PAIDEIA: PHILOSOPHICAL E-JOURNAL OF CHARLES UNIVERZITY

ISSN 1214-8725

Issue/Volume/Year: 2/V/2008 (Article)

Pokus o nástin dekonstruktivní filosofie výchovy

Autor: Marek Fajfr

Abstract

Outline of Deconstructive Philosophy of Education. – Author is trying to find elements of postmodern philosophy of education based on Jacques Derrida's thoughts. Is decentred education, education without centre, education as a net possible, and how? It is still more and more obvious that education itself implies centre: even in Derrida's work some centring intentions can be found. Educator, freedom of educative institutions, tradition, our heritage and our responsibility coming out from it or carefulness about world can be seen as these centres: even postmodern education has to rely on these aspects. Education without any kind of metaphysics is probably impossible.

Keywords: Derrida, Postmodernity, Philosophy of Education, Heritage, Freedom of Discourse, Carefulness

Klíčová slova: Derrida, postmoderna, filosofie výchovy, dědictví, svoboda, nelhostejnost

Věnováno M. Š.

Způsob myšlení, který chce být *dekonstruktivní*, se neustále navrací sám k sobě, aby se zpochybnil a vyjevil tak svou vlastní konečnost. Lze na takovém základě najít či vybudovat jakousi „filosofii výchovy", nebo je takové hledání či budování v dnešní „pozdní době" předem odsouzeno k nezdaru jako nesmyslné?

(1)

V obsazích pojmů *výchova* a *vzdělání* se implicitně nachází „kontinuita, komunikace a diferenciace". Vzdělání vždy mělo především předávat a živit kulturní tradici, v jejím rámci umožňovat a dynamizovat vzájemnou komunikaci a v neposlední řadě v sobě udržovalo možnost překračovat tyto tradiční rámce diskursu ve prospěch jeho vývoje (Pelcová 2004: 40–41). Vzdělání a výchova usměrňované, řízené či uchopené určitým způsobem (filosofie výchovy) se z tohoto důvodu jeví jako kulturně sociální problém, konstrukce, která má především chránit kulturní dědictví a postupnou diferenciací jej udržovat při životě a dále rozvíjet.

I výchova pojatá v antickém smyslu jako „doprovázení na cestě k pravdivému poznání" (Platón) (Kratochvíl 1995: 36–37) nebo jako „zapalování ohně v duši" (Hérakleitos) (Kratochvíl 1995: 40) je právě takovou konstrukcí. Na jedné straně se tu akcentuje svoboda edukanta – pedagog pouze doprovází, vzdělávaný je ten, kdo *jde* a kdo tedy v silnějším slova

smyslu *koná* – vzdělání jako přirozené dění;[1] na straně druhé je přítomná nepopiratelná intence vychovatele, který z nějakého důvodu chce nebo vnitřně musí vychovávat, ovlivňovat osudy svých žáků, pečovat o jejich duše, o duše, které je *třeba* alespoň nasměrovat či poukázat k nějakému cíli, otevřít oči k možnosti existence cíle, když ne rovnou k němu obracet a vést.

Určitost tohoto cíle je oběma protagonistům více nebo méně zřejmá – vždy je však výchova zacílená, směřující; je určitým (kulturním) konceptem, který je specificky vystavěn. O konstrukci by se snad nejednalo, kdyby šlo o výchovu *laissez-faire,* ponechání samorostů jejich přirozenému osudu, kdyby šlo o metodu nezasahování, spolehnutí se na náhlé a nikým nezapříčiněné obrácení (METANOIA) k Moudrosti a Pravdě. Otázkou je, zdali by pak šlo stále ještě o „výchovu". Pokud ne, pak je výchova vždy určitým typem bolestivého zásahu (to ostatně dokládá i sám Platón),[2] kulturně schváleným, dějinně ověřeným a institučně posvěceným násilím. Pozice vychovatele je vždy pozicí (nějaké, byť možná bohulibé) moci.

