Yolton, 1990, s. 68–70; Rorty, 2012, s. 129–152). Podle přímého realismu anticko-scholastického paradigmatu

působila podstata věcí přímo na rozumovou duši, a ta je tak mohla poznávat. Po právě popsané změně se začal utvářet realismus nepřímý, reprezentacionalistický. Podle této doktríny se v mysli člověka odrážely rysy okolního světa pomocí zvláštních zobrazení, tzv. reprezentací, které nebyly nikdy zcela uspokojivě definovány ani odůvodněny.

Nepozorovaně se tak mezi člověka a poznávaný vnější svět začala vmezeřovat hranice. Hranice, která vytyčila dvě hlavní entity raně moderní epistemologie – subjekt a objekt poznání, jež nemají v předcházejícím paradigmatu obdobu. Racionální duše poznávajícího člověka nebyla subjektem a forma poznávaného jsoucna nebyla objektem. Řečeno Foucaultovým jazykem – jedná se o objekty diskurzu, které se mohly objevit teprve v raně moderním paradigmatu (v raně moderní epistémě). Zatímco subjekt má sám k sobě bezprostřední přístup, při poznávání objektu je odkázán na reprezentacemi zprostředkovanou zkušenost. Tedy na něco, co je kognitivně nespolehlivé – celková zkušenost nemusí dobře reprezentovat objekt poznání. Dokud korespondenci mezi zkušeností subjektu a objektem zajišťoval Stvořitel – Bůh u Descarta nebo Moudrý architekt u Locka – mohli lidé doufat, že člověk díky Božímu designu jeho poznávacích schopností je schopen dosahovat objektivně pravdivého poznání. Po jednoduché, ale zdrcující kritice Huma, který naprosto zahýbal s osvícenskou naivní důvěrou v transcendenci lidského rozumu, už toto možné nebylo.

Nyní uděláme malou odbočku od linie našeho výkladu, protože se nám naskytuje dobrá příležitost ukázat si na konkrétním příkladu, že při přechodu z jednoho paradigmatu do druhého představy většinou nemizí, ale často se – postupnými kroky, v konečném stadiu však radikálně – proměňují. Na transcendenci rozumu si můžeme totiž demonstrovat to, jak je v novém, raně moderní paradigmatu zachována představa antického rozumu (*nús*), ale je natolik přeznačená, že ji již nemůžeme spojit s diskurzem paradigmatu staršího. V anticko-scholastické tradici byl rozum společný všem lidem a zároveň splýval s řádem poznávaného světa. Proto Aristotelés ani svatý Tomáš (každý z jiného důvodu, který si však přesto vysvětlovali tímto splýváním) neměli problém s radikálním epistemologickým skepticismem. Ten se objevil až v novověku a provází nás dosud. Představa rozumu sídlícího ve všech lidech byla v novověku zachována, ale začalo se rozpadat přesvědčení, že tento rozum zároveň splývá s řádem světa. Když Kant mluví o transcendentální rovině lidského poznání, pak tím nemá na mysli stejné splývání rozumu a řádu světa, protože transcendentální rovinu umisťuje pouze a výhradně do subjektu. (Přesto, jak uvidíme níže, Kant najde cestu – pro mnohé nepřesvědčivou, přesto fascinující – jak svůj transcendentální princip objektivizovat ve výkonu praktického rozumu.)

První, kdo si hloubku humovských námitek uvědomil a snažil humovský skepticismus vyřešit, byl Kant. Začal znovu a ještě pečlivěji promýšlet transcendentu rozumu. Velikost Kanta spočívala v jeho nekompromisní důslednosti. Jako první nachází odvahu a umísťuje onen transcendentální princip 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 „kopernikánský obrat“: To, co v našem poznání shledáváme být neměnným, je transcendentální struktura, která je dána a do světa promítána subjektem poznání. Poznáváme tedy jen „věc pro nás“, „věc o sobě“ – tedy svět nezávislý na našem poznání – nás pouze „afikuje“ (působí na nás skrze smyslové receptory). Stejně tak je to subjekt, který na základě své zkušenosti projikuje do přírodních dějů účelnost, a tím dosahuje poznání zákonů přírody – ale opět pouze zákonů přírody pro nás, neboť taková projekce nás neopravňuje se domnívat, že „princip soudnosti účelnosti přírody“ sahá „až tak daleko, abychom z něj usuzovali na tvorbu *přírodních forem účelných samých v sobě*“ (Kant, 2011, s. 35). Kdo zná Kantovo dílo, ví, že již v *KČR* a později v *KS* se nacházejí pasáže, které naznačují, že subjekt díky své svobodě nějak přesahuje omezení „věcí pro nás“. Přesně tento motiv je konstitutivním prvkem *KPR*, kdy se objektivní existence a oprávnění teoretických vědomostí dokazuje praktickým uplatňováním, činem, při 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 [...]. Pojem svobody tvoří nyní, pokud je jeho realita dokázána apodiktickým zákonem praktického rozumu, svorník celé budovy systému čistého, dokonce i spekulativního rozumu, a všechny ostatní pojmy (pojmy Boha a nesmrtelnosti), které zůstávají jako pouhé ideje v tomto rozumu bez opory, se k němu připojují a získávají s ním a jím stálost a objektivní realitu, tj. jejich možnost je dokazována tím, že svoboda je skutečná, neboť tato idea se zjevuje prostřednictvím morálního zákona“ (Kant, 1996, s. 5–7).

2.2.2 Upevnění představy transcendentální struktury: od Hegela k empiristům

Většina následovníků Kanta s takto navrženým řešením raně moderní ontoepistemologie nesouhlasila. Hegel se vydává cestou, v níž vrcholí tzv. *německý idealismus*, tato cesta zdůrazňuje transcendentální pozici subjektu, ale subjekt je absolutizován v *Absolutním duchu* – tím máme na mysli, že jednotlivé subjekty jsou pouze časově omezenými instanciacemi všezahrnujícího Ducha. Hegel tedy problém poznání řeší čistě idealistickou představou objektivace Ducha. Duch se zpředměťuje v jednotlivých částech

objektivní reality a poté se následně sebeuvědomuje v jednotlivých časových subjektech, které nakonec splývají v absolutním uvědomění Absolutního ducha.

Na Hegela navázal Marx, který jej podle jeho vlastních slov „překlopil z hlavy na nohy“. Tím měl na mysli, že je dobré z Hegelova systému zachovat ideu vývoje, jenž probíhá prostřednictvím světatvorné triády (teze, antiteze, synteze), ale přitom je nutné zbavit se idealistických východisek a učení o Duchu. Když však podrobněji zkoumáme jejich myšlenky z hlediska podmínek, za nichž může vzniknout hegelianismus či marxismus jako ideový systém (tedy z hlediska foucaultovské *archeologie vědění*), pak zjistíme vnitřní kontinuitu mezi jejich učením a raně moderním předporozuměním, které se promítá do úvah o člověku a světu a o jejich vzájemném vztahu. 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 raně 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. Vidíme zde neměnnou podstatu subjektu, jež pouze čeká na příchod těch náležitých sociálně-politických podmínek, které nastolí rovnovážný, bezdějinný stav komunismu.⁵⁰ U Hegela i Marxe vidíme předpoklad bezdějinného či mimodějinného stavu (Absolutní duch, komunismus), k němuž směřuje pravá struktura subjektu. Právě zde můžeme spatřit stopu barokní touhy po 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 vracejí k radikalizaci pozice subjektu a hledají pouze v něm objektivitu poznání (bez kantovského překročení v praktickém rozumu a bez hegelovského překročení v Absolutním duchu) – nejradikálnějšími příklady tohoto směru jsou Husserl a Chomsky. Na konci 20. 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). Vzhledem k tomu, že

⁵⁰ V rovině antropologických předpokladů – nikoli v rovině cílů – není rozdíl mezi tradičními 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 (srov. Foucault, 2000a, s. 271–273, 333–335).

pojem „kompetence“ se v této kapitole stane modelovým příkladem fungování současné pedagogické teorie a výzkumu, budeme se zabývat podrobněji Chomského filozofií níže v samostatné podkapitole. Zde ještě krátce připomeneme reakci těch, kteří zdánlivě transcendentální strukturu neakcentovali.

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 mysli 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.

Ve všech případech rozhodných pro vývoj moderního myšlení vidíme předpoklad struktury, která je umístěna uvnitř subjektu. V jeho hloubce. Tato struktura – ať už je to transcendentální rovina poznání, možnost konečného uvědomění Absolutního ducha, vnitřní struktura pracujícího subjektu, transcendentální niternost smyslu subjektu či smyslová percepce vybavená apodiktickou evidencí – je 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 poznávajícího od poznávaného, aniž by se musely vzdát představy, že pravdivé poznání je možné. Podstatné zde je, že tento model zachoval vyloučení jednání z procesu poznání. Zcela proti étosu baconovské filozofie, který byl založen na experimentování, práci s technologickými pomůckami, na vyjednávání významu, modernistické teorie poznání se 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 a najít transcendentální strukturu, která jedinečně umožňuje poznávat objektivní svět.

2.2.3 Chomsky a obecné rysy raně moderního paradigmatu

Chomsky během svých analýz fungování jazyků docházel již od 50. let 20. století k výsledkům, které ho později vedou k přesvědčení, že v průběhu „druhé kognitivní

revoluce⁵¹ [...] jsme se dopracovali určitého pochopení vrozených principů jazykové schopnosti“. Dokonce 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, tzv. *univerzální gramatika* (UG), 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 preexistentní 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 výhodnosti⁵²), ale zároveň to vše na povrchové úrovni nebrání jazyku a jazykovému společenství v inovacích. Tyto hloubkové struktury sídlí hluboko v subjektu a fungují díky tomu, že spouštějí parametry a principy našeho 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 definici racionality myšlení a jednání *každého* člověka, a tak o identifikaci toho, co je člověku obecně vlastní a stálé (srov. Chomsky, 1998, s. 47–50).⁵³ Chomsky zdánlivě mluví pouze o jazyku, ale ve své podstatě odpovídá na otázku, co tvoří podstatu světa a co je to člověk. Předkládá soudobou verzi raně moderní ontologie a filozofické antropologie.

⁵¹ Druhou kognitivní revolucí Chomsky míní období 50. – 60. let 20. století, kdy „došlo k přechodu od behavioristických strukturalistických teorií“ k teoriím komputačním. 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.

⁵² 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 shrnutí in Hrdá – Šíp, 2012, s. 120.

⁵³ Jeho řešení je dnes stále více kritizováno a zpochybňováno jak z pohledu evoluční lingvistiky a genetiky pro informační náročnost v případě, že by nějaká část sekvence DNA měla nést celý „náklad“ informací o UG (viz např. Hagège, 1998, s. 31–33 či Pinker, 2008, s. 151–153), tak z pohledu tzv. teorie dynamických systémů, podle které je Chomského projekt – přes zavádějící holistickou terminologii (viz např. pojmy „univerzální“, „struktura“ atd.) – nevyčísitelně atomistický, a proto se musí vypořádat s otázkou naučitelnosti jazyků takovou složitou cestou, jakou nabízí ve své představě vrozené *univerzální gramatiky* (viz Rockwell, 2005, s. 179–182).

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, němčina, hebrejšтина...) jsou podle něho ovlivněny a rozrůzněny jak sociálním kontextem jedince (např. vývojem daného jazyka či sociálními tlaky), tak jeho omezeními (limitami jeho paměti, rozptýlením pozornosti, přesunem zájmu, neznalostí atd.). Jak přirozené jazyky, tak sociální a individuální omezení komunikujícího člověka považuje za součást „povrchové struktury“. Ovšem podle něho kdesi v mozku/mysli každého člověka 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 podle Chomského teorie umožněna a vedena vždy určitou, neměnnou strukturou – kompetencí. Tak je uvedena v život idea pružného přechodu mezi geneticky daným (hloubkovou úrovní) a sociálně proměnlivým (povrchovou úrovní jazyka, jednotlivých idiolektů a kontextem 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.⁵⁴

I Chomsky se tak zařadil do dlouhé řady pokantovských řešení problémů raně moderní ontologie, epistemologie a antropologie, které jsou sice různé, ale přesto zachovávají představu proměnlivého, idiosynkratického „povrchu“ a neměnné, univerzální „hloubky“. Tyto určující charakteristiky paradigmatu oddělených objektů vnucují společnou problematiku novověkého pojetí subjektu a objektu poznání. Ty jsou zde odděleny *ontologickou propastí*. Tento termín je v odborných textech používán pro pojmenování situace, v níž je během procesu poznání subjekt objektem pouze afikován (to znamená, že objekt na subjekt působí pouze skrze smyslové receptory), ale nikoli významně určován – tedy ve své zkušenosti nepoznává skutečnost, pouze její odrazy v naší mysli. Zkušenost je zde striktně vnímána jako něco osobního, subjektivního, co může být nanejvýše sdíleno. Zkušenost nemá kognitivní autoritu. S tím také ale povstává problém novodobého epistemologického skepticismu: Jak si může být subjekt jist, že to, co poznává, jsou skutečně

⁵⁴ K podrobnější analýze celého Chomského systému, jeho omezením a důsledkům viz Hrdá – Šíp, 2012, s. 119–126, s. 130–133.

zákonitosti přírody, a nikoli *pouze* jeho subjektivní zkušenost? Právě tento motiv je zesílen pojmem *propast*.

Přesto je zde způsob, jak propast překročit. Překročením jsou paradoxně různé verze jedné možnosti „sestupu do nitra“ a analýza toho, co zde najdeme. Hegel, Marx, Russell, Carnap, Husserl, Chomsky – to jsou pouze některá ze známých jmen reprezentujících na povrchu odlišné, přesto ve významných rysech podobné teorie poznání. Tyto teorie ovlivňují – často nevědomě – i fungování a teorie speciálních věd. Pedagogiku nevyjímaje. S tímto vlivem „hloubky“, která je nacházena v člověku (v subjektu) se do současných přístupů dostává i určitý poměr mezi praxí a teorií, jehož pozadí je stále raně moderní. Tento poměr a toto pozadí jsou určeny třemi faktory:

1. Existuje ontologická propast mezi subjektem a objektem.
2. Empirická zkušenost je nedokonalý kanál přenosu informací.
3. Proto potřebujeme vykázat v subjektu strukturu (transcendentální zákony, vnitřní souvztah s Absolutním duchem, dialektickou strukturu vývoje společnosti v jejích dějinách, transcendentální logiku, univerzální gramatiku či evidenci), která objektivizuje poznání subjektu.

Všechny faktory vedou k nadvládě teorie nad praxí. Teorie nejdříve musí najít onu „hloubku“ a teprve poté, co je každodenní zkušenost aktérů „proseta“ a „očištěna“ poznatky hloubkové struktury, můžeme brát takto „objektivizovanou“ zkušenost za relevantní poznatek.

2.2.4 Kompetence jako transcendentální struktura

Pojem kompetence byl použit již před Chomským, ale teprve v jeho idiomu jako „hlubinné struktury“, která v podstatě řídí to, co se děje na povrchu, dostal tento termín onen charakter, jenž byl slučitelný s naší potřebou hledat pravdu v hloubce jedinice, v nitru subjektu. Teprve takto pojatá kompetence byla úspěšná ve svém šíření – přes lingvistiku se dostala do dalších vědních oborů a začala v nich čile kolovat.

2.2.4.1 Kompetence v lingvistice

Příklad lingvistiky je významný ze dvou důvodů. Na něm si můžeme dokumentovat jak vnitřní motivace k hledání transcendentální struktury, tak působení politického prostoru vědy. V 70. letech 20. století se začala na lingvisty intenzivněji obracet decizní sféra, která z

rozpočtu národních států a později i z pokladny Evropské unie podporovala projekty, jež měly zajistit účinnou výuku cizích jazyků. Bylo to období prohloubení evropských integračních procesů. Do oblasti lingvistického výzkumu vstoupily peníze právě v době, kdy diskurz o kompetencích oživil starší naděje lingvistiky 19. století. Ve století páry a historismu lingvistika hledala společného jmenovatele pro jednotlivé jazykové rodiny. Fakticky se prostřednictvím rekonstruování historických podob jazyků pokoušela nalézt originální prajazyk. Toto hledání spojené s hledáním Pravdy jazyka Ráje či jazyka Zlatého věku navazovalo na představu s gnostickými, hermetickými a alchymistickými kořeny, podle které se dotkneme Skutečnosti, když budou stopy takového Ur-jazyka nalezeny.⁵⁵

Toto hledání se ve 20. století zmodernizovalo díky převládnutí důrazu na synchronní zkoumání jazyka (saussurovská tradice, Pražský lingvistický kroužek, strukturalismus) a později díky „lingvistickému obratu“. Lingvisté přestali hledat pravou strukturu Ur-jazyka pomocí diachronního konstruování historie jazyků a opětně, umravnění raně moderním paradigmatem, se začali soustředit na vnitřek člověka. Jestliže je subjekt vybaven neměnnou strukturou, uvažovali, pak právě v ní musí být ukryt onen bájný Ur-jazyk. Celá tato představa vnitřní struktury, geneticky přenášené z generace na generaci, se zbavila mytického nádechu předešlých teorií. 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 tyto „kompetence“ 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.

Paralelně se snahou doložit a obhájit tento přístup musela jít zákonitě ruku v ruce snaha odůvodnit správnost vynaložených prostředků. Politická obhajitelnost spočívala v době utváření Evropské unie na atraktivnosti celé myšlenky, kterou můžeme parafrázovat následovně: Přes veškerou různost jsme v podstatě všichni stejní, různost nás obohacuje, ale neodděluje. Jazyky – tak zdánlivě odlišné – nás v principu vedou k tomu, co je naší podstatou a je nám společné. Přesně na této politické vlně byla vynesena na povrch Chomského teorie univerzální gramatiky a jejích struktur – kompetencí. Zpočátku se zdálo, že lingvisté jdou správnou cestou. Jazyky, které mají společný indoevropský kořen a žijí od nepaměti vedle sebe, navzájem se ovlivňují a přelévají jeden do druhého, nám mohou slibovat, že taková

⁵⁵ Je nesmírně zajímavé, jak se toto vědecké bádání pojilo s romantickým hledáním kořenů, které v mnoha vědeckých i pseudovědeckých textech podpořilo vznik novodobé rasové teorie. K tomu viz Olender, 1996.

struktura skutečně existuje. Situace se zhorší, když vezmeme v úvahu baskičtinu, maďarštinu či finštinu. Asi není náhodné, že jedna velká část kritiky Chomského přístupu si všímá skutečnosti, že *generativní gramatika* (GG) – tzn. lidmi rekonstruovaná „hlubší“ gramatika, která se snaží generalizací pravidel gramatik přirozených jazyků rekurzivně dojít k strukturám UG⁵⁶ – vykazuje až příliš nápadnou blízkost s anglosaskými jazyky. Přes tuto vlnu kritiky se objevila řada textů, které začaly utvářet kánon kompetenčního pydepe, jenž se postupně přelil do dalších oborů a téměř všech členských států.

Aby nedošlo k nedorozumění, dovolíme si zde kratičkou odbočku k politickému rozměru vědy. Politická ovlivnění a podmínění jsou naprosto běžným aspektem vědeckého provozu. Nejen na území EU a nejen v oboru lingvistiky. Je tomu tak stejně i v prostředí USA a přírodovědných disciplín (srov. Lewontin, 1993). Moderní společnosti se neobejdou bez investic a podpory určitých segmentů veřejného i soukromého prostoru. Proto je také nutné, aby všechny dotčené subjekty – včetně vědy – vstoupily na pole politiky a ideologie. Jsou-li zde nějaké problémy, které je nutné odhalit a odstranit, pak nespočívají v údajné nesmyslnosti programové soukromé, státní či nadstátní podpory, jak se nám snaží namluvit naši libertariánští kolegové, ale v nedostatečném rozvinutí kritických mechanismů a v nedůsledném ohledu na praxi. Právě v onom teoretickém vakuu se mohlo kompetenční pydepe proměnit v ideologické dogma, které museli přebrat do svých úvah všichni, kteří chtěli pomýšlet na veřejnou podporu. Přesně tímto politickým procesem, založeným na neschopnosti zbavit se představ, které reálně nefungují, se dogma utužilo a jeho koloběh se urychlil.

2.2.4.2 Kompetence v pedagogice

Přestože lingvisté začali již koncem 80. let zjišťovat, že v teorii výuky cizích jazyků vsadili na špatnou kartu, slovo kompetence a celé hnízdo s ním spojených představ a norem zůstalo nedílnou součástí diskurzu lingvistiky. Došlo sice k výrazným posunům v jejich definicích (k celému tomuto procesu viz analýzu a synoptické shrnutí Martiny Hrdé in Hrdá – Šíp, 2011, především s. 444–450), ale pojmy a pojmové komplexy nejsou něčím, co můžeme jako ve stavebnici Merkur vzít a nahradit jinou součástí. Je to dáno faktem, že pojmy mají systémový charakter. Proto je v příští podkapitole budeme charakterizovat jako memy a memplexy. I v případě, že memy a memplexy přeznačíme, že jim začneme „rozumět“ jinak či jim „dáme“ novou definici, vymykají se nám z rukou, nechávají za sebou stopu informačního

⁵⁶ K souhrnnému vztahu mezi UG a GG viz Hrdá – Šíp, 2012, s. 120–122.

zřetězení, díky němuž se původně staly součástí diskurzu. A tak pole daného diskurzu znejasňují a činí ho ve větší, či menší míře nefunkčním.

Stejně jako v lingvistice i v pedagogice vzbudily kompetence (jako součást celého diskurzu o kurikulu) velké a tradiční naděje. Kdyby pedagogika mohla manipulovat s hloubkovými strukturami, které jsou na jednu stranu univerzální,⁵⁷ ale zároveň jsou dostatečně oborově specifické, pak by mohla podpořit svoji sebedefinici jako vědeckého oboru. Tak by posílila vlastní nezpochybnitelnou teoretickou základnu a díky ní by se mohla s konečnou platností vypořádat se sférou praktické pedagogiky tím, že se od ní oddělí. 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 teorií bude pouze řídit. Jenom teorie se totiž dokáže dopracovat do takové hloubky. Z analýzy stavu pedagogiky a jejího historického ustavování jako vědy, kterou jsme nabídli v části 1., je zřejmé, jak velké je to pokušení pro vědu o výchově. Jakmile se věda o výchově oddělí od praktické pedagogiky, stane se konečně a nezpochybnitelně onou „přísnou vědou“.

V pedagogice jsou kompetence představovány jako hloubkové vzorce možností lidského vzdělání vycházející ze stálé struktury lidského já – jedná se o vzorce trvalejší a stálejší, než jsou příliš rychle se proměňující poznatky a dovednosti. Trvalejší a stálejší proto, že tyto vzorce operují v hlubinné struktuře člověka, a tak nejsou závislé na sociokulturních či individuálních omezeních. Proto umožňují, aby po jejich dosažení jedinec zvládal povrchově stále komplikovanější a proměnlivější situace. Že se však jedná pouze o přání založené částečně na raně moderním snu o existenci lidské transcendentální struktury a částečně na potřebách vlastní sebedefinice, pochopíme, jakmile se začneme pokoušet celý komplex předpokladů propojovat s realitou.

2.2.4.3 Kompetence k řešení problému: definice a její funkce

Podívejme se na příklad na definici „kompetence k řešení problémů“, jak byla předložena v jednom významném kurikulárním dokumentu:

„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

⁵⁷ Stále zde pracuje raně moderní předpoklad, že v transcendentální struktuře se dostáváme k podstatě společné všem vědám, někde v hloubce lidské struktury se setkávají znalosti jak přírodních věd (biologie, chemie, fyziky), tak věd o člověku (sociologie, antropologie, psychologie, pedagogiky).

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).

Přečteme-li si ji pozorně, musíme být na jedné straně zaraženi její trivialitou: Který dobrý učitel by své žáky právě těmito základním dovednostem (byť třeba neuvědomovaně) neučil a nerozvíjel by je? Ale na straně druhé je překvapující také její neurčitost: Chtějí tvůrci definice naznačit, že učitelé musí postupovat podle tohoto vymezení, protože je „vodítkem“, které jim pomůže vědomě a systematicky učit žáky řešit problémy? Dobrý učitel může těžko postupovat podle takového „vodítka“ vědomě po celou dobu své výuky, přestože tak nezáměrně činí. Začínající nebo špatný učitel si této „tacitní“ dovednosti nemusí všimnout, a proto mu tato mantra může zvědomit postupy, které dobrý učitel dělá neuvědomovaně a automaticky. Pochopení kompetence jako mantry je v pořádku, ale *nic to nevypovídá o kompetenci jako jednom z centrálních pojmů kurikulární reformy, který měl v celé reformě významnou evaluační roli, neboť se mělo zjišťovat rozvíjení kompetencí a úroveň ovládnutí kompetence. Takové mantry mohou být vhodné při přípravě budoucích pedagogů, při reflexi výuky během praxí, při spolupráci mezi začínajícím, zavádějícím učitelem či obecným a oborovým didaktikem. V žádném případě se však nejedná o účinný nástroj, který by v diskurzu kurikulární reformy měl nahradit řeč o znalostech a dovednostech, o jejich spirálovité struktuře předávání, o jejich vzájemných návaznostech, o očekávaných výstupech na jednotlivých stupních škol, o způsobech kontroly jejich dosažení, o tom, co lze a co nelze testovat a konečně proč to, co lze testovat, skutečně testovat. Zkrátka „rozvíjení kompetencí“ sice zůstalo stálým prvkem našeho pedagogického slovníku, ale je zcela prázdným termínem, který jen stěží můžeme provázat s něčím, co se odehrává v reálné praxi vyučování a výchovy.*

2.2.4.5 Analýza paradigmatického pozadí definice kompetence – epistemologické předpoklady

Abychom to doložili, vrátíme se k definici ještě podrobněji a pokusíme se analyzovat jaké předpoklady a zákonitosti takovou definici umožnily. Pokud definice nemá fungovat jako mantra pro začínající učitele, ale jako nástroj *rozvíjení kompetence a kontroly tohoto rozvíjení*, pak se od definice očekává, že vymezí obecný obsah definovaného. Čím je definovaný objekt abstraktnější (čím více se sestupujeme do hloubky jeho struktury, Platón někdy naopak používá metafory výstupu v hierarchickém řádu „světa idejí“), tím více je definice široká

rozsahem (pojmenovává více objektů stejného druhu) a úzká obsahem (počtem vlastností, které definicí pokryté objekty sdílejí). Navíc jestliže předpokládáme, že zde existuje nějaká jedna věc jako „kompetence k řešení problémů“, pak zde musí existovat definice *problému o sobě* – tedy podstata všech možných existujících problémů, které se mohou objevit jako předmět této kompetence. Taková definice musí 1) předpokládat platónské (či leibnizovské) pojetí identity jako totožnosti a 2) věřit, že obsahově velice úzká definice všech problémů nám může říci něco praktického o „kompetenci řešit problémy“.

Oba předpoklady jsou ve své podstatě založeny na víře, kterou paradigma anticko-scholastické a paradigma raně novověké sdílela, obě je však nazývala a artikulovala jinak (k tomu viz níže následující odstavec). Druhý předpoklad – že obsahově úzká definice problému o sobě nám může něco podstatného říci o kompetenci k řešení problému – je závislý na existenci prvního předpokladu – každý pojem je založený na identitě jako totožnosti. Musí zde existovat pojetí identity jako totožnosti na vyšší úrovni abstrakce, jinak by ztratilo smysl uvažovat o tom, zda obsahově úzká definice má, či nemá praktický dopad na řešení reálných problémů. První předpoklad je zase umožněn vírou v další dva navzájem se podmiňující předpoklady: a) že abstrakce (abstrahujeme obecné rysy všech problémů daného druhu) jde až k poslednímu nejvšeobecnějšímu vymezení pojmu (problém o sobě), který pokrývá *všechny* objekty abstrakcí zařazené pod tuto definici; ale zároveň b) že se abstrakce zastaví přesně tam, kde končí „region“ vymezený objektům daného druhu. Jinak řečeno, že abstrakce k dosažení všeobecného pojmu „problém“ či „stůl“ bude pokračovat přesně tak dlouho, dokud nezahrne všechny možné problémy či stoly, ale nezahrne již inference, hypotézy či židle nebo postele. Oba tyto předpoklady tedy mají ve svém podloží ještě další – třetí – rovinu předpokladů: *Že předem známe, kde končí „region abstrakce“ pro daný pojem a kde začíná „region abstrakce“ pro jiný pojem.* Pokud bychom to nevěděli, pak se nám rozpadá představa identity jako totožnosti na vyšší úrovni abstrakce a s tím by se nám také rozpadal důvod předpokládat, že nejvšeobecnější vlastnosti mají nějaký reálný dopad.

Jak jsme výše naznačili, obě starší paradigma stanovují cosi, co předchází faktický proces lidského usuzování. Anticko-scholastické to *předchůdné* pojímá jako *teoretické sejmutí / nahlédnutí forem (podstat)* daného objektu. Raně moderní zase jako *evidenci* uvnitř lidské individuální zkušenosti, která apodikticky a bez zásahu vědomého rozhodnutí člověka stanovuje, že ty a ty vlastnosti zkoumané věci patří k její podstatě. Tato evidence je nutnou podmínkou pro moderní empirismus – viz tradičně pojatou empiristickou teorii *smyslově daného* (v našem smyslovém poznání se nám dávají vlastnosti, které jsou podstatné pro

vnímanou věc) či teorii *poznání na základě obeznámenosti* (knowledge by acquaintance) logického atomismu. Ale je také nutnou podmínkou pro racionalismus obecně – viz Kantův transcendentální princip (který byl zvláštním, přesto pro celý systém nepostradatelným druhem výše zmíněné evidence) či evidenci v rámci Husserlovy transcendentální logiky.⁵⁸ Podstata obou předpokladů *předchůdného* je táž. Kdyby taková předchůdnost neexistovala, jakou bychom měli jistotu, že proces abstrakce a identifikace se zastavuje přesně tam, kde končí region definovaného? Jakou bychom měli jistotu, že naše racionální usuzování pracuje s náležitě rozlišenými objekty, jejichž řád, daný náležitým uspořádáním objektů, se kryje s řádem skutečnosti?

Lidé mohli mít pocit, že tato předchůdnost skutečně existuje, jestliže se pohybovali v dosahu dobře známého světa, protože základní rozvržení regionů objektů za ně udělali dávní předchůdci, jejichž experimentální práce se zkusnými definicemi byla zapomenuta. Navíc mohli být oslněni předchůdností eukleidovské geometrie, protože ta se zdála být vyjádřením ideální skutečnosti a stala se ideovou inspirací filozofie již od 5. století př. n. l. Tedy zdála se být dost stará a stále fungující. Pak se ale objevily geometrie jiné (Lobačevského, Gaussova), které odhalily relativnost eukleidovské geometrie k určitému pochopení ideálního prostoru.

