



Krise ontologie – výzva edukace

MICHAL ČERNÝ

Abstrakt: Studie vychází z reflexe současné dominantní filosofie edukace jako atomisticky redukováného chápání skutečnosti. Tato redukce byla v době průmyslové revoluce a rané moderny mimořádně produktivní, ale současně vede k omezené schopnosti edukačně vhodně reflektovat komplexní fenomén. Studie se v tomto bodě opírá především o koncepty nepředmětného a předmětného myšlení u Hejdánka. Východisko vidí v pojetí ontologie procesuální a ekologické, tak jak o ní uvažují Šíp, Lakoff a Latour. Studie se opírá o Kuhnův model vývoje vědy a vychází z něj v analýze dvou – v prostředí školy existujících – fenoménů, totiž globální ekologické krize a formování identity, ve kterých důraz na entitní pojetí vede k nemožnosti se s těmito fenomény vypořádat. Závěrečná část studie upozorňuje na vybrané konceptualizace, které vedou k možnosti opuštění pouze atomistické redukce ontologického popisu světa a nabízejí perspektivy více multiparadigmatického, procesuálního chápání edukace.

Klíčová slova: ontologie, krize, filosofie výchovy, filosofie edukace, atomismus, Kuhn, Lakoff, Šíp, Hejdánek, Latour

ATOMISTICKÉ STRUKTURY V MYŠLENÍ

Základním filosofickým přesvědčením, o které se opírají základní koncepty filosofie edukace, vnímané v kurikulárním

otisku do vzdělávací reality, je, že ontologickou jednotkou, se kterou můžeme samostatně pracovat, je entita (Hejdánek, 1997, s. 9–10; Johnson, 2017; Lakoff, 2008). Entitou¹ v tomto ohledu může být školní předmět

¹ Na tomto místě si dovolíme dvě terminologické poznámky, vztahující se k celému textu studie. Pojem ontologie užíváme nikoli pro teorii popisující skutečnost jako celek, ale spíše v souvislosti s jejím užitím v informatice, sociologii či informační vědě, jako nástroj pro modelování univerza. Cílem ontologie je poskytnout popis celku a jeho částí. Ve studii se pokoušíme ukázat, jak toto entitně orientované pojetí – skutečnost je souborem jednotlivin – není vhodné pro tvorbu konceptualizace edukace. Z tohoto důvodu se přikláníme k užití pojmu ontologie místo – filosoficky možná běžnějšího – pojmu metafyzika.

Entitu chápeme podobně jako matematika nebo informatika jako oddělenou strukturu s určitými (do značné míry dopředu určenými) vlastnostmi, které jí umožňují případnou interakci s dalšími entitami. Entitám by v aristotelovském pojetí příslušela substance. Soubor charakteristik entity je pro ni určující, ať již jde o její obecné, nebo specifické vlastnosti. Entity mají relativně trvalý charakter v kontextu jejich interakce s příbuznými entitami (trvalost bude různá u elementární částice a například u pohoří nebo hvězdy). Jde o primární předmět zkoumání. Pojem entity bude v našem textu odpovídat pojmu objektu chápanému v objektivistickém paradigma. Entitou tak může být například školní předmět, který je určený svým obsahem a metodami, člověk s určitou sadou očekávaných vlastností (intelekt, výška, vzdělání) atp. Entita může být reálně existujícím i myšleným objektem.

(Palouš, 2008, 2009), třída, jednotlivý žák, učitel (Průcha, 2002; Steh, Kalin & Mazgon, 2014). V této studii upozorníme na některé limity, které toto pojetí má, a především na implikace, které přináší a které – jak ukážeme – vedou k určité krizi edukace (Šíp, 2019, s. 15), již můžeme v posledních letech sledovat.

Představa, že svět je složený z jednotlivin, je pro evropské myšlenkové prostředí spojená již s antickými atomisty (Lakoff, 2008, s. 12–13). Démokritovský zlomek uvádí: „Podle zvyku chladné, podle zvyku teplé, ve skutečnosti však atomy a prázdnota.“ A dále: „Ve skutečnosti nic nevíme, neboť pravda je v hlubině.“ (Kratochvíl, 2023).² Svět je složen z atomů, izolovaných entit, které tvoří prvotní ontologickou charakteristiku světa. I přesto, že se nám mohou jevit fenomény světa složité nebo subjektivně různé, jejich podstata je atomisticky diskrétní.³ Pro jednoho chladné a pro druhého teplé; podle zvyku tak skutečnost, kterou má smysl poznávat a popisovat, je souborem atomů v prázdnotě (Cantor et al., 2020; Sakkopoulos & Vitoratos, 1996). Démokritovská hlubina poznání, to, co moderní věda bude konceptualizovat jako analytický přístup, spočívá v soustředění se na jednotliviny (Kuhn, 1996, s. 11; Lakoff, 2008, s. 163–170).

Toto atomistické přesvědčení se později promítne do pojetí vědy jako metodologicky vyčleněných oblastí (tematická

redukce a metodologická abstrakce) lidského poznání (Novotný & Svobodová, 2021; Palouš, 2008). V pedagogice jako prakticky provozované praxi i její akademické reflexi je tento entitně orientovaný koncept přítomen v základních fundamentech toho, jak o edukaci uvažujeme – soustředíme se na učitele, didaktiky jednotlivých předmětů, školní předměty nebo na žáka a jeho hodnocení (Palouš, 2008, 2009). Právě Paloušovo pojetí se jasně staví proti démokritovskému pojetí v tom slova smyslu, že zdůrazňuje: 1. nepevnost atomů, především na úrovni jednotlivých školních předmětů, které se propisují do edukační praxe v podobě mezipředmětových vazeb, jež jsou – pakliže je učitel provádí důsledně – pevným atomickým jednotkám cizí, a 2. zdůrazňuje určitou intencionalitu, tedy důraz na neúplnost a neuzavřenost atomů.