O jakou filosofii výchovy se ale můžeme opřít v „pozdní době"; v současnosti, ve které jsou prověřovány samotné kulturní vzorce, dějiny jako by vykazovaly čerstvě prožitou diskontinuitu, na kterou je těžké navazovat, a podobně nestabilně se jeví i instituce, které by vzdělání mohly zaštítit. Koncepce výchovy má své nutné zacílení do budoucna, ale zdá se, že naše současnost dlouhodobým vizím, ba vizím *sub specie aeternitatis* nepřeje. Má pro postmoderní „tekoucí" svět smysl konstruovat pevné (metafora je výstižná, chceme se o ně přeci opřít?) koncepce výchovy – nebylo by smysluplnější spíše věčně *dekonstruovat* pojmy vzdělání a výchovy a jejich možnosti v současných podmínkách? Co by to ovšem znamenalo? Jaká by byla ne-metafyzická filosofie výchovy? A je vůbec myslitelná? Následující úvahy jsou zamyšlením nad filosofií Jacquese Derridy, který myšlenkový postup dekonstrukce uvedl do intelektuálního světa druhé poloviny XX. století.[3]

(2)

Tradiční (předmoderní a moderní) filosofie výchovy jsou metafyzické v tom smyslu, že kladou nadsituační, vždy platnou, univerzální odpověď k problému výchovy, ať už je tímto „vždy nutně platným východiskem" dobro národa či státu, lidským rozumem pokorně odhalovaná Pravda nebo psychologický komfort dítěte.

Sociologové a filosofové současnosti, včetně Jacquese Derridy, téměř bez výjimky tvrdí, že taková univerzální odpověď již nebude dále možná, že ji dnes nemůžeme nebo nechceme nalézt, že se metanarace zhroutily, ztratily svou autoritu a ukazují se jako

[1] Platón o vězních v jeskyni: „…jak by to asi bylo s jejich vyproštěním a vyléčením z pout a nerozumnosti, kdyby se jim ho přirozeně dostalo…" PLATÓN, *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2003, 515c.

[2] Ona příslovečná „bolest a mžitky v očích" a také „trpění bolestí a vzpouzení se". Tamtéž, 515d–e.

[3] „Termín *dekonstrukce*, který Jacques Derrida poprvé použil v roce 1967 v knize *De la Grammatologie* je převzat z architektury. Znamená de-pozici a de-kompozici určité struktury. V derridovském vymezení poukazuje k práci nevědomého myšlení („ono se dekonstruuje"), jež spočívá v rozkládání jistého hegemonického či dominantního systému, aniž by ovšem kdy došlo k jeho zničení. Dekonstruovat tedy znamená v jistém smyslu odolávat tyranii Jednoho, tyranii *logu* a (západní) metafyziky přímo v tom jazyce, v němž se vypovídá, za pomoci právě toho materiálu, který je posouván a uváděn do pohybu za účelem pohyblivých rekonstrukcí. Dekonstrukce je to, „co se přihází", to, u čehož nevíme, zda dospěje k místu určení atd. Jacques Derrida jí rovněž připisuje gramatický význam: tento termín potom označuje určité narušení konstrukce slov ve větě." DERRIDA, J., ROUDINESCO, É. *Co přinese zítřek?* Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0542-2, str. 7–8.

nedůvěryhodné. Člověk současnosti je „decentrovaný“, tonoucí v záplavách heterogenních textů; řečeno s Foucaultem, „jako subjekt umírá“.

Co z toho vyplývá pro současnou filosofii výchovy? Radikální decentraci textů si především nesmíme představovat jako „systém, který postrádá centrum“, ale musíme se především zbavit vůbec představy možnosti centra. Podle Derridy se nacházíme v době po určitém zlomu, kdy došlo k přehodnocení pojmu struktury (konstrukce) vůbec.[4] Struktura měla vždy své centrum, pevný bod, počátek. Neorganizovaná struktura byla nemyslitelná. Tímto centrem byla struktura omezována, orientována, vyvažována. Jenže centrum, které dění uvnitř konstrukce otvírá a umožňuje, ji zároveň uzavírá, vtahuje do sebe. Celé předešlé dějiny struktur (konstrukcí) lze podle Derridy myslet pouze jako nepřerušovaný řetěz vymezení centra, přenosu a proměny jednoho centra za druhé, nikdy ne jeho absenci.