Ovšem na tuto korekci lidé nemuseli čekat do 19. století. Když se začali pouštět do nových oblastí, začali také narážet na svět, který na vymezení regionů teprve čekal. Například když Evropané začali pronikat do pralesů Jižní Ameriky plného neznámých rostlin, živočichů a dokonce bytostí podobných lidem. Dnes se podivujeme a pohoršujeme nad váháním Kolumba a jeho současníků, zda zmíněné bytosti jsou, či nejsou lidé. Představme si však, kolik předsudků musel takový Las Casas jako kněz a misionář po svém příchodu do Latinské Ameriky odhodit. Např. jak těžce se musel potýkat s otázkami: Jsou tyto bytosti skutečně obrazem Božím? Mají rozum jako my? Jsou tyto jejich rituály – tak odlišné od našich – projevy lidskosti? Mají tyto bytosti zodpovědnost? Mají svobodnou vůli? Teprve poté, co se rozhodl, že indiáni jsou také lidé, se mohl nechat vést Ciceronovým a křesťanským přesvědčením, že racionalita je společná všem lidem a že indiáni jsou také obrazem Božím. Pak teprve měl intelektuální výzbroj na to, aby v 16. století mohl hájit indiány proti zvůli konkvistadorů. Musel urazit velkou cestu při vymezení regionu „člověk“ a přitom se zbavit

⁵⁸ Právě si dokládáme, jak funguje paradigmatické podloží. Empiristé a racionalisté se spolu navzájem argumentačně potýkali a potýkají, ale přesto spolu sdílejí významného společného jmenovatele. Oním jmenovatelem je raně novověké porozumění tomu, jaké jsou obecné podmínky vnímání a poznávání, tedy přesvědčení, že musíme obhájit subjektivní znalost objektivizujícím procesem. Většinou si však tito aktéři půtek společného jmenovatele buď vůbec nevšimli, nebo jej nepřiznali. U Chomského se teorie UG proměňuje v *jistotu, která je evidentní*. Ovšem evidentní jen na základě poměrně

mnoha falešných, v té době však naprosto „evidentních“ představ o tom, co a kdo je to člověk (srov. Todorov, 1996)

V pozdějším vývoji evropské tradice vědy byly tyto „vymezovací“ zkušenosti ještě zvětšeny, když lidé objevili dalekohledy a mikroskopy a vznesli se ke zcela novým světům či se do zcela nových nořili. Přesně tyto zkušenosti tím, jak narůstají a zvětšují svůj dopad na každodenní zkušenost⁵⁹, nás více a více vedou k opuštění představy teoretického nazírání či evidence a k uvědomění si skutečnosti, že náš život ve světě je veden účinností, nikoli korespondencí se skutečností. K představě korespondence totiž chtě nechtě potřebujeme ještě nějaký předpoklad *epistemické předchůdnosti* – tedy předpoklad, že svět známe ještě předtím, než ho fakticky začneme poznávat.

Wittgenstein, vedený kritikou kruhovosti takové představy (poznání předpokládá předchůdnou znalost ještě předtím, než se vůbec začne poznávat), byl nucen předefinovat pojem identity a s tím další pojmy: logika, forma atp. Identita pro něj začala být komplexem „rodinných podobností“. Tyto rodinné podobnosti netvoří nějaký stálý region, jeho hranice se pohybují, jakmile se mění naše potřeby, popřípadě naše prostředky poznání a zásoba našich znalostí. Potřeby, prostředky, znalosti jsou určeny světem a naším jednáním. Samozřejmě není náhodné, že v místech, kde mluví o rodinných podobnostech, mluví také o tom, jak špatně jsme chápali logiku. Logika není základní struktura, podle níž je utkán řád světa. Pokud se zbavíme ideologie „předchůdnosti“, pak vidíme, že logika je naší experimentální formou myšlení, nikoli přírodou samotnou. Proto když se vrací k „logickým“ větám a své „logické formě“ svého předcházejícího díla *Tractatu logico-philosophicus* (Wittgenstein, 1993), sebekriticky říká:

„[Člověk v]ěří, že znovu a znovu sleduje přírodu samu, a přitom se dává vést jenom formou, skrze níž ji pozoruje. Byli jsme drženi v zajetí určitým *obrazem* [...] Člověk to nemůže postřehnout, protože to má pořád před očima“ (Wittgenstein, 1998, s. 64–65, 68, §§ 114–115, 129).

Tedy vymezení regionu či definice pojmu je odvislá vždy od nějaké reálné potřeby, která se odráží v logické formě, jíž pořádáme regiony, není proto odvislá od toho, jak je region vymezen v neměnné struktuře „pravého světa“.

komplikovaného systému předpokladů, které Chomsky neanalyzuje – zdá se, že jsou pro něho tak samozřejmé, že je již nevnímá. K tomu viz analýzu předpokladů celé Chomského teorie UG (in Hrdá – Šíp, 2012, především 122–125).

2.2.4.5 Analýza paradigmatického pozadí definice kompetence – obsahové předpoklady

Jaké jsou tedy reálné potřeby ve chvíli, kdy definujeme kompetenci? Potřebujeme stanovit něco, čemu mají být žáci, studenti a celoživotně se vzdělávající lidé naučeni. Toto stanovení je tu od toho, abychom mohli říci, zda jde výuka správným, nebo špatným směrem. Abychom to mohli říci, musíme v definici jasně stanovit něco, co je kognitivně uchopitelné, na základě čeho pak budeme rozhodovat, zda jdeme, či nikoli správným směrem. A zde je problém v definici kompetence k řešení problémů, stejně jako v definici všech kompetencí a mnoha dalších (nejen pedagogických) pojmů, které se váží k hloubkovým strukturám, evidenci, předchůdnosti. Podávají nám takové definice, které nám nepomohou rozhodnout nic, nenaznačí nám, jak se máme racionálně chovat.

Nejdříve si připomeňme konkrétní vymezení kompetence k řešení problému:

„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 obhájí 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).

Co by bylo v definici kompetence k řešení problémů kognitivně uchopitelné, a tedy nějak kontrolovatelné? To, zda dotyčný dokáže pracovat s *určitým typem* problému. Zda v tomto *konkrétním typu problému* je schopen rozpoznat jeho podstatu, rozčlenit jej na části, navrhnout kroky k jeho řešení, uplatnit dříve získané vědomosti, použít kreativitu při řešení *částečně podobných problémů*. Ale ve vymezení kompetence se chce víc. To vyplývá nejen z formulací a strategického místa, které bylo kompetencím vymezeno v naší kurikulární reformě, ale ze samotné definice této kompetence. Pracuje se zde totiž s pojmem *problém o sobě*. Pracuje se zde s *identitou jako s totožností na nejvyšším stupni abstrakce*, ale taková definice nám nakonec o pojmu *problém* a jeho vztahu ke skutečnosti neříká nic. Chce se zde mnohem více, ale poskytuje se málo. Nejsou zde jasně definované *typy* problémů a způsoby, jak se k řešení *těchto konkrétních typů* má dojít. Nemůže být tedy ani stanoveno, jak se taková kompetence dá rozvíjet a jak toto rozvíjení kontrolovat.

⁵⁹ Tlak na naši každodennost, kterou mají na svědomí poznatky založené na novém vymezování „regionů“ a zprostředkované technologiemi, si můžeme dokumentovat např. na GPS. Ta může být nástrojem navigace s přesností na několik centimetrů díky tomu, že dokážeme počítat se zakřivením časoprostoru, který před sto lety zkusmo definovala teorie relativity.

Kdybychom s přihlédnutím ke skutečné praxi chtěli diskurz o kompetencích dále brát vážně, velice rychle bychom došli k tomu, že k jejich přesnějšimu vymezení potřebujeme jasně definované znalosti, dovednosti a jednání, jež mají být ovládnuty, protože *jedině ony se dají skutečně empiricky ověřovat*. S vymezením vztahu mezi kompetencemi na jedné a znalostmi, dovednostmi a jednáními na straně druhé stojí a padá idea rozvíjení a kontroly kompetence. Ovšem kdybychom si připustili takovou roli vědomostí, dovedností a jednání, museli bychom se vážně ptát, zda celý diskurz o kompetencích (a mnoha dalších pojmech ze současné kurikulární reformy) není onou příslovečnou zkratkou, která nás obloukem dovede tam, kde jsme mohli být daleko dříve.

Podobné disproporce mezi teorií a praxí vedou nakonec odborníky k utilitárnímu východisku: na kořenech svých idejí netrvalí. Dnes už jen málokterí lingvisté jsou přesvědčeni o správnosti předpokladů Chomského. A nejinak je tomu i v pedagogice – málokdo se přímo hlásí k Chomskému či hloubkovým strukturám, pouze je předpokládá. Nejen proto, že ho k tomu vede paradigma, v němž stále žije a z něhož promýšlí svět, ale také proto, že klíčové pojmy jsou výraznými memy. Stejně jako v případě lingvistiky i zde zanechávají v poli oboru své informační zřetězení a nutí aktéry jednat způsoby, které byly adekvátní původním významům, rolím a místům v diskurzu. Zkratka v pedagogice i v jiných vědách si takové pojmy žijí svým memetickým životem.

2.2.5 Dynamický systém: konec transcendentálních struktur

Memetický charakter pojmů je dán skutečností, že pojmy mohou existovat pouze v rámci nějakého systému významů – v našem případě nejčastěji v rámci jazykového systému či v rámci symbolického kalkulu. Pojem, který by byl vyňat ze systému, by neměl žádný význam. Popřípadě by si svůj význam podržel jako ozvěnu systému, ze kterého byl vyňat.

Stejně tak si podržují svůj význam i pojmy a celé teorie, které vznikaly v rámci předporozumění jiného paradigmatu, protože toto paradigma zabudovala do definic těchto pojmů a teorií své často neartikulované předpoklady. Jestliže tyto pojmy a teorie vyjmeme z původního paradigmatu a snažíme se je využít v paradigmatu alternativním, musíme se připravit na skutečnost, že nám do nového systému zavlečou významovou strukturu z předešlého předporozumění, a tím nám budou narušovat koherenci a logiku systému nového. Nemůžeme se zbavit všech starých pojmů a teorií, protože by to bylo příliš nákladné a v podstatě by to způsobilo kulturní anomii. Jediné, co můžeme s touto situací udělat, je

identifikovat teorie a pojmy ze starého předporozumění, které využíváme v předporozumění novém, a sledovat, zda za nimi nevzniká pole inkoherece a neporozumění. A pokud se tak děje, musíme pojmy či teorie radikálně přeznačit, popřípadě rekonstruovat. V některých odůvodněných případech je dobré pojem zcela přestat používat, jako jsme na příklad minulosti přestali používat „flogiston“ či v současnosti – doufejme – přestaneme používat „třídní nepřítel“.

2.2.5.1 Podmínky pro ustavení memu „kompetence“

Teorie memu je založena na představě, že vedle genetické replikace a mutace genů existuje i replikace a mutace částí kulturně předávaných vzorů – tzv. memů, které podle okolností více, či méně zásadně ovlivňují naše myšlení, jednání, očekávání atd. (srov. Blackmore, 2001). Doslov evolučního biologa J. Zrzavého k *Teorii memů* S. Blackmoreové poukazuje na slabá místa formulace této teorie. Předně memy (podobně jako geny) nejsou věci, ale mají informační charakter – tedy jsou soustavou určitých hodnot (Zrzavý, 2001, s. 134–135). V případě memů se jedná o soustavu hodnot v kulturním prostoru, v případě genů o soustavu hodnot ve zřetězení aminokyselin, či o soustavu hodnot mezi alelami (srov. Frynta, 2001).

Pokud bychom chtěli dále propojit teorii memů s „teorií“ paradigmát, mohli bychom opakovat se Zdeňkem Neubauerem,⁶⁰ že „vědecké teorie jsou kognitivní mémové [sic] komplexy vědy [... které] mezi sebou soutěží o přežití“ (srov. Neubauer, 2002, 44–45). Pokud bychom chtěli propojit teorii memů s Foucaultovým pojetím *epistémy*, mohli bychom zjednodušeně říci, že komplexy dostatečně stálých a přitom v určitých případech nahraditelných memů se v dané kultuře svým uplatňováním podílejí na utváření specifického historického *a priori*. Foucaultova teorie nám však navíc umožňuje porozumět tomu, proč se memy mohou uplatnit a replikovat především ve velkých komplexech (v tzv. memplexech). I přestože se některé memy mohou vydat z jednoho odděleného prostoru kultury do druhého (např. mem kompetence z filozofie a epistemologie do jazykovědy a z jazykovědy do dalších oborů, mem evoluce z teorie o původu bohatství do biologie⁶¹), musí být v onom jiném

⁶⁰ Ten je dnes znám spíše jako filozof, ale dříve byl profesně úspěšným experimentálním mikrobiologem.

⁶¹ Existuje odborná literatura, která dokládá, že Darwin myšlenku evoluce přebírá z ekonomických spisů druhé poloviny 18. století, v níž významnou roli hrála kniha Adama Smithe *Pojednání o podstatě a původu bohatství národů*. Jonathan Hodge na základě analýzy deníků, v nichž Darwin začíná poprvé psát o tématech spojených s variacemi a selekcí, zpochybňuje přímou kauzální souvislost mezi idejemi politických ekonomů a vznikem hlavních myšlenek evoluce (srov. Hodge, 2003, s. 64, 68, pozn. 21). To je však velice pochybný postup, který se zakládá na příliš naivní představě lineární kauzální následnosti, kterou tradiční historie idejí vkládá do zkoumání diskurzu. Na celý problém bychom se měli podívat zcela jiným způsobem než obě skupiny. Memy se nemohou zcela libovolně – na základě nějakých náhod či rozmarů – přesunout z jednoho diskurzu do

prostoru předem připraveno speciální porozumění, speciální soustava informačních hodnot a podmínek. S analýzou těchto komplexů na nejjednodušší prvky – memy – se to má stejně jako s analýzou struktury dědičnosti na jednotlivé geny – je to účelný popisně-analytický nástroj, avšak velice špatný nástroj interpretační. Právě v tom tkví největší problém Dawkinsovy knihy *Sobecký gen* (Dawkins, 1998) a knih jí podobných.⁶² Foucault, aniž by to na konci šedesátých let⁶³ jakkoli tematizoval, interpretoval *epistému* z pozice dynamického systému. Tím se nejvíce odlišoval od různých koncepcí dějin idejí. *Epistéma* stejně jako teorie dynamického systému pracuje ze své podstaty s jednotkami svých systémů (objekt diskurzu, bit, gen, mem) informačně – tedy jako s vyjádřením vztahů a vlivů mnoha informačních hodnot, nikoli jako s něčím, co existuje v tradičním smyslu tohoto slova. Nepracuje s nimi jako s něčím, co má pevná, neměnná „jádra“, z nichž je vystavěn náš svět. Pracuje s nimi naopak přesně tak, jak vyžaduje od Blackmoreové Zrzavý, když zdůrazňuje, že „mem není věc“.

Aby se mem *kompetence* mohl vůbec objevit a zdárně obíhat, musel (jako každému jinému memu) mu být vytvořen prostor – jemu příhodná soustava podmínek, které vymezují a určují hodnoty rozptýlené v systému. Těch je samozřejmě velké množství, my vyjmenujeme pouze základní z nich a přitom se budeme soustředit na ty, které jsou typické pro pedagogiku:

1. Procházíme obdobím hlubokého zmatení v otázce, jak máme v pozdně moderní době pochopit a předávat vzdělání a výchovu, protože ty jsou dnes charakteristické svojí proliferací, technologizací a rychlým opotřebením, přičemž proces vzdělání je poprvé v dějinách lidstva určen masovým charakterem.
2. V této době nejistoty a rychlých proměn jsme se nepřiznaně, byť pochopitelně ještě více upnuli k lidské potřebě hledat něco stálého, co nepodléhá změnám.
3. Stejně nepřiznaně máme nutkavý pocit, že to stálé můžeme najít jedině analýzou podstaty (vnitřku) člověka či podstaty (vnitřku) věcí kolem. Tato analýza má vést

diskurzu jiného. Přejít je možný pouze z diskurzu, který v mnohém sdílí podloží diskurzu cílového. A právě tyto systémové přesuny je schopen vysvětlit foucaultovský typ analýzy historického *a priori* – diskurzy jednotlivých disciplín nevznikají odděleny jeden od druhého a nepředávají si pojmy a memy teprve poté, naopak jsou v časových fázích systémově propojeny maticí dané epistémy – daného paradigmatu. Proto Darwin mohl využít podobných myšlenek, jaké o půl století dříve artikuloval Smith – byly již přítomny v historickém *a priori* daného období, lidé skrze ně již promýšleli svět, jen v teorii bohatství tyto myšlenky našly vyjádření o půl století dříve, než se začaly prosazovat v Darwinových denících. To, co nás zde mate, je, že jsme navyklí přemýšlet v lineárním systému kauzality. Proto se Hodge mylně domnívá, že když nemůže prokázat, že Darwin již znal Smithovo dílo v době, kdy tyto myšlenky začal formulovat ve svých denících (tedy že nenašel ono jednoduché lineárně kauzální vodítko), pak musel na evoluční princip přijít nezávisle na Smithovi.

⁶² Ke kritice tohoto atomizujícího raně novověkého přístupu viz Lewontine, 1993; Jablonka – Lamb, 2005; Pigliucci – Miller, 2010, k obdobné debatě mezi novověkou atomistickou interpretací a interpretací z pohledu teorie dynamických systémů, která na základě předložených argumentů straní druhému interpretačnímu přístupu, viz Rockwell, 2007; Neubauer, 2002.

⁶³ *Archeologie vědění* poprvé vyšla v roce 1969.

k nalezení jejich obecné, objektivní struktury. Potřeba analýzy hloubky nás nutí postavit teorii na první a praxi až na druhé místo.

4. Jako v každé době rychlých změn vzrůstá potřeba hrdinů – těch, již nám ukáží cestu. V našem případě takovou roli sehrál Chomsky společně s dalšími, kteří kompetenční ptydepe prosadili.
5. V době rychlých a překotných změn zároveň vzrůstá společenská potřeba řešení problémů, které se přirozeně kupí. Vzniká tedy i poptávka po zvládnutí situace. Z nabídky je vybrán jeden způsob zvládnání problémů. Decizní sféra začne investovat do jednoho z nich. Protože se však hraje o čas a je nutné vykazovat výsledky a hlavně výsledky takové, které se dají byrokraticky snadno zjistit, evidovat a potvrdit, začnou být podstatnější význačná slova – znaky, které v diskurzu zastupují určitý mem či komplex memů – než skutečné změny zasahující realitu. Mem se tím sice zpovrchní, a často se v dlouhodobějším horizontu odsoudí k zániku, ale z krátkodobého hlediska zrychlí svůj oběh, a tím ještě výrazněji sugeruje (ovšem jen do chvíle vlastní imploze) svoji nepostradatelnost.

Podmínky pro vznik memu kompetence se objevily a mem se již dlouho a úspěšně replikuje, zesiluje a aplikuje mezi decizní a výzkumnou komunitou. Nikdo sice existenci hloubkových, neměnných struktur neprokázal, ale již více jak celá dvě desetiletí (v ČR desetiletí jedno) existuje silně zastoupená normotvorná literatura pojednávající o kompetencích či klíčových kompetencích a o rozvíjení kompetencí.

2.2.5.2 Mem a zpětná vazba

Někteří teoretici dnes navrhují, aby se termín *kompetence* používal pouze jako tzv. „reorientační pojem“. Když jsme v úvodu psali o tom, k jakému posunu vnímání došlo v teoretické reflexi pojmu kompetence od roku 2010 do současnosti (2013), zmiňovali jsme to právě jako projev takového návrhu. Tento pojem nám má nyní pomoci vymknout se horizontům a normám tradičního školství a posunout se k jeho modernějším podobám. A přesně tímto způsobem termín zpočátku začali používat někteří aktivní, novátorští učitelé. Byl pro ně beranidlem proti jejich rigidním a jakoukoli změnu odmítajícím kolegům, případně proti nadřízeným.

Ovšem jestliže mem kompetence vstoupil do diskurzivního pole jako pojem analytický a didaktický a jestliže svým vstupem nutně ovlivnil epistemologické pole a vnímání celého prostoru kurikulární reformy, nemůže se zpětně stát jen jakýmsi reorientačním pojmem. To si

na své kůži ověřili novátorští učitelé, kteří bezstarostně používali pojem kompetence do té doby, dokud se termín nestal klíčovou součástí závazných dokumentů a oni nemuseli začít vykazovat, jak reálně školní vzdělávací program či jejich výuka vedou k rozvíjení klíčových kompetencí. Zvláště když to po nich začali vyžadovat pracovníci České školní inspekce narychlo přeučení z diskurzu o osnovách, spirálovém kurikulu a znalostech a dovednostech na diskurz o rámcovém a školním vzdělávacím programu, alternativních formách výuky a rozvíjení kompetencí. Za více jak patnáct let memplex kurikulární reformy natolik proměnil diskurzivní pole, vnímání světa a očekávání aktérů, kteří se pohybují na tomto poli, že zde o nevinné reorientaci nemůže být řeč. Mem „vyžaduje“ to, co mu diskurzivní pole, jehož je součástí, „slibuje“. Protože učitelé praktici nemají z principu výraznou rozhodovací pravomoc, popřípadě vliv na decizní či výzkumně-teoretickou sféru, nemohli ovlivnit zárodek této diskurzivní normy. Nezbylo jim proto než se do této – od praxe odtržené – memetické hry hromadně zapojit. (Podobně jako těm z výzkumně-teoretické sféry, kteří se chtěli úspěšně ucházet o grantové podpory.)

Předešlé odstavce nejsou vyhlášením války reorientačním termínům. Naopak, autor tohoto textu uznává jejich ústřední roli v evolučním procesu a ve vědomém procesu rekonstrukce sociálních institucí. Jinými slovy memy nejsou samy o sobě ani dobré, ani zlé – stejně jako geny. Nebezpečné se mohou stát celému systému teprve v té chvíli, kdy jejich zavádění a působení není dostatečně reflektované a není kontrolované ohledem na jejich reálné dopady (čímž se oddalí jejich ekologická zpětná vazba).

2.2.5.3 Zaplevelování veřejného diskurzu: příklad „konkurenceschopnost“

Nejde nám zde především o kritiku pojmu kompetence, pokoušíme se pouze poukázat na nebezpečí, které nastává, když veřejný prostor zaplevelujeme nefunkčními memy. Takovými memy, které realitu zakrývají. Dalším nebezpečným memem je například pojem „konkurenceschopnost“. Ten se stal díky své vágnosti a nezávaznosti agresivním politickým sloganem a zároveň další holí na údajně „líné české učitele“.⁶⁴ Tento slogan a hůl však školský systém ještě více křiví a prodlužuje jeho neefektivnost. Předstírá totiž, že identifikuje problém českého školství, ale ve své podstatě prosazuje ideologii omezené zájmové skupiny.

⁶⁴ O údajně „líných učitelích“ se začalo psát v českých médiích na konci 90. let 20. století a toto naprosto nedoložené označení se populisticky objevuje pravidelně v dobách, kdy se do médií dostanou informace o krizi školství v ČR (výsledky PISA testů, rozpačitý výsledek kurikulární reformy atd.). Zde toto pejorativní adjektivum používáme, abychom upozornili, že zde existují primitivní tendence jak řešit složité problémy českého školství. Místo hledání systémové změny se spouští „hon čarodějnice“ – hledají se viníci, které je nutné (a také snadné) potrestat.

I tento pojem je výrazně svázán s paradigmatem rané moderny. Je to termín, který vyrostl na kognitivně naivní představě tradičního liberalismu, jež jednotlivce chápe jako subjekt s danou a neměnnou přirozeností (opět jsme u hlubiny člověka, kam ideologové liberalismu údajně sestoupili analýzou jeho ekonomického chování).⁶⁵ Podle těchto ideologů jsou v přirozenosti zakódovány zákony, které regulují produkci a výměnu zboží a služeb. Tato regulace je „přirozená“ – tedy „pravdivá“, vyjadřuje tento řád, a proto již nepotřebuje regulaci ani panovníka, ani státu. Naopak, takové další regulace jsou zhoubné – vyjma snad jediného případu. Politickou regulaci lze ospravedlnit, když se činnost jednotlivců dostává do vzájemného střetu a je potřeba ochrany vlastnictví a dohledu nad obchodními kontrakty. Moderní libertariánská verze tohoto mýtu je obohacena o víru v hayekovský „rozšířený řád“, který 1) je *a priori* v souladu s výše popsanou přirozeností člověka a který 2) prostřednictvím svobodného trhu dokáže bez falešných morálních iluzí skutečně spravedlivě hodnotit subjekty trhu na základě toho, jak vhodně zapadají do celého systému produkce a výměny (srov. např. Hayek, 1995; Hayek, 1993a, 1993b; Friedman, 1993). Pokud jsou odměněny kladně, pak jsou konkurenceschopní, pokud záporně, pak konkurenceschopní nejsou.

Jako útešný obrázek nebo politická propaganda je to dobrá představa, ale jako popis reality je to nebezpečný mem, neboť je založený na definici kruhem. Existenci „rozšířeného řádu“ a „přirozenosti vnitřní regulace“ dokládáme kvazimorálkou odměňování a morálnost této kvazimorálky obhajujeme existencí „rozšířeného řádu“ a „přirozeností“. (K výjimečně kvalitní nemarxistické kritice viz Dewey, 1992, lw.2: 282–324.) Že je tento pojem pouze politickým prostředkem a nikoli řešením, by se ukázalo, jakmile bychom chtěli vědět, jak lze konkurenceschopnost skutečně propojit s praxí vyučování, co konkrétně znamená „příprava na konkurenceschopnost“. Opět bychom se dostali ke stejným otázkám jako v případě kompetencí: Co má být cílem výuky? Jaké a proč výsledky požadovat? Jak toho prakticky dosáhnout? Co testovat, jakým způsobem a proč? A co naopak nechat netestováno? Zjištění, že by vzdělání mělo připravit člověka na reálný život, je stejně triviálním zjištěním jako to, že by měl učitel u svých žáků rozvíjet dovednost řešit problémy. Neodpovídá totiž na to podstatné, z čeho konkrétně se onen reálný život skládá a jaké má charakteristiky a jakým způsobem by měl být na něj člověk připravován. Ptydepe konkurenceschopnosti nám nepomůže najít odpověď, protože je založeno na kruhovosti sebezdůvodnění. K realitě nás fakticky nepouští, neboť v kvazimorálku přirozeného rozšířeného řádu, který spravedlivě a bez falešného sentimentu odměňuje, musíme předem uvěřit.

⁶⁵ Právě na tuto podobnost mezi ranými liberály a Marxem jsme upozorňovali v poznámce č. 50.

2.2.5.4 Praxe jako zpětná vazba teorie, teorie jako zpětná vazba praxe

Podívejme se na celý problém reforem školství z jiného pohledu. Úspěšné případy školních transformací ve světě ukazují, že jakýkoli plán na celkovou rekonstrukci či reformu školského systému vznikl z velmi dobré znalosti toho, *co konkrétně, jak konkrétně a proč* učitelé učí, co mohou ještě nabídnout, co k tomu naopak potřebují, co a proč od nich potřebuje společnost, do jakého systému musejí být učitelé i žáci zasazeni, aby vůbec mohli dosáhnout požadovaných cílů, jakého vzdělání musí učitelé dosahovat, jaký profesní systém celoživotního sebevzdělávání musí absolvovat, jak je za to musí společnost odměňovat.⁶⁶ Ohled na praxi, skutečné děje během výukového procesu a na samotné aktéry – učitele, žáky a společnost, na jejich reálný stav a reálné potřeby – je zde evidentní. Chtě nechtě do rozhodovacího procesu byli vtaženi i samotní praktici. Jejich pohledu a argumentům musela být přiznána skutečná důležitost. Nebyli pouhým pasivním zdrojem informací pro odborníky-teoretiky a výzkumníky. Jinými slovy: praxe výuky a pedagogická teorie byly opět propojeny do jednoho oboru. Pod skutečnými reálnými problémy byla pedagogika nucena se po době odtržení scelit.

Zopakujme si některá zjištění z části 1: Toto odtržení z velké míry pramenilo z neurózy pedagogiky jako oboru způsobené otázkou: Je pedagogika vědou nebo pouze zhodnocením a generalizací výchovné praxe učitelů? Aby si zachovala tvář, která byla vyžadována tím, jak byla chápána věda v paradigmatu rané moderny, se pedagogika jako věda oddělila od výukové praxe. Měla být jejím vyšším teoretickým povýšením. Tímto krokem vyhověla tehdejšímu pochopení vědy, ale vykonala zcela nesystémový krok. Zamezila zpětnovazebnímu proudění informací. Přesně za takových podmínek se daří vzniku memů a memplexů, které jsou zdánlivě teoreticky úspěšné, ale vedou k pokřivení systému. Problém je, že memy na rozdíl od racionálního plánu na rekonstrukci ke svému životu realitu nutně nepotřebují. Ve střednědobém horizontu dokáží přežít i v systému, jenž se zapouzdřil v teorii a u něhož se nevyžadují faktické výsledky. I memy sice podléhají principu ekologické zpětné vazby, ale vzhledem k tomu, že dokáží výrazně pozměnit obraz světa svých nositelů, dokáží zpětnou vazbu také výrazně a nebezpečně oddálit.

⁶⁶ K tomu viz kapitoly o úspěšných reformách ve Finsku a Německu – o pomalé, ale důsledné finské reformě a o rychlé, ale zatím nerozhodnutelné německé – v dokumentu OECD (OECD, 2011, s. 117–135, 201–220).

2.2.5.5 Podstata myšlenky dynamického systému

Řeč o memech, které „dokáží oddálit zpětnou vazbu“, či o nositelích, kterým memy „pозměňují obraz světa“, popřípadě výše artikulované pojetí memů, které „vyžadují“, co jim „slibují“ diskurzivní pole, nás nutně musí mást. Vede nás to k nesprávnému přesvědčení, že mem je *něco* – jasně definovatelná jednotka, která „nasedá“ na své nositele a „má“ svoji vůli, jíž „může měnit“ obraz světa.⁶⁷ Je to projev bezmoci současného jazyka, který se dlouhodobě vyvíjel v prostředí, v němž lidé přemýšlejí atomisticky.⁶⁸ Jazyk a jím utvářené diskurzy jsou založeny na analytickém, nikoli systémovém způsobu vyjádření. Mem – stejně jako gen – není věc, která něco může mít. Není to ani nějaká forma, předpis (*pattern*), který přežívá své materiální podmínky replikuje sebe sama.⁶⁹ Je záznamem složitého shluku podmínek – reakcí na stav celého systému. Tuto složitou změnu perspektivy nazírání a vyjadřování stejně neobratně, přesto s jistým vhladem do podstaty fungování memu a do povahy úspěchu jeho replikace/aplikace, vyjadřuje následující citát z Neubauerovy *Biomoci*:

„[Ú]spěšný mémový [sic] komplex jako teorie, nauka, paradigma, musí fungovat spíše jako ‚kompilátor‘ než ‚replikátor‘, tj. představuje spíše způsob zacházení s informací vůbec – jejího přejímání, ukládání, třídění, vyvolávání, zobrazování, předávání, než aby byl novou, přídatnou informací typu dat či programů. Je návodem tělesného projevu této jednoty ve vzhledu, chování a jednání. Tak, jako je vnější tvar (forma) nezávislý na svém nositeli (hmotné implementaci, médiu) a jako je ‚vnější informace‘ (syntax) nezávislá na konkrétním způsobu zápisu (kódování), tak je ‚vnitřní informace‘ (obsah, smysl) nezávislá na syntaxi: rozhodující je podoba jednoty, kterou uděluje danému kontextu. Tato podoba se projevuje ve vzhledu a žije (šíří a vyvíjí se) nápodobou, tedy nikoli replikací, nýbrž aplikací. (V této souvislosti se mluví o ‚*pragmatice*‘.)“ (Neubauer, 2002, s. 44, zvýraznění v originálu).