Atomistické pojetí se stalo mimořádně produktivní, protože umožňovalo jednoduchou strukturaci edukační reality, rychlé zlepšování a vývoj jednotlivých komponent i jejich výzkumné zkoumání. Představuje jisté reziduum, které je – často nerefektovaným způsobem – přítomné v řadě společenských věd, zvláště tam, kde studium a reflexe filosofických východisek není součástí běžného „vědeckého provozu“.

Všechny tyto úvahy mají společný pramen, totiž představu, že svět je atomisticky složen z objektů, které mají

² Jde o zlomek B117/1 (Diogenes, IX, 36).

³ Pokud v textu hovoříme o atomismu a atomech, nemáme na mysli fyzikální částice se specifickými chemickými a fyzikálními vlastnostmi, ale atomistický přístup ke světu, tak jak o něm uvažovali řečtí filosofové – Démokritos a Leukippos – a jejich následníci ve filosofii.



určité vlastnosti, a že pozornost by se měla soustředit na práci s nimi (Lakoff, 2008). Etymologie slova objekt pochází z latinského slovesa obicio – vrhnout před sebe (Hejdánek, 1997) či na cestu. Vrhout znamená oddělit toho, kdo poznává (subjekt), od toho, co je poznáváno (objekt). V češtině slovo předmět souvisí s před-mítnutím, s před-stavou, s něčím, co je dáno vně poznávajícího.

Tento myšlenkový postup je možné vysledovat také u dalšího filosofa z okruhu Jana Patočky, totiž u Hejdánka (1997, s. 9–10, 57–58, 67), který diferencuje mezi myšlením předmětným a nepředmětným. Kant, v návaznosti na scholastickou tradici, uvažuje o transcendentálních pojmech (dobro, pravda, krása), jejichž definice je nemožná a jež unikají každé možné zkušenosti. Vymezení pojmu znamená jeho vyprázdnění. Hejdánek jde dále, když tvrdí, že nejde o několik málo okrajových filosofických pojmů, ale že pohled do biblické tradice⁴ jednoznačně ukazuje, že mnohé z životní zkušenosti není přenositelné analytickým výrokem a pojmy, ale pouze příběhem. Jen příběhem je možné vypovědět, co je to láska, přátelství, dobrý život nebo mravní integrita.

Myšlení se podle Hejdánka (ibid., s. 9–10) odehrává jak v rovině předmětnosti, kdy můžeme sledovat konkrétní fenomén do jisté míry zbavený časových a prostorových souvislostí, předmět či objekt vržený před nás, tak v rovině zakou-

šení příběhu, jehož jsme sami součástí. Příběhy nemá smysl redukovat na objekty a z objektů není užitečné konstruovat příběhy. Jde o dvě formy myšlení, které odkazují ke dvěma různým tradicím, jež se musí vzájemně doplňovat. Porozumění příběhu, hermeneutika, interpretační dovednosti jsou součástí procesu myšlení stejně jako jiné formy rozvažování (Lévinas, 1997; Ricoeur, Petříček & Dvořáková, 2000). Pokud tomu tak je, pak proces uzavírání pojmů do kategorií zák, učitel, školní předmět je možný, ale musí být spojený s vědomím limitů a dopadů takové redukce. Redukce tak významné, že filosofie edukace nemůže dovolit, aby byla jediným pojetím, protože – pokud má pravdu Patočka (1996), který filosofii edukace chápe jako východisko a jádro celé filosofie – jestliže zůstaneme u této redukce, ztratíme celek a s ním legitimitu a smysl edukace.

Podobným způsobem orientovanou kritiku atomistického myšlení jako myšlení v pevných a trvalých formách, které jsou typické pro celou tradici západního myšlení od Démokrita (atomy) až k platonismu (pojmy existují pevně, neměnně a trvale ve své vlastní říši idejí a cílem edukace je se k nim srze rozumovou spekulací dostat), se věnuje Heidegger. Ten upozorňuje na rozdíl mezi pravdou v latině (veritas) a řečtině (ἀλήθεια – alethea). Veritas očekává pevnost a trvalost. Pravdivé je v latině (ale také v angličtině, italštině, němčině a dalších jazycích) to,

⁴ Která byla pro Hejdánka v jeho myšlenkovém směřování zásadní, na rozdíl od fenomenologie, ke které se nikdy skutečně nepřiklonil, jakkoli s Patočkou blízce myšlenkově interagoval.

co se nemění, na co je spolehnutí. Jde tak o určitý myšlenkový návrat k atomům u Démokrita: „atomy jsou neměnné a neporušitelné pro svou pevnost“ (Kratochvíl, 2023).⁵ Atomy jsou pevné a neměnné, jsou tím, co se nachází pod slupkou proměnlivosti zkušenosti. Existují nezávisle na tom, kdo poznává, jako určitý definitivní invariant.