Evidentní přítomnost centra oddaluje hranice, uzavírá nás do středu, jistoty, pravdy. Zlhostejňuje existenci hranic. Představa systému bez jednotícího centra nás však naopak na hranici takového pojmu dovádí. Na hranici, nikoli za ni. Myslet strukturu bez centra neznamená zbavit se struktury.[5] Dekonstrukce není filosofií transcendence – opouštění hranic jednotlivého k celku celků, jednotě jednot, pokroku pokroků, jednoduše nezakládá další metafyziku. Derrida mluví o transgresi, která chce být spíše „analýzou hranic částí“.

Dokážeme se v roli učitele zbavit centra, poskytnout *decentrovanou* výchovu? Především: zastávám stanovisko, že sami jsme kotevním, centrujícím průsečíkem všech našich pedagogických snah. Přes všechna slova o smrti subjektu a rozpadu všech myšlenkových jistot jsme pro své svěřence jistotou – lépe: předpokládají v nás určitou svou jistotu, očekávají, že jim budeme nerovnocenným subjektem, centrem poskytujícím jistotu. V tomto duchu lze vysledovat nepřímou úměru mezi touhou současného vychovatele, který se snaží v duchu postmoderny neposkytovat žádné těžiště úvah, a potřebou žáka se něčeho konkrétního zachytit a „být si jistý“.[6] Přisuďme tedy pracovně „imperativ decentrace“ vnějšímu společensko-dějinnému tlaku a srovnejme jej se stálou a legitimní psychicko-subjektivní potřebou zakotvení. Navzdory společenské situaci všichni vyhledáváme (alespoň vnitřně) *centrum securitatis*, které nám umožní neznejklidňovat se otázkami, přijmout uklidňující odpověď.

Z toho ovšem skutečně vyplývá, že ve výchově, která by chtěla být dekonstruktivní, se neúměrně akcentuje **osoba vychovatele** – ten je tou hranicí mezi hřejivým domovem bezpečí metafyzických hodnot, které představuje a prostředkuje žákům, a mezi možností účastnit se soudobého bezdomovectví, diktátu plurality a tekoucí reality – či je alespoň pochopit. Vychovatel může být centrem a jistotou v tom smyslu, že bude kontinuálně společně s žáky *dekonstruovat*, tedy znovu prověřovat, bořit, přemisťovat a přestavovat původní soudržnost

[4] V této souvislosti jmenuje F. Nietzscheho, S. Freuda a M. Heideggera. Zlom spočívá především v tom, že možnost myšlení „strukturality struktury“ začala být aktuální a odhalila se tak její původně maskovaná centrovanost. *Struktura, znak a hra v diskursu věd o člověku*. (Derrida 1993: 181)

[5] Ta představa je zbytečná. Derrida přiznává, že se tradici (systému, konstrukci) stejně nemůžeme vymanit.

[6] Krásně o tom hovoří Jaroslava SCHLEGELOVÁ, Otázky školní etické výchovy ve světle kurikulární reformy. *PAIDEIA* 1/V/2008, (URL:<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php?sid=2&lng=cs&lsn=10&jiid=14&jcid=111>, staženo 6. 3. 2008): „Jediné, co vlastně koneckonců studenti od učitele žádají, je jakýsi úhledně prefabrikovaný poznatek, korunovaný navíc krátkým a jasným zápisem v sešitě… Kantor poskytující prefabrikáty, snadno osvojitelná schémata, je ten pravý!“ atd.

ISSN 1214-8725

pojmů současného diskursu, přestavovat prvky systému, který mimo svou „dynamiku dekonstrukce“ nebude mít žádné jiné centrum.

Žákům ani vychovateli nebude v takovém případě nic lhostejné,[7] prokáží stálou touhu přehodnocovat své hodnoty a setkávat se na hranicích svých koncepcí s jinými a odlišnými názory. Tato nelhostejnost je ale (zatím) to jediné, čeho se mohou v decentrovaně pojaté výchově přidržet.