Memplex tedy není replikovanou informací. Je tím, co informaci umožňuje zakódovat a vyjádřit. Je to celý uspořádaný způsob zacházení – přejímání, ukládání, třídění, vyvolávání, zobrazování, předávání, který je rozptýlen po celém systému. Máme tendenci v genech a memech (jako kódu) a v jejich somatických důsledcích (jako expresi takového kódu) vidět, co nás novověká epistemologie naučila vidět ve vztahu „pravé skutečnosti“ k jejímu odrazu v naší zkušenosti. Naučila nás zde i tam vidět reprezentacionalistický vztah. „Pravý svět“ je reprezentován ve zkušenosti. Svět je „pravý“, zkušenost je „pravdivá“ pouze, když koresponduje se světem. V reprezentacionalistickém pohledu jsou gen i mem nahlíženy jako

⁶⁷ Přesně tímto zavádějícím způsobem si mnozí vysvětlují Dawkinsovy „sobecké geny“. (Problém samozřejmě není zcela na straně nepozorných či netrpělivých čtenářů. K tomuto pochopení je vedou Dawkinsova častá, patrně záměrná a vědecky nepřesná vyjádření. Je ironií memů, jak snadno může být osobní víra vydávána za exaktní vědu, zvláště když je autor zručný stylista jako Dawkins.)

⁶⁸ Zmiňujeme zde jazyk v singuláru, ale máme zde na mysli všechny euro-americké jazyky, neboť je utváří stejný paradigmatický horizont.

⁶⁹ Takto to vysvětluje dawkinsovská sociobiologie.

„pravé“ reality, kdežto jejich somatické (v případě genu) či kulturní (v případě memu) vyjádření je „pravé“ pouze v případě, že zachycují přesně vzor (*pattern*). Takto v podstatě vidí gen Dawkins a mem patrně Blackmoreová. Nový, pozdně moderní paradigma je typické tím, že atomistické porozumění světu odkládá, aby se naučilo vidět svět systémově. V tomto paradigmatu jsou geny a memy v celém systému rozptýlené podmínky, které stanovují uspořádaný způsob zacházení, jenž se projevuje „v jednotě vzhledu a jednání“, nikoli v pouhé informaci samotné (v *pattern*). Podtržením vzhledu je zde dán důraz na materiální složku. Mezi sekvencí genů a jejich somatickým projevem není vztah „pravého“ a „podmíněně pravého“, ale vztah vzájemné potřeby při aktu aplikace. Informace, kód, nemateriální forma nemá ontologické prvenství před materiálním, zhmotněným vyjádřením.⁷⁰ Zrzavého přesvědčení, že gen či mem není „věc“, bychom neměli chápat tak, jak to patrně chápe on i Dawkins – tedy že jsou to především informace, rozdíly, vzory. To bychom se vraceli k nadvládě netělesného nad tělesným. Ve své podstatě je to jen moderně (na základě kybernetického jazyka) vyjádřená stará, ořepaná floskule paradigmatu oddělených objektů, že pravdu musíme hledat uvnitř, v transcendentální struktuře. Jedinou odlišností je zde přesvědčení, že tentokrát je tato struktura představována jako zřetězení netělesných informací (gen či mem). Ovšem i tato struktura je transcendentální, protože v každém somatickém vyjádření se údajně opakuje stejný vzor (*pattern* – zřetězení informace). Problém ale je, a to dokazují nejsoučasnější genetické výzkumy, že vzory nezůstávají stejné, jak si to představovala neodarwinistická biologie. V každé generaci dochází k mnoha a k mnoha posunům, přeskupením sekvencí jednotlivých genů, k jejich „vypínání“ a „zapínání“, a to vždy podle potřeb, které jsou vyvolány vnějším a vnitřním prostředím organismu atp. V následující kapitole (2.3) uvidíme prostřednictvím jiných analýz (např. porovnáním východisek kognitivních vědců první a druhé generace), že se skutečně jedná o zatím poslední převtění raně moderního pochopení světa, a zároveň si budeme moci všimnout, jak s tímto pochopením jde ruku v ruce idea odtělesněné vědy.

Informace (netělesná část) a vyjádření (tělesná část) jsou dva aspekty, které umožňují jednotu aplikace. Tím, že zde existuje informace, která byla umožněna předešlou expresí (vyjádřením), může být aplikována nová exprese. Informace i exprese jsou ale systémové,

⁷⁰ Zmínka o „formě“ (nematetriální formě), která není ontologicky primární, mimo jiné naznačuje, že tento systémový pohled nemůžeme ztotožňovat s pohledem aristotelským. Celé anticko-scholastické paradigma kladlo důraz na prvenství nemateriálních vzorů – *formé* či Boží myšlenky Stvoření. Jinak řečeno, aniž bychom vyháněli Boha, pozdně moderní paradigma se nevrací k věcným pravdám našich předků.

dotýkají se všech *částí celků*⁷¹ a jsou utvářeny uvnitř celého systému. Nejedná se však o starý dobrý strukturalismus. I ten byl příliš závislý na prvcích, jež utvářely strukturu, a na tendenci vymknout se časovosti. Zde naopak je časovost zahrnuta jako základní předpoklad. V každé následné expresi – právě proto, že prvky celku jsou fluidní⁷² – může dojít k podmínkám, které zapříčiní mutaci informace, a tedy změnu následných expresí. Ve frekvenci mezi informací a expresí je zahrnut princip posunu, změny a času, přičemž ale zde není něco původního a něco odvozeného. Není zde nic původního a odvozeného ve smyslu ontologické prvotnosti – takovou původnost bychom opětně zavedli, kdybychom společně s tradicí tvrdili, že informace genů je původní a somatická exprese sekundární, anebo naopak, kdybychom proti tradici tvrdili, že exprese je původní a informace až odvozená. A není zde nic původního ani ve smyslu časové následnosti. Každá změna je vyjádřením tolika nepatrných posunů celého systému, že zde můžeme identifikovat událost v čase t1, která způsobila událost v čase t2, pouze jako heuristické zjednodušení, nikoli jako projev pravé podstaty a směřování času. V následující kapitole 2.3 budeme psát o pragmatické příčině, kterou musíme použít, chceme-li dynamický systém analyzovat a sekvencovat. Právě díky tomuto heuristickému zjednodušení jsme schopni plynutí času pochopit: 1) jako oddělené od materiálního nositele a 2) jako plynutí od t1 k t2. Jestliže tento obrázek zpětně aplikujeme na pochopení celku, dynamický systém se nám rozpadne na soubor oddělených objektů. A tak se opět vrátíme k východiskům rané moderny.

Příklonem k systémovému řešení jsme rozpochovali jak neměnné formy anticko-scholastického paradigmatu, tak neměnnost podstat objektů paradigmatu raně moderního. Obě paradigmata ze svého principu zpochybňovala přesně to, k čemu nevědomky Darwin spěl – k systémovému charakteru vnitřního uspořádání objektů. „Pevné formy“ paradigmatu prvního směřovaly proti principu evoluce stejně jako „neměnnost objektů“ paradigmatu druhého. Bez systémového charakteru vnitřního uspořádání by nemohlo docházet ke změnám, mutacím. Teprve nyní jsme skutečnými následovníky Darwina. A nepotřebovali jsme ze svého obzoru vyhnat Boha. Přesto je posun myšlení radikální. Odhodili jsme představu atomů (materiálních, logických i informačních) jako prostředku interpretace světa a s tím jsme také odhodili mocnou, dříve velice užitečnou, nyní ale matoucí a zavádějící představu lineární

⁷¹ „Části celků“ je zde velice zavádějící výraz, který se snaží vyjádřit, že celek není nediferencované Vše, ale má své fluidně se proměňující prvky – aspekty nižší úrovně.

⁷² Viz předešlou poznámku – prvky se vydělují z celku, ale nejsou stálé, neměnné. To je tak nezvyklá myšlenka pro atomisticko-analytické myšlení, že ji pro jistotu raději opakujeme.

kauzality, která se objevila jako nutný doplněk moderního atomismu až s paradigmatem oddělených objektů a s ním spojeným mechanicismem rané moderny.

Výše citovaná pasáž z Neubauerova textu svým důrazem na aplikaci a pragmatiku také naznačuje změnu ve vnímání rozdílu mezi praxí a teorií. Pro náš další výklad zde zavedeme představu „aspektové jednoty“ a jejich dvou úrovní. Aspektovou jednotou zde máme na mysli skutečnost, že informace a exprese jsou dva aspekty jedné skutečnosti. Na obou úrovních nemůžeme jasně vymežit nějaký „objekt“, který je oddělen od svého prostředí. Objekt je pouze záznamem vztahů. V nějakém biologickém objektu, řekněme např. v králíkově, jsou (z našeho pohledu) dva základní aspekty: 1) kód určující genetickou informaci „králíkovitosti“ a 2) exprese konkrétního králíka. Ovšem tyto dva různé aspektové projevy nerepresentují nějakou „věc“: kód nerepresentuje „králíkovitost“ a exprese konkrétního králíka. „Králíkovitost“ i konkrétní králík jsou záznamem mnoha a mnoha vztahů uvnitř dané věci (v našem případě králíka) i vztahů překračujících hranici mezi věcí a jeho prostředím. Jsou tím, co ekologové nazývají nika. Tedy podstatou není genetický kód či králík, ale dynamická, v čase rychle, či pomalu se proměňující síť vztahů. Jestliže nás naše představivost o světě nepouští blíže k tomuto dynamickému pojetí (anebo to jde jen ztuha), pak je tomu proto, že od pradávna jsme promýšleli svět atomisticky – jednotkami výstavby světa byly jasně vymežitelné objekty, ideje, později atomy materiální, logické či informační. Ještě stále neumíme vidět svět z pozice prvenství vztahů – v tomto pojetí jsou objekty/atomy více, či méně viditelné krystalizace složité sítě utvářené vztahy. Přičemž tyto krystalizace vykazují neustálou tendenci k proměně. Konkrétní králík je takovou krystalizací, ovšem s tím, že každý králík je vždy odlišný – jak vlivem kombinací geneticky vázaných vlastností či vlivem neustálých nepatrných mutací, k nimž dochází přinejmenším v jeho imunitním systému, tak vlivem proměn přírodního a sociálního prostředí.

Právě v uplatnění (aplikaci, pragmatice) aspektové jednoty informace a její exprese se klade důraz na empirii, protože v nové skutečnosti, která nastala s novou změnou, je zachyceno celé zřetězení vztahů systému, o němž nevíme, jak se liší od předešlého. Jestliže jakkoli zasáhneme do reality a staneme se aktéry nějakého děje, pak zpětná vazba skutečnosti je jediným místem, kde se můžeme dozvědět, zda teorie (či zvyk), na základě které jsme jednali, byla správná, „pravdivá“. „Pravdivá“ zde znamená za současných okolností nejpřiměřenější stavu dané situace. John Dewey takové pochopení reality předkládal ve svých textech již od počátku 20. století. Pro něj byly pojmy poznání a pravda ze své podstaty

definovatelné a srozumitelné pouze ve vztahu k jednání.⁷³ Z tohoto odstavce by však alespoň v náznaku měla plynout klíčová informace o tom, že inteligentní a smysluplné jednání (centrální termíny Deweyho experimentální metafyziky) je nutné pochopit jako neustálé vibrování mezi praxí a teorií, kdy praxe bez teorie se stává pouhým podřízením měnícím se podmínkám a teorie bez praxe se zase stává slonovinovou věží uzavřeného systému s omezenou životností.

2.2.5.6 Praxe jako neantropomorfní podmínka fungování dynamických systémů

Po této vsuvce o nedostatečnosti současné podoby jazyka pro vyjádření povahy memů a po zatím neúplném vyjádření jejich povahy z pohledu dynamických systémů se vrátíme zpět k vysvětlení, proč na rozdíl od vědomě reflektovaných plánů na rekonstrukci sociálních institucí⁷⁴ mohou memy po nějakou dobu existovat bez ohledu na praxi. Memy jsou všude kolem nás, je prostřednictvím nich vystavěn náš kulturní a sociální život stejným způsobem, jako je náš život na úrovni biologické vystavěn prostřednictvím genů. Podobně jako můžeme v laboratoři vytvořit natolik umělé prostředí, že se začnou objevovat a rychle replikovat genetické kombinace, jež nejsou v přirozeném prostředí hojně zastoupeny, stejně tak se mohou utvořit kulturně-biotické systémy, které dokáží replikovat nebezpečné komplexy memů.

Podstatou takových „náhradních systémů“ je, že se zamezí zpětné vazbě systému širšího, z něhož „systém náhradní“ povstal, a nahradí se informační cirkulací uvnitř systému náhradního. Přesně tak funguje systém indoktrinace náboženskou sektou, dočasný úspěch epidemie vztekliny anebo sebereprodukcující se teorie, která kontroluje podmínky vlastní verifikace. Náhradní systémy dříve nebo později zaniknou, protože vyčerpají možnosti svého uzavřeného prostoru. Po zániku náhradního systému však prvky – nyní již ve své náhradní uspořádanosti – nejsou kompatibilní se systémem širším. Z hlediska širšího systému je újma relativně malá. Z hlediska prvků, které byly součástí systému náhradního, může být situace fatální.

Těchto pár vět chce naznačit několik pro nás podstatných souvislostí:

1. Memetickou nefunkčnost (nákazu) nemůžeme vnímat jako inzerci něčeho negativního do „organismu“ systému, protože nefunkčnost (nákaza) *je stavem* celého

⁷³ K tomu srov. Šíp, 2014.

⁷⁴ Což jsou v podstatě také memy, pouze se liší v tom, že jsou méně nebezpečné, protože záměrně více empiricky kontrolované, více podřízené zpětné vazbě. Ovšem „méně nebezpečné, protože záměrně více empiricky

systému. V našem případě to, že komplex nic neřešících memů kolem pojmů kompetence či konkurenceschopnost a dalších se ujal, je znakem současné špatné kondice českého školství i školní (i celé) pedagogiky.

2. Podmínkou genetického i memetického „zdraví“ je co největší systémová otevřenost. Vysoce přešlechtěné druhy zvířat (např. vlkodavové), dlouhodobě teritoriálně či kulturně uzavřená sekta (např. důslední rasističtí nacionalisté), sebereprodukcující se teorie kontrolující podmínky vlastní verifikace (např. sektářská religiozita stejně jako militantní ateismus nebo „vědecká“ teorie důsledně odtržená od praxe) – to všechno jsou příklady různých defektů, které otevřený systém proměňují v systém uzavřený. V našem případě příkladem takového „zúžení systému“ je osud do teoretické sféry obrácených přístupů současné pedagogiky. Tento stav se může stát kritickým, protože se dříve nebo později obrátí do zklamání pedagogikou jako teoretickou vědou o výchově a toto zklamání povede k jednostrannému a nebezpečnému návratu rétoriky antivědeckosti („pedagogika není věda – pouze fronetická disciplína“ či „pedagogika je zkušenostní disciplína, která se utváří sebereflexí praktiků“).
3. Určitá protekce nějakého subsystému může být krátkodobě prospěšná. Např. ochrana teritoriálního trhu je racionální a vede k zachování diverzity, jestliže se svět globalizuje asymetricky – tzn. pouze ekonomicky, a nikoli také legálně a eticky; instrumentální a časově omezené zavedení zpřísnění hraničního pohybu může být vhodné, jestliže potřebujeme zkvalitnit a zracionalizovat dosud nefungující integraci cizinců⁷⁵; klatba uvalená na Galileiho myšlenky byla prospěšná do té doby, dokud nebyly přijatelně obhájeny a náležitě zkontrolovány jejich důsledky.⁷⁶ V našem případě konzervativní přístup ke školnímu systému na samém počátku 90. let 20. století by byl racionální v případě, že by měl poskytnout čas na důkladnou analýzu českého školství, jeho kladů a záporů, jeho deficitů v porovnání s úspěšnými světovými systémy, na analýzu, která by stanovila, co lze ze starého přístupu zachránit, co je nutné rekonstruovat a co je potřebné zcela opustit. Ve skutečnosti

kontrolované, více podřízené zpětné vazbě“ má hluboký význam pro kvalitu jakéhokoli lidského rozhodnutí, a proto zde tyto dva druhy memů vědomě odlišujeme.

⁷⁵ Naopak volání po marginalizaci cizinců a po výrazném omezení jejich vstupu na území není nic jiného než projev nemoci systému, nikoli projev jeho racionality.

⁷⁶ Tímto se vracíme k pasáži Feyereabendovy knihy, k níž jsme se odkazovali v podkapitole 2.1.1, kde autor referuje o tom, že v dané době byl rozsudek inkvizičního řízení s Galileim oprávněný (Feyereabend, 2001, především s. 62–175). „Církev v Galileiho době se nejen těsněji držela rozumu, jak byl definován tehdy a zčásti je definován i dnes, ale uvažovala i o etických a společenských důsledcích Galileiho názorů. Jejich odsouzení Galileiho bylo racionální a revizi může požadovat jen oportunismus a nedostatek rozhledu“ (tamtéž, s. 153). Feyereabendovy ironické příklady dále naznačují, že současná věda se

však došlo k výbuchu reformátorského nadšení a utilitární „reformní“ rétoriky, za kterými dnes můžeme vidět přinejlepším neprofesionální mlhu dobrých úmyslů bez jasných vizí.

4. Hlavním měřítkem zdraví systému je jeho otevřenost vůči praxi, která může poskytovat znejistění vedoucí k pružné rekonstrukci teorie. Praxe v teorii dynamických systémů není jednou z lidských činností, ale překračuje úzce vymezený antropomorfizující horizont, neboť je v podstatě základní bází informační cirkulace uvnitř systému, která zajišťuje zpětnou vazbu.

K poslednímu bodu můžeme poznamenat, že v memech kompetence a konkurenceschopnost převládla teorie (ideologie) nad praxí. Ovšem nejedná se o nahodilý jev. Nejde o to, že příčinou tohoto stavu jsou zlí či málo vzdělaní představitelé decizní sféry a nabubřelí či nepřející představitelé výzkumné a teoretické sféry. Navíc zde existují výjimky – poměrně dobré příklady spolupráce mezi praktiky na základních školách a didaktiky a dalšími odborníky na školách vysokých. Jejich jedinou chybou je, že jsou v celém systému pouhými šťastnými výjimkami. Jedná se zkrátka o jev zákonitý. Žijeme a myslíme stále skrze paradigma oddělených objektů, v němž studovat hloubkové struktury znamená dostat se blíže k pravdě a v němž empirická zkušenost jednotlivců je brána nikoli jako kognitivně významné východisko pro teoretickou práci, ale jako cosi, co musí být nejprve znormováno a očištěno znalostí hloubkových struktur.

Když k tomu připočteme skutečnost, že k „hloubkovým strukturám“ mají v raně moderním paradigmatu z principu výsostný přístup pouze výzkumníci a teoretici a že výzkumníky a teoretiky platí především decizní sféra, pak se před námi objeví celá sociálně-byrokratická matice fungování školství. Decizní sféra má potřebu řešit problém údajně stále hůře fungujícího školství, a proto vytvoří systém dotací a dalšího přerozdělování peněz prostřednictvím grantů. Tento systém pochopitelně nastaví tak, aby významné peníze směřovaly především do sféry výzkumně-teoretické, a obrátí se na její pracovníky – ti totiž jako jediní mohou nabídnout výzkum hloubkových struktur. Lidé z praxe, učitelé ze základních a středních škol jsou k přípravě reformy přizváni jen ve výjimečných případech z blahosklonného rozhodnutí člověka z decizní nebo teoreticko-výzkumné sféry, nikoli z

může chovat daleko hůře než inkvizice během soudu s Galileiem. Viz například osudy vědců, jakými byl Paul Kammerer (srov. Steele – Lindley – Blanden, 1998, s. 1–14; Koestler, 1972) či šťastnější Barbara McClintocková (Cullen, 2003).

principu. Je tomu tak proto, že praktici jsou z principu v tomto paradigmatu nahlíženi jako ti, kdo mají přijímat a implementovat reformy, jež byly připraveny jinde.

Ještě jednou – nejedná se o zlý úmysl, ale o důsledky paradigmatu, které nás nutí nořit se „do hloubky“ a tam nalézat pravdu. Abychom byli schopni změnit tento systém a způsoby jednání, musíme nejdříve změnit kritickou rekonstrukcí naše porozumění světu a místu člověka v něm.

2.2.6 Souvislost transcendentálních struktur a odtělesnění vědy s potlačením významu praxe

Právě jsme prostřednictvím obecné analýzy fungování paradigmatu rané moderny i analýzy pojmu kompetence jako memu bez zpětné vazby doložili, že podcenění praxe vyplývá z hlubokých daností, skrze které jsme naučeni chápat svět. Tyto danosti jsou utvářeny vnitřními zákony historického *a priori*. Ukázali jsme si také, jak raně moderní paradigma musí ze své podstaty praxi podceňovat, protože skutečně významné informace o realitě lze podle tohoto paradigmatu najít „uvnitř“ – v podstatách objektů, ve struktuře psychického a fenomenálního života subjektů atd. S tím také úzce souvisí fakt, že pravda nemůže být hledána prostřednictvím těla a tělesnosti, protože podstata či transcendentální struktura je *a priori* netělesná.

Následující kapitola bude zcela v souladu s tím, co jsme artikulovali nyní, protože bude analýzou odtělesnění vědy, které je jen nutným doplňkem transcendentální struktury.

2.3 Konec odtělesněné vědy a somatická dimenze poznání

2.3.1 Odtělesněné mluvící hlavy jako produkt paradigmatu oddělených objektů

Připomeňme si: Paradigma je něco, co nás jako jednotlivce i jako celé generace předchází. Jsou to brýle pojmů, vzájemných vztahů těchto pojmů a základních představ (předsudků), na nichž celé pole zakoušení, vypovídání, poznání stojí. Tyto brýle nám jsou nasazovány od raného dětství ve školách a v dalších institucích či prostřednictvím médií, a proto nejsme schopni vidět svět jiným způsobem. Pouze v dobách „revolučních“ jsme schopni zahlédnout obě paradigmaty, a jsme proto schopni pokusit se vědomě jedny brýle zaměnit za druhé. Žijeme v době, kdy dožívá tradiční paradigma oddělených objektů a již více jak jedno století se rodí paradigma alternativní – ekologické. První spatřuje vše již předem uskutečněné, rozparcelované do jednotlivých regionů a objektů těchto regionů.

Takové předporozumění má významný vliv na naše porozumění pedagogickým procesům. Jestliže jsou všechny objekty *a priori* odděleny, pak je učitel oddělený od žáků, žáci jeden od druhého a také od učitele. Třída a škola jsou inertní prostředí, kde tato „tělesa“ na sebe narážejí a vzájemně se ovlivňují. Ovlivňují se však pouze povrchově – mechanicky, psychicky, sociálně atd. – ovlivnění nezasahuje tzv. konstitutivní vztahy (jejich podstaty). V takovém schématu pak lze klást důraz buď na učitele, nebo na žáka jako východisko pedagogického procesu a vždy tak dojdeme k jednostrannosti, k buď k tradiční (esenciální) edukaci, nebo k reformní (progresivistické) edukaci.

V předporozumění paradigmatu ekologickém je tomu však jinak. Učitel a žáci nejsou vyčleněné objekty. Jednají ve stejném prostředí – škole, školní třídě. Toto prostředí je uvádí do vztahů (Dewey by tyto vztahy pojmenoval „transakce“), které je spoluutvářejí. Učitelé a žáci jsou vzájemně se pronikajícími aspekty jednoho prostředí. Tyto aspekty se vzájemným pronikáním významně ovlivňují, dokonce mění své podstaty. Pojetí vlastní identity je významně spoluutvářeno dynamikou vzájemných vztahů. Hloubka a význam spoluutváření jsou dány mírou, v níž je v dané společnosti škola určující pro socializaci.

Následující dvě kapitoly nám pomohou pochopit lépe proces pronikání a vnitřního utváření jedinců. V první z nich si představíme filozofii G. H. Meada, které nám poskytne zcela netradiční model, jak procesu pronikání porozumět. Druhá kapitola vnese do naší diskuse výsledky současných neurologických výzkumů, jež toto filozofické východisko začínají doplňovat o empirické poznatky, a tak potvrzovat jeho platnost.

2.3.2 Ustavování já a světa: předchůdnost sociální tělesnosti před individualizací

Z dnešního úhlu pohledu byla největším omylem ontologie, epistemologie i etiky 17. století představa, že v našem světě proti sobě stojí oddělené objekty.⁷⁷ Při přechodu z pozdně scholastické doby přes dobu renesanční do doby novověké se stromy, rostliny, balvany, lidé, hvězdy postupně proměnily z pouhých jednotlivých instancí aristotelských forem na samostatné objekty raně moderního myšlení.⁷⁸ Tyto objekty si však zachovaly stopu aristotelských forem – měli své „pevné jádro“ uvnitř sebe. Pevným jádrem zde míníme pozůstatek aristotelských podstat, které původním instanciím forem dávaly jejich pravidelnost a neměnnost. V raně moderní době se podstaty osamostatnily a zevnitř a nezávisle na svém okolí ontologicky utvářeli objekty. Vnější vztahy objektů měly pouze doplňkový charakter. Byly povrchové. To znamená, že jednotlivé objekty mohly být ovlivňovány svým okolím (dalšími objekty), ale pouze povrchově – mechanicky, kauzálně, psychologicky atp. *Podstaty ale zůstávají stejné.* Jestliže člověk urazí druhého člověka, ovlivňuje ho pouze povrchově (psychicky). Jestliže auto srazí člověka, ovlivňuje ho pouze povrchově (kauzálně mechanicky), a to i když je náraz bolestivý a možná i smrtelný. Toto pojetí povrchových vlivů je odvozeno z mechaniky 17. a 18. století, v níž náraz jedné koule do druhé nemění podstatu koulí.⁷⁹

Paradigma oddělených objektů dodnes přetrvává a podvědomě ovládá myšlení mnoha vědců, přestože je ve zjevném rozporu jak s evolucionismem obecně, tak s konkrétními zjištěními starších i současných výzkumů – např. s fyziologicko-psychologickými výzkumy konce 19. století, s výzkumy, z nichž povstala kvantová fyzika v první polovině století dvacátého, nebo s výzkumy, ze kterých se v současnosti postupně vynořují teorie *rozšířené mysli* nebo *rozšířené syntézy*. Všechny tyto projekty nám o povaze světa říkají něco zcela jiného, než nám podvědomě podsouvá raně moderní paradigma.

Teorie rozšířené syntézy (*extended synthesis theory*) se nově pokouší shrnout výsledky výzkumů především evoluční ekologie, evoluční biologie, evoluční genetiky. Tato teorie kritizuje neodarwinistickou ortodoxii, která od počátku 20. století až donedávna striktně

⁷⁷ Jestliže se ale zabýváme čistě historiografií idejí a nebereme v potaz vliv, které raně moderní myšlení má na naše dnešní myšlení a jednání, pak můžeme stejný proces sledovat s úctou a obdivem, protože lidé na začátku novověku utvořili veliké myšlenkové dílo, jemuž se v historii může rovnat jen máloco.

⁷⁸ To neplatí zcela o hvězdách, které ve starověku spadaly do vyšší – božské – sféry stálic. Ale i hvězdy a prostor mezi nimi se v novověku staly příkladem mechanických zákonů newtonovského uniformního vesmíru.

⁷⁹ K přechodu od scholastického myšlení k raně modernímu a k vnitřní souvislosti mezi jednotlivými myšlenkami paradigmatu oddělených objektů – např. vztahu mezi raně moderní teorií poznání a sociální a politickou teorií tradičního liberalismu – viz Šíp, 2012, s. 458–465.

oddělovala genetický zápis uložený v zárodečných buňkách organismu od vlivů prostředí a od vývoje organismu v prostředí. Relativně nedávno došlo k narušení dogmatu *Weismannovy bariéry*, která tvořila základní článek víry neodarwinistů. Podstatou tohoto dogmatu byla představa, že informace se přenáší pouze jednosměrně ze zárodečných buněk organismu do buněk somatických (buněk našeho těla), a nikoli opačně. Jinými slovy, že prostředí, v němž organismus žije, a událostí, jimiž prochází, nemohou prostřednictvím změn vnitřní struktury somatických buněk zpětně ovlivnit genetickou informaci v buňkách zárodečných. Jakmile byla tato „bariéra“ zpochybněna, mohl být organismus v teoriích propojen s prostředím – přírodním, sociálním i s ostatními organismy. Prostředí významně vstupuje do utváření daného organismu. Jak strategiemi, které nemají žádný vliv na jeho genetický zápis, tak i strategiemi, které ovlivňují jeho epigenetiku i genetiku (k tomu viz např. Pigliucci – Müller, 2010; Jablonka – Lamb, 2004; Steele – Lindely – Blanden, 1998).

Podobným způsobem propojuje organismy a jejich okolí i teorie rozšířené mysli (*extended mind theory*). Ta vychází ze stovek výzkumů neurověd a kognitivních věd a na základě jejich empirických poznatků obnovuje Meadovu představu mysli jako funkcionálního vztahu mezi organismem a jeho prostředím. Podle této teorie mysl nemůžeme vnímat jako něco, co sídlí v lidském těle (respektive v hlavě), protože mysl je spoluustavována a spoluutvářena okolím jedince. Části okolí jsou tedy nedílnou součástí mysli, mysl překračuje hranice organismu, rozšiřuje se za ni (k tomu srov. Rowlands, 2004; Rockwell, 2005; Noë, 2009; Menary, 2010).

Jedná se o představu, kterou bychom mohli (s vědomím jistého nebezpečí) nazvat organicismem. Vše je organicky propojeno. Nejedná se však o organicismus, který byl typický pro anticko-scholastické paradigma. To bylo založeno na aristotelovské představě *fýsis*. Jednotlivá jsoucna v ní byla navzájem provázána systémem finálních příčin a podstatami, které byly původní a předem určovaly charakter a podobu. V tomto novodobém propojení podstaty nejsou předem dány, jsou spoluutvářeny prostředím a mohou se objevit zcela nové formy. Pro starověké Řeky i pro středověk je vše, co bylo nové, hybridním – mimo řád, nesprávným. Pro ranou modernu byl vztah mezi jednotlivými objekty určován také jistým řádem – řádem mechanických vztahů a kauzality. V obou paradigmatech však „nové“ nebylo ve skutečnosti nové, ale bylo již předem určeno. Tuto skutečnost významně narušila až Hegelova filozofie a později darwinistický evolucionismus. Nicméně trvalo další sto padesát let než se darwinismus se svým důrazem na vztah prostředí a organismů, které v něm žijí,

prosadil do vědeckých teorií. Od počátku 20. století však zde již existovala propracovaná nehegelovská (neidealistická) filozofie, která takové systémové porozumění nabízela.