Oproti tomu řečtina, píše Heidegger (1993a), nemá pojem pro pravdu jako pevnost, ale pro pravdu, jako neskrytost – ἀλήθεια. Pojem ἀλήθεια souvisí s postupností zjevování určitého fenoménu, s vědomím, že pravda není něco, co je možné vlastnit nebo vymezit, ale co musí být skrze zjevování aktivně hledáno. Takové pojetí poznávání, které se bude opírat o veritas, může být entitní, ale pokud by vycházelo z ἀλήθεια, entitní charakter mít nemůže, neboť se opírá o interakci mezi dvěma, mezi tím, kdo poznává, a tím, co je poznáváno. Pokud bychom vztáhli proces poznávání na sebe sama, na sebereflexi, jde o proces ontologické konstituce Pobytu, jako tázajícího se po bytí. Poznávat ἀλήθεια znamená otevírat se změně, aktivně se nasadit v proměně sebe sama.

Heidegger (1993a, s. 13 a 21, 2014) tvrdí, že samo myšlení musí být tázáním se na ἀλήθεια. Pokud chceme žáky vést k výchově k myšlení, k tázání se po neskrytosti (to je jeden z cílů edukace – opouštění bezpečného původního nepro-

blematického stádního pojetí existence), pak je model entitního myšlení neudržitelný (Patočka proto hovoří o monádách s okny,⁶ které překračují hranice uzavřených entit). Tento model musí být nahrazen něčím dynamičtějším, komplexnějším, více reflektujícím skutečnost, že fenomény se zjevují postupně. Samým jádrem edukace by tak mělo být vedení studentů a žáků ke schopnosti skrze tázání se přibližovat této neskrytosti. Neskrytosti, která nemůže být atomická, ale která má charakter prozkoumávání šera, nepevnosti, nejasnosti (Heidegger & Chvatík, 2023).

Cílem studie je ukázat – v návaznosti na Patočku, Palouše či Hejdánka –, že démokritovský ontologický model (Patočka, 1996), který se stal *culmine e la fonte* okcidentálního myšlení ve vztahu k pozdní moderně, dosáhl limitů (Jarvis, 2012; Latour, 1993), které neumožňují ho plně edukačně rozvíjet. Současně se pokusíme ukázat širší percepci fenoménu kritizujícího objektivistické filosofické paradigma (Heidegger, 2004, 2016), a především jeho dopad na tvorbu představ o řešení problémů ve světě, včetně nástrojů na jejich řešení.

Studie je rozdělena do tří na sebe navazujících částí, které se opírají o schéma vědeckých revolucí, jak s nimi pracuje Kuhn (1996). Po vymezení teoretických východisek ukazujících konceptuální limity atomismu budeme analyzovat ano-

⁵ Zlomek 44A.

⁶ „Pro člověka být ve světě znamená existovat ne jako v sobě uzavřená duše, jako monáda bez oken, nýbrž jako monáda, která potřebuje okno, protože celá je okno. To dále předpokládá pochopení toho, jak jsou nám věci původně dány, totiž ne jako pouhé předměty, nýbrž v praktických souvislostech.“ (Patočka, 2003, s. 175).



málie v atomárním chápání světa, které jsou relevantní pro myšlení současných studentů a žáků, jako jednotlivé limitní či problematické prvky krize. Tyto příklady budou sloužit jako kumulované anomálie v Kuhnově (ibid., s. 52–65) pojetí vědy⁷ a představují tak určité předpolí pro vlastní návrh řešení. V následující kapitole navrheme některé myšlenkové základy „nového paradigmatu“ filosofie edukace.

SPOLEČENSKÉ KRIZE OPTIKOU ENTITNÍHO A NEENTITNÍHO ONTOLOGICKÉHO MODELU

Na tomto místě se pokusíme upozornit na dvě společenské krize, které se ukazují být velice problematické při řešení atomistickým (objektivistickým) ontologickým modelem. Na základě nárysu nového ontologického modelu pak můžeme v následující kapitole formulovat jeho možné podoby ve filosofii edukace (Šíp, 2013, 2019). Cílem této kapitoly je poukázat na skutečnost, že entitní přístup nevede jen ke krizi v abstraktním intaktním prostoru filosofie (ontologie), ale na rovině existenciální se dotýká stu-

dentů a jejich pocitu bytí v mezních hodnotových nebo životních situacích (Heidegger, 2018).

Prvním příkladem je **globální klimatická změna**. Jde o fenomén, který mladí lidé vnímají velice silně, což lze snadno vidět na fenoménu environmentálního žalu nebo na různých formách protestů (Ibáñez-Rueda, Guillén-Royo & Guardiola, 2020; Jemelka, 2022; Pickard, Bowman & Arya, 2020). Specifikem klimatické změny je to, že na ni neexistuje žádné jedno izolované řešení – zakázat automobily se spalovacím motorem (významně omezit osobní automobilovou dopravu), omezit stavby z betonu, eliminovat fenomén „fast fashion“. Každé jednotlivé opatření je jistě vhodné a žádoucí, ale žádné není řešením celého problému.

Klimatické změny (Lehmann et al., 2020; O’Neill et al., 2020) jsou komplexními jevy, které se na různých místech v různém čase projevují odlišným způsobem. Jednotlivá řešení jsou současně složitě provázána a mají dlouhou dobu propagace svých efektů. V takovém složitém dynamickém systému neexistuje jedno řešení nebo izolovatelný problém. Potřebujeme hledat řešení, která budou mít systémový,

⁷ Thomas Kuhn byl přesvědčen, že ve vědě existuje vždy jedno dominantní paradigma, které s sebou nese společný konceptuální rámec výkladu světa. Toto paradigma je těsně svázáno s praxí vědy a její výukou. Postupně se vždy začnou objevovat anomálie, problémy, které v rámci tohoto paradigmatu není možné vyřešit nebo pochopit, které postupně zpochybňují možnosti jeho nároku na interpretaci světa. Tím se paradigma postupně dostává do krize, jejímž výsledkem je nové paradigma s novými pohledy na vědu a praxi, vždy v počátku méně robustní a promyšlené než to původní, ale zato dobře vysvětlující a integrující anomálie s klíčovými opěrnými body paradigmatu původního. I přes řadu možných kritik tohoto přístup se pokusíme – pro větší názornost našich úvah – postupovat tímto směrem.



promyšlený charakter, která budou pravděpodobně neintuitivní a obtížně komunikovatelná.