(3)

Hned zpočátku se nám však zdá, že nelhostejnost je několikerého druhu a pokaždé se ukazuje (vzhledem k již popsané běžné snaze vyhledávat uklidňující centra struktur) jako poměrně zásadní pedagogicko-filosofický problém: (a) Především se tu předpokládá nelhostejnost vůči zkoumané otázce, kterou jsme zaujati a na které se aktivně podílíme. Z hlediska decentrovaného diskursu bychom měli být schopni zaujati vlastně vším! Jak toho u sebe a svých žáků docílit? (b) Pokud má být tázání skutečně neuzavřené a kontinuální, musíme vykázat nelhostejnost vůči vlastnímu názoru, který jsme si vytvořili. Musí nám jít permanentně o jeho vylepšování, cizelování, precizování, v posledku o jeho pravdivost! Proč by měl být náš názor pravdivý a stále lepší? Proč se s ním v určité fázi nesmířit? (c) Tázání musí být otevřené setkání s cizím, opačným, vnějším názorem, který nám v takovém případě také nesmí být lhostejný. Máme tedy chápat všechny cizí názory jako zásadní inspirativní výzvu pro ty naše! Co bude nám a studentům v necentrovaném poli motivací k takovému náročnému přístupu?

Došli jsme k tomu, že decentrované výchově bude vlastní nelhostejná snaha přehodnocovat již zažité názory v setkání s „jinými“. Je pak ovšem legitimní se ptát, čím je tato veškerá nelhostejnost vedena? Odkud se bere nietzscheovská touha k pravdě, která nás k takovému radikálnímu kroku vyzývá?[8] A jak ji vůbec ve studentech vzbudit? Jak být schopen zaujmout se čímkoli? Kde hledat sílu k neustálému vylepšování svého názoru, navíc v mnohdy bolestivé konfrontaci s „cizím“?

Výchova v tradičním metafyzickém pojetí, tedy jako cíleně uspořádaná strukturovaná snaha pomoci jedincům vrůstat do společnosti a pomoci společnosti v integraci jejích jednotlivců, si ukládá *cíl jako svou autoritu*, které podřizuje volené prostředky. Dnešní výchova by měla být decentrovaná, v jakém poli by však měla hledat autoritu pro „násilí, které chce páchat“?

Chci tu prostě ukázat, že *decentrovaná* výchova neznamená totéž, co *neautoritativní*, nezaštítěná jakoukoli autoritou. Totiž, že i decentrovaná výchova podléhající permanentní dekonstrukci v sobě obsahuje prvek konstruující autority, kterou lze hledat v samotném jádru

[7] „Nebude nic lhostejné“ – neznamená „žákům a pedagogům nebude nic svaté“! Nelhostejná nám nesmí být ani příslovečná „svatost“ určitých otázek. Pedagogická snaha pak nepovede k degradování takových témat, zesměšnění, ale ke zkoumání důvodů jejich svatosti, principu určení jejich ozvláštnění. Derrida se k této otázce kategoricky vyjadřuje v tom smyslu, že si nepřeje, aby „dekonstrukce sloužila k očerňování, narušování nebo oslabování síly či nutnosti nějakého myšlenkového pohybu“. Viz další myšlenkový postup této eseje a „úctu k dědictví“.

[8] NIETZSCHE, F. *Radostná věda.* Praha: Aurora, 2001, str. 186–187, §344: „Tato bezpodmínečná vůle k pravdě: co je to? Je to vůle nechat se oklamat? Je to vůle neklamat? (...) Co víte předem o charakteru bytí, abyste mohli rozhodnout, zdali je výhodnější bezpodmínečná důvěra nebo nedůvěra?“ Přeložila V. Koubová.

dekonstrukce. Je tu přítomný apel nelhostejnosti, která je ovšem, zdá se, vedena něčím mimo sebe:

Výchova a vzdělání jsou podle Derridy zejména prostorem *svobody*. Má to být právě škola a školství,[9] které mají představovat absolutně svobodný diskurs, nepřítomnost ochrany před jakýmikoli otázkami. „Univerzita proklamuje nejen akademickou svobodu, ale bezpodmínečnou svobodu klást otázky a mít právo říkat to, co si žádá zkoumání, vědění a myšlení pravdy. Právo říkat všechno a říkat to veřejně.“ (Derrida 2001: 899) Kontinuálnímu tázání má být podrobeno veškeré zacílení výchovy, ale také má být dekonstrukci podrobeno samotné tázání, kritika kritiky.