2.3.3 Mead: gesta, vědomí a ustavování jáství⁸⁰

Mead společně s Deweyem se již od počátku 20. století snažili nabídnout filozofii, která by poskytla vědě východiska důsledně ladícím s darwinistickým evolucionismem. Jedním z hlavních úkolů bylo vysvětlit vznik mysli a konstrukci identity jedince (organismu) čistě na základě naturalistických principů. U Meada podobně jako u jeho spolupracovníka z Chicagské univerzity Deweyho se však nejednalo o snahu, která by mohla být ztotožněna s materialismem či naturalistickým redukcionismem 20. století. Naopak jejich dílo bychom měli číst jako promyšlenou snahu o spiritualizaci života bez náboženských a scientistických dogmat.⁸¹

2.3.3.1 Tradice versus evolucionismus: primát interakce a jednání

Hlavní motivací Meada a jeho kolegů z Chicagské univerzity bylo skoncovat s dualismy, jež od doby vzniku filozofie ve starověkém Řecku byly nedílnou součástí okcidentálního myšlení. Vnitřní versus vnější, individuální versus sociální, materiální versus duchovní atd. Dichotomie duše a těla byla jednou z nich. To, co vznik těchto dualismů umožnilo, bylo odstranění jednání z teorie poznání. Již v úvodu této práce jsme vysvětlili, jak a proč bylo u Řeků poznání pochopeno jako nahlížení podstat. Slovo *theoria* bylo odvozeno ze slovesa *theorein*, které znamenalo „hledět na“, „kontemplovat co“. Od té doby bylo běžné o poznání přemýšlet jako o něčem, co není založeno na jednání a jeho výsledcích, ale pouze na racionálním nahlížení podstaty zkoumaných jevů.⁸² Poznání bylo ztotožněno s ideálním stavem, v němž poznávající vědomě ovládá své okolí takovým způsobem, aby mohl teoreticky zachytit skutečný stav poznávaného. V novověku bylo takové poznání instrumentalizováno. Poznání vyžadovalo naprosté ovládnutí prostředí. Odtud pramení představa, že laboratoř je ideálně instrumentalizovaná skutečnost, vhodně upravená ke skutečnému poznání. Tím způsobem bylo poznání s konečnou platností zbaveno vlastní

⁸⁰ Podkapitoly věnované Meadovi vděčí za svoji konečnou podobu zatím nejlepšímu textu o Meadově filozofii, psychologii a sociologii v češtině, který ve své disertační práci předložil Roman Madzia (2013).

⁸¹ K tomu viz např. Meadovy texty „Josiah Royce – A Personal Impression“ (Mead, 1917) či „Scientific Method and the Moral Sciences“ (Mead, 1964, s. 248–267) nebo Deweyho knihu *A Common Faith* (Dewey, 1992, 1w.9).

⁸² K tomu viz blíže 3. část v textu (Šíp, 2014).

dynamiky – pohyb, dění či jednání byly pouhé nutné podmínky, jež bylo potřeba co nejvíce potlačit, aby mohl být proces poznání doveden k výsledkům.

Poznání bychom však měli chápat spíše jako výsledek interakcí (tedy výsledek jednání), které vedou opět k jednání – je-li poznání pravdivé, pak se to projeví v úspěšnosti takového jednání.⁸³ Tomu se z jedné strany začal přibližovat Mead, když sociální jednání organismů učinil základem veškeré komunikace a vzniku vědomí, ze strany druhé Dewey, když poznání organismu začal definovat jako rovnováhu nastolenou mezi prostředím a poznávajícím (srov. např. Dewey, 1992, lw.12: 32–33). Zde se budeme zabývat Meadovou cestou. Její podstatou je skutečnost, že se důsledně vychází ze vztahů, které vznikají mezi organismy (jedinci) a mezi organismem (jedincem) a okolím.

2.3.3.2 Konverzace gest

Mead vidí počátek vědomého jednání a komunikace v tzv. *konverzaci gest*, tedy v jednání, které samo o sobě ještě nemá intencionální charakter lidského jazyka. Konverzace gest je způsob, jímž organismy obecně koordinují své sociální jednání. Mead konverzaci gest přibližoval na příkladu „komunikace“ psů: první pes začne vrčet a cenit zuby, druhý ve své reakci na jednání prvního začne ježít srst a přikrčovat se v obranné pozici, na to zareaguje první pes změnou své pozice a začne obcházet prvního atd. Na této úrovni jde podle Meada o reakce neintencionální, protože oba psi si neuvědomují, že komunikují – pouze díky svým reakcím modifikují vzájemně svá jednání vzhledem k potřebám, které prostupují celý jejich organismus v dané situaci. V této „nekomunikační“ komunikaci slouží gesta jako počátky možných budoucích aktů, které povedou ke vzniku „významových gest“.

Důrazem na reaktivní fázi (psi reagují, vědomě nekomunikují) se Mead snaží zbavit tradičního dualismu mezi emocí a gestem, v němž gesto hrálo roli vnější reprezentace vnitřní emoce. Gesto podle Meada není vyjádřením emoce, ale inhibicí a modifikací bezprostředních impulzů organismu k jednání. Gesta jsou bezprostředním vyjádřením reakce na různé emotivně zhodnocené situace – strach, ohrožení, pocit bezpečí, pocit uspokojení atd. Pro náš další výklad je zde podstatné, že sekvence gest, tedy na cíl zaměřených aktů, může být zcela nebo částečně nevědomá.

Důležité to pro nás bude především z toho důvodů, že stejně jako ve skutečném jednání i v jednání v rámci výuky a pedagogické praxe význam tohoto jednání a komunikace

není primárně vázán na vědomí. „Mechanismus významu je přítomen v sociálním aktu před vznikem vědomí“ (Mead, 1972, s. 77). Z toho vyplývá, že význam není oddělitelný od sociálního aktu a že i samotný lidský jazyk a vědomí teprve povstávají z tohoto aktu.

To má své dalekosáhlé důsledky. Svět oddělených objektů není původní. Původní je transaktivní jednání.⁸⁴ Tyto transakce jsou samozřejmostí v celé přírodě. U živých bytostí vyšších živočišných druhů jednotlivá gesta tuto interakci zvýznamňují tím, že mohou sloužit jako modifikace reakcí ještě předtím, než ona reakce dojde svého cíle. Jestliže kopneme do kamene, ten se pohybuje přesně tak daleko, jak mu to umožní fyzikální síly, jež jeho pohyb spoluurčují s naší nohou, a to vše zcela bez ohledu na naše klení. Když se pes vydá přes frekventovanou silnici, protože ucítil zajíce, může ho náš povel zastavit uprostřed akce, a tak mu můžeme zachránit život – samozřejmě za určitých okolností (je cvičený, tzn. neuronální stopa povelu je často opakována, a proto silná, do sféry jeho pozornosti se náš povel měl šanci dostat, pes byl schopen i přes své vzrušení vnímat atd.).

2.3.3.3 Primát transakcí, paměťové stopy a jejich důsledky pro pojetí sociálna

Velice důležitým procesem, prostřednictvím kterého Mead vysvětloval vznik vědomí a vznik vlastního vyčlenění z nerozlišeného světa transakcí, je tzv. přebírání role druhého (*taking the role of the other*). Tento proces má svoje základy v tzv. paměťových stopách (*memory image*), které zaznamenávají reakce (gesta) na impulzy přicházející z okolí organismu, i na reakce (gesta), které organismus vysílá do svého okolí. Stopy, jež tyto reakce (gesta) zanechávají v paměti, dokáže organismus postupně korelovat s tou částí svého okolí, buď vůči kterému původně jednal, anebo odkud nějaká reakce přišla. Právě v této chvíli můžeme zahlédnout první zárodky rozlišení na jednající organismus a na druhý organismus (či objekt). Paměťové stopy se vynořují z původní reaktivní fáze z nerozlišeného kontinua jednání a teprve ony jsou svým cizelováním a posilováním základem reflexe a vědomí. V moderní neurologické literatuře se můžeme setkat s obdobnými paralelami. Například u Damasia se setkáme s myšlenkou, že naše emoce a pocity vytvářejí „architekturu pro paměť“

⁸³ V tomto případě si však nemůžeme úspěšné jednání vykládat jako jednání, které je úspěšné čistě z pohledu poznávajícího. Úspěšné jednání má výrazně ekologický charakter, tzn. že bere v úvahu celkovou situaci. Proto jsme v našem jiném textu zavedli definici úspěšné znalosti jako struktury sjednoceného pole (k tomu viz Šíp – Švec, 2013).

⁸⁴ Sousedními transaktivní zkušenost, transaktivní dění či transaktivní jednání se snažíme naznačit něco, co se nám může zdát kontraintuitivní. V díle H. G. Meada i Johna Deweyho postupně sílila myšlenka, že zkušenost není, a z principu ani být nemůže, individuální, čistě subjektivní, jak se běžně předpokládá. Je transaktivní strukturou v tom smyslu, že je vzájemně utvářena energiemi organismu i energiemi jeho prostředí (tedy i dalších organismů). K tomu viz Deweyho dílo *Logic: The Theory of Inquiry* (lw.12: především s. 30–86) či 4. část textu Šíp, 2014.

a tato architektura umožňuje vytvoření paměti, která je zcela klíčová pro jakékoli inteligentní jednání a následně pro vznik vědomí (srov. Damasio, 2010, s. 102–201).

Z toho pro nás vyplývá jeden zásadní důsledek: Vědomí a sebevědomí by nemohlo vzniknout tam, kde by nebyla transakce (interakce) primární. Raně moderní liberalistická představa individuů jako od sebe a priori oddělených objektů, která významně ovlivnila moderní pedagogiku, je z tohoto pohledu zcela nesmyslná. Jednotlivcům, kteří by byli tímto způsobem kategoricky odděleni, by se dařilo přesně tak, jak to popsal Mead v následující citaci:

„Individuální organismus nerozvrhuje sebe sama jako celek vůči okolnímu prostředí (není tedy sebevědomý) [...]. Naopak, reaguje pouze vůči vlastním částem nebo separátním aspektům svého těla a nahlíží je nikoliv jako části nebo aspekty sebe sama, nýbrž jednoduše jako části nebo aspekty okolního prostředí obecně“ (Mead, 1972, s. 172).

V liberalistické tradici je individuem míněn jednatel, který je již od narození z definice (a proti vší zkušenosti) zcela vyčleněn ze svého okolí. Kdyby takový jedinec nebyl pouze intelektuálním konstruktem, ale skutečně by se vyskytl v reálné situaci, nepřežil by ani den. Nemohl by přežít, protože by zůstal ve fázi nerozlišení vlastního těla od svého okolí, v níž se nacházejí novorozenci, a prožíval by svůj život pouze jako sérii reakcí bez vědomé intencionality. Bez pomoci druhých by nepřežil a bez několikasetleté tradice boje za práva jednotlivce, by měl jen tolik práv, kolik by si násilně dokázal vydobýt. Proto je liberalistická představa člověka jako individua, jenž má ze své přirozenosti, tedy od narození, nezadatelná práva, buď velmi špatnou metaforou, anebo naprostým popřením historického vývoje lidských práv.

Pokud tradiční liberalismus nebereme jako výhodnou ideologii, kterou liberálové 17. a 18. století použili v boji s aristokracií a tradičním řádem rozpadající se pozdně středověké společnosti, pokud jej naopak bereme jako popis skutečné podstaty člověka, pak se stáváme obětí této ideologie. Za takové situace nám připadá Meadova filozofie kontraintuitivní. Jak jsme však ukázali, problém nevězí v Meadovi, ale v našich raně moderních brýlích. Představa individua odděleného od své pospolitosti a historie své civilizace je jen dalším projevem paradigmatu oddělených objektů.

2.3.3.4 Významová gesta jako počátek přijímání role druhého

Nyní se nacházíme v situaci, kdy se konverzace gest dostává do další fáze – do fáze reflektivního prožívání. Pro konverzaci gest je typické, že gesta jsou sdílána nesymetricky.

Pro toho, kdo gesto vysílá, je gesto něčím jiným, než pro přijímajícího. Jestliže jeden pes honí druhého, je honící pes v jiné významové pozici než druhý. Pro proces *přebírání role druhého*, který je pro Meada nepostradatelnou fází k získání plně reflektivního vědomí, je ale podstatné, aby význam gesta byl funkcionálně identický jak pro vysílajícího, tak pro recipienta gesta. Ontologicky identický význam nikdy nemůže být, protože povstává z reakcí těla, které jsou pro každý organismus individuální a kdy záleží na jejich založení, somatickém uspořádání a jejich historii, jež se zaznamenává ve zkušenosti organismu. Funkcionálně však identické být mohou tehdy, když vedou ke stejné nebo podobné reakci. Primárnost sociální sféry před individuální tuto funkcionalitu podporuje, protože jednání posiluje v jednotlivci prostřednictvím paměťových stop a později prostřednictvím vědomé reflexe náležité, tzn. očekávané a již vyzkoušené reakce na dané gesto. Teprve význam, který ve vysílajícím a přijímajícím vyvolává připravenost jednat stejným (přesněji více méně podobným způsobem), je význam, který může ustavit nějaký symbolický řád. Je tím, co Mead nazývá *významové gesto*.

Jestliže gesto vyvolává v druhém jedinci ten samý způsob reakce jako v jedinci, který gesto vypustil, dostáváme se na úroveň významového gesta. Jestliže první organismus vyše gesto vstříc druhému, ale druhý na něj reaguje čistě reaktivně – to znamená, že ani ve zpětném ohledu nepochopí, že se za gestem skrýval nějaký záměr – pak nedošlo k významové komunikaci. Představme si člověka, který vědomě dupne druhému na nohu.⁸⁵ Druhý zareaguje pouze na bolest, ale zpozorní. Když však první udělá to samé a druhý ve tváři prvního, v poloze a tenzi jeho těla vycítí, že je to děláno s nějakým záměrem, vyhodnotí situaci zcela novým způsobem. Ve chvíli, kdy první opět zvedne nohu k dupnutí, druhý uhne, protože zvednutí nohy pro něho bude signálem, že mu dotyčný chce dupnutím způsobit bolest. Právě v tu chvíli druhý zareagoval na významové gesto, a nikoli již jen na gesto. V tomto okamžiku došlo k něčemu velmi podstatnému. Druhý prostřednictvím významu gesta dokázal odhalit zaměření dalšího jednání prvního. Začal hrát – aniž by to ještě znamenalo, že to již dělá zcela vědomě – přebírání role druhého. Aby náležitě zareagoval, musel pochopit, co v tomto případě zvednutí nohy znamená, což zpětně mohl vyčíst ze zklamání prvního, který nemohl dokončit dupnutí tak, jak si to naplánoval.

Aby se gesto stalo významovým gestem, musí člověk, který vysílá nějaký gesto k jinému člověku, tímto gestem vyvolat stejnou odpověď v sobě jako v příjemci gesta.

⁸⁵ Tento příklad je rozvíjením ilustrací, které najdeme u Meada (1972, např. s. 45–46).

Vraťme se k příkladu s dupáním na nohu. Druhý člověk – oběť dupání – pochopil význam a uhnul tak, aby mu první nemohl opětovně šlápnout na nohu. Druhý si navíc ještě musel ze své pozice a na základě následujících reakcí prvního člověka potvrdit, že mu první chtěl skutečně šlápnutím nohy něco udělat (např. shledal v jeho chování jistou stopu zklamání). Ovšem ke stejnému zdvojení muselo dojít i z pozice prvního. První chtěl šlápnout na nohu druhému. Když druhý uhnul, první poznal, že druhý uchopil význam jeho počínajícího gesta.

Toto vzájemné zdvojení je nesmírně důležité, protože je to právě to, co Mead nazýval *přebírání role druhého*. Nejedná se o jednoduchou imitaci. Ani jeden z nich přesně neimitoval druhého, každý dělal jiné gesto, použil jiné reakce. Ovšem jednotlivé vzájemné akty již nebyly koordinovány čistě reaktivně, ale na základě sdíleného významu, protože oba měli na mysli stejný význam gesta. Tento stejný význam zde však nebyl před dupnutím prvního. Budoval se mezi prvním a druhým člověkem v jejich vzájemném, transakčním jednání na základě nejbazálnějších prožitků, které tvoří velkou somaticky prožívanou škálu od bolesti po uspokojení. Navíc je důležité, že se nejedná o diskrétní sérii reakcí, protože muselo dojít k reflektivnímu zdvojení (druhý musel uhnout nohou a zároveň si potvrdit, že jeho gesto zareagovalo na gesto prvního náležitě vzhledem k uhadovanému významu zvednutí nohy). Jedná se o rozvíjející se spirálu komunikace. A co víc, ani tato spirála reakcí dvou lidí není uzavřena sama v sobě (jak by k tomu mohl svádět náš příliš zjednodušený příklad s dupáním na nohu). Gesta nabírají významu napříč všemi vztahy mezi lidmi v daném společenství. Jisté zvednutí nohy, jistý postoj těla, jistá grimasa se všemi svými možnými variantami budou mít postupně sílící tendenci dohromady tvořit gesto, které bude u významné většiny lidí v celém společenství indikovat záměr „dupnout na nohu druhému a působit bolest“.

Nyní se dostáváme k velice zajímavému a komplikovanému momentu. Každé gesto (dokonce i tak jednoduché jako to s významem „dupnout na nohu a způsobit bolest“) v sobě skrývá takové množství tělesných a sociálních informací, že je jedinec není schopen zpracovat vědomě. Teprve teorie dynamických systémů (TDS) připouští to, že tělo organismů je mnohem inteligentnější, než jsme si dokázali dříve představit. Díky tomu TDS přináší nový pohled a významně doplňuje Meadovu funkcionální filozofii a psychologii. TDS má za to (a dokládá to mnoha výsledky současných neurověd, evoluční ekologie, systémové a evoluční biologie atd.), že tělo komunikuje se svým okolím, je vyladěno na své okolí a dál se na ně ladí, a proto je schopno zpracovat miliony informací během setin sekundy, aniž by zatěžovalo naše vědomí. Abychom však dokázali docenit, co nám TDS nabízí, musíme učinit ten samý krok v překonávání starého paradigmatu, jaký učinili představitelé této teorie. Z pohledu TDS

jsou organismus a jeho okolí jednotou,⁸⁶ teprve z ní se vyděluje vědomí odlišnosti. Díky této jednotě je organismus schopen do té doby nepředstavitelného výkonu zpracování informací. To je také důvod, proč se alespoň letmo budeme v pozdějších podkapitolách věnovat neurovědám.

Jednoduchý a lehce zlomyslný příklad s dupáním na nohu jsme si vybrali zcela záměrně, protože odhaluje několik pro náš další výklad významných bodů:

- 1) V tomto jednání došlo k významové symbolizaci.
- 2) Význam je ale objektivně dán v interakci, která předchází fixaci významu pomocí symbolu. Význam tedy předchází dokonce i lidské jazyky.
- 3) Nevědomá zkušenost je nutná bazální a svým rozsahem a obsahem mimořádně velká, byť neuvědomovaná vrstva, ze které teprve může povstat jakákoli symbolizace.
- 4) Tato zkušenost je prostoupěna naší tělesností. Jsou to emoce a pocity, které řídí, koordinují a vedou tuto tělesnou zkušenost. (Níže v podkapitole věnované Damasiovi budeme o emocích pojednávat jako o evaluační reakci těla na daný stav vyvolaný tělesnou změnou – v tomto případě vyvolaný pohybem prvního člověka a bolestí, která hned poté následovala.)
- 5) Významy symbolů přirozených jazyků stejně jako jiných symbolických kalkulů musejí být dávno před svým zhmotněním v konkrétních symbolech předpřipraveny v naší sdílené transakční zkušenosti, abychom si je vůbec jako významy mohli začít uvědomovat. (Proto bychom neměli klást příliš velký důraz na jazyk, jak to činila významná část analytické filozofie stejně jako poststrukturalismus či postmodernismus.)

K poslednímu bodu je nutno ještě dodat, že v naší zkušenosti musí být předpřipraveny nejen významy samotné, ale i vztahy mezi těmito významy. Pohyb nohy prvního člověka se spojil s bolestí toho druhého v okamžitém prožitku, který strukturoval emoci a připravenost k jednání. Nebýt tohoto prožitku, nebylo by možné utvořit pocit „kauzální“ propojenosti mezi pohybem nohy a bolestí. Tato bezprostřednost spojení v tělesné struktuře, která se projevuje jako emoce, je tvořena tisíci a tisíci mikroudálostmi, jejichž kauzální zřetězení nejsme schopni ani vnímat, ani ovládat, ani na ně náležitě reagovat. Postup jednání, který nám účinně pomáhá vyřešit situaci, je založen na tom, že byla nalezena tzv. *pragmatická příčina*. Pragmatická příčina nezobrazuje kauzální síť všech příčin, je selektivní na základě kritéria

⁸⁶ V jiných našich textech, které se zabývají teorií poznání a novým pojetím znalosti, jsme tu samou skutečnost pojmenovali „sjednocené pole“ (srov. Šíp, 2014; Šíp – Švec, 2013b)

úspěšnosti, kterou ve velké většině případů vyhodnocuje naše tělo. Proto nás poznání této příčiny vede k jednání, které je buď úspěšné, či neúspěšné. A pokud úspěšné není, musí se hledat další varianty jednání, aby bylo úspěchu dosaženo.

2.3.3.5 Jáství (self): jeho dynamika, kontinuita a sociální zakotvení

Vědomí a racionalita se u Meada vynořuje v procesu internalizace konverzace (významových) gest, ke kterému dochází během procesu přejímání role druhého. V naší modelové situaci dupání na nohu přebrali oba aktéři roli druhého pouze ve vztahu k jednomu gestu a k jeho významu. To je samozřejmě zjednodušený model. Již před svým narozením je člověk v matčině děloze vystaven neustálému proudu konverzace gest. Konverzace gest pokračuje a variuje se po jeho narození a v pozdějších fázích jeho vývoje, kdy je schopen procesu přebírání role druhého, stává významovou konverzací. Tu člověk internalizuje v její procesualnosti a proměnlivosti, ale s vědomím jednoho významového řádu, který se utváří prostřednictvím našeho tělesného bytí. „Internalizace konverzace gest v naší zkušenosti, kterou externě praktikujeme s ostatními v průběhu společenského procesu, je samotnou esencí myšlení“ (Mead, 1972, s. 47).

Abychom byli schopni svým překladem pokrýt Meadovu triádu *self, I a me*, využijeme překladu anglického *self* jako *jáství*. Tak budeme moci *I* překládat jako *Já* a *me* jako *já*. Velké písmeno v překladu anglického *I* (Já) neznamena žádnou transcendentální strukturu, která podmiňuje poznání a sebepoznání jáství, jako tomu bylo u Kanta a v různých formách novokantovství. Ani to neznamena Absolutní já hegelovského idealismu. Přesto je zde jistá podobnost a inspirace. Všude tam, kde Kant či Hegel zdůrazňovali praktickou činnost a její procesualnost (např. v *Kritice praktického rozumu* nebo ve *Fenomenologii ducha*), objevuje se jistý druh transcendence. Je to transcendence dosavadního jáství v právě probíhající činnosti a dění, kterými je jáství proměňováno, aniž by ztratilo svoji identitu. U Meada stejně jako u Deweyho či Jamese je však tato transcendence naprosto běžnou záležitostí – transcendence se děje v lidském jednání. Člověk je činný, i když se rozhodne nic nedělat. I když člověk spí či upadl do katatonického stavu nebo byl přiveden do hypnotického spánku, je neustále v dění díky svému zakotvení v tělesnu, které je v transaktivním vztahu se svým okolím. Tak probíhá jeho neustálá proměna – podle okolností pozvolná, či naopak rychlá a radikální. Pocit identity člověka je přirozeně zajišťován neustálou transakcí jeho těla s jeho

okolím a emocemi a pocity, které tato transakce vyvolává a ukládá do paměťových stop.⁸⁷ A tak ještě předtím, než nějaký stav, emoce či jednání nabude intenzity, která vstoupí do vědomí, je člověkem již „pociťováno“ jako „jeho“ jednání, stav, emoce. Uvozovky u slova „pociťovat“ je zde nutno brát vážně, protože se jedná o jistou jazykovou licenci. Ještě nejsou vědomé. Jakmile se pro daného člověka stanou vědomými, stanou se vědomými jako „jeho“ stav či jako „jeho“ emoce nebo jako „jeho“ jednání.⁸⁸ Není-li tomu tak, pak se jedná o narušení normálního fungování organismu a dotyčný má problém s prožíváním sebe sama a regulováním a koordinováním svého života. Je tomu tak např. u anosognostiků, lidí, kteří nejsou schopni reflektovat stav vlastního organismu (například nevidí potřebu bojovat se svojí nemocí, protože „to není jejich nemoc“, nemoc pro ně doslova neexistuje). Tato porucha se vyskytuje v korelaci s narušením určité části temenního laloku (Damasio, 2006, s. 62–70).

Jakmile člověk (organismus) začne nabývat vědomí, je to vždy ve vztahu k významové komunikaci a přebírání role druhého. Tento proces znamená, že jsme schopni postavit se do role druhého a pochopit, k jakému jednání je druhý připraven, když vysílá nějaká gesta. V takové reflexi se stává něco ve své jednoduchosti pozoruhodného. Člověk si prostřednictvím neustálého přebírání role druhého začne uvědomovat, co od něho druzí očekávají. Od nejranější komunikace jsou tato očekávání vyjadřována a posilována příslušnými reakcemi ostatních, takže ještě než dítě dojde sebereflexe, jsou v něm již připravena očekávání druhých, která se promítají do jednání dítěte a posilují se ve formě selekce jistých vnějších i vnitřních impulzů, jež postupně krystalizují do forem praktik a zvyků. Ve chvíli, kdy dojde k utvoření vědomí a sebevědomí, spojí se tato očekávání vyjádřená v praktikách a zvycích dítěte do představy vlastního jáství.

Tak teprve v konverzaci významových gest vzniká jáství a vědomí sebe sama. V jáství Mead rozeznává dvě velmi důležité komplementární složky, které interagují a utvářejí dynamiku jáství. Předně je to představa o mně – *já* (v originále *me*). Ta je tím, co utváří naši reflektovanou, vědomou identitu. Je tím, co máme na mysli, když pozorujeme, popisujeme, zkoumáme a hodnotíme své jáství. Reflexe vždy vyžaduje diskrétní obraz. Proto i *já* je synchronním záznamem právě reflektovaného stavu. Ovšem toto *já* má ještě svou aktivní

⁸⁷ Damasio tyto pocity uložené do paměťových stop nazývá „pocity na pozadí“ (*background feelings*; srov. Damasio, 2006, s. 150–151.) Za uvědomění si důležitosti informací v Damasiově knize *Descartes' Error...* a za uvědomění si významu lidí s narušenou CNS – např. anosognostiků – pro náš následující výklad (viz dále v hlavním textu) jsem vděčný M. Hrdé, která tuto tematiku zpracovala ve své studii (2013).

⁸⁸ Práce s uvozovkami je v tomto textu složitá, protože se snažíme vyjít čtenáři vstříc, aniž bychom věděli, zda nahlíží svět z pohledu paradigmatu oddělených objektů, anebo již z paradigmatu ekologického. Z toho důvodu např. v podkapitole, která bude pojednávat o zrcadlových neuronech, budeme používat některá slova poprvé v uvozovkách, ale v poznámce pod čarou vysvětlíme, proč tato slova v následujícím výkladu již do uvozovek dávat nebudeme.

procesuální stránku, tedy onu druhou výše avizovanou složku – *Já* (v originále *I*). Tato složka jedná, vyrovnává se s tím, co člověka právě potkává. V jednání často musíme proměnit své zvyky, musíme přehodnotit očekávání vstřípená do nás v předešlých konverzacích gest (nevýznamových i významových), často musíme být kreativní a improvizovat. Všechny tři komponenty (jáství, Já, já) se objevují naráz s vědomím a sebevědomím.

V konverzaci gest zde není žádné Já ani já, a tedy zde není ani jáství. Jakmile se v nás probudí schopnost přebírat role (postoje) druhých, objeví se také organizovaná uskupení odpovědí, a tedy i postoje. „[P]řevzetí všech těchto sad postojů člověku poskytuje já“ (Mead, 1972, s. 175). Teprve prostřednictvím reflexe se jáství vyděluje a Já může začít jednat jako subjekt oddělený od svého okolí. Teprve když máme své reflektované já, do něhož je druhými lidmi otisknut např. požadavek a očekávání „přihraj“, pak můžeme hodit míč druhému člověku (Mead, tamtéž.). S reflexí já se teprve objevuje subjekt i objekt. Subjekt může hodit míč objektu, protože teprve s vyčleněním subjektu a objektu má celé vědomé jednání smysl – v tomto jednoduchém příkladu je zde někdo, kdo může hodit míč, a někdo, kdo míč očekává a může ho chytnout.

Toto vydělování ontogeneticky samozřejmě proběhlo v prvních letech života dítěte. Ale v jistém smyslu se opakuje neustále v každém okamžiku, v dění a jeho reflexi. Když já v sobě zaregistruje očekávání „přihraj“, Já se pustí do práce, rozhoduje a jedná. Přihraje, nebo nepřihraje. Většinou okamžitě po aktu přichází reflexe. V tomto případě by reflexe – naivně převedena do slov⁸⁹ – mohla znít: „Nepřihrál jsem. Jak se na mě budou dívat spoluhráči? Patrně mě obviní, že jsem sólista...“ atd. Toto jednání a proměna, která z toho vyvstala, se samozřejmě stává objektem reflexe i s celou předcházející situací – Já se stává opět reflektovaným já, ale toto já je nyní již jiné, než jaké bylo ono já původní, já předtím, než Já nepřihrálo.

Já je dění (jednání) a pocit tohoto dění nás převádí od jednoho já k druhému já. Tato procesualnost umožňuje, aby se jáství reflexí proměnilo, aniž by na okamžik ztratilo kontinuitu či vědomí své identity. Celý tento proces je založen, umožněn a podporován ještě další vrstvou nevědomovaného dění – tělesným žitím. O něm si řekneme více v pasážích, v nichž budeme psát o zrcadlových neuronech a emocích jako tělesné připravenosti jednat. Zde jen poznamenejme, že bez této většinou nereflektované tělesné zkušenosti by Já nemohlo jednat a já by nemohlo být nazíráno jako to samé já, které zde bylo

⁸⁹ Naivně proto, že taková reflexe se neodehrává ve větách, ale v prožitcích a obrazech prožitků. Opět jeden z důvodů, proč bychom neměli přeceňovat roli lidského jazyka ani po tzv. „lingvistickém obratu“ v moderním myšlení.

před chvílí. Bylo by tomu tak proto, že bychom spojitost „necítili“. Pocit spojitosti většinou není předem intencionálně zaměřen k subjektu nebo objektu naší reflexe, a proto jsou tyto procesy a stavy nevědomé. Jsou-li nějak přítomny v našem vědomí, pak jen jako nálada, naladění organismu, pocitové pozadí (*background feelings*, jak tyto pocity nazval Damasio), které se přenáší z jednoho našeho reflektovaného já v čase 1 do druhého reflektovaného já v čase 2. Bez pocitů na pozadí bychom nemohli vybudovat vědomí vlastní totožnosti, a proto bychom nemohli ani cíleně jednat.

Stejně tak by byly Já i já neúčinné a bez funkce, kdyby zde neexistovala původní přírodní a sociální kontinuita a konverzace gest. Z nich se totiž teprve mohla „vyloupnout“ významová komunikace, z níž následně může vycházet 1) odlišení subjektu (organismu) a objektu (to, co stojí proti organismu) a 2) odlišení jáství na reflektované já a jednající Já.