Tento způsob uvažování je komplikovaný v tom, že neumožňuje volbu černobílé intuitivní strategie, což jsou ty, které podle Kahnemana (2011, kap. Two systems) člověk přirozeně psychologicky preferuje. Dalším faktorem je, že můžeme vidět odklon od individuální etiky k sociální (Dorrien, 2009; Dutton, 2004; Sokol, 2014, 2015). Naše jednání nemůžeme hodnotit individuální perspektivou, protože je stále více propojené s ostatními. Jak píše Sokol (2016), cesta na Karlštejn autem není sama o sobě špatná, ale špatnou se stane tehdy, když podobný nápad bude mít velké množství lidí. Na tuto koncepci etiky jsme si doposud nezvykli ani společensky, ani edukačně. Vede k mnoha možným eticky neintuitivně řešitelným problémům, kterým bez změny perspektivy ontologické jednotky, k níž jednání vztahujeme, nemůžeme rozumět.

Na úrovni ontologie nabízí zajímavý pohled Bělohorský, který hovoří o dvou významných aspektech ekologické krize. Předně globální změna klimatu nebo Velká tichomořská odpadková skvrna netvoří objekty (atomy) v podobě, na kterou jsme dříve byli zvyklí. Proto se Bělohorský (2021) odvolává k hyperobjektům, tedy objektům přesahujícím objekty, k takovým druhům struktur, pro které není možné využít žádné doposud získané módy interakce s objekty. Jsou radikálně nové. V tomto ohledu lze hovořit o konci kla-

sického atomismu, protože ten nedokáže nabídnout nejen popis těchto objektů skutečnosti, ale především ani možnost o nich přemýšlet. Navazuje tak na tradici, kterou ve 20. století rámoval Heidegger jako konec filosofie (Heidegger, 1993b) nebo Patočka ve své přednášce o možnosti zániku filosofie (Patočka, 2024). Nacházíme se v konfliktu mezi ontologií jakožto snahou o popis jsoucího a možností se skrze tento popis vztáhnout ke skutečnosti. Právě tento aspekt vnímáme jako zásadní bod krize ontologie vztažený ke vzdělávání. Pokud Sokol říká, že cílem školy je předávání zkušeností neintuitivní povahy světa (Sokol, 2016), pak má škola smysl, když neintuitivní metafyzický substrát světa neumožňuje porozumění?

Bělohorský (2021) jde ještě dále, když (pravděpodobně nevědomě) navazuje na Palouše (2008, 2010) a ptá se po roli expertů v procesu uchopování těchto problémů. Stojíme ve světě, kde – většina problémů je natolik komplikovaná, že není možné najít experty, kteří by se k tématu mohli adekvátně vyjádřit. Kdo může hovořit jako expert o klimatické změně? Ekolog, ekonom, politik, sociolog, demograf, meteorolog, literární vědec, filosof? Zdá se, že každý, a současně že ničí pohled neumožňuje fenomén dostatečně adekvátně strukturovat nebo uchopit. Konec jasně vymezených expertíz znamená ztrátu jistoty školních předmětů opírajících se o Comteho rozdělení věd. Je otázkou, o jaká východiska by se v takové situaci měla školní výuka v rozdě-



lení na předměty opírat. Domníváme se, že potřebujeme dynamičtější, více na systémy a projekty zaměřené edukační aktivity než takové, které budou směřovat k jednotlivým školním předmětům.

Nové genderové role a nové identity (Felski, 1994; O'Neil, Good & Holmes, 1995; Aziz-Zadeh & Damasio, 2008) představují druhý významný fenomén, ve kterém předmětné myšlení s tradičními ontologickými modely selhává. Tradiční představa vychází z předporozumění světu, že musí existovat nějaký pevný počet kategorií (například dvě – muž a žena), které jedinci jednoznačně připadají, případně do kterých se může zařadit. Ilustrací tohoto myšlení může být novinový titulek *Dnes už rozlišujeme přes 40 variant pohlaví, řekl v Rozstřelu genderový expert* (Kučerová & Lesáková, 2019). Gender však není otázkou výběru položky z katalogu, nýbrž sociálním konstruktem proměňujícím se v konkrétních společenských, politických, dějinných nebo kulturních podmínkách. Je součástí procesu formování identity člověka v komplexním prostředí, v němž nepředstavuje variantu „buď – nebo“ (Dewey, 1986; Šíp, 2019), ale dynamicky utvářející se spektrum možností, které se může v čase měnit (identita může být fluidní).

Škola svůj fixní entitní předpoklad formování identity ve vztahu k genderu promítá také do základních struktur svého uspořádání (Palouš, 2008) v podobě předmětů, tříd, hygienického

zázemí. Žáci však potřebují získat prostředky pro to, aby mohli svoji identitu formovat. Škola by měla v rámci své edukační role rozvíjet způsob myšlení, který umožní opustit potřebu entitního vymezování dopředu konstituovaných jednotlivin a nabídne komplexnější, devalvující, environmentální, citlivý pohled.