Svoboda je tedy tou hledanou autoritou, nebo spíše dynamikou autority, kterou se bude zaštiťovat dekonstruktivní výchova. Jde však o autoritu paradoxní: svobodu tázání lze (a v dekonstrukci *je nutno*) aplikovat i na sebe samu a znejisťovat tak základy, na kterých sama stojí. Univerzita (a zejména, podle Derridy, „humanitní vědy“) tak sebe samotnou zneschopňuje, sama sobě odebírá možnost moci a nabízí se spíše jako křehká a zranitelná alternativa jiným mocenským podobám (státu, ekonomice, médiím, ideologiím, náboženství, kulturám apod.). (Derrida 2001: 901) Jsme tedy u koncepce, která nemá v základu nic jiného než svou problematickou nelhostejnost a fakt paradoxní autority „svobody tázání“.

(4)

Svoboda akademického prostoru, ve kterém by měla probíhat dekonstruktivní výchova, však není neomezená. Jednak je, jak bylo ukázáno, omezena naším nelhostejným přístupem, který je v ní předpokládán a v současnosti se jeví jako problematický, a jednak jako autorita předpokládá *odpovědnost* studentů i vychovatelů. Svoboda vynucená filosofií výchovy je však autoritou vnější (v tomto smyslu *formální*), která může být v ostrém kontrastu vůči vnitřně pociťovaným autoritám *přirozeným*. A opět tu nelze neodkázat na masy studentů, které nechtějí být vzdělávány ke svobodě, ale explicitně chtějí být orientovány na jiné hodnoty, zejména snad na jednoznačná fakta, o kterých není nutné dále přemýšlet, diskutovat, kterých si není nutné dál všímat, které nám mohou být lhostejné. Dekonstruktivní výchova není bezbřehou svobodou, kde by mělo místo i takové krátkozraké „řešení“ problému. Derrida mluví v tomto smyslu o odpovědnosti vůči *dědictví*.

decentrované pole myšlení

---

nelhostejnost < – > svoboda < – > odpovědnost vůči dědictví

Odpovědnost se tu ukazuje jako předpoklad, ale zároveň je i výsledkem – nebo: měla by být výsledkem dekonstruktivní výchovy, výchovy k odpovědnosti, výchovy k odpovědnosti vůči dědictví. Nejde tedy o libovolnou odpovědnost, ale o další omezení, další konstrukci, která musí být podrobena dekonstrukci.

Dědictví je Derridova metafora naší situace, ve které jsme v roli dědice podrobeni dvojí paradoxní výzvě: je třeba přijmout dědictví a nechat je žít na straně jedné, a na druhé straně je třeba nějak s dědictvím naložit, znovu je oživovat. Jde tu o neustálou reafirmaci

[9] …ve stati, ze které vycházím, především UNIVERZITA.

a reinterpretaci diskursu, který jsme zdědili. Nejde tu o pouhé přijetí tradice, ale zároveň o selekci, filtrování, interpretaci, transformaci, volbu, strategii. Tato rozporná situace svědčí o našem *zavázání* vůči dědictví, o *konečnosti* naší svobody.[10] Z této závislosti se nelze vymanit. „Při kritice dědictví nemáme jiných prostředků než zděděných z tohoto dědictví."[11] Dekonstruktivní výchova by tedy měla poukazovat na zakotvení v historickém dědictví, odhalovat naši konečnost, která z přejímání tradice vyplývá, a zároveň nabádat k tvůrčímu a zaujatému (nelhostejnému) rozvíjení této tradice.