2.3.3.6 Mead: Shrnutí podkapitoly 2.3.3

Při popisu dynamického uspořádávání a přepřádání jáství a jeho ontologické závislosti na kontinuitě jsme došli k základním předpokladům, na kterých je vystavěna Meadova funkcionální filozofie, psychologie a sociologie. V následující podkapitole 2.3.4 uděláme odbočku k současným výsledkům neurověd, abychom dostali lepší empirickou základnu pro Meadova tvrzení, neboť uvědomění si vlastního těla a jáství je zakotveno nejen v prožívání okolního světa, ale také v naší tělesnosti (ve funkcích naší percepce, naší centrální nervové soustavy či ve funkcích hormonálního systému a dalších regulačních systémů, které ještě před vědomou činností vyladují naše tělo na proměňující se vnitřní a vnější prostředí). Je to právě naše tělesnost, která je nepostradatelným mostem mezi prostředím, v němž je tělesnost zhmotněna, a naším vědomím, které je tělesností produkováno.

Na konci předcházející části jsme naznačili, že zde existuje hranice, která je tradičně chápána jako hranice ontologická. Abychom tomu náležitě porozuměli, musíme si vyjasnit, jak budeme dále používat sousloví *ontologická* a *funkcionální hranice*. Představa ontologické hranice byla založena na tom, že svět je od svého vzniku již předem pevně ustaven a jednotlivé hranice mezi objekty jsou stálé, pevné a v podstatě neměnné. Ontologické hranice tak údajně určovaly neměnnou podobu světa. Jejich proměnlivost je pouze zdánlivá. Jedná se pouze o „zdání“, které je typické pro případy, kdy jsme objekt nepoznali náležitě. Toto zdání starověcí Řekové nazvali poetickým slovem *doxa*, které vyčlenili z procesu tzv. „pravého poznání“ – *epistémé*. Tímto způsobem byla i do procesu lidského poznání vložena ontologická hranice – mezi *doxa* a *epistémé*. A tak poznání přestalo být vnímáno jako hledání

správného jednání za dané situace a mohlo být koncipováno jako „nahlížení teoretických podstat“.⁹⁰ Na rozdíl od ontologických hranic jsou hranice funkcionální proměnlivé podle toho, jak se mění funkce jejich komponentů. Paradigma oddělených objektů je postaveno na představě ontologických hranic. Ekologické paradigma je vystavěno na představě vzájemného funkcionálního ovlivňování energií, které utvářejí dočasné platformy. Podle pozdně moderního, ekologického paradigmatu zde existují jen funkcionální hranice, které trvají tak dlouho, dokud je zachována relativní rovnováha zmíněných platforem.⁹¹

Tradiční paradigma vytyčilo dvě významné ontologické hranice: 1) mezi fyzickým a psychickým a 2) mezi vnitřním a vnějším. Hranice mezi vnitřním a vnějším má ještě dvě významné reinterpretace. V epistemologii je přeložena do představy 2a) hranice mezi subjektem a objektem poznání. V ontologii zase do představy 2b) hranice mezi tím, co tvoří podstatu objektu („vnitřek“), a tím, co tvoří náhodný – akcidentální – „povrch“ objektu („vnějšek“). Právě představa stálého vnitřku a proměnlivého vnějšku, nám umožňuje uvažovat o „neměnných podstatách“ a „pouze povrchovém ovlivňování“. Právě na takové metafoře vnitřku a vnějšku je postaveno přesvědčení, že jsme schopni oddělit tzv. „konstitutivní vztahy“ (tedy ty, které tvoří vlastní podstatu objektu) od vztahů pouze povrchových, proměnlivých (kauzálních, psychologických, sociologických atd.). V této představě tradiční analytické filozofie můžeme nalézt stopy předvědecké aristotelské představy, že zde existuje trvalá podstata objektu (substance)

a jeho povrchové kontextové „přídavky“ (akcidenty), které tuto podstatu pouze přivádějí do jejích nejrůznějších modů a zasazují do kontextů proměnlivosti, ale nemění ji. V ekologickém paradigmatu představa podstaty, která se stykem se svým okolím nemění, je mylně artikulovanou starou pravdou, jež tvrdí, že cílem života je trvání (žití) a trvání je založeno na utváření dlouhodobě přežívajících platforem a že tyto platformy se metafyzikovi tradičního typu jeví jako neměnné podstaty, protože jinému než rigidnímu, neměnnému, rozparcelovanému světu není schopen rozumět.

Zmíněné hranice (mezi fyzickým a psychickým, mezi subjektem a objektem poznání a mezi podstatou a povrchem) jsou nutné pro vznik, udržení a přetrvání paradigmatu oddělených objektů. Jestliže tyto hranice rozpustíme, stane se toto paradigma nesmyslné a otevře se zcela nový horizont reality kolem nás. Obě hranice (i s variantami hranice druhé) skutečně existují, jsou však pouze funkcionální. Jsou pouze aspekty naší zkušenosti, které

⁹⁰ K tomu více viz Šíp, 2012, s. 458–465, a 3. část textu Šíp, 2014.

⁹¹ Více k tomu viz Šíp, 2014; Šíp – Švec, 2013.

odlišujeme, abychom mohli o těchto záležitostech snadněji mluvit a snadněji je poznat. V následující podkapitole 2.3.4 si budeme ukazovat na příkladu zrcadlových neuronů, jak je složité oddělit jeden objekt (organismus) od druhého, a na příkladu emocí, jak je složité a zbytečné hledat ontologickou hranici mezi tělesným a psychickým. V obou případech budeme také poukazovat na to, že je zavádějící pojímat hranici mezi subjektem a objektem poznání jako ontologickou. Neexistuje žádný subjekt, protože neexistuje čistě subjektivní zkušenost. I na té nejindividuálnější a nejintimnější rovině jsou jáství a jeho poznatky utvářeny interakcí s jeho okolím. Stejně tak neexistuje zcela objektivní poznatek o objektu v našem okolí. Představa naprosté objektivity je založena na raně moderním předporozumění, které nás nutí si myslet, že máme ještě jinou než „subjektivní“⁹² cestu k realitě, v níž jsou objekty přístupné ve své pravé podobě. Takový přístup však nikdy věda nebyla schopna vysvětlit a prokázat – jediné, co jí zůstalo, byla sdílená a na základě pečlivě vybraných kritérií normalizovaná zkušenost. Ovšem věda ztrátou absolutní objektivity o nic nepřišla. Jenom se zbavila dogmatu vyplývajícího z paradigmatu oddělených objektů – zbavila se falešného dogmatu, který má za to, že subjekt je ontologicky oddělený od objektu poznání (k tomu srov. Šíp, 2012; Šíp, 2013.).

2.3.4 Setkání neurověd a kognitivních věd druhé generace s Meadem

Na konci 70. let 20. století se začala formovat nová (druhá) „generace“ kognitivních vědců⁹³ – filozofů, neuropsychologů, neurofyziologů, neurobiologů a později i neurosociologů. Od tehdy hlavního proudu se oddělili, protože nedokázali nově se objevující poznatky sladit s východisky svých oborů. První generace kognitivních vědců, aniž by své předpoklady nějak reflektovala a odůvodnila, vycházela z přesvědčení, že rozum a jeho kognitivní schopnosti jsou odtělesněné, původní složky, které fungují jako symbolické systémy strukturované na bázi formální logiky. Přístup k výzkumu první generace byl významně ovlivněn tehdy v USA dominující analytickou filozofií.

Původně analytičtí filozofové mysli se začali orientovat na tehdy se ustavující výzkumy neurofyziologie mozku a začali natolik úzce spolupracovat s neurofyziology, že

⁹² Opět jsou zde uvozovky nutné, protože děláme ústupek tradičnímu vyjadřování. Nejedná se v podstatě o subjektivní poznání, ale o poznání vznikající v „poli ovlivnění“ mezi energiemi organismu a energiemi prostředí. K pojmu „pole ovlivnění“ viz 3. část našeho textu (Šíp – Švec, 2013).

jsou dnes někteří z nich považováni za neurovědce – za všechny jmenujme dva nejznámější příklady Jerryho A. Fodora a Paula Churchlanda. Toto prolnutí bylo patrně důvodem, proč si kognitivní věda nevytvořila sadu vlastních přístupů, metafor a nástrojů a převzala od analytické filozofie témata, prostřednictvím kterých začala promýšlet a zkoumat fungování mozku a vztah mozku k mysli a lidskému vědomí. Jednalo se například o témata výzkumu umělé inteligence, psychologie zpracování informací, formální logiky a generativní lingvistiky. A s nimi rozvíjející se neurovědy samozřejmě převzaly i východiska a dogmata analytické filozofie. Tento přístup zcela rezignoval na představu, že mozek/mysl má nějaké zakotvení v tělesnosti a v okolí, prostřednictvím kterých nabývají svých významů. Tak i v tomto oboru došlo k jevu, kdy odtělesněné mluvící hlavy filozofů odtělesnily myšlení neurovědci.

Možek a mysl pak mohly být pojaty jako počítačové programy či sít' počítačových programů, které nejsou nijak podmíněny svým přírodním okolím (podobně jako hardware či software nemusí být závislý na designu počítače, popř. na materiálech, v nichž jsou oba „wary“ vyjádřeny a přenášeny). Tento přístup modifikoval a ještě více ukotvil dualismus těla a duše, který našel své nejjasnější vyjádření již na počátku rané moderny v díle René Descarta. Ten poprvé s jasností, jež v jeho době neměla obdobu, definoval ontologické odlišení mysli – *res cogitans* – a souboru rozprostraněných těles, a tedy i těla – *res extensa*. Descartes dále oběma ontologickým oblastem přisoudil zcela odlišné a oddělené způsoby fungování. K tomu srov. např. Descartovy *Meditace o první filosofii* (2003, především s. 27–35, 65–80). Tímto způsobem se začal vyčleňovat subjekt od objektu. Descartovi následovníci později oddělili i objekty od ostatních objektů. Na konci 17. století již ontologie oddělených objektů byla zcela dominantní a její projevy se v polovině 20. století nakonec prosadily i v neurovědách.

Nebylo překvapivé, že z takových východisek byla mysl nutně nahlížena jako entita sice zvláštní, ale přesto opět jasně oddělená od těla a svého okolí. Symbolický jazyk se stal pro první generaci podstatou vysvětlení fungování mozku – fungování mozku se odehrávalo jako zpracování abstraktních symbolů, nesených synaptickými spoji neurálních buněk, podobně jako v počítačové paměti a procesoru se zpracovávají informace diskretních stavů elektrického proudu, které fungují také jako spínání a vypínání částí obvodu. Symbolický jazyk mozku mohl nabírat dvou základních podob. Zaprvé symboly byly v principu bez

⁹³ Následující odstavce o první a druhé generaci kognitivních vědců jsou postaveny na pasáži z Lakoffovy a Johnsonovy knihy *Philosophy in the Flesh* (srov. 1999, s. 71–74).

vlastního významu – a jen vzájemné vztahy mezi symboly mohly utvářet význam, který se projektoval do vnějšího světa a tak se fixoval. Anebo zadruhé měly symboly své významy, které byly interními reprezentacemi prvků vnější reality (srov. Lakoff – Johnson, 2009, s. 71–72).⁹⁴

Pod tíhou nových informací, které se díky novým postupům podařilo zjistit během neurobiologických, neuropsychologických a neurosociologických výzkumů, musela druhá generace kognitivních vědců začít pracovat se zcela novými východisky. Předně si musela připustit, že zde existuje významná závislost mezi našimi koncepty a způsoby myšlení na jedné straně a naší tělesností na straně druhé. Pojmové struktury našeho myšlení a řeči povstávají z naší senzomotorické zkušenosti, mentální struktury (tedy to, co myslíme a jak to myslíme) jsou závislé na naší tělesnosti a ztělesněné (*embodied*) zkušenosti, která nemůže být charakterizována pomocí abstraktních symbolů. Je zde základní úroveň protopojmů, jež povstává z pohybových schémat, z vnímání vzorů (*gestalt perception*) a pomocí tvarování představ. Tato úroveň se – v ontogenetickém pohledu na lidský život – později stává substrátem, z něhož teprve může povstat naše abstraktní myšlení i jazyk (srov. Lakoff – Johnson, 2009, s. 72–74).

Současný autor W. T. Rockwell se ve své knize (2005) pokusil jednoduše shrnout důvody, které tuto novou generaci vedly k opuštění představy mysli jako softwaru odděleného od jeho hmotné realizace. Dokumentoval to na svém myšlenkovém experimentu s mimozemským výzkumníkem. V tomto experimentu mimozemšťan přichází ze světa, kde se nevyskytují sociální interakce. Proto unáší z naší planety jedno zvíře po druhém a snaží se na základě různých neurofyziologických výzkumů přijít na funkci amygdaly.⁹⁵ Ovšem v situaci, kdy je zvíře sociálně izolováno, má mimozemšťan v rukou pouze jisté změny chování, jisté zvuky a jisté série pohybů, které může korelovat s iritací amygdaly. Ve své podstatě nemůže přijít na nic, co by funkci amygdaly vysvětlovalo, protože zde nejsou protějšky, které má jednání způsobené iritací amygdaly „oslovit“, nebo naopak „neoslovit“. Experimentem

⁹⁴ K dalšímu studiu první generace kognitivních vědců je dobré se zabývat komputacionalismem a konekcionismem, což byly dva základní přístupy, které vedly k dalšímu propracování představy odtělesněného mozku/mysli. K historii, hlavním proudům uvnitř těchto přístupů a k jejich kritice (popřípadě k jejich „prolomení“ do kognitivní vědy druhé generace) viz přehledové studie v *The Routledge Companion to Philosophy of Psychology* (Polger, 2009, s. 148–163; Sharkley – Sharkley, 2009, s. 180–192).

⁹⁵ Jedná se o párový orgán středního mozku, který mají všichni obratlovci. Zjednodušeně: amygdala zpracovává fylogeneticky nejstarší informace – čichové – a prostřednictvím nich dokáže ovlivnit nejbazálnější vrstvy chování organismu, např. sexuální. Dále je centrem emočního zpracování informací, které je důležité pro okamžité reakce organismu. Dokáže na polovědomé úrovni uvést v soulad možnosti konání jedince s jeho vlastními představami a motivačním úsilím. Je zdrojem celého spektra emočních reakcí od pocitu libosti až k pocitu strachu a hněvu. Jedinci, u nichž došlo k vyřazení funkce amygdaly, ztrácejí schopnost emočního doprovodu chování a emoční formy komunikace.

Rockwell karikoval významnou část dřívějších neuropsychologických a neurofyziologických výzkumů ovlivněných předpoklady první generace kognitivní vědy, v nichž se vědci snažili odhalit podstatu jednání primátů tím, že studovali pouze neuronální procesy bez jejich návaznosti na sociální jednání. Jako každá dobrá karikatura se i tato ve zkratce dotkla hlavního rysu myšlení vědců první generace. Odpověď hledali pouze uvnitř mozku, a proto jejich výsledky zůstaly nepřesvědčivé. Rockwell k tomu lakonicky dodává: „Dřívější výzkumy funkce amygdaly u vyšších primátů izolovaných v klecích také nebyly schopny přinést žádné výsledky“ (srov. s. 108).

Osmdesát let před druhou generací kognitivních vědců kladl Mead důraz na to, že fyziologická zkoumání musí být doplněna zkoumáním významu jednání organismu již situovaného. Bez vztahu organismu k jeho sociálnímu a přírodnímu prostředí se o významech chování organismu nemůžeme dozvědět nic. Máme-li pochopit situaci jakéhokoli organismu – člověka nevyjímaje – musíme vycházet z předchůdné jednoty, z transakcí. V předcházející kapitole jsme viděli, jak Mead toto východisko usilovně zachoval a dospěl zcela k odlišnému pohledu na svět. Jáství je schopno vydělit se ve své reflexi ze svého okolí jen díky tomu, že již předtím bylo v neustálé interakci se vším ostatním. Z toho ale také vyplývalo, že jáství jedince či organismu, dokonce i jeho tělo musíme chápat jako *aspekt sjednoceného pole*.

Jestliže významy nejen lidského chování, ale i významy lidské symbolické komunikace teprve povstávají z interakcí mezi člověkem a jeho okolím, pak zde musí existovat jakási primární jednota. Výše jsme si tuto jednotu pracovní nazvali „vzájemná vyladěnost mezi organismem a jeho prostředím“. Právě takovouto „vyladěnost“ začali Mead, Dewey a další jejich spolupracovníci předpokládat již na počátku své spolupráce na Chicagské univerzitě (tzn. od 90. let 19. století). Činili tak proto, že se pokoušeli domyslet všechny důsledky darwinistického evolucionismu. Evolucionismus byl sice v té době již módní záležitostí, přesto jej téměř nikdo důsledně nepromítal do svých postupů myšlení, i když se dotýcní k evolucionismu verbálně hlásili. V té době to bylo relativně neobvyklé východisko. Mead, Dewey a další byli proto často obviňováni z kryptoidealismu a byli zatracováni jako pseudovědci.

Jejich koncepce však ovlivnily psychologii, sociologii a antropologii Chicagské školy a ta postupem času dala základ významným sociologickým a psychologickým směrům,

Např. u šimpanzů to vede ke ztrátě sociálního postavení a společenské izolaci (srov. Trojan a kol., 2003, s. 689–690.). Všechny tyto bazální neuronální akty amygdaly umožňují sociální chování a zároveň jsou jeho významným regulátorem.

jakými byly např. sociální interakcionismus, sociální konstrukcionismus, psychologie osobnostních konstruktů atd. Dosud však chyběla potvrzení z prostředí výzkumů přírodních věd. To se na konci 20. století začalo významně proměňovat. Díváme-li se na celý problém ze zpětného pohledu, můžeme konstatovat, že ona potvrzení vlastně nechyběla. Pouze je přírodní vědci interpretovali na základě raně moderního paradigmatu oddělených objektů, a tak pro ně byla zcela nebo téměř „neviditelná“.

V následujících dvou částech se budeme věnovat 1) zrcadlovým neuronům a 2) emocím a pocitům. Obě témata jsou pro nás významná. První z toho důvodu, že nám slouží k tomu, aby si čtenář dokázal představit, že jedinci nejsou oddělené objekty, protože díky svému ekologickému zapuštění do svého okolí jsou propojeni s dalšími jedinci (nejen svého druhu). Toto zapuštění a propletení v okolí, které v sobě nese i přesah hranic těla nejen do okolí, ale i do mozků a těl (a tedy i myslí) těch druhých, je původní a umožňuje, iniciuje, koriguje a řídí transaktivní konverzaci gest. Druhé téma je pro nás významné z toho důvodu, že ukazuje, jak je toto propojení využíváno, zpracováváno a posilováno tělesnými reakcemi, které v sobě dokáží vyhodnocovat informace, utvářet smysl jednání a vést nás k jednání ještě před prvními náznaky naší vědomé kontroly.

2.3.4.1 Zrcadlové neurony – počátek konverzace gest a sdílené zkušenosti

Na konci 20. století začali výzkumníci z týmu vedeného Giacomem Rizzolattim, který pracoval v dnes již proslulé neurofyziologické laboratoři při Univerzitě v Parmě, přicházet s poznatky z výzkumu části ventrální (spodní) premotorické mozkové kůry, která je označena F5. Jedná se o tu část mozkové kůry, jež zodpovídá za plánování, rozlišování a provádění aktů – odpovídá za jednání vyšších organismů. Část F5 obsahuje miliony buněk, které se specializují mimo jiné také na „kódování“ pro primáty a lidi velmi důležitého pohybu: pohybu ruky při přibližování se k předmětu, jeho uchopování, manipulaci s ním, jeho trhání a přibližování předmětu k ústům. Jsou to vlastně pohyby, které tvoří základní existenciální strukturu života člověka a primátů. Původním záměrem výzkumníků bylo pochopit procesy mozku, aby bylo možno pomoci lidem s vážnými poškozeními této mozkové části. Poškození vedou k velkým problémům s pohyby a vnímáním pohybů. Jak se ukázalo později, tyto problémy mají komplexní charakter, protože způsob zacházení s předměty ovlivňuje nejen

samotnou motoriku, ale také naše porozumění okolnímu světu, a tedy ovlivňuje způsoby našeho myšlení (srov. Iacoboni, 2009, s. 9–10).⁹⁶

K objevení zrcadlových neuronů (ZN) vedla jedna náhodná situace. Rizzolattiho kolega Vittorio Gallese se natáhl pro nějaký předmět – dnes již neví, který to byl a proč se k němu natahoval. Počítač, na nějž byly napojeny elektrody chirurgicky zavedené do mozku makaka⁹⁷, začal signalizovat neobvykle silnou aktivitu „napíchnutých“ neuronů. Podle tehdejšího kánonu, který bychom mohli přeložit jako „jedna funkce na jeden neuron či na jednu skupinu neuronů“, to nedávalo smysl. Tento kánon je v odborné literatuře nazýván „paradigma oddělených přihrádek“ (viz s. 12, 22). My jej zde budeme nazývat raději „teorie oddělených přihrádek“ z toho důvodu, abychom si slovo „paradigma“ šetřili na celková předporozumění, která podmiňují nejen vědu jako celek, ale také obecně lidské porozumění světu. Přesto mezi naším „paradigmatem oddělených objektů“ a „teorií oddělených přihrádek“ můžeme najít hlubokou souvislost. Tato „teorie“ je jen konkrétní projev celkového „paradigmatu“, které vidí svět rozložen do jednotlivých regionů a do jednotlivých objektů, a funkce, které jsou s těmito regiony a objekty spojené, nemají žádný vztah k funkcím a objektům dalších regionů či objektů.

Takovým způsobem bylo na základě této teorie nahlíženo na neuron či specifický shluk neuronů. Mělo se jednat o jednotku, která kontroluje pouze jeden specifický výkon. Ovšem v tomto památném případě, kdy se Gallese pro cosi natáhnul a uchopil to, se „nažhavily“⁹⁸ neurony, které byly zodpovědné za vykonávání pohybu. Tedy aktivizovaly se i ve chvíli, kdy makak pozoroval výzkumníka, který se určitým způsobem pohyboval, ale makak zůstal bez pohybu. Samotní vědci z laboratoře nechtěli věřit vlastním výsledkům, protože v rámci převládající „teorie oddělených přihrádek“ taková informace nedávala smysl. Nakonec tato náhodná událost vedla k sérii mnoha pokusů, jež vyústily v teorii *zrcadlových neuronů* (s. 10–11).

Zrcadlové neurony (na rozdíl od neuronů kanonických) jsou naprosto ojedinělé neurony, které dokáží aktivovat příslušný „vzor“ neuronů v oblasti F5 – a později se ukázalo, že v i jiných oblastech mozku – také v případě, že makak určitý pohyb nevykonává, ale pouze

⁹⁶ Nebude-li uvedeno jinak, pak v této kapitole budou čísla stránek odkazovat výhradně na Iacoboniho knihu *Mirroring People* (2009).

⁹⁷ Makak je druh opice, který se vyznačuje poslušností a klidem. Zároveň nespadá do kategorií, které nelze z etických důvodů k podobným výzkumům využít – jedná se o lidi a další hominidy (šimpanze, gorily, orangutany) – neboť v té době, kdy se s výzkumy začalo, neexistovaly neinvazivní výzkumy mozku. Do mozku musely být chirurgicky implantovány elektrody, jež snímaly aktivitu jeho příslušných oblastí.

jej pozoruje (srov. s. 11–12). ZN se obvykle zažhavují, když makak (člověk) vykonává pohyb. Avšak když tento pohyb pouze pozoruje, žhaví se také, jen toto nažhavení nevede zároveň ke kontrakci svalů, tedy nevede k pohybu. To je velice důležité, protože díky tomu vzniká odstup. To, co makak vidí, nevede přímo k jeho akci, ale přesto mu umožňuje, aby „porozuměl“⁹⁹ tomu, co experimentátor dělá (srov. s. 24).

Některé ZN se žhavily při uchopování jedněch předmětů, druhé při uchopování druhých. V následných pokusech se ukázalo, že první skupinu tvoří malé a druhou velké předměty. Podstatou rozlišení byl způsob uchopení. Některé předměty uchopujeme prstem a ukazováčkem, tzv. „přesným úchopem“ (*the precision grip*), jiné uchopujeme celou rukou, tzv. „úchopem celé ruky“ (*the whole-hand grip*). Přesný úchop je podstatný pro uchopení předmětu a přinesení si jej k ústům, úchop celé ruky provádíme, když chceme s předměty manipulovat (srov. s. 22–24). Je vcelku jedno, zda opice brala hrníček levou nebo pravou rukou, ale způsob, jakým jej brala, byl rozhodující (s. 24). Dále bylo zajímavé, že když opice dělala celou řadu jiných pohybů těmi samými svaly a prsty, např. se škrabala na hlavě, zkoumané neurony se nežhavily. Z toho vědci začali postupně vyvozovat, že neurony mají „jakýsi komplexní slovník“ a speciální zaměření, na základě nichž se spínají (s. 24).

Kanonické neurony v oblasti F5 – tedy neurony, které nevládnou zrcadlovým efektem – jsou citlivé na velikost objektu. Když opice vidí předmět velké velikosti, sepnou se pouze některé kanonické neurony, když vidí malé předměty, sepnou se jiné. Zrcadlové neurony se spínají při vykonávání či sledování určitých pohybů. Jestliže se malého předmětu opice zmocňuje přesným úchopem, spínají se jedny zrcadlové neurony, jestliže úchopem celé ruky, spínají se jiné. Mezi kanonickými a zrcadlovými existuje souhra, která umožňuje inteligentní propojení vidění a jednání (s. 24–25).

Některé ZN vykazují úzký vztah mezi vnímáním určitého pohybu a vykonáváním určitého pohybu. Např. mezi vnímáním toho, jak experimentátor uchopuje předmět přesným úchopem a nese si jej k ústům, a vykonáním stejného pohybu makakem. Existují však tzv. „široce kongruentní zrcadlové neurony“, které se spínají při pohledu i na rozdílná jednání, ale přitom tato jednání vedou ke stejnému cíli, např. když opice uchopuje kousek jablka a dává si jej do úst a když pozoruje experimentátora, který pojídá jablko přímo ústy bez použití rukou

⁹⁸ Slovy „žhavit“, „nažhavit“ překládáme anglické slovo *fire*, které se z pozice slangového výrazu postupně přesunulo do oblasti odborné slovní zásoby a dnes se v anglofonních textech běžně využívá k vyjádření významu „iritace neuronů nervovým vzruchem“.

⁹⁹ Upozorňujeme zde na uvozovky. Toto porozumění je nevědomé, a tedy podle tradičního paradigmatu zde nemůže probíhat porozumění. Jak však ještě níže uvidíme, jedná se skutečně o porozumění. O porozumění, které je nezávislé na vědomí,

(s. 25). Při tom všem nezáleží na druhu objektu (jablko, oříšek či hrnek), pouze na jeho velikosti, a tedy vhodnosti k určitému způsobu uchopení, a tedy i způsobu a druhu dalšího jednání. Není také důležité, na jakou vzdálenost pozorujeme onen předmět. Stejně tak na spínání zrcadlových neuronů nemá vliv, zda byla opice po provedení úkonu odměňována (s. 25–26).¹⁰⁰ Některé zrcadlové neurony jsou navíc k sobě „logicky vztažené“, čímž má Iacoboni na mysli, že jsou mezi sebou navzájem propojeny na základě cíle zamýšlené akce. Vytváří tak řetěz, který se s logickou pravidelností spíná, když bereme předmět a cíleně s ním něco provádíme. Např. vidíme hrnek, chápeme se jej pomocí přesného úchopu, přibližujeme jej k ústům a pijeme z něj (s. 26).¹⁰¹

Velmi podstatnou skutečností je fakt, že se u opic, na rozdíl od člověka, zrcadlové neurony nespínají, jestliže experimentátor pouze předstírá, že bere do rukou hrníček a pije z něho. Podle názoru většiny vědců je pantomima podstatným znakem vyšší abstrakce, která vede ke schopnosti používat vysoce abstraktní symbolický kód lidského jazyka (srov. s. 26–27, 37). V oblasti F5 se nacházejí ZN, které se specializují na jednání vedoucí k přijímání potravy (uchopování předmětů a jejich přibližování k ústům) a na jednání, které vede ke komunikaci (vyplazování jazyka, pohyb rtů; s. 27). Vzhledem ke skutečnosti, že se oblast F5 ukázala být propojena s drahami vedoucími přes Brocovu oblast, která je úzce spojována se schopností se vyjadřovat pomocí jazyka¹⁰², vyslovili členové Rizzolattiho týmu hypotézu, jejíž pravdivost později prokázaly i další týmy, že ZN hrají významnou roli v komunikaci pomocí symbolického kódu (s. 27–28, 37).

Další výzkumy ukázaly, že opice je schopna pomocí zrcadlových neuronů rozlišovat akce, které jsou téměř stejné, ale mají odlišný cíl – uchopení kousku jídla a podání si ho do úst na jedné straně a na druhé uchopení kousku jídla a odložení jej do nádoby, která je blízko experimentátorových úst. Větší aktivitu zaznamenává případ, kdy je potrava přivedena k ústům (s. 31–32). Z toho vyplývá, že určitá jednání, která jsou z evolučního hlediska pro daný druh významná a mají tak výrazně sociální charakter, jsou také více pokryta aktivitou ZN. V následných pokusech s dáváním potravy do úst a odkládáním potravy do nádoby se

neboť jej předchází a umožňuje. Jelikož chceme být ve svém výkladu konzistentní, nebudeme odtud dále užívat u tohoto slova uvozovky, protože v ekologickém paradigmatu již vědomí není základní podmínkou porozumění.

¹⁰⁰ To je pro nás velice důležité, protože to vypovídá o tom, že zrcadlové neurony nemají nic společného s pouhým pavlovovským podmiňováním „reflexů“.

¹⁰¹ Z Iacoboniho výkladu v této části knihy implicitně vyplývá, že se převážně jedná o akce, které mají z existenčního důvodu velký význam. Z následujících partií jeho textu je však zřejmé, že se takové „logické“ spoje mohou utvářet při nově se objevujících důležitých pohybech, protože mozek je „plastický“. Tak se samozřejmě chovají i kanonické neurony, u ZN je však podstatné, jak uvidíme níže, že se právě z jejich žhavení generuje možnost porozumění jednání druhého.

ukázalo, že přítomnost nádoby dokázala opici poskytnout vizuální vodítko k tomu, aby její ZN očekávaly spíše odkládání než požívání, a dovolily tak opici předpokládat následující pohyb experimentátora. Výsledky záznamů neurální aktivity v dané oblasti potvrdily, že intence experimentátora měly vliv na to, zda ZN registrují odlišnost v jeho jednání. Další a další pokusy potvrzovaly skutečnost, že ZN rozumí jednání, které se před opicí odehrává (srov. s. 32–35).

Toto zjištění je pro náš další výklad naprosto stěžejní, protože vede k závěru, že naše vědomé porozumění situaci, v níž se ocitáme a jež se před námi odehrává, je ZN kódována a fixována ještě předtím, než si tuto situaci uvědomíme. Je kódována podle toho, jakými vzory se žhaví dráhy nervových vzruchů, které jsou zcela specifické pro danou aktivitu a záměry jednání. Naopak uvědomění je závislé na tomto předvědomém porozumění. To má velmi důležité důsledky, protože tyto empirické výsledky vysvětlují to, co bylo dříve nevysvětlitelné. Především jak můžeme porozumět druhému. Jak je to možné, aniž bychom předpokládali Absolutního ducha, v němž se intence a významy jednotlivců metafyzicky „potkávají“ (tradiční idealismus), nebo aniž bychom předpokládali Rozum, kteří všichni lidé apriorně sdílejí (osvícenský idealismus). Iacoboni to následně komentuje:

„Jak už jsem poznamenal dříve, skutečnost, že zrcadlové neurony kódují odlišně stejné akce [uchopení předmětu], které se pojí s odlišným záměrem – nejenom, když předvádíme takovou akci, ale také i když ji sledujeme u druhého – ukazují, že náš mozek je schopen zrcadlit nejnaternější aspekty myslí druhých lidí, a to dokonce i na nejnižší úrovni jedné nervové buňky“ (s. 34).