Skutečnost, že toto téma je zásadní, dokládají data vztahující se k jednotlivým generacím (Krüger, 2016). Zatímco v roce 2022 se v USA z generace lidí narozených před rokem 1945 hlásilo k LGBT asi 0,8 % lidí, z baby boomers (1946–1964) 2,6 %, z generace X (1965–1980) to bylo 4,2 %, u mileniálů (1980–1996) již 10,5 % a u generace Z (1997–2004) je to 20,8 % (Jones, 2022). Data jednoznačně ukazují, že diskuse například nad pohlavně segregovanými toaletami ve školách jsou zcela iracionální. Podíl osob s neheterosexuální orientací v kategorii gayů a leseb (v oněch ostrých alternativních kategoriích) roste výrazně pomaleji než u osob, které se označují jako bisexuální (dnes zdaleka nejvíce zastoupená kategorie po heterosexuálech), transgender nebo další. Ochota sama sebe vnímat v určité předem dané ostré neměnné kategorii u mladých lidí zřetelně klesá. Identita je úkolem, nikoli stavem (Bauman, 2004).

Již jen prostým pohledem na data vidíme, že jde o téma, které je pro současné žáky a studenty podstatné, ale které se stále velice málo odráží například v práci s profesemi a genderový-



mi rolemi ve vybraných (čitankových a jiných) textech nebo v situaci, kdy se výuka tělesné výchovy (na některých jiných školách i jiných předmětech) dělí podle pohlaví žáků, což v řadě případů nemusí být rozhodující nebo funkční faktor. Škola by měla usilovat o rozvoj pocitu bezpečí a formování osobnosti, nikoli pracovat s atomickými, dopředu strukturovanými kategoriemi. Z podobných důvodů můžeme vidět také diskuse o genderově neutrálních toaletech.

Zdá se, že většinová škola stále nemá k dispozici dostatečně silné nástroje na překračování pevných atomických struktur, které by jí umožnily vytvářet podmínky pro bezpečné a integrující prostředí, které pracují s jinakostí. Ostatně česká diskuse o inkluzi, jež nedokáže zdůraznit význam zkušenosti s jinakostí (Mestenhauser, 1988; Mestenhauser & Ellingboe, 2005), ukazuje na limity atomistického myšlení, které si v prostoru školní edukace systematicky neseme s sebou. V perspektivě Šípa (2019) jde o snahu zachovat myšlenkovou figuru „buď – anebo“ odlišující jednotlivé atomy a prázdno. V případě latourovské perspektivy jde o snahu o purifikaci tam, kde hybridizace je dominantním pohledem (Latour, 1993). Jde o neochotu zásadně změnit perspektivu a snažit se o škole přemýšlet ve zcela nové perspektivě (Latour, 2021).

Jakkoli jde jen o ukázky vybraných problémů, které mají ukázat společné myšlenkové problémy. Stejnou opti-

kou bychom mohli sledovat fenomény vztahů osob k válečným konfliktům, obtížně pochopitelný fenomén opatření proti pandemii covid-19 nebo vztah k Evropské unii. Ukazuje se, že pro tato a mnohá další témata je binárně opozitní, entitní a jednoznačná otologická modelace neadekvátní (Lakoff, 2008, s. 186–216) – ať již z důvodů etických, sociálních, či filosofických. Pokud hledáme důvody rostoucího podílu mladých lidí trpících depresivními pocity nebo sebepoškozováním, tak se domníváme, že jedním z důvodů může být právě nevhodně nastavený ontologický model edukace, který neumožňuje těmto lidem pochopit hlouběji svět, v němž žijí, a vyrovnat se s ním, nalézt v něm svoji identitu a adekvátní strukturu hodnot nebo etických zásad.

ALTERNATIVNÍ ONTOLOGICKÝ PŘÍSTUP K FILOSOFII EDUKACE: NEENTITNÍ POJETÍ

Poznámky, které jsme formulovali v předešlých kapitolách, by bylo možné v kuhnovském pojetí označit za kumulující se anomálie, které vedou ke krizi paradigmatu (Kuhn, 1996). Předchozí kapitola jednoznačně ukazuje, že představa ostrých a pevných kategorií (Bauman, 2005) je pro žáky nejen neadekvátní, ale především vede k neschopnosti porozumět sobě samým v komplexitě stále složitějšího světa. Škola, která by se chtěla držet entitního ontologického modelu, vytváří myšlenkové a konativní struktury



ry, jež jsou pro žáky nepřesvědčivé a neadekvátní. Mimo Palouše⁸ (2008) lze neentitní pojetí filosofie edukace nalézt u Cormiera (2008, kap. Introduction) v konceptu *rhizomatic learning* či u Siemense (2005, 2017) v konceptualizaci východisek konektivismu, který hovoří o významu teorie chaosu pro formování nových edukačních přístupů, případně u Šípa (2019, s. 75–78), který vidí cestu v překonání raně moderních figur myšlení a jednání, v systematické erozi konceptu nacionalismu jako základní myšlenky školství.

Není v možnostech nastupujícího paradigmatu, které má nahradit „staré paradigma“ (Kuhn, 1996, s. 85), nabídnout ucelenou představu či konceptualizaci tak složitěho fenoménu, jako je fenomén filosofie edukace, ale přesto se pokusíme naznačit alespoň některá východiska či prvky, z nichž musí edukace ontologicky vycházet, pokud má opustit entitní či předmětné kotvení.