(5)

Došli jsme tedy k tomu, že i pro dekonstruktivní výchovu platí určení všech předešlých filosofií výchovy, tedy „kontinuita, komunikace a diferenciace": (a) kontinuita je zajištěna paradoxní výzvou **dědictví,** které nás vyzývá k udržení tradice a zároveň k jejímu rozvíjení; (b) komunikace se má dít v co **nejsvobodnějším** diskursu, který se nevyhýbá ani sebe-zpochybnění; (c) svobodná hra diferenciace je zde umožněna decentrovaným polem **nelhostejnosti,** která je tak radikální otevřeností vůči světu (neomezená možnost kladení otázek), otevřeností vůči sobě samému (neustále seberozvíjení) a vůči jinému (jiný jako inspirativní výzva).

Dekonstruktivní filosofie výchovy tedy zdá se neopouští a nemůže opustit metafyzický rámec, protože je vždy nutně konstrukcí moci. Pojmy výchovy i vzdělání tento metafyzický rámec předpokládají.[12]

Derrida si toho byl vědom. Připomeňme, že mu nešlo o opouštění takových konstrukcí, ale o jejich permanentní kritiku vlastním, zděděným arzenálem. Několikrát zmiňuje, že se nechce a nemůže vymanit ze struktur tradice, že je v ní svázán a jí zavázán, že ji chce jen dovádět na hranici myslitelného a poukazovat tak na svou vlastní konečnost. V tomto pohybu myšlení nám může být inspirací. To jediné vlastně dnes můžeme a musíme.

Před námi vychovateli však stojí trojice stále otevřených vpravdě postmoderních otázek:

Jak docílit u svých žáků a také u sebe, aby apel dědictví fungoval jako dynamika našeho nelhostejného vztahu k celému světu? Proč usilovat o neustálé obnovování a vylepšování svého názoru, pokud se mělo vytratit centrum (Pravda) jako cíl každého takového názorového směřování? Co bude motivací nás a našich studentů pro ne vždy příjemnou konfrontaci s jiným názorem, s jiným myšlením, s jinou kulturou, s jinakostí obecně? Odpověď na tyto otázky u Derridy zatím nenalézám.

[10] Podle DERRIDA, J., ROUDINESCO, É. *Co přinese zítřek?* (2003), str. 13, 16 a 17.
[11] Podle DERRIDA, J. *Struktura, znak a hra v diskursu věd o člověku* (1993).
[12] Dost možná je mou metodologickou chybou, že jsem se nesnažil tyto termíny dostatečně dekonstruktivně pochopit. Otázka položená na začátku zněla, zdali je možná výchova na základě Derridovy dekonstrukce? Co když je chyba již v položení této otázky, totiž právě v termínu „výchova", který se dekonstrukci očividně vzpírá – zejména požadavku decentrace, který se neustále „svažuje" k centrům „vychovatele, nelhostejnosti, svobody a dědictví"?

SEZNAM LITERATURY

DERRIDA, J. Budoucnost profese aneb Univerzita bez podmínky (co by v budoucnu mohlo nastat díky „humanitním studiím“). *Filosofický časopis* č. 6, roč. 49, 2001, str. 899. Překlad Jiří Fiala.

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

DERRIDA, J., ROUDINESCO, É. *Co přinese zítřek?* Praha: Karolinum, 2003.

KRATOCHVÍL, Z. *Výchova, zřejmost, vědomí.* Praha: Herrmann a synové, 1995.

PELCOVÁ, N. *Filosofická a pedagogická antropologie.* Praha: Karolinum, 2004.

PLATÓN, *Ústava*. Praha: OIKOYMENH, 2003.

NIETZSCHE, F. *Radostná věda.* Praha: Aurora, 2001.

SCHLEGELOVÁ, J. Otázky školní etické výchovy ve světle kurikulární reformy. *PAIDEIA* 1/V/2008, URL:<http://userweb.pedf.cuni.cz/paideia/index.php?sid=2&lng=cs&lsn=10&jiid=14&jcid=111>, staženo 6. 3. 2008.

(*Mgr. Marek Fajfr* působí jako externí doktorand oboru filosofie na UK PedF v Praze.)