ZN (a je docela možné, že podobných mechanismů bude v lidském mozku či v lidském těle více) dokáží rozumět jednání druhého díky kontinuitě, která je zajištěna na té nejbazálnější úrovni – v tomto případě prostřednictvím komunikace ZN. Samozřejmě to neznamená, že dokážeme číst mysl druhého člověka jako knihu. Náš vnitřní individuální život je natolik bohatý a naše záměry natolik rozrůzněné, že nikdo druhý nemůže „číst“ vše, co si právě myslíme a co chceme udělat. Navíc představa čtení myšlenek je zde zcela zavádějící a vychází z obecnějšího předpokladu, že detailní znalost mentálních stavů a procesů druhého člověka je naprosto stěžejní pro pochopení jeho jednání. Výzkumy ZN nám ukazují to, co jsme si dříve dokázali představit jedině ve vztahu k nějaké ideální bytosti – Bohu, Znateli (*Knower*), Duchu atp. Je tomu přesně naopak. *Díky „vyladění“ dokážeme porozumět jednání*

¹⁰² Tuto oblast poprvé spojil se schopností vyjadřovat se jazykem a přemýšlet v jazyce Paul Broca, který při pitvách lidí postižených neschopností se vyjadřovat, objevil lézy právě v této oblasti. Později se výjimečnost Brocovy oblasti pro používání jazyka potvrdila.

druhého člověka na té nejnižší – podvědomé – úrovni, a z toho dokážeme odhadovat vnitřní mentální život lidí (a některých dalších organismů).

Právě proto, že jsme si něco takového, jako je vzájemné „vyladění“ organismu a prostředí, nedokázali představit, museli jsme si vytvářet příliš složité teorie. Např. v posledních šedesáti letech převládlo jedno vysvětlení otázky, jak jsme schopni porozumět druhému člověku. Do intelektuálního oběhu je uvedla analytická filozofie a bylo pojmenováno „teorie teorie“. Tato teorie definovala porozumění druhému člověku jako utváření si teorie o tom, co si myslí a cítí druhý člověk, na základě porovnání našich předpokladů a chování druhého člověka. Její nepřesvědčivost spočívá v tom, že utváření takové teorie o druhém je založeno na používání inferenčního a symbolického myšlení. Když pozorujeme druhé lidi, údajně si konstruujeme teorie o mentálních stavech druhých stejným způsobem, jako bychom byli fyzikové a konstruovali si teorie o fyzikálních systémech (srov. s. 71–72). Takový systém je ale zatížen příliš velkou komplexností a navíc nevysvětluje, jak je možné, že malé dítě, popřípadě zvíře porozumí našemu jednáním, aniž by bylo schopno používat tak složitý systém inferencí a symbolického jazyka.

Nemáme prostor, abychom pokračovali v Iacoboniho výkladu dále. Přesto zde alespoň naznačíme, že ZN se nezastavují u kódování intencí druhého. Ony jsou schopny předpřipravit naše porozumění druhému, založit možnost jazykové komunikace a umožnit empatii. Ve své knize, přesněji v kapitolách „Simons Says“, „Grasping Language“ a „See Me, Feel Me“ Iacoboni na základě chování ZN vysvětluje témata, která byla z pohledu a předpokladů raně moderní ontologie oddělených objektů nevysvětlitelná: Jak můžeme porozumět záměrům druhého člověka, jak můžeme pochopit, co druhý říká, a jak vzniká empatie (srov. s. 47–156).

Známý neurovědce Vilyanur S. Ramachandran v pořadu TED¹⁰³ referoval o ZN a označil je za „Gándhího“ neurony, protože nás všechny propojují a umožňují, abychom cítili empatii a porozuměli druhým. Upozorňuje na skutečnost, že když neprobíhá zpětná vazba z receptorů na naší kůži, která běžně vyvažuje funkce zrcadlových neuronů a která nám tak „říká“: „To, co cítíš ve své hlavě, se neděje tobě“, máme pocit, že to, co vidíme či co cítíme, se děje nám. Ramachandran zmiňuje případ, kdy je ruka umrtvena injekcí, a tím jsou vyřazeny i receptory umístěné na její pokožce. Když se za takové situace díváme na člověka, který se dotýká druhého, máme pocit, že na své ruce doslova cítíme dotyk onoho člověka. Ramachandran důsledky zformuloval následovně:

¹⁰³ TED je internetový vzdělávací program, jehož součástí jsou krátká vystoupení významných či inspirativních lidí, ve kterých dotyční popularizují zajímavé myšlenky.

„Odstraňte kůži a pocítíte dotek toho člověka [na kterého se díváte] ve vaší mysli. Rozpustili jste překážku mezi vámi a ostatními lidmi. A tohle je samozřejmě základem většiny východních filozofií [...] že doopravdy neexistuje žádné nezávislé já stojící stranou od dalších lidských bytostí sledující okolní svět [...]. Ve skutečnosti nejste propojeni pouze přes Facebook nebo internet, ale doslova propojeni skrze naše neurony. I v této místnosti jsou celé řetězce neuronů, které spolu vzájemně komunikují. A neexistuje žádné opravdové osamostatnění našeho vědomí od vědomí někoho jiného“ (Ramachandran, rok neupřesněn).

Ramachandranovy formulace jsou zjevně ovlivněny mediálně vděčnou rétorikou, kterou typ pořadů, jakým je TED, vyžaduje. Nicméně se v těchto slovech skrývá velmi významné poučení, jež bychom si z výzkumu zrcadlových neuronů měly odnést. Se svými bližními jsme propojeni jiným, zcela přímým způsobem, než jaký může poskytnout lidské vědomí a lidský jazyk.

Podstatou poznání a komunikace je jednání, v němž dochází k odhalování významu vnějších objektů i významu jednání druhého ještě předtím, než si je poznávající cokoli schopni uvědomit. Toto odhalování je vedeno principy „vyladěnosti“. V mozku jednoho jedince se spínají stejné či velice podobné „vzory“ neuronálních spojení jako v jednajícím člověku. Právě tyto funkce jsou primární a umožňují porozumění situaci. Nejsme odděleni od svého okolí nějakou hranicí, třeba hranicí našeho těla, protože naše jednání zasahuje přímo do hlavy druhých lidí, a naopak jejich jednání zasahuje přímo do hlavy naší. Zasahuje tedy do nejvnitřnějších pochodů, které nelze ve významné většině případů vědomě kontrolovat – do fungování CNS. Díky těmto zásahům jsme schopni porozumět jednání druhého. Teprve schopnost porozumět jednání je zdrojem uvědomění jáství (vlastní identity) a jeho vědomého odlišení od okolí.

2.3.4.2 Emoce a pocity – somatické založení významu situací¹⁰⁴

Antonio Damasio je významný neurovědce, který velkou část svého života věnoval výzkumu funkce lidských emocí. Emoci chápe jako součást komplexu aktů, které obrazně nazývá „kontinuálním interaktivním tancem“ mezi tělem a mozkiem (Damasio, 2010, s. 78)¹⁰⁵. Netematizuje zde skutečnost, která je důležitá pro nové pochopení tělesnosti, a proto ji zde raději připomeneme. Tělo je tím, skrze co je člověk propojen se svým okolím. Bylo by proto lepší a přesnější, kdyby Damasio mluvil o interaktivním tanci mezi mozkiem, tělem a

¹⁰⁴ Celá tato pasáž vděčí za současnou podobu spolupráci autora textu s Martinou Hrdou na jejím projektu o významu pragmatické kompetence pro účinnou integraci cizinců do přijímající společnosti (viz Hrdá – Šíp, 2011, 2012) a především vděčí za mnohé jejímu textu „Vliv emocionality a aktivity těla na rekonstrukci Já“ (Hrdá, 2013).

¹⁰⁵ Bude-li v této části často vypuštěno příjmení autora z odkazu na jeho knihu, bude se vždy jednat o Damasia.

světem.¹⁰⁶ Tanec je skutečně dobrou metaforou, protože jako se v tanci propojují dvě a více těl do jednoho celku a společně procházejí z jedné taneční figury do druhé, přičemž vědomí a podvědomí všech tanečníků musí reagovat na nastávající situace neustálým vyladováním svých pohybů, rytmů či projekcí budoucích sekvencí pohybu, stejně tak spolu komunikují tělo a mozek – a samozřejmě prostředí.

„Myšlenky uskutečňované v mozku mohou navodit emocionální stavy, které se zase uskutečňují v těle, zatímco tělo může naopak proměnit mozkovou krajinu¹⁰⁷, a tak proměnit podklad, ze kterého povstávají myšlenky. Mozkové stavy, které korespondují s jistými mentálními stavy, způsobují, že nastanou určité tělesné stavy, ty jsou dále mapovány v mozku a vtěleny do nepřerušného průběhu mentálních stavů“ (tamtéž, s. 78).

I v této ukázce používá Damasio nebezpečně zavádějící jazyk, který podsouvá staré a příliš zažitě myšlení v intencích akce a reakce, stimulu a reakce. Použitý slovník vede k sekvenční představě: V jedné sekvenci nastane jeden stav. Ten v druhé sekvenci v reakci na sekvenci první vyvolá jiný stav atd. Tento způsob psychologického myšlení, v němž se skrývají filozofické představy novověku a rané moderny, kritizoval Dewey již na konci 19. století ve výše zmiňovaném textu *The Reflex Arc Concept in Psychology* (rok prvního uveřejnění 1896; srov. Dewey, 1992, ew.5: 96–109). Ovšem Damasiova metafora tance se snaží tuto sekvenčnost starého myšlení překročit.¹⁰⁸

Jak takový „tanec“ vypadá, si můžeme představit následovně. Jsme zraněni, naše tělo vykazuje známky narušení. Zranění je mapováno v mozkovém kmeni¹⁰⁹ a to je dále pocíťováno jako bolest, která uvolňuje mnohonásobné odpovědi tělu. To způsobuje emocionální reakci a změnu ve zpracování následných signálů bolesti, které okamžitě promění stav organismu a zpětně promění následující mapu, jakou mozek zachycuje situaci těla (srov. s. 81–82). Rozdělit tento proud událostí na sekvence jsme schopni až zpětně na základě naší reflexe. Ve své podstatě sekvence neexistují, to co existuje, je proud tisíců

¹⁰⁶ V Damasiově terminologii ještě na mnoha místech můžeme cítit vliv předpokladů první generace kognitivních vědců, přestože jejich omezení stále významně překračuje směrem, kterým jsme se v tomto textu vydali.

¹⁰⁷ *Brain landscape* je sousloví, kterým se neurovědci snaží popsat celkový obraz a proměny mozkových synapsí během nějaké situace, jíž organismus prochází. Pracuje se zde s představou, že mozek tím, jakým způsobem probíhají sítě nervových vzruchů, dokáže ze své hmoty a ve své hmotě utvářet „krajiny“ a jejich mapováním zachycovat celkovou situaci. Mozek tvoří krajinu a zároveň ji „scanuje“, a tak je připraven náležitě reagovat na proměňující se vnitřní a vnější prostředí. Díky tomuto mapování organismus dokáže přiměřeně reagovat na změny. Opět připomínáme pro argument celé této kapitoly důležitou skutečnost – velká většina proměn mozkové krajiny, jejího mapování a reakcí těla probíhá zcela mimo kontrolu vědomé činnosti.

¹⁰⁸ Johnson cituje z Damasiova textu, který nemáme k dispozici, pasáž, z níž je zřejmé, že si Damasio tohoto nebezpečí upadnutí do starého způsobu myšlení uvědomuje (srov. Johnson, 2007, s. 64).

¹⁰⁹ Mozkový kmen odpovídá mozku prvotních plazů. Fylogeneticky tak patří k nejstarším částem mozku a zajišťuje základní životní funkce, podílí se na řízení motoriky a analýze signálů z vnitřních i vnějších receptorů i receptorů vnímajících polohu a pohyb těla (srov. Trojan a kol., 2003, s. 683).

souběžných somatických proměn, které vyvolávají různě se prolínající stavy, jež jsou součástí tohoto proudu, a ty určují jiné somatické proměny.

Na jiném místě Damasio ono mapování tělesného stavu pomocí snímání mozkové krajiny posouvá ještě dále. Zmiňuje příhodu, kdy jednoho dne náhle začal myslet na svého kolegu z laboratoře. Nebyl zde nijaký klíč k tomu, proč by měl na něho myslet. Teprve detailním přehráváním a promýšlením celé situace si Damasio uvědomil, že se již nějakou dobu nevědomě pohyboval přesně stejným způsobem jako jeho kolega, tím ve svém mozku inicioval somatomotorický obraz, k němuž mozek v paměti nakonec našel příhodný protějšek (srov. s. 86). Tento příklad tance mezi tělem a mozkiem poukazuje ještě na jednu důležitou vlastnost tělesnosti – její schopnost generovat paměťové stopy. Zdánlivě se tato událost odehrávala uvnitř (odehrávala se mezi tělem a mozkiem) – tedy v prostoru, který byl dříve chápán jako netělesný. Zde však vidíme to, co v celé podkapitole 2.3.3 neustále opakujeme. Mysl a její mentální operace jsou tělesně konstruovány. Tato konstrukce probíhá prostřednictvím tance mezi ztělesněnou myslí/mozkem, celým tělem a prostředím. Damasio se musel pohybovat jistým způsobem, aby vyvolal představu svého kolegy. I kdyby na kolegu pouze myslel (zde vezmeme v potaz, že by za takové situace musel jednat daleko vědoměji, tedy musel by se pohybovat na vyšší úrovni abstrakce), nedokázal by jeho vizuální představu generovat, pokud by specifické pohyby kolegy B již nebyly fixovány v jeho pocitovém pozadí (*background feelings*). A toto pozadí muselo být nejdříve somaticky uchopeno, konstruováno a fixováno pocit (o tom níže) na základě toho, že dotyčného v reálném prostoru často vídal.

Tento tanec způsobuje emoce, které Damasio důsledně definuje jako „komplexní, z velké části zautomatizované programy *jednání*, zkonstruované evolucí“ (2010, s. 88). Emoce mají svoji strukturu. Existují zde primární či vlastní emoce (*primary emotions / emotions proper*) – jako strach, hněv, smutek, radost (srov. 2006, s. 131–134). Emoce sekundární jsou odvozené a v různé míře kulturně konstruované za pomoci substrátu vlastních (primárních) emocí. Odlišnost primárních a sekundárních emocí se projevuje především v tom, že primární jsou okamžitou reakcí těla, okamžitým programem nějak jednat. V průběhu evoluce byly konstruovány a v danou chvíli jsou spouštěny¹¹⁰

¹¹⁰ Slovo „spouštět“ je na tomto místě textu patrně nepatřičné a my jej používáme s tím, že čtenáři jsou naučeni na tento styl vyjadřování. Přesto si nedovolíme nezdůraznit, že je pozůstatkem představy, že každý stav či každá reakce je spouštěna nějakým centrem mozku. Tato představa se utvořila díky předem působící teorii oddělených příhrádek, která byla jedním z projevů celkového paradigmatu oddělených objektů (srov. minulou pasáž 2.3.4.1). Výzkumy fyziologů 19. století byly předem vedeny takovýmto předporozuměním. Proto Broca po něm pojmenovanou oblast spojil s „centrem“ jazykové artikulace a myšlení v jazyce. Dnes se však zdá pravděpodobné, že krajina mozku, kterou utváří nějaká situace, je vysoce strukturovaný a dynamický systém, v němž nemůžeme najít nějaké centrum, které „spouští“ reakci. Na druhou stranu to neznamená, že porušení Brocovy oblasti nepovede k závažným problémům s jazykovou artikulací myšlenek. Měli bychom to

limbickým systémem, např. amygdalou (v případě strachu) tak, že ustavují tělesný stav typický pro emoci a proměňují kognitivní procesy způsobem, které jsou příhodné pro danou situaci. Tak je způsobena reakce, které si nemusíme být plně vědomi – např. při iniciaci útekové reakce si nemusíme být vědomi toho, zda soustava podnětů, které vyvolala strach, odpovídá přítomnosti medvěda nebo hada, či v jiném případě si nemusíme být vědomi, co vyvolává bolest, a přesto tuto bolest můžeme nespecifikovaně cítit (srov. 2006, s. 131). Vlastní primární emoce jsou vrcholem evolučně výhodných změn, které se fixovaly jako výhodné strategie přežití (srov. 2010, s. 87).

Taková primární reakce vyvolaná primární emoci ale nemusí být a většinou není konečným stavem. Proces pokračuje tím, že *cítíme emoci*, a tak emoce vstupuje do pole našeho uvědomování. Tak se dostáváme do prostoru, v němž emoce může být variována a obohacována. Pocítění emoce je začátkem komunikace mezi mozkovou krajinou jedince a jeho vědomím. Vědomí a zvažování situace, které je vědomím umožněno – např. zda se skutečně jednalo o medvěda nebo co vlastně je zdrojem bolesti – je místem, kde se sociální vlivy mohou výrazně promítnout do původně tělesných reakcí. Vytvářejí se sekundární emoce, které jsou strukturovanější. Nejsou konstruovány především proměnou krajiny limbického systému, jako je tomu u vlastních emocí, ale zahrnují aktivity jak v limbickém systému, tak ve vyšších oblastech mozkové kůry (2006, s. 136).

Tato skutečnost umožňuje organismu s emocemi pracovat, získávat od nich odstup, hodnotit svoji situaci, a tak zmnožit počet variací svého budoucího jednání. Ale nejen to. Umožňuje organismu zařadit emoce závislé pouze na konkrétní situaci do složitějších formací sekundární emoce. To je důležité pro sociální komunikaci. Jedinec, který se díky budování vlastního jáství vyděluje z původních tělesných interakcí, má díky nim možnost zpětně se začlenit do sociálního řádu. Zde je místo, kde se instituce daných společností dostávají přímo do kontaktu s fungováním mozku jedince, a naopak místo, skrze které je jedinečná mysl schopna ovlivňovat podoby institucí. Dovolím si zde jednu kratičkou digresi, prostřednictvím které si budeme dokumentovat význam emocí pro pedagogiku. Představíme zde kostru zajímavého a důležitého výzkumného projektu kolegyně Hrdé.

Právě jsme se zmínili o fázi, v níž se konstruují či variují sociální emoce, a o jejich funkcích v životě organismu. Tyto fáze a funkce jsou podstatné pro zcela nové

však vnímat jako jednu komplexní část dynamické struktury krajiny, která je svázána s dalšími oblastmi. Např. při aktu jazykové komunikace s oblastí F5 ve ventrální premotorické kůře a oblastmi ostatními. Kdybychom zůstali u představy center a spouštění, opět bychom se vraceli do již několikrát kritizované představy mechanického linearizovaného vztahu mezi stimulem a reakcí.

promyšlení pragmatické kompetence v lingvistice. Pragmatická kompetence byla zavedena do lingvistické teorie v době, kdy se lingvisté již mnoho desetiletí zajímali především o organizační struktury jazyků (sémantické, syntaktické, gramatické, stylistické atd.) a významně zanedbávali dynamiku jejich reálného fungování.¹¹¹ Dnes se však ukazuje, že pragmatickou složku nemůžeme chápat pouze jako doplněk, nutný k rozpořádání organizačních struktur jazyka, ale spíše jako fundament, na kterém jazyk se všemi svými strukturami a složkami teprve spočívá a z něhož vyvstává. Dokonce se zdá vysoce pravděpodobné, že pragmatická kompetence není závislá na konkrétním jazyku a na jeho sémantických, syntaktických a dalších strukturách, ale naopak je tím, co tyto struktury zakládá, rozvíjí a nese. Co je tím pádem také transcenduje (protože je předchází). To je pravděpodobně také důvod, proč jsme schopni naučit se nejdříve mateřskému jazyku a později i jazykům cizím, které mohou mít zcela odlišné sémantické, syntaktické či stylistické struktury. Pragmatická složka se ukazuje být právě tím, co spočívá pod těmito strukturami – spočívá až na rovině sociálních emocí, kde se neustále odehrávají komunikační transakce mezi jedinci a mezi jedincem a jeho okolím. Právě na této úrovni dochází k neustálému vyjednávání významů jazyka a jeho pohyblivých dynamických struktur. A právě zde společně s konstrukcí významů dochází také ke konstruování a vyladování sekundárních emocí, a tím i k integraci jedinců do společnosti a do jejích institucí. Takové pojetí je v souladu s naším přesvědčením, že základ lidského jazyka a komunikace mezi lidmi spočívá a předlingvistické úrovni. Tuto úroveň si však nesmíme představovat jako místo, kde probíhají mechanické výměny mezi stimuly a reakcemi. Už na této předvědomé úrovni jsme včleněni do fenomenologického řádu významů, který se utváří a udržuje neustálou transakcí mezi tělem a okolím. Fenomenologie je dnes vnímána nikoli jako to, co povstává a končí s lidskou reflexí typicky lidského systému významů, ale je vnímána jako to, co je neoddělitelnou součástí jakéhokoli kognitivního procesu od té nejnižší po tu nejvyšší úroveň života (k tomu srov. názory fenomenologické biologie v tradici H. Maturany a F. Varely a dalších, viz např. Thompson, 2007).

Sociální požadavky jsou doslova vtěleny do pragmatické složky jedinců, která má bezprostřední vliv na pociťování emocí. Úspěšná integrace individua do společnosti je vnitřně doprovázena (a také usnadňována) pozitivním emocionálním naladěním vůči společnosti a

¹¹¹ Kdybychom v tomto doplnění viděli pouze Saussurovu dvojici *langue* a *parole* a tvrdili, že *langue* byl doplněn o jeho parolovou složku, pokračovali bychom ve významné, přesto zavádějící tradici. Ta nám podsouvá, že se struktura jazyka dá nahlédnout synchronně a *parole* je pouze dynamické idiolektické použití této struktury. Problém je, že struktura je

pro vnější pozorovatele je toto naladění projevem úspěšné integrace. Naladění může být výrazně narušeno mnoha způsoby, např. fyziologickým poškozením mozku u anosognostiků či vysokou mírou stresu u lidí trpících endogenní depresí. Anebo může být narušena naprostou disproporcí, která vzniká u jedinců, již musí opustit svoji zemi a jsou nuceni se integrovat do zcela odlišné kultury – tedy disproporcí mezi pragmatickou kompetencí původně dosaženou v domácí společnosti a pragmatickou kompetencí vyžadovanou společností přijímající. V tomto pojetí není integrace chápána jako zvládnutí přechodu z jedné kultury do druhé tím způsobem, že se jedinec vědomě rozhodne pro integraci. Integrace je doslova tělesnou záležitostí, která není závislá pouze na rozhodnutí. Často se cizinci mohou rozhodnout podstoupit integrační proces, ale na hlubší úrovni jim v tom může bránit mnoho faktorů – většinou neuvědomovaných. Při integraci cizinec zapojuje ty nejintimnější a nejhlubší emocionální konstrukty, boří je a konstruuje nové. Socializace se doslova zapisuje do masa člověka. O to horší je to s integrací, která musí rozbořit prvky původní socializace a utvořit zcela odlišné. Integrovaný člověk je z těchto důvodů zcela někým jiným, než kým byl, když vstupoval do integračního procesu. A to i přesto, že na svůj původní domov nezapomíná a stýská se mu po něm.¹¹²

Vraťme se ale zpět k pocitům a sekundárním emocím. Pociťování emocí je založeno na zaznamenání tělesné změny, kterou způsobila emociální akce (srov. 2010, s. 95). Existují v podstatě tři základní zdroje pocitů. První typ zaznamenává skutečné proměny organismu. U některých často se opakujících situací, které však mají pro přežití organismu velký význam, evoluce vyvinula program „jako-kdyby“, který říká, že tělo má cítit, jako by proběhla ta a ta změna. To umožňuje druhý typ pociťování – proměna neproběhla, ale mozek takovou změnu zaznamenává. Tento typ není však udržitelný pro většinu situací, protože se jedná o simulaci, kterou tělo vyvinulo z důvodu snížení energetických nákladů. Třetí typ pociťování je založen na chemicky či psychicky založených halucinacích (tamtéž, s. 95–96).

Tato vyšší rovina práce s emocí, utváření jejich sociálních variací, proces evaluace a následného jednání zpomaluje. Nicméně umožňuje celou situaci kontrolovat, moderovat a modulovat. Ale nejen to, pocit emoce nám pomáhá generalizovat celou řadu situací. Např. nás vede k tomu, abychom byli opatrní při střetnutí s bytostmi vypadajícími jako lev či medvěd nebo had. Pocity nám umožňují flexibilitu, která je *založena na historii interakcí s okolím* (srov. 2006, s. 133). Tato generalizace není postavena na inferenci (jak to předpokládá

pouze heuristickou idealizací, která je vhodná pro lingvistická zkoumání, ale zcela deformuje představu toho, jak jazyk vlastně narůstá, jak se vyvíjí a hlavně jak funguje.

tradiční pojetí myšlení), ale na „historii interakcí s okolím“, která je fixována v pocitovém pozadí (*background feelings*), o němž jsme se několikrát zmínili již v pasážích o Meadovi. Pocitové pozadí umožňuje utvářet *somatizovaná zobecnění*, která jsou podkladem *somatizované významy* (srov. 2010, s. 93–96). Inference je spíše obecnou strukturou, která vyvstává, když na další – podstatně abstraktnější – úrovni generalizujeme to, co prožíváme v každé setině sekundy na tělesné úrovni emocí a pocitů. Kdybychom se příliš spolehli na generalizace generalizací – tak jako se to stává běžně logikům – pak by nám mohly uniknout významné vztahy mezi našimi kognitivními schopnostmi, procesy mozku, naší tělesností a prostředím. A tak bychom se opět dostali do sféry tradičního odtělesněného myšlení a první generace kognitivních věd.

Nadřazení inferenčního přístupu somaticky založené generalizaci je projevem intelektualistické nemoci, která postihuje odtělesněné mluvící hlavy vědy. Zmíněné hlavy fungují na vědomém, lingvisticky založeném usuzování, a proto tuto vědomou vrstvu podvědomě považují za původní a rozhodující. Tím je význam těla zcela marginalizován. Že je takový přístup zcela mylný, dosvědčují Damasiem zmiňované pokusy založené na jeho hypotéze somatických markerů. Somatickým markerem má na mysli jednoduchou či složitější somaticky kódovanou reakci těla na nějakou situaci. Tyto markery člověku poskytují nutnou prožitkovou evaluaci – prožitkovou proto, že jde o předvědomé jednání, které je spojeno s příjemností či nepříjemností. Tato původní evaluace teprve umožňuje vytvořit inferenční řetězec, kterým dospějeme k rozhodnutí. Bez tohoto evaluačního procesu by byla inference slepá – neměla by kam vést. Stala by se prázdným řetězcem abstraktních kroků bez jasného vztahu ke skutečnému životu. Lidé s narušenými určitými centry v mozku, např. již zmiňovaní anosognostikové, a jejich problémy při rozhodování jsou empirickým dokladem této skutečnosti (srov. 2006, 170–196). Přesně takové vyprázdněné řetězce odtělesněné mluvící hlavy podvědomě milují.

Ve své knize *Self Comes to Mind* (2010) Damasio dále pokračuje ve výkladu toho, jak z pocitů emocí a z nich vznikajících emocionálních stop, v nichž jsou mapovány stavy, jimiž tělo prošlo, vzniká již zmíněné pocitové pozadí. Celá tato struktura pracuje jako inteligentní archivace map, které si tělo během scanování své mozkové krajiny utváří. Inteligentní proto, že jsou svinuté. Ve chvíli potřeby – ve chvíli zaznamenané podobnosti mezi současnou mapou krajiny a mapou již zachycenou a archivovanou – se archivovaná mapa rozvine a umožní porovnat aktuálně se utvářející mapu s tou, která je již zaznamenaná. Odchytky se do

¹¹² K tomu viz Hrdá – Šíp, 2011; 2012 a Hrdá, 2013.

předešlé mapy vtisknou a shodné prvky se posílí – události v krajině a reakce na ně mohou v případě potřeby přestrukturovat somatizované významy.

Při velkých úrazech může dojít k významnému narušení takové práce s archivem. Nové mapy jsou náhle natolik odlišné, že nedochází k jejich přepsání do těch starých. To má za následek, že tělo spouští reakce, které nejsou adekvátní ani žádoucí. Je tomu tak například v případě lidí s amputovanými končetinami. Lidé cítí tzv. fantomové bolesti v končetinách, které fakticky neexistují. Přesto jejich mozek tyto reakce vyvolává. Že tyto bolesti budou mít něco společného s přepisováním starých somatických map, naznačují výsledky velice jednoduchých, ale ve své podstatě velice důmyslných experimentů se zrcadly týmu V. S. Ramachandrana. Před lidmi s amputovanými končetinami byla postavena zrcadla tak, aby se v nich zdálo (díky zrcadlovému efektu), že končetina, která se zobrazuje v zrcadle, je onou amputovanou končetinou. Po několika opakujících se terapiích – cvičení, masírování atd., během kterých mozek začal „komunikovat“ s končetinou, došlo u většiny pacientů k menším či větším zlepšením (srov. Ramachandran – Rogers-Ramachandran, 1996). Lze se domnívat, že právě díky této komunikaci bylo navázáno spojení mezi archivními mapami a realitou a alespoň částečně se obnovil proces přepisování map. Tato somatizovaná struktura významů archivovaných map je základem paměti – tvoří architekturu paměti. A paměť je substrátem pro vědomí a vědomou činnost (srov. 2010, s. 102–223).

Není zde naším záměrem stručně shrnuté závěry Damasiovy knihy rozvíjet do jejich podrobností. To, co je však pro nás nesmírně významné, je skutečnost, která se zdá být jen těžce zpochybnitelná: Emoce je program k jednání, jímž tělo na zcela podvědomé úrovni reaguje na proměny mozkové krajiny. Na této úrovni se utvářejí významy, z nichž doslova vyrůstají tělesně založené generalizace propojené s obsahem utvářeným celou škálou pocitů – od příjemných až po odporové. Tyto somatické generalizace utvářejí síť či strukturu veškerého života. *Tak jsou statisíce stavů vybaveny významy a jejich vzájemnými vztahy a díky tomu může vzniknout celá dynamická struktura somatického jazyka (se svojí vlastní syntaxí, sémantikou a stylistikou).* Vznik takové struktury je umožněn předchůdnou „vyladěností“ organismů na jejich okolí. Teprve na tomto podkladu může vzniknout vědomí, symbolický jazyk a s ním i vědomí jáství a vědomí toho, co jáství není – vědomí okolí.