Je nezbytné kombinovat narativní a entitní přístup ke strukturaci myšlení (Hejdánek, 1997; Lakoff & Johnson, 1999; Lakoff, 2008). Důraz na schopnost rozumět příběhům, doptávat se, interpretovat texty, hledat nové pohledy na určitý fenomén je nezbytná pro osobnostní rozvoj žáků (Halík, 2021). Lze

také souhlasit se Siemensem (2018), že znalosti i poznávání mají charakter dynamické sítě. Hodnotu nemají samotná fakta, ale schopnost je interpretovat, nacházet kvalitní zdroje informací a propojovat je do nových celků, hodnotit je, vyvozovat z nich nové myšlenky, závěry, skládat je originálním způsobem dohromady (Cormier, 2008). To neznamena opuštění znalostního učení. Znalosti hrají důležitou roli v procesu objevování nebo vyhledávání nových informací či informačních zdrojů, ale současně musíme reflektovat nezbytné rozšíření pozornosti směrem k informační gramotnosti (Lloyd, 2010).

Z tohoto důvodu se lze přiklonit k Paloušovi (2008, 2009) v přesvědčení, že je nezbytné opustit model edukace založený na školních předmětech (předmět je entitou) a usilovat o práci s komplexnějšími vzdělávacími formami, jako je projektování, tematická výuka atp. Důvodem je nutnost vést žáky k tomu, že podle aktuální situace musí sami provádět (heuristicky a experimentálně) konceptualizaci situace tak, aby se s ní vypořádali. Izolace je – slovy Teilharda (1990, s. 219–222) – slepou uličkou, něčím, co nevede k rozvoji myšlení, které by bylo v kontextu probíhajících technických změn konkurenceschopné.

⁸ Palouš tvrdí, že věc sama, tedy zkoumaný fenomén, je plný různých intencí (Palouš, 2010, s. 67), že je třeba opustit ve školním vzdělávání hranice a meze pevné logiky ve prospěch imaginace (ibid., s. 36). Na druhé straně je třeba zdůraznit, že v širším nahlédnutí jde Paloušovi především o mezipředmětovou vazbu, o přítomnost a promýšlení různých intencí vytvářejících vztahy mezi předměty, nikoli o radikální dekonstrukci pojmu entity. Paloušovi nešlo o pouhé inovativní formy vyučování, ale o smysluplné propojování intencí, vztahů a prvků učitelí, o integraci vzdělávacích obsahů napříč předměty. Od tohoto pojetí je ale již pouze krok k desintegraci entit do síťových struktur.



Současně platí, že žáci musí mít prostor opakovaně upřesňovat a měnit své zadání podle zkušenosti, kterou v procesu řešení získají, aby se postupně přibližovali k výsledku, se kterým budou spokojeni (Cormier, 2017).

S tímto požadavkem koreluje také rostoucí důraz na všeobecné vzdělávání. Dynamika trhu práce vede k tomu, že žáci během svého života vystřídají pravděpodobně značné množství různých profesí, z nichž část doposud vůbec neexistuje (Frey & Osborne, 2017; Duggan et al., 2020; Hoppner & Streatfeild, 2023). To na jedné straně znamená, že brzká profesní příprava je neudržitelná, a současně je zřejmé, že žáci svoji identitu nemohou konstituovat jako profesní identitu, ale jiným způsobem, který bude reflektovat skutečnost, že zásadní hodnotnou tekutě modernity je flexibilita (Bauman, 2013).

Nástup umělé inteligence (Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023; Coeckelbergh & Gunkel, 2023) jednoznačně ukazuje rostoucí význam schopnosti se ptát. Otázka učitele nebo formulovaný problém musí být pro žáka zdrojem dalších otázek, úvah a doptávání se. Pokud po otázce následuje přímo odpověď, pak jde o práci s určitým mechanickým drilem, který může být v určitých fázích edukace důležitý, ale nemůže být cílem vzdělávání a výchovy. Tento bod souvisí s proměnou světa, jak o ní píše Floridi (2019), když říká, že otázky v současném světě nestojí dříve než odpovědi, že znalost prostředí či fenoménů je tím, co vede k formulaci otázky, na kterou je od-

pověď poskytována již relativně snadno. Otázky jsou tím, co má skutečnou epistemickou hodnotu.

Učitel není nositelem souboru vědomostí, které předává žákům. Větší a kvalitnější faktickou bázi mají online encyklopedie či expertní systémy. Učitel je tím, kdo podporuje budování společenství, kdo vede žáky ke vzájemné spolupráci a interakci (Cormier, 2008). Tak jako katolická církev hovoří o potřebě redukce klerikalismu, tedy mocenského diskursu navázaného na odpovědnost fixovanou na jedinou privilegovanou osobu ve společenství, např. v církvi kněze (Halík, 2021), tak škola musí hledat způsoby, jak proměnit postavení učitele, který nebude v centru dění třídy (Foucault, 2000; Šíp, 2019), ale který bude pomáhat budovat funkční interakční vztahy, propojování školy a třídy se svým okolím, což nás vrací k síťovému pojetí znalostí a učení (Siemens, 2005; Latour, 2007; Cormier, 2008).

Toto odloučení se od primátu atomů s sebou přináší nutnost redefinovat roli žáka, stejně jako jsme transformovali pojetí učitele. Cíle výuky nemohou být fixovány výhradně na charakteristiky žáka jako izolovaného jedince. Posun etiky od etiky individuální k etice sociální je spojený s celkovou změnou chápání lidské práce (Caldera, Desha & Dawes, 2022; Leclercq-Vandelannoitte, 2022). Téměř vše, co člověk dokáže dělat sám, zvládá lépe technika (Hoppner & Streatfeild, 2023). Smyslem vzdělávání je tak rozvoj toho, co Patočka označuje za počátek dějinnosti, schopnost pře-



vzít odpovědnost za πόλις (polis, obec), za společenství s druhými. Je třeba hledat takové formy edukace, které budou schopnost spolupracovat, sdílet odpovědnost a formovat hodnoty funkční pro celou společnost rozvíjet a podporovat. Tato πόλις je dynamická, otevřená, měnící se, heterogenní. Proto na úrovni základních a středních škol je třeba pracovat se systematickou zkušeností s růzností, s multikulturalitou a internacionalizací (Mestenhauser & Ellingboe, 2005; Mestenhauser, 2015; Pembleton & Fry, 2022). Nejde jen o rozvoj jazykových kompetencí nebo inkluzi jako takovou, ale především o zkušenost odlišné struktury kategorií, hodnot, postupů, myšlenek či formulování problémů v různých kulturách. Právě tato heterogenita je pro myšlení zcela zásadní. Je třeba analyzovat, zda například plně třídně separovaná výuka předmětů, dodnes převažující na českých školách, představuje funkční model. Zkušenost s jinakostí vede k pochopení neentitního pojetí žité ontologie (Latour, 1993, 2007, 2021).

APLIKACE

Aby naše úvahy nebyly zcela abstraktní, pokusíme se – před závěrem studie – stručně formulovat dva příklady edukačních aktivit neatomistické povahy, na kterých zkusíme v obecných rysech načrtnout některé aspekty práce s takovým myšlenkovým schématem.

Studující mají za úkol vytvořit prohlídku města, ve kterém žijí. Tuto pro-

hlídku mají přizpůsobit nejméně dvěma různým cílovým skupinám. Pokud připravujeme prohlídku města, můžeme postupovat optikou popisných dějin a připravit si o každé pamětihodnosti na vytyčené trase nějaké základní informace. Výklad se pak redukuje na soubor vzájemně volně provázaných jednotlivin. Podstatně zajímavější je, pokud studující dokáží vymyslet nějaký příběh či integrativní linku výkladu života ve městě a tu pak ilustrativně doplňují historickými fakty. Primární je v takové perspektivě nikoli soubor faktů a dat, ale právě specificky vyprávěný příběh, který jistě nějaká data potřebuje, ale v zásadě sleduje úplně jiný cíl. Tato narativní rovina je pro celý výklad zásadní a způsob jejího sdělování musí být přístupný právě zmíněným cílovým skupinám.

Město se v takovém modelu stává systémem, který studující mohou interpretovat různě, podle toho, jaký aspekt chtějí zdůraznit – pro někoho bude důležitá například mravní integrita obyvatel, pro druhého měšťanský život, pro dalšího internacionální vlivy. V zásadě každý příběh může být úplně jiný, a nikdy nevyčerpají potenci města.

Jiným příkladem může být tvorba vzdělávacího digitálního portfolia. Studující mají povinnost vybrat si digitální platformu, na které budou reflektovat své studium a propojovat své volnočasové a školní aktivity do jednoho celku – do určité konstrukce své vlastní osoby. Portfolio zde hraje roli otevřeného dynamického systému, který studující typicky v průběhu času mění jak graficky,



tak z hlediska informační architektury, podle toho, jak sami sebe uchopují. Současně jim portfolio umožňuje integrovat různé vlastní aktivity, ale také interagovat spolu navzájem.

Důležitým aspektem je zde absence nějakého platónského ideálního stavu, určité ideální formy, protože výsledný produkt bude pro každého studujícího s jeho profilem, zájmy, sociálními vztahy a volitelnými předměty či úkoly vypadat zcela odlišně. Současně nikde není nastavené, že by portfolio mělo mít pevné hranice – může volně difundovat na sociální sítě, do repositářů úkolů a na mnoho dalších míst.

Klíčová pro edukační funkčnost obou příkladů je přítomná role dialogu a reflexe, ve které mohou hrát důležitou roli jak studující mezi sebou, takt také vyučující se studenty ve vzájemné dialogické interakci. Obecně platí, že čím je žák nebo student více na začátku svého studia, tím intenzivnější podporu ze strany vzdělávací instituce potřebuje pro to, aby jeho studium bylo kvalitní a jím systematicky reflektované.

ZÁVĚR

Floridi (2014, 2015, s. 7) upozorňuje, že již nemá smysl diferencovat mezi online a offline, neboť jsme většinu času online (ibid., 2011), tedy v obou částech prostředí současně; mezi technikou a přírodou, protože člověk, technika i další biotické systémy jsou inforgované (Steinerová, 2020, s. 7), kteří spolu mohou interagovat. Musíme vést žáky

k tomu, aby se systémy s umělou inteligencí dokázali pracovat jako s integrální součástí vlastního procesu myšlení. To vede k nutnosti myšlení chápat více jako distribuovanou kognici či rozšířenou mysl než jako vlastnost jednotlivce (Clark & Chalmers, 1998; Rupert, 2010). Schopnost řešit problémy i myslet souvisí se schopností konstituovat socio-technické systémy novým způsobem a tomuto tématu se věnovat již na úrovni primárního a sekundárního školství. Složitost světa a ztráta jistot i očekávání optimistických vyhlídek (přesvědčení, že se budeme mít lépe, než naši rodiče) tvoří základní psychologické pozadí, se kterým je třeba se vyrovnávat (Beck, 1992; Adam et al., 2000; Keller, 2000; Bauman, 2004, 2013). Zdá se, že je zcela nezbytné se ve škole začít aktivněji soustředit na stírání hranic mezi emocionalitou a racionalitou (Damasio, 2000, 2018), věnovat prostor spirituální gramotnosti (Taggart, 2002; Azimovna, 2020; Holmberg, Jensen & Vetere, 2021) jako jednomu z prostředků formulace smyslu života a odolnosti vůči ideologiím. Nově položená otázka po tom, kým je člověk, kým je jednotlivec a jaké je jeho místo ve společnosti, musí být spojena se zájmem edukačního procesu. Je nezbytné systematicky zdůrazňovat, že tyto odpovědi jsou vždy jen provizorní, že se mění a utvářejí.