2.3.5 Krátké shrnutí kapitoly 2.3

Jak vidíme, zcela se nám převrátila východiska. Odtělesněné mluvící hlavy vědy založily výzkum okolního světa i nás samotných na představě, která se utvořila na počátku rané moderny. Podle této představy veškerá znalost okolního světa povstává uvnitř našich hlav. S tím se nám ale klade nepříjemná otázka: Co je nutné, abychom naše poznatky vycházející zevnitř – ze subjektu – objektivizovali? Hlavy od nás vyžadují, abychom se zbavili své údajné subjektivity tím, že se zbavíme předsudků těla. Ukazuje se však stále zřejměji, že vztah objektivního a subjektivního je falešný mýtus rané moderny. Jsou zde pouze teorie, které jsou lepší, či horší, a to podle toho, jak nám pomáhají orientovat se ve světě a jednat náležitým způsobem. Dále se ukazuje, že to, co bylo degradováno jako zdroj předsudků – tělo – je naopak zdrojem jakéhokoli poznání a komunikace. Právě naše těla, která jsme dříve považovali za fyzický projev nefyzické hranice mezi námi a druhými, jsou tím, prostřednictvím čeho se dozvídáme, že jsme původně navzájem spojeni.

Zrcadlové neurony propojují naše mozky a ovlivňují naše myšlení, aniž bychom do nich museli chirurgicky zasáhnout. Důležitá je pouze přítomnost druhého v naší blízkosti. Emoce nás tak těsně propojují s naším okolím, že je téměř nesmyslné je považovat za něco, co „vlastníme“ a co přebývá „uvnitř nás“. Emoce jsou somatizované programy jednání, které se vytvořily prostřednictvím transaktivní výměny mezi fylogenezí organismu a proměnami okolí v čase. Tyto programy a jejich provedení utváří dynamickou strukturu somaticky založeného jazyka. Oddělení jáství od jeho okolí je nesmírně cenná záležitost, protože díky těmto oddělením mohou vznikat zcela nové platformy – nové rozrůzněné niky, nová různorodá a inspirativní společenství, nová řešení problémů. Přesto je toto oddělení umožněno právě díky tomu, že zde existuje primordiální jednota, v níž jednání zastává významnou pozici. Jednáním jsme propojeni zrcadlovými neurony. Emoce jsou somatizovaná jednání. Sekundární emoce, pocitové pozadí a architektura paměti, to vše jsou projevy jednání. Výše jsme několikrát upozornili, že jednání bylo již ve starověku zcela vymazáno z představy toho, jak probíhá poznání. Po předcházejících podkapitolách o neurovědeckých výzkumech můžeme nyní snadněji artikulovat to, co nám mnohdy unikalo. Bez jednání neexistuje poznání. Poznání povstává z jednání a je na něm závislé.¹¹³

¹¹³ K tomu blíže viz Šíp, 2014 a Šíp – Švec, 2013.

Odlišení jáství od „ty“ či od „okolí“ je věcí sekundárních pochodů. A tím se vracíme k Meadovi. Když se Mead ve svém posledním textu¹¹⁴ snaží ukázat, že představa komunikace jako projektování svých myšlenek do druhého a sledování jeho reakcí¹¹⁵ je zjednodušující, shrnuje právě zmíněnou primárnost jednání následujícím způsobem: „*Je důležité si uvědomit, že jáství [self] se neprojektuje do druhých. Druzí i jáství společně vyvstávají v sociálním jednání*“ (Mead, 1932, s. 169). Bylo však velkou záhadou, jak to technicky vlastně může fungovat. Dnes máme po ruce relativně slušně odůvodněný popis toho, co „sociální jednání“ skutečně znamená: Primárnost kontinuity, která je vedle dalších mechanismů tělesnosti umožněna zrcadlovými neurony a emocionálním mostem mezi vnitřním a vnějším. Primárnost kontinuity, ze které se teprve v jednání utváří vědomí a odlišení na já a ne-já.

¹¹⁴ *The Philosophy of the Present* (1932) – tento text byl rekonstruován po jeho smrti na základě jeho poznámek k přednáškám, které stačil před smrtí proslavit, a tak můžeme usuzovat na to, že právě v nich bychom měli hledat jeho vrcholné představy.

¹¹⁵ Což je v principu podstata výše zmíněné „teorie teorie“ – srov. 2.3.4.1.

3. PEDAGOGIKA:

Krátká rekapitulace a pedagogické vyhlídky

3.1 Proti proudu: Shrnutí filozofické části

Prostor, který jsme věnovali zrcadlovým neuronům, emocím a pocitům, nám umožnil pochopit, co jsme mínili výše „předchůdností transakcí“ či „předchůdností sociálního jednání“ nebo „vzájemným vyladěním organismu a prostředí“ (v jiných textech jsme psali o „dosahování rovnováhy dynamických polí“). Nejedná se nám o nějaké anomálie a zajímavosti. Díky zrcadlovým neuronům a emocím jsme mohli pochopit míru, v níž kognitivní vědci druhé generace zásadním způsobem překročili tradiční hranice myšlení poležené optikou paradigmatu oddělených objektů.

Po překročení těchto hranic jsme konečně mohli zahlédnout svět, člověka i poznání zcela novým způsobem. Vše kolem nás se navzájem prostupuje. Hranice mezi námi a vámi, mezi mnou a tebou či mezi objekty jsou funkcionálními hranicemi, jejichž pozice se mění s tím, jak krystalizují vztahy a jak tyto krystalizace utvářejí existenční platformy. ***Funkcionalita hranice*** neruší individualitu a individuální vědomí, není známkou nového mysticismu. Naše receptory na kůži nám správně říkají, že my nejsme tím, koho se jiný člověk dotýká (viz Ramachandranův příklad v pasáži 2.3.4.1). Přesto nás hluboce a zásadně ještě před jakýmkoli vědomím a jazykovou komunikací zrcadlové neurony spojují s druhými, dovolují nám druhým rozumět. Emoce a jejich zřetězení v pocitovém pozadí vytvářejí systém, který nás hladce provádí proměnami okolí, protože jsou podkladem pro integraci milionů informací. Jsou tím, co se významně podílí na utváření sémantiky, syntaxe a stylistiky ***somatického jazyka***. V tomto jazyce je zakódována ***smysluplnost žití***, které propojuje jednotlivé živé platformy – od atomu až po ekologické niky. Celému tomuto světu dává své primordiální významy a celou jejich strukturu, která teprve zakládá možnost individualizace, zrodu vědomí a vydělení sebe sama z celku. Abychom sebe mohli chápat jako individua, která mají svá jáství, jež jsou oddělena od těch „druhých“, abychom mohli být vědomými bytostmi, abychom mohli komunikovat prostřednictvím symbolických kódů (např. prostřednictvím přirozeného jazyka), pak zde již předem musí být nějaké významy a soustava těchto významů.

To nám dlouho připadalo jako mystický předpoklad, a proto jsme se raději spolehli na údajně racionálnější přístup odtělesněných mluvících hlav, které jsou produkty raně moderního paradigmatu. Vědci jako Iacoboni, Rizzolatti, Galles, Ramachandran, Damasio a další nám dnes ukazují, že se nejedná o žádnou mystiku, ale o zcela racionální, vědecky podložené myšlení, které je založeno na ekologické logice *sjednocených polí*. Sjednocená pole všeho živého.

Patrně právě takový somatický jazyk, který je plný významů, měl na mysli Kohák, když na počátku 80. let psal o tom, že filozofové mluví primárně metaforickým jazykem. Činí tak proto, že se snaží odhalit původní význam. Snaží se dosáhnout až za významy lidského jazyka k významům somatického jazyka, které mají fundamentálnější charakter pro náš život a které nelze jednoznačně ohraničit, jak se o to pokouší analytická filozofie a údajně „rigorózní“ věda:

„Rozdíl mezi textem a zkušeností je rozdíl v řádu věcí. Zkušenost, kterou jsem prožil, byla zásadně a hluboce zkušeností smyslu života, smyslu přírody. Tato zprostředkující zkušenost významuplného bytí je tím, co jsem zahlédl a promítl do textu [...]. Předě mnou leží šedesát stránek popisu způsobu, jak sníh taje a rozpouští se na konci zimy – výška sněhu nezachytitelně ustupuje v kapičkách vody, jež za slunečních dnů prosakují z povrchu do jeho masy, zatímco vrstvy prachových částiček klesají dolů na vrstvy původnější, které se nyní nově odhalují, přičemž se znovu objevují větve a kameny, které byly dlouho skryty, o pár centimetrů více každým okamžikem, a tak, když voda ustupuje, s ránem se objevují neočekávané skvrny terénu, později vyhlazené teplým větrem, který pohlcuje sníh za březnových večerů. To jsou záznamy první zimy, během níž jsem měl chatu sotva nahrubo dostavěnou a nedostávalo se mi dříví na podpal. Vložil jsem do těchto slov úzkost a údiv nad těžkou zimou a stejně tak údiv nad těžce nabytým vítězstvím, když jsem porozuměl neviditelnému obnovení, jež se přihodilo během tání sněhu: šlo o smysl, dokonce morální smysl tání“ (Kohák, 1984, s. 52–53).

Tento úryvek zde nepředkládáme, abychom si všimli literárních kvalit citovaného textu. Naopak Kohák ukazuje, že estetické a morální kvality jsou čímsi, co je naprosto neodmyslitelnou součástí každé situace. Není to něco, co do situace vkládá člověk. Jsou *již v dané situaci*. Naše okoralá každodennost nám nedovoluje si takovou skutečnost uvědomit, ale lépe to cítíme, když nám jde téměř o život. Když například prožíváme tvrdou zimu v sotva nahrubo dostavěné chatě kdesi blízko města Sharon v New Hampshire a nevíme, zda a jak zde přečkáme zimu, která se nám doslova zatíná do masa. V každém okamžiku se nám odhaluje morální aspekt naší situace. Skutečnost, že si to většinou neuvědomujeme, je dána tím, že jsme si morálku a morální dimenzi uvykli vnímat jako něco umělého, co vyvstává s lidským společenstvím. Něco, co se vyjednává a je *nomos*, nikoli *fysis*, tedy co je v podstatě lidským výtvozem, který nevyvstává z přirozenosti našeho života. Takový pohled je samozřejmý pro ty z nás, kteří nevnímáme, že náš život, individuální i společenský, teprve vyvstává z čehosi,

co je původní a má své významy. My jsme to výše metaforicky nazvali *somatickým jazykem* a díky výzkumu současných neurověd a kognitivních věd jsme zároveň poukázali, že se nejedná o žádný filozofický mysticismus (Kohák není mystik), ale o hluboký filozofický vhled do podstaty světa a člověka, kterému pouze chyběla potvrzení z věd přírodních. Ve své podstatě potvrzení nechyběla, ale přírodní vědci nedokázali pochopit podstatu výsledků vlastních výzkumů do té doby, dokud se na svět nepodívali novou optikou, optikou *ekologického paradigmatu*.

Takové ekologické paradigma již předpokládaly filozofické systémy Johna Deweyho a Herberta G. Meada. Na Meadově filozofii jsme ukázali, jak lze vyřešit nevyřešitelně. Jak lze vysvětlit problémy, jejichž řešení teorie a filozofické systémy vzniklé v *paradigmatu oddělených objektů* nebyly schopné předložit. Problém zní: Jak subjekt může produkovat objektivní poznání, když je z principu od objektů ontologicky oddělen? Jako jakékoli jiné filozofické řešení i to Meadovo vyřešilo problém tak, že problém rozpustilo. Nic takového jako *subjekt a objekt poznání neexistuje*. Existují pouze *sjednocená pole*, v nichž je poznáním schopnost jednat adekvátně. Zobecněním takové prozatímní adekvátnosti je představa *vyváženosti pole*. To znamená, že organismus svým inteligentním chováním zareagoval na situaci, v níž se nachází, tak, že vyřešil nějaký problém a že může dále pokračovat ve vyváženém fungování v rámci svého prostředí.

Takové porozumění světu od nás vyžaduje, abychom zcela nově pochopili situaci člověka a jeho potřeby, mezi nimiž je potřeba vzdělání a výchovy a potřeba pedagogického vedení jedněmi z nejdůležitějších. Ve chvíli, kdy jsme se zbavili falešné představy, že poznání je objektivizace subjektivní zkušenosti, budeme daleko více hledět na to, zda a jakým způsobem byl problém vyřešen – např. zda s velkými, či malými náklady, zda toto řešení je univerzalizovatelné, nebo je vázáno na velmi omezené prostředí a omezené situace, zda je takové řešení dlouhodobě udržitelné atd. – a méně se starat o to, zda byl poznatek, který vedl k řešení, „objektivní“, zda „odrážel skutečné rysy pravého světa“, zda jej můžeme považovat za součást „expertní znalosti“ atd.

Stejně tak bude pro nás velice podezřelé, když někdo bude hledat nějaké *transcendentální struktury uvnitř subjektů*, ať už má ona struktura jakýkoli rozsah: struktura empiristické evidence, struktura transcendentálních kategorií, které pořádají počítky a pojmy, struktura univerzální gramatiky či struktura kompetencí. Bude nám to připadat podezřelé proto, že už známe motivace k vytvoření této představy. Jednalo se o krkolomnou konstrukci řešení otázky, již jsme výše položili: Jak subjekt může produkovat objektivní poznání, když je

z principu od objektů ontologicky oddělen? Nyní už víme, že subjekt a objekt jsou pouze aspekty, které nemohou být nikdy zcela oddělené. Dále by pro nás řeč o transcendentálních strukturách měla být podezřelá také proto, že nemohou vyřešit žádný reálný problém. Hluboce jsme se mýlili, když jsme budování otevřeného kurikula, které hrozilo naprostým kolapsem v obsahové bezbřehosti či přílišné rozrůzněnosti, chtěli nechat znormalizovat údajně existujícími kompetencemi. Představa byla založena na falešném přesvědčení, že uvnitř nás existují struktury (kompetence), jejichž vlastní povaha si jaksí samovolně vymíní rozumné hranice otevřeného kurikula.

Existuje jakási transcendence v našich životech. Je dána děním a jednáním a produkována *předchůdností*. V ní se skrývá morální podklad našich životů a je vyjadřována ve fenomenologickém systému významů všeho živého – v somatickém jazyce. Ovšem taková „transcendence“ nemá mnoho společného s představou stejné struktury lidství, jakou jsme zdělili z představ rané moderny. Na takovou transcendenci se musíme spoléhat – naše somatické jednání, naše psychofyzické vztahy se opět musí dostat do centra pedagogického vzdělávání i pedagogického výzkumu – ale tím nejsme zbaveni neustálých vyjednávání našich cílů a hodnot, našeho směřování, dlouhodobých plánů. V případě kurikula nejsme zbaveni povinnosti únavného vyjednávání, které znalosti, které dovednosti, které praktiky budeme považovat za naprosto centrální, a povinnosti vyžadovat po všech školách daného typu a stupně vyjednávání toho, jak se tyto povinné prvky kurikula budou kontrolovat, jaké mechanismy kontroly budeme upřednostňovat atd.

Selhání diskurzu o kompetencích má jednu pozitivní stránku. Mohli jsme si na něm dokumentovat, že realita funguje jako *dynamický systém*, jehož přirozenou součástí je replikace a rekonstrukce prostřednictvím *memových subsystémů* (memů a memplexů). Každý dynamický systém potřebuje ke svému správnému fungování *zpětnou vazbu*. Postrádá-li ji, pak se systém rozpadá a produkuje „náhradní“, do sebe zapouzdřené *subsystémy s oddálenou zpětnou vazbou*. Takový stav vede k implozi subsystémů a někdy i systému celkového. Oblast školství a pedagogického působení včetně pedagogiky jako vědní disciplíny jsou takovým systémem. *Důsledný ohled na praxi není nadstandardem. Je naprosto stěžejní podmínkou dobrého fungování systému.*

Jen zdánlivě je pedagogika v neřešitelné situaci, v níž má na jedné straně naprosto vážně integrovat praxi a zkušenost praktiků do celého systému, na straně druhé má být rigorózní vědou. Ideál „přísné vědy“ či „striktně vědomostně popisné vědy“ či „expertní vědy“ byl ideálem rané moderny. Nedospělého pohledu vědy v pubertě na sebe samu. Stejně

jako dospělý člověk může sebevědomě pohlédnout na své možnosti a schopnosti, na své povinnosti a práva bez úzkosti, může se dnes věda podívat stejným způsobem na sebe samotnou. Je zatím nejúčinnějším, nejekonomičtější nástrojem, jakým lidé řeší problémy. Občas potřebuje korekci z dalších tradic naší kultury, například když se strážci čistoty vědy začnou chovat jako inkvizitoři v 16. a teologové ve 12. století., nebo když se vědci začnou pasovat na odborníky na morální stránku lidského života nebo strážce Pravdy. Lakatos, Kuhn, Feyerabend a další kritici jsou lidmi, kteří pomáhají vědcům nezabřednout do středověkých postupů uchvacování moci. Přes tyto výstřelky věda zůstává naším užitečným nástrojem.

Stejným způsobem může dospěší pedagogika pohlédnout sama na sebe. Může se přestat trápit svojí údajnou „opožděností“ a „nevědeckostí“, tyto pocity souvisí pouze s nedospělostí vědy, a může začít v klidu dělat to, co má – *řešit pedagogické problémy*. To je její úkol.

3.2 Vyhlídky a úkoly

3.2.1 Somatická dimenze pedagogického výkonu a přípravy k takovému výkonu

V době nadvlády odtělesněných hlav bylo samozřejmé, že reprodukce znalostí je záležitostí mentální. Poznatek či znalost byly vnímány jako netělesný skript, který má být posléze použit v našem jednání. V jiném našem textu jsme poukázali na skutečnost, že je to představa velice zavádějící, také jsme ukázali, že znalost se nejen utváří, ale částečně i fixuje ve vnějším prostředí (srov. Šíp – Švec, 2013). V pasážích 2.3.4.1 a 2.3.4.2 této práce jsme vysvětlili některé biologicko-neurologické mechanismy, které zajišťují, že se poznatek somaticky utváří a fixuje uvnitř našich těl proměnami jeho materiálních stavů. Každé slovo, každý pohyb v nás vyvolává tisíce reakcí a nevědomých vzpomínek na pocitovém pozadí. Reakce s tím spojené jsou jednou z nejvýznamnějších součástí našich znalostí.

Tělo, tělesnost a psychofyzická dynamika se proto musí stát naprosto centrální stránkou výuky budoucích pedagogů. Jejich schopnost zvědomovat pocity, tendence, asociace, které se objevují s každým střetem se svým klientem, žákem, studentem, by se měla stát základní „násobilkou“. Ovládání vlastního hlasu, kanalizování a usměrňování emocí (nezapomeňme, že emoce jsou především somatické reakce, jejich pociťování je až sekundární) je tím, co naprosto zásadně utváří podmínky jakéhokoli dobrého pedagogického výkonu. Je proto s podivem, že jenom ve výjimečných případech se na fakultách připravujících pedagogy učí psychosomatické předměty. Budoucím učitelům by měla být nabídnuta soustava několika předmětů, v níž by byl prostor pro práci s pohybem, pohybovou emocí, práci s neverbálními prostředky, práci s hlasem – především s jeho paralingvistickou složkou. Takový výcvik a výuka by velmi usnadnily přechod do praxe, protože největší úzkost pedagogové cítí ve chvílích, kdy nejsou schopni kontrolovat své nejbazálnější pohyby a senzomotorické reakce tváří v tvář žákům, rodičům či kolegům. Cítí se tak být v nepřátelském světě, protože jejich tělo není schopno se vyladit na své okolí a předvést náležitou reakci, není schopno začít řešit problém.

Od dob, kdy školní pedagogika hledá svoji „přísně vědeckou“ podobu, se zcela zapomíná na tělesnou dimenzi učitelské profese. Jak už jsme psali v úvodu této práce, psychosomatické kondici pedagogů se věnují především jiné než pedagogické fakulty, např. DAMU či JAMU. Jen výjimečně se takové předměty učí na pedagogických fakultách funkčním způsobem. „Funkčním způsobem“ máme na mysli výuku, která prochází od tělesného prožitku k teorii a od ní zpět k tělesnému prožitku. Výjimku zde tvoří Pedagogická

fakulta v Českých Budějovicích, kde se takovou výuku snaží nabídnout. Budeme si to dokumentovat na příkladu výuky hlasové výchovy. Na základě svých zkušeností s takovou výukou a na základě výzkumu, který měl tuto výuku vést k větší účinnosti, vytvořila Alena Nohavová zajímavý postup, v němž hlavní roli hraje proces řízené reflexe (srov. Nohavová – Slavík, 2012, s. 29–32). Jeho princip spočívá v zavedení několika navzájem se podporujících cyklů *reflektované a reflektující zkušenosti* do procesu výuky. Jedním z cyklů je utváření a posilování tzv. kontrolující reflexe, tj. hledání rovnováhy mezi autonomií jednotlivce a jeho závislostí na heteronomním společenském systému pravidel, závazků, nabízení a omezování. Vzniká na základě zkušenosti s dříve „vytvořeným“ hlasem a postupně dokáže stále citlivěji a z odstupu anticipovat, kontrolovat a směřovat další utváření hlasu. Aby student hlasové výchovy dosáhl schopnosti takové reflexe, ve které je hlasový projev v distanci kontrolovaný vůlí, ale zároveň je autentický, a tedy i dostatečně spontánní, musí – opět v cyklu zkušenost, reflexe zkušenosti, nová zkušenost – dosáhnout tzv. *funkčního slyšení*. Funkční slyšení je schopnost rozeznávat tónové kvality odděleně, strukturálně, takže se jedná se o analytickou sluchovou dovednost (Válková – Vyskočilová, 2007, s. 34). Nohavová tuto dvojitou smyčku reflexe zkušenosti dále doplňuje dalšími reflektivními prvky – písemnou reflexí, rozhovorem a videonahrávkou. Tak se kontrolující reflexe stává ještě citlivější a umožňuje studentům zasadit utváření vlastního hlasu do „nahodilé“ historie a sociokulturního kontextu, který je pro každého jednotlivce různý, a přesto významně ovlivňuje jeho každodenní hlasovou expresi.¹¹⁶

Pro pochopení zmíněného procesu bylo potřeba teoretického jazyka, pomocí kterého by mohl být artikulován a veden výzkum a pomocí kterého by bylo možné studentům vysvětlit, co je od nich požadováno, co se při cyklech reflexe vlastně děje a proč se s nimi pracuje zrovna tímto způsobem. K tomu bylo využito terminologického odlišení Johna Searla – *ontologie první osoby* a *ontologie třetí osoby* (Searle, 2004, s. 98).¹¹⁷ Tímto odlišením Searle pojmenoval dvě kvalitativně odlišné zkušenosti. První termín odkazuje na zkušenost, kterou má člověk, jestliže vědomě něco prožívá, zakouší, druhý odkazuje na zkušenost, kterou má, jestliže něco poznává pouze „zvnějšku“, s odstupem od přímé zkušenosti. V případě uvedené

¹¹⁶ To můžeme názorně sledovat na ukázce z případové studie o studentce, která nejenže skrze zmíněné vrstvy reflektující zkušenosti zvýšila svoji potenci vědomé práce s hlasem, ale došla také k reflexi mocenského působení hlasu a k příčinám skutečnosti, proč jistě přesvědčivé naladění hlasu – „hezký hlas“ – instinktivně nerada moduluje a používá (srov. Nohavová – Slavík, 2012, s. 31–32).

¹¹⁷ Použití slova „ontologie“ (ontologie první / ontologie třetí osoby) je v tomto kontextu nešťastné. Čtenáře může vést k představě ontologicky odlišných „světů“ – „světa“ subjektu a subjektivního poznání a „světa“ objektů a objektivního poznání. Taková představa by nás sváděla k ontologii oddělených objektů, kterou v celém tomto textu kritizujeme. To však patrně není cílem Searlova záměru (k tomu viz kapitoly „Consciousness I“ a „Consciousness II“ in Searle, 2004, s. 107–158). Kdybychom mohli promluvit Searlovi do výběru pojmů, byli bychom mu doporučili dvojici *zkušenost první* a *zkušenost třetí osoby*.

hlasové práce vidíme propojení obou dvou zkušeností jako podmínky kultivace pedagogického výkonu – spirálu přímého zakoušení zkušenosti především na úrovni psychosomatické a její reflektování především na úrovni kognitivní.

Přístup Pedagogické fakulty JUČB je však výjimečný. Tato situace je důsledkem myšlení odtělesněných hlav, které se snadno recykluje v pracovních a laboratořích, ale je jen velmi málo použitelné v reálné výukové praxi. Pedagogika se chťe nechtě musí zařadit mezi ty obory, v jejichž centru bude tělesné vzdělávání. Příklad postupu Aleny Nohavové nám ukazuje, že se nejedná o prakticismus, jakého se obávají kolegové Kaščák s Pupalou, ale naopak o velice inteligentní propojení teorie a praxe, které je schopno vzdělávání učitelů posunout mnohem dále, než to dokáže teoreticismus na jedné straně či prakticismus na straně druhé.

3.2.2 Pedagogický proces a systém jako souběh aspektů praxe a teorie

Příklad kolegyně Nohavové nás přirozeně přivedl k dalšímu ožehavému tématu současné školní pedagogiky. Na mnoha místech této práce jsme upozorňovali, že podvědomá snaha odloučit „čistou“ teorii od „špinavé“ praxe je pedagogice vlastní mnohem více než ostatním oborům. Paradoxní na této skutečnosti je fakt, že pedagogická praxe více než praxe mnoha dalších oborů nás nutí uvědomit si scestnost této snahy. Přesto dlouholetý tlak způsobil své a tato podvědomá snaha přežívá naprosto inherentně zakódována do fungování rozhodných institucí. Pedagogičtí praktici nejsou součástí výzkumných týmů. Jsou často bráni jako ti, kterým chybí reflexe a odborný nadhled teoretiků. Praktici nejsou samozřejmě součástí fakult, které připravují budoucí pedagogy. Spolupráce mezi fakultními školami a fakultami je velice povrchní a odehrává se pouze na úrovni zajišťování praxí.¹¹⁸ Na všech třech úrovních existují výjimky, ale jejich problém spočívá v tom, že jsou pouze výjimkami.

Úkolem další let bude zapojit pedagogické praktiky do výzkumu. Nikoli jako objekty výzkumu, ale jako spolupracovníky na výzkumech. Teoretici sice obvykle mají širší přehled v oboru, mají přehled o možných alternativách, mají zkušenosti se zahraniční spoluprací, ale jejich znalosti jsou odtělesněné v tom smyslu, že nemají vlastní somatickou zkušenost s praktickou realitou na školách a dalších pedagogických institucích. Tuto realitu mohou vnímat pouze z výpovědí praktiků jako objektů výzkumu, ale těmto výpovědím chybí pocitové pozadí. Mají-li být inovace, které vzejdou z výsledků výzkumů, prakticky

¹¹⁸ Zde podotýkám, že na PdF MU dochází v této spolupráci k pozitivním změnám, které byly vyvolány novým systémem praxí. Tento nový systém si vyžaduje daleko intenzivnější spolupráci Fakulty s fakultními či cvičnými školami.

upotřebitelné a implementovatelné, musí se vycházet z reálného stavu, v němž se současné české školy skutečně nacházejí. Tato výchozí realita nemůže být popsána zvenčí. Významy tohoto popisu musí být vyjednány, nikoli teoreticky objeveny. Objev je vždy vyjednáváním mezi tím, co je a co by mohlo být. Úspěšný objev je význam, který byl velice tvrdě vyjednáán a do něhož se dostalo co nejvíce perspektiv. Přesně tento způsob výzkumu je v raně moderním paradigmatu potlačován, protože výchozí metaforou tohoto paradigmatu je radikálně zjednodušený kontext laboratoře. Ovšem i Pasteur, přestože byl laboratorní vědec *par excellence*, musel vyjít z laboratoře a své výsledky vyjednávat se skutečností: s desítkami psů, na kterých utvářel první představy očkování, se stovkami nakažených lidí, s předsudky dané doby atd. Slovo „vyjednávat“ zde není užito metaforicky. Jestliže bereme skutečně vážně fenomenologický základ jakéhokoli našeho pohybu, emoce, myšlenky (jak jsme o tom psali především v pasážích 2.3.4.1 a 2.3.4.2), pak jakýkoli kontakt, jakákoli konfrontace jsou zahrnuty do procesu zjišťování a vyjednávání významu.

K tomuto pohybu propojení mezi praxí a teorií by mohl pomoci nový pohled na doktorské studium. Doktorské studium se prozatím zmítá mezi obstaráváním peněz na hlavu doktorských studentů a doháněním teoreticko-výzkumných deficitů. V podstatě se na studium dostávají studenti těsně po skončení magisterského studia. Tento poměr by se měl obrátit. Jen ve výjimečných případech by se student měl dostat okamžitě po skončení magisterského stupně do stupně doktorského. Naopak by měli být upřednostňováni pedagogové s několikaletou praxí, kteří na jedné straně na fakultách získají schopnost a způsobilost vědeckého působení, ale zároveň fakulty obohatí o přímý kontakt s jejich nezaměnitelnou a živou zkušeností.

Je s podivem, na jak málo katedrách v ČR, které připravují budoucí pedagogické profesionály, působí lidé z praxe jako garanti oborových didaktik. Naopak se zdá, že by tito lidé na katedrách situaci spíše „zhoršovali“. Patrně z těchto důvodů: 1) Katedra by se mohla stát terčem výtek, že vychází vstříc prakticismu. 2) Praktici by mohli začít hovořit do toho, co by se na katedrách mělo vyučovat a proč by tomu tak mělo být, což by výrazně zahýbalo tradicí a pohodlností ustálených vod. 3) Mohla by se snižovat odborná a výzkumná reputace kateder. Tomu také odpovídají podmínky. Pro takové lidi z praxe nejsou budována místa, nejsou připravovány úlevy (časové a výkonové – zde máme na mysli povinnost produkovat „texty“, které se promítnou do financování kateder) atd. Jestliže půjdeme tradiční cestou, ono odtržení praxe a teorie budeme dále jen podporovat a naše snahy o budování center excelence a expertnosti povedou pouze k tomu, že se vytvoří do sebe zapouzdřené instituce, které sice

uvnitř dobře fungují, ale jen proto, že memplex dokázal oddálit skutečnou zpětnou vazbu. Ideálem na této úrovni je, aby teorie kultivovala praxi a praxe poskytovala zpětnou vazbu teorii. Praxe a teorie jsou pouze dva aspekty jednoho celku.

Na třetí úrovni se musíme bavit o radikální proměně výuky na fakultách připravujících pedagogy. Není na místě, abychom zde předem zasahovali do detailních vyjednávání toho, co, kdy a jakým způsobem se má vyučovat. Co je však zřejmé, je skutečnost, že se musí změnit náš poměr a postoj k povinným praxím budoucích pedagogů. Přinejmenším na Pedagogické fakultě MU se tento poměr a postoj mění. Od podzimního semestru 2013 je implementován nový postoj k praxím. Přesto se jedná pouze o první, byť důležitý, krok. Výuka by měla být modelována v souběhu a souladu s praxemi, protože jinak nebude možné propojit a vyvážit nabývání praktických dovedností a teoretických znalostí.

Teprve souběh těchto jednotlivých procesů (praktici ve výzkumu, praktici v oborových didaktikách, souhra mezi praxí a oborovou výukou) povede k opětovnému provázání praxe a teorie na fakultách připravujících pedagogy, a tím bude završen proces znovuoobnovení pedagogiky jako komplexní disciplíny. Je to navíc také cesta k tomu, jak by pedagogické fakulty mohly dokázat, v čem spočívá jejich specifičnost, kterou nemohou nahradit jiné fakulty, jež také připravují budoucí pedagogy.

3.2.3 Pedagogická realita jako dynamický systém

V pasážích, kde jsme psali o dynamickém systému a významu zpětné vazby – 2.2.5.5 a 2.2.5.6 – jsme se také zmínili, že problém neúspěchu (respektive problém malého úspěchu) kurikulární reformy vězel v nefunkčnosti celého systému pedagogické reality. Svalovat vinu na „naivní“ reformátory nebo „líné“ učitele jsou pouze nesmyslné mediální hony na čarodějnice. Jestliže reformátoři mohli vypustit takovou reformu do procesu zkoušení a posléze implementace, pak proto, že jim to systém nespolečné mezi praktiky, teoretiky, výzkumníky a decizní sférou umožnil. Stejně tak jestliže se učitelé uzavřeli před smyslem reformy a následovali ji pouze povrchně a mechanicky, pak proto, že jim to systém umožnil. V podstatě toto rozštěpení vyhovovalo všem. Proponenti reformu prosadili, učitelé se jí v rámci svých více či méně velkých možností vyhýbali. Kdyby byl systém připraven, ani jedna ze stran (proponenti, teoretici, decizní sféra, praktici) by nemohla fungovat tak laxe, jak fungovala, a přesto by nakonec byl poměr práce versus výsledky pro všechny strany přijatelnější a úspěšnější.

Toto nesystematické fungování bylo ale umožněno hlubšími podmínkami. Na konci části 2.2.5.6 jsme poukázali na skutečnost, že je to raně moderní předporozumění tomu, co je to věda, co je to výzkum, co je to teorie, které principiálně bránilo lepší spolupráci mezi jednotlivými stranami. Naším hlavním úkolem je proto se nejdříve naučit dívat na svět pohledem nového – ekologického – paradigmatu, v němž všechny strany jsou aspekty jedné reality. Každému z aspektů musí být dána systémová možnost, aby byl vyslyšen a mohl vstoupit do pole vyjednávání významů. A zároveň musí být v systému uvolněny hráze pro snadné kolování praxe jako nejdůležitější zpětné vazby.

Shrnutí

Základním východiskem autora habilitační práce byla snaha zamyslet se z pozice pedagogické filozofie nad výsledky kurikulární reformy českého školství. K tomu, aby autor dokázal jasně analyzovat některé problémy této reformy, stejně jako problémy školní pedagogiky obecně, musel odlišit dvě paradigmaty, která se dnes do vývoje české pedagogiky promítají. Tato paradigmaty autoru práce pomohla vysvětlit některé zamlčené předpoklady, z nichž raně moderní věda a pedagogika vycházejí a jež způsobují problémy v době, kdy raně moderní paradigma plynule a dlouhodobě přechází do paradigmatu pozdně moderního. Přejít od raně moderního paradigmatu oddělených objektů k pozdně modernímu paradigmatu, byl proto hlavním metodologickým východiskem této práce. Po analýze takového přechodu jsme mohli lépe vysvětlit, jak se postupně proměňuje sebepojetí vědy a co to znamená pro pedagogiku.

Práce je rozdělena do tří částí: 1. pedagogické, 2. filozofické a 3. opět pedagogické. V 1. části – pedagogické – jsme se zabývali analýzou situace, v níž se pedagogika dnes nalézá. Poukázali jsme na komplex méněcennosti, který brání pedagogům vidět, jak a proč by měla pedagogika fungovat. Tento komplex se promítá do rozkolu mezi praxí a teorií a nadřazuje teorii a vědecký popis všem dalším aspektům oboru. Tato část navrhla vnímat pedagogiku jako disciplínu, v níž se inherentně proplétá věda o výchově, praktická pedagogika a pedagogická filozofie jako tři vzájemně se podporující a udržující aspekty. Na konci této části jsme pedagogickou filozofii popsali jako účinnou filozofii, která svojí kritickými rozbory pomáhá řešit problémy pedagogiky.

V 2. části jsme se věnovali dvěma velkým analýzám našeho raně moderního předporozumění, jež se významně promítlo do (nejen školní) pedagogiky. V první z nich jsme ukázali, proč se věda stejně jako pedagogika spoléhá na tzv. transcendentální struktury (je to vysvětleno na příkladu funkce, kterou měla naplňovat kompetence v nedávné kurikulární reformě). Zároveň tato analýza poskytla vhled do toho, jak fungují jakékoli systémy, a ukázala, že jejich nutnou podmínkou je zpětná vazba. Hledání transcendentální struktury se projevilo oddálením zpětné vazby. Nakonec tato analýza poskytla návod, jak promýšlet pedagogickou realitu z pohledu nového – ekologického – paradigmatu. V druhé analýze jsme se věnovali vysvětlení skutečnosti, proč byla věda odtělesněna a že to souviselo opět s raně moderním paradigmatem. Nakonec zde byly představeny nejnovější výsledky neurofyziologických a neuropsychologických výzkumů, které vědu obecně a pedagogiku

speciálně přivádějí opět k jejich somatické podstatě. Tyto výsledky jsou pro nás nesmírně důležité, protože nám pomáhají pochopit východiska pedagogiky jako vědy zcela novým způsobem.

3. část – opět pedagogická – se krátce vrátila k výsledkům 2. části. Shrnutí je a na jejich podkladě ukázala některé z úkolů, které před nás klade současná doba a nové sebereflekce pedagogiky jako vědy.

Summary

The author set his habilitation thesis in the effort to ponder some of results of the curricular reform of the Czech education system from the point of view of philosophy of education. In order for the author to clearly analyze the problems connected with the reform, as much as with school education in general, he had to make a distinction between two paradigms that are visible in the development of Czech pedagogy. These paradigms were of help to the author in terms of explaining some concealed premises upon which early modern science and education are based, and which are a cause of problems in an age when the early modern paradigm gradually and continually gives way to the late modern paradigm. The shift from the early modern paradigm of separate objects to the late modern paradigm was therefore the main methodological basis for the thesis. After analysing the shift it was possible to better explain how the self-concept of science gradually transforms and what the implications are for education.

The thesis is divided into three parts, first, pedagogical, second, philosophical, and third, pedagogical again. In the first, pedagogical part, we dealt with the analysis of the situation in which education is today. We identified inferiority complex as a barrier that prevents educators from seeing why education should work. This complex transcends into the split between practice and theory and marks theory and scientific description as superior to all other aspects of the field. This part suggested viewing education as a discipline which inherently intertwines science of education, practice of education, and philosophy of education as three mutually supporting and sustaining aspects. At the end of the first part, we described philosophy of education as an effective philosophy which helps address actual problems of education.

In the second part we conducted two extensive analyses of our early modern prejudices that transcended into (not only school) education to a significant extent. In the first

analysis we showed why science, as well as education, relies on the so-called transcendental structures (as explained on the example of the function that competence was supposed to fulfil in the recent reform.) The analysis also brought insight into the workings of systems in general and demonstrated that their necessary prerequisite is feedback. Searching for transcendental structure pushed feedback further away. Finally, this analysis revealed a way how to think about the reality of education from the point of view of the new – ecological – paradigm. In the second analysis, we concerned ourselves with the explanation of the issue of why science was disembodied and that this was connected with the early modern paradigm. Finally the most recent results of research in neurophysiology and neuropsychology have been introduced, which brings science and education especially back to their somatic foundations. These results are particularly important for us because they help us grasp the basis of education as a science in a whole new way.

The third part, again pedagogical, made a brief return to the results of the second part. It summarized them and outlined upon them some of the tasks which are set before us by the world today and by the new self-concept of education as a science.

Literatura:

- Adams, F. & Aiwaza, K. Embodied Cognition and Extended Mind. in Symons, J. & Calvo P. (Eds.). *The Routledge Companion to Philosophy of Psychology* (193–213). London & New York: Routledge.
- Arbib, M. A. & Hesse, M. B. (1986). *Construction of reality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arendtová, H. (1994). Krize výchovy a vzdělání. in. Arendtová, H. *Krize kultury: Čtyři cvičení v politickém myšlení* (97–120). Praha: Mladá fronta.
- Aristotelés, (2009). *Etika Níkomachova*. Praha: Petr Rezek.
- Atkinson, A. P. (2009). Emotion. in Symons, J. & Calvo P. (Eds.). *The Routledge Companion to Philosophy of Psychology* (543–555). London & New York: Routledge.
- Battro, A. M., Fischer, K. W. & Léna, P. J. (2008). *The Educated Brain. Essays in Neuroeducation*. Cambridge, New York & Melbourne: Cambridge University Press.
- Beck, U. (2004). *Riziková společnost*. Praha: Slon.
- Beck, U. (2010). "Those Who Play the National Card Lose". [on-line] Goethe-Institute [cit 9. 5. 2010]. Dostupné na: <http://www.goethe.de/ges/eur/eid/en1767656.htm>.
- Blackmore, S. (2001). *Teorie memů*. Praha: Portál.
- Brezinka, W. (1996). *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon.
- Brezinka, W. (2001). *Východiska k poznání výchovy*. Brno: L. Marek.
- Bloomfield, D. (2008). Neo-liberal accreditation agendas: Challenge and opportunities for professional experience. Paper presented at the *ATEA conference*, Sunshine Coast, 8th-11th July. [on line] [cit. 2012 09 17] Dostupné na: <http://www.aare.edu.au/08pap/blo08372.pdf>
- Clark, A. (1997). *Being There. Putting Brain, Body, and World Together Again*. Cambridge, Massachusetts, London: The MIT Press.
- Cullen, H. J. (2003). *Barbara McClintock*. Philadelphia: Chelsey House Publishers.
- Damasio, R. A. (1996). The somatic marker hypothesis and the possible function of the prefrontal cortex. *Philosophical Transaction: Biological Sciences*, 351 (1346), 1413–1420. Dostupné z: <http://emotion.caltech.edu/dropbox/bi133/files/Domasio%20&%20Bishop.pdf>
- Damasio, A. (2006). *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.
- Dawkins, R. (1998). *Sobecký gen*. Praha: Mladá fronta.
- Descartes, R. (2003). *Meditace o první filosofii. Námitky a autorovy odpovědi*. Praha: OIKOYMENH.
- Dewey, J. (1932). *Demokracie a výchova*. Praha: Jan Leichter.
- Dewey, J. (1992). *The Collected Works of John Dewey*. Hickman, L. A. (ed.). Charlottesville VA: InteLex Corporation.¹¹⁹
- van Dülmen, R. (2006). *Kultura a každodenní život v raném novověku*. Praha: Argo.
- Eribon, D. (2002). *Michel Foucault. 1926–1984*. Praha: Academia.
- Feyerabend, P. K. (1981). *Realism, rationalism, and scientific method*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feyerabend, P. K. (1993). *Against Method*. London & New York. Verso.

¹¹⁹ Zápisy odkazů na Deweyho dílo jsou přizpůsobeny standardizovanému odkazování na jeho *Collected Papers*. Zkratky „ew“ / „mw“ / „lw“ zde znamenají zkratky dílo raného období (*early works*) / středního období (*middle...*), pozdního období (*later...*), číslice po tečce číslo svazku, číselné vymezení po dvojtečce odkazuje ke stránkovému rozsahu v daném svazku.

- Feyerabend, P. K. (2001). *Rozprava proti metodě*. Praha: Aurora.
- Fontana, J. (2001). *Evropa před zrcadlem*. Praha: LN.
- Foucault, M. (2000a). *Slová a věci*. Bratislava: Kalligram.
- Foucault, M. (2000b). *Dohlžet a trestat. Kniha o zrodu vězení*. Praha: Dauphin.
- Foucault, M. (2002). *Archeologie vědění*. Praha: Hermann a synové.
- Foucault, M. (2009). *Zrození biopolitiky*. Brno: CDK.
- Friedman, M. (1993). Tržní mechanismy a centrálně plánované hospodářství. in Ježek, T. (ed.). *Liberální ekonomie. Kořeny euroamerické civilizace* (147–160). Praha: Prostor.
- Frynta, D. (2001). Nad knihou. Susan Blackmoreová: Teorie memů – kultura a její evoluce. in *Vesmír*, č. 11. [on-line] [2012 07 27]. Dostupné na:
<http://www.vesmir.cz/clanek/susan-blackmoreova-teorie-memu-kultura-a-jeji-evoluce>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Pravda a metoda*. Praha: Triáda.
- Gellner, E. (1997). *Podmínky svobody*. Brno: CDK.
- Gellner, E. (2003). *Nacionalismus*. Brno: CDK.
- Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to Visual Perception*. New York & Hove: Taylor & Francis Group, LLC.
- Greger, D. & Černý, K. Současnost vědění a kurikulum budoucnosti. *Orbis Scholae*, 2 (1), 21–39.
- Greger, D. & Ježková, V. (eds.). (2010). *Školní vzdělávání zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Gribbin, J. (1998). *Pátrání po Schrödingerově kočce. Kvantová fyzika a skutečnost*. Praha: Columbus.
- Hagēge, C. (1998). *Člověk a řeč*. Praha: Karolinum.
- Helus, Z. (2001). Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika*, 51 (1) s. 25–41.
- Hickman, L. A. & Alexander, T. M. (1998). Introduction: Ethics, Logic, Psychology. In. *The Essential Dewey, Volume 2, Ethics, Logic, Psychology* (ix–xii). Hickman, L. A. & Alexander, T. M. (eds.). Bloomington & Indianapolis: 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. in Němec, J. (ed.). *Výzkum a edukace sociálně znevýhodněných žáků* (115–136). Brno: Paido.
- Hrdá, M. (2013). Vliv emocionality a aktivity těla na rekonstrukci Já. *Sociální pedagogika*, 1 (1), 21–38.
- Hroch, J. et al. (2010). *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filozofii*. Brno: Paido.
- Hodge, J. (2003). The Notebook Programs and Projects of Darwin's London Years. in Hodge, J. & Radick, G. (eds.). in *The Cambridge Companion to Darwin* (47–68). Cambridge, New York, Madrid, Cape Town: Cambridge University Press.
- Hayek, F. A. (1993a). Výsledky lidského jednání, nikoli však lidského záměru. in Ježek, T. (ed.) *Liberální ekonomie. Kořeny euroamerické civilizace* (77–92). Praha: Prostor.
- Hayek, F. A. (1993b). Využívání informací ve společnosti. in Ježek, T. (ed.) *Liberální ekonomie. Kořeny euroamerické civilizace* (161–179). Praha: Prostor.
- Hayek, F. A. (1995). *Osudná domýšlivost. Omyly socialismu*. Praha: Slon.
- Cherubini, G. (1999). Rolník a zemědělství. in Le Goff, J. (ed.) *Středověký člověk a jeho svět* (101–121). Praha: Vyšehrad.
- Chomsky, N. (1975). *Reflection on Language*. New York: Pantheon Books.

- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use*. New York, Westport, London: Praeger.
- Chomsky, N. (1998). *Perspektivy moci*. Praha: Karolinum.
- Chvál, M., Kasíková, H., & Valenta, J. (2012). *Posuzování rozvoje kompetence kučení ve výuce*. Praha: Karolinum.
- Jacoboni, M. (2008). *Mirroring People. The Science of Empathy and How We Connect with Others*. New York, NY: Picador.
- Jablonka, E. & Lamb, M. J. (2004). *Evolution in Four Dimensions: Genetic, Epigenetic, Behavioral, and Symbolic Variations in the History of Life*. Cambridge (MA), London: A Bradford Books & MIT Press.
- Jagošová, L., Jůva, V. & Mrázková, L. (2010). *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace*. Brno: Paido.
- Janík, T. et al. (2010). *Kurikulární reforma na gymnáziích v rozhovorech s koordinátory pilotních a partnerských škol. (Výzkumná zpráva)*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Janík, T. (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido.
- James, W. (1884). What is an Emotion? Přetištěno in *Classics in the History of Psychology*. [on-line] [2013 08 20]. Dostupné z: <http://psychclassics.yorku.ca/James/emotion.htm>.
- Johnson, M. (2007). *The Meaning of the Body. Aesthetics of Human Understanding*. Chicago & London: University of Chicago Press.
- Jůva, V. (1997). Tendence německé pedagogiky ve druhé polovině 20. století. *Pedagogická orientace*, Brno, 4 (3), 14–24.
- Jůva, V. (2005). Muzejní pedagogika – ke genezi a trendům. *Pedagogická revue*, 57 (3), 229–243.
- Jůva, V. (2010). Muzejní pedagogika. in Jagošová, L., Jůva, V. & Mrázková, L. *Muzejní pedagogika: Metodologické a didaktické aspekty muzejní edukace* (s. 69–140). Brno: Paido.
- Kagan, J. (2009). *The Three Cultures: Natural Sciences, Social Sciences, and the Humanities in the 21st Century*. Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Kant, I. (2011) *Úvod ke kritice soudnosti*. Praha: OIKOYMENH.
- Kant, I. (2001). *Kritika čistého rozumu*. Praha: OIKOYMENH.
- Kant, I. (1996) *Kritika praktického rozumu*. Praha: Svoboda.
- Karaba, M. (2012). Laudanov retikulární model vedeckého pokroku. *Filosofický časopis*, 60 (4), 519–535.
- Kaščák, O. & Žoldošová, K. (eds.). (2007). *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans.
- Kaščák, O. & Pupala, B. (2009). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus.
- Kaščák, O. & Obertová, Z. (2012). Školská etnografia tela, jej východiská, podoby a potenciály. *Český lid: Etnologický časopis*, 99 (1), 1–22.
- Keller, J. (2001). *Úvod do sociologie*. Praha: Slon.
- Keller, J. (2004). *Dějiny klasické sociologie*. Praha: Slon.
- [KKŠG] (2011) Klíčové kompetence ve výuce na základní škole a gymnáziu [on-line]. Webové stránky Výzkumného ústavu pedagogického [cit. 2012 05 12]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2011/07/Klicove_kompetence.pdf.
- [KKZV] *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP.
- Knecht et al. (2010). Příležitost k rozvíjení kompetence k řešení problému ve výuce na základních školách. *Orbis Scholae*, 4 (3), 37–62.

- Knecht, P. (2013). Chvál, M., Kasíková, H., & Valenta, J. (2012). *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce* (recenze). *Pedagogická orientace*, 23 (3), s. 410–412.
- Kocourková, Š. & Pastorová, M. (2011). *Pojetí klíčových kompetencí v kurikulech vybraných zemí*. Praha: VÚP.
- Kocourková, Š. (2011). *Klíčové kompetence v kurikulárních dokumentech vybraných zemí*. [on-line] Moetodický portál, inspirace a zkušenosti učitelů. [2013 11 16]. Dostupné na: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/12679/klicove-kompetence-v-kurikularnich-dokumentech-vybranych-zemi.html/>
- Koestler, A. (1972). *The Case of the Midwife Toad*. New York: Random House.
- Kolektiv autorů. (2011). *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi*. Praha: Nakladatelství AMU.
- Kohák, E. (1984). *The Embers and the Stars. A Philosophical Inquiry into the Moral Sense of Nature*. Chicago & London: Chicago University Press.
- Kohák, E. (2010). *Domov a dálava*. 2. opravené vyd. Praha: Filosofía.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kříž, A. (2009). Poznámky. in Aristotelés, *Etika Nikomachova* (249–288). Praha: Petr Rezek.
- Kuhn, T. (1997). *Struktura vědeckých teorií*. Praha: OIKOYMENH.
- Kvazs, L. (2012). *Jazyka a změna. Ako sme menili jazyk matematiky a ako jazyk matematiky zmenil nás*. Praha: FILOSOFIA.
- Lakatos, I. (1970). Falsification and the methodology of scientific research programs. in Lakatos I. & Musgrave A. (Eds.) *Criticism and the growth of knowledge* (91–196). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lakatos, I. (1989). *The methodology of scientific research programmes. Philosophical Papers, Vol. 1*. Cambridge, New York, Port Chester, Melbourne & Sedney: Cambridge University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought*. New York, NY: Basic Books.
- Laudan, L. (1977). *Progress and its problems: Toward a theory of scientific growth*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Laudan, L. (1996). *Beyond Positivism and Relativism. Theory, Method, and Evidence*. Boulder & Oxford: WestviewPresss, Inc.
- 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.
- Liesner, A. (2006). Education or service? Remarks on teaching and learning in the entrepreneurial university. in *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), 483–495.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Madzia, R. (2013). *Konstrukce světa v jednání: mysl, inteligence a racionalita ve filozofii George H. Meada*. Disertační práce. KF FF MU. Masarykova universita. Dostupné na: https://is.muni.cz/auth/th/260102/ff_d/Dizertace.pdf
- Maňák, J. (2007). Kompetence ve struktuře kurikula. in Greger, D. & Ježková, V. (eds.) *Školní vzdělávání zahraniční trendy a inspirace*. Praha: Karolinum.
- Maňák, J. (2007). Modelování kurikula. *Orbis scholae*, 2 (1), s. 40–53.
- Maňák, J. (2011). K problému teorie a praxe v pedagogice. *Pedagogická orientace*, 21 (3), s. 257–271.
- Maňák, J. (2013). Pedagogika a pedagogové v údobí vlády komunismu. *Pedagogická orientace*, 23 (3), s. 386–391.

- Maňák, J. & T. Janík (2010). Ricken, N. (ed.) Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven [O opovrzení pedagogikou: analýzy – materiály – perspektivy] (Recenze). in *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 2, s. 127-130.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
- Martínková, I. (2008). Kalokagathia – člověk jako krásný a dobrý pohyb. in Šíp, R. (ed.). *Kalokagathia: ideál, nebo flatus vocis?* (53–62). Brno: Masarykova Univerzita & Paido.
- Matson, W. (1966). Why Isn't the Mind-Body Problem Ancient. in. Feyerabend, P. K. – G. Maxwell (eds.) *Mind, Matter, and Method. Essays in Philosophy and Science in Honor of Herbert Feigl* (92–102). Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Mead, G. H. (1913). The Social Self. *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*, 10, 374–380. Dostupné in *A Mead Project* [on-line] [2013 07 18]. Dostupné z: http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1913.html
- Mead, G. H. (1917). Josiah Royce – A Personal Impression. in *Mead Project*. [on-line] [2013 07 15] Dostupné na: http://www.brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1917f.html.
- Mead, G. H. (1932). *The Philosophy of the Present*. London: The Open Court Company.
- Mead, G. H. (1964). *Selected Writings*. Reck, A. J. (ed.). Chicago: Chicago University Press.
- Mead, G. H. (1972). *Mind, Self, and Society*. Chicaco & London: The University of Chicago Press.
- Menary, R. (ed.) (2010): *The Extended Mind*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Michálek, J. (1996). *Topologie výchovy. (Místo výchovy v životě člověka)*. Praha: OIKOYMENH.
- Neubauer, Z. (2002). *Biomoc*. Praha: Malvern
- Neubauer, Z. & Fiala, J. (2011). *Střetnutí paradigmat a řád živé skutečnosti*. Praha: Malvern.
- 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.
- Nohavová, A. (2012). *Psychologické souvislosti hlasu a sebepojetí jedince*. Nepublikovaná dizertační práce. České Budějovice: Pedagogická fakulta JČU.
- Nohavová, A., Slavík, J. (2012). Expression – An Experimental Field for Investigation and Management of the Paradox of Education (with Illustrations from Voice Education). *International Education Studies*, 5 (6), 24–35. Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n6p24>
- Obertová, Z. (2013). Vtelená kognícia, jej filozofické východiská a potencionálny význam pre pedagogiku. *Pedagogická orientace*, 23 (3), 298–317.
- OECD. (2011). *Lessons from PISA for the United States, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. [on-line] [2012 05 06] Dostupné na: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- Olender, M. (1996). *Jazyky raja*. Bratislava: CAUSA.
- Ossowská, M. (2012). *Měšťanská morálka*. Praha: Academia.
- Palouš, M (1991). *Čas výchovy*. Praha: SPN.
- Palouš, R. & Svobodová, Z. (2011). *Homo educandus. Filosofické základy teorie výchovy*. Praha: Karolinum Patočka, J. (1997). *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Pelcová, N. (2004). *Filozofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, J. (2012). Státní vzdělávací politika jako významný problém českého školství. *Pedagogická orientace*, 22(4), 581–595.
- Piaget, M. (1966). *Psychologie inteligence*. Praha: SPN.
- Pigliucci, M. & Müller, G. B. (2010). *Evolution. The Extended Synthesis*. Cambridge (MA): MIT Press.

- Polger, T. W. (2009). Computational Functionalism. in Symons, J. & Calvo P. (Eds.). *The Routledge Companion to Philosophy of Psychology* (148–163). London & New York: Routledge.
- Platón. (1948). *Faidros*. Praha: Jan Laichter.
- Pritchard, R. (2005). Education staff and students under neoliberal pressure – a British – German comparison. in *Beiträge zur Hochschulforschung*, 27 (4), 6–29.
- Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. (2. přepracované a aktualizované vydání.) Praha: Portál.
- Průcha, J. (2006). *Přehled pedagogiky. Úvod do studia*. (2. vydání.) Praha: Portál.
- Průcha, J. (ed.). (2008). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Pupala, B., O. Kaščák & Z. Humajová (2007). Rub a líce kurikulárnej transformácie. in. Kaščák, O. & Žoldošová, K. (eds.) *Námety na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans.
- Ramachandran V. S. & Rogers-Ramachandran D. (1996). Synaesthesia in Phantom Limbs Induced with Mirrors. *Proceedings: Biological Sciences*, 263 (1369), 377–386. [on-line] [2013 08 23] Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/50718>
- Ries, L. (2008) *Člověk a výchova. K humanizaci školy a edukace*. Ostrava: Oftis, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Rizzolatti, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Mirrors in the Brain. How Our Minds Share Actions and Emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Rockwell, W. T. (2005). *Neither Brain, Nor Ghost. A Nondualist Alternative to the Mind-Brain Identity Theory*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Rorty, R. (2012). *Filosofie a zrcadlo přírody*. Praha: Academia.
- Rossiaud, J. (1999). Měšťan. in Le Goff, J. (ed.) *Středověký člověk a jeho svět* (123–156). Praha Vyšehrad.
- Rowlands, M. (2004). *The Body in Mind. Understanding Cognitive Processes*. Cambridge: Cambridge UP.
- [RVPG] (2007). *Rámcově vzdělávací program pro gymnázia* [on-line]. Webové stránky Výzkumného ústavu pedagogického [cit. 2012 05 12]. Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf
- Searle, J. R. (2004). *Mind: A Brief Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Sharkey, A. J. C. & Sharkey, N. (2009). Connectionism. in Symons, J. & Calvo P. (Eds.). *The Routledge Companion to Philosophy of Psychology* (180–192). London & New York: Routledge.
- Shusterman, R. (2000). *Performing Life*. Ithaca: Cornell University Press.
- Schorske, C. (1997). The New Rigorism in the Human Sciences: 1940 – 1960. *Daedalus* 126, 289–309.
- Simmel, G. (1997). *Peníze v moderní kultuře a jiné eseje*. Praha: Slon.
- Skalková, J. (2004). *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido.
- Skalková, J. (2007). Kategorie cíle, kompetence, jejich vzájemný vztah a význam pro obsah vzdělávání v kontextu současnosti. *Orbis Scholae*, 2 (1), 7–20.
- Soubigou, A. (2004) *Tomáš Garrigue Masaryk*. Litomyšl: Paseka.
- Schön, D. A. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spousta, V. (2013). Pokus o modelování bipolarity praktického a teoretického nazírání. *Pedagogická orientace*, 23(1), 112–125.
- Stelle, E. J., Lindley, R. A. & Blanden, R. V. (1998). *Lamarck's Signature. How Retrogenes Changing Darwin's Natural Selection Paradigm*. Reading (MA): Perseus Books.

- Stuchlíková, I. (2004). Implicitní znalosti a intuitivní pojetí pedagogiky v pedagogické praxi. in Švec, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem* (9–16). Brno: Paido.
- Šíp, R. (2008). *Richard Rorty: Pragmatismus mezi jazykem a zkušeností*. Brno: Paido.
- Šíp, R. (2012). Rortyho *Zrcadlo* konečně v českém stříhu. *Filosofický časopis*, 60 (6), 849–867.
- Šíp, R. (2013a). Nové paradigma vědy, nové paradigma pedagogického výzkumu. in Gulová, L. & Šíp, R. (eds.) *Vybrané výzkumné metody: aplikace v pedagogické praxi* (12–32). Praha: Grada.
- Šíp, R. (2013b). Zdroj politické neúčinnosti pedagogické komunity. *Pedagogická orientace*, 23 (2), 246–257.
- Šíp, R. (2014). Zkušenost v Deweyho experimentální metafyzice: Radikální překročení subjekt-objektové epistemologie. Rukopis (Přijato k uveřejnění v *Organon F*, pravděpodobné vydání leden 2014.).
- Šíp, R. & Švec, V. (2013). Pojetí tacitních znalostí v paradigmatu sjednoceného pole. *Pedagogická orientace*, 23 (5), 664–690.
- 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*. Sympozium ČS INSEA Plzeň, 16. – 18. října 2004 (11–19). Plzeň: Západočeská univerzita Plzeň.
- Švaříček, R. (2013). Konec pedagogiky: kritický esej. *Studia paedagogica*, 18 (2–3), 55–72.
- Švec, Š. et al. (2009). *Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
- Švec, V. (ed.). (2004). *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido.
- Švec, V. (2011). Hra, zkušenost a jednání v přípravě profesionálů veřejně působících. in Kolektiv autorů. *Psychosomatické disciplíny v teorii a praxi* (1232–139). Praha: Nakladatelství AMU.
- Švec, V. (2012a). Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*, 22 (3), 387–403.
- Švec, V. (2012b). Sdílení tacitních znalostí ve vzdělávání učitelů jako pohyb od praxe k teorii a zpět. in Kohnová, J. et al. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (99–110). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Thompson, E. (2007). *Mind in Life: Biology, Phenomenology and the Science of Mind*. Cambridge (MA), London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Todorov, T. (1996) *Dobytí Ameriky*. Praha: Mladá fronta.
- Trojan, S. a kol. (2003). *Lékařská fyziologie*. Praha: Grada.
- Válková, L., Vyskočilová, E. (2007). *Hlas individuality. Psychosomatické pojetí hlasové výchovy*. Praha: AMU.
- Višňovský, E. & Mihina, F. (1998) *Pragmatizmus*. Bratislava: Iris.
- Višňovský, E. (2009). *Štúdie o pragmatizme a neopragmatizme*. Bratislava: VEDA.
- Višňovský, E., Kaščák O. & Pupala, B. (2012). Pedagogický dualizmus teoretického a praktického: historické pozadie a súčasné ilúzie. in *Pedagogická orientace*, 22 (3), 305–335.
- Weber, M. (2009). *Metodologie, sociologie a politika*. Havelka, M. ed. Praha: OIKOYMENH.
- Yolton, J. W. (1990) Mirrors and Veils, Thoughts and Things. in Malachowski, A. R. (ed.) *Reading Rorty* (58–72). Cambridge: Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1998). *Filosofická zkoumání*. Praha: Filosofia.
- Wittgenstein, L. (1993). *Tractatus logico-philosophicus*. Praha: OIKOYMENH.
- Zrzavý, J. (2001). Doslov. in Blackmore, S. *Teorie memů* (133–136). Praha: Portál.

Dokument:

Ramachandran, V. Neurony, které formovaly civilizaci. *TED*. [on-line] [2013 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*. [2013 11 24]
Dostupné z:

<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/ctenarska-gramotnost/cg-zdroje-k-tematu/analyza-pisa-2009>