Věříme, že námi provedená analýza jednostranně entitního přístupu, který ve spojení s raně moderní myšlenkovou figurou „bud“ – nebo“ vytváří určitý dominantní narativ školního prostředí



(Palouš, 2009), ukazuje jeho neudržitelnost, včetně jeho konkrétních dopadů na instituci školy (Palouš, 2008; Šíp, 2019). Námi provedená studie se pokusila nastínit možnosti, které přináší síťově orientované (Latour, 1996; Siemens, 2005) či – jak říká Šíp (2013, s. 85) – ekologické paradigma, které bude spojené s určitou dynamikou a procesualitou. Zdá se, že lze souhlasit s Latourem (2021), že jsme došli na samý práh udržitelnosti raně moderních představ. Križe, kterou vidíme ve společnosti, ale i problémy žáků lze řešit buď příklonem k určité formě fundamentalismu a tradicionalismu, který je typický pro trumpismus v USA (Kellner, 2018; Meyer et al., 2020; Spracklen, 2020) a který vytváří pocit určité pevnosti a jistoty. Anebo se můžeme pokusit provést určitou ontologickou (ontologicko-edukační) reflexi, která bude znamenat ztrátu jistot a pevnosti postupů (Bauman, 2005; Šíp, 2019; Latour, 2020, 2021), ale otevře prostor pro školu jako pro místo, kde je možné vzdělávat způsobem odpovídajícím na problémy mladých lidí v současném světě.

LITERATURA

- Adam, B., Beck, U., & Loon, J. van (Eds.). (2000). *The risk society and beyond: Critical issues for social theory*. Sage.
- Azimovna, F. M. (2020). Formation of spiritual and moral values of pupils in physical education lessons. *Asian Journal of Multidimensional Research*, 9(11), 99–103.
- Aziz-Zadeh, L., & Damasio, A. (2008). Embodied semantics for actions: Findings from functional brain imaging. *Journal of Physiology-Paris*, 102(1–3), 35–39.
- Baidoo-Anu, D., & Owusu Ansah, K. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the potential benefits of ChatGPT in promoting teaching and learning. *Journal of AI*, 7(1), 52–62.

Tato studie si kladla za cíl poukázat na přítomnost určitého kumulovaného systémového nedostatku v oblasti ontologie, který ústí do filosofie edukace a jejím prostřednictvím do praktické výchovy a vzdělávání – a vede k určité krizi. Križi ve smyslu schopnosti edukace nabízet žákům dostatečně robustní myšlenkový prostor, který by byl schopen nabízet jim možnost řešit problémy, které sami pociťují, ale k nimž nedostačuje intuice (Sokol, 2016). Propojenost, dynamičnost a abstraktnost světa, v němž žijeme, spolu s rychlostí změn nás vede k nutnosti opustit entitní, na objekty zaměřené ontologické modely a začít systematicky filosofii edukace budovat jiným způsobem, který bude reflektovat procesualitu, kontinuum možností a vrstevnatost perspektiv. Perspektiv, které mohou vést do vleku a zajetí člověka technikou (Heidegger, 2004; Bridle, 2018), ale také do světa nové humanity (Kurzweil, 2006; Latour, 2020), nebo do prostoru kontinua mezi těmito dvěma body. Právě za hledání dynamické rovnováhy (Caldera et al., 2022) v komplexním světě (Beurden et al., 2013) má filosofie edukace zodpovědnost.



- Bauman, Z. (2004). *Individualizovaná společnost*. Mladá fronta.
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303–317.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.
- Bělohradský, V. (2021). *Čas pléthokracie: Když části jsou větší než celky a světový duch spadl z koně*. 65. pole.
- Beurden, E. K., Kia, A. M., Zask, A., Dietrich, U., & Rose, L. (2013). Making sense in a complex landscape: How the Cynefin Framework from Complex Adaptive Systems Theory can inform health promotion practice. *Health Promotion International*, 28(1), 73–83.
- Bridle, J. (2018). *New dark age: Technology and the end of the future*. Verso Books.
- Caldera, S., Desha, C., & Dawes, L. (2022). Applying Cynefin framework to explore the experiences of engineering educators undertaking „emergency remote teaching“ during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Engineering Education*, 27(1), 3–15.
- Cantor, G. N., Christie, J. R. R., Hodge, M. J. S., & Olby, R. C. (Eds.). (2020). *Companion to the history of modern science*. Routledge.
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19.
- Coeckelbergh, M., & Gunkel, D. J. (2023). ChatGPT: deconstructing the debate and moving it forward. *AI & Society*, 39, 2221–2231.
- Cormier, D. (2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate: Journal of Online Education*, 4(5).
- Cormier, D. (2017). *The community is the curriculum subtitle: A rhizomatic learning companion*. (Online). Dostupné z <https://davecormier.pressbooks.com/>.
- Damasio, A. R. (2000). *Descartesův omyl: Emoce, rozum a lidský mozek*. Mladá fronta.
- Damasio, A. R. (2018). *The strange order of things: Life, feeling, and the making of the cultures*. Pantheon Books.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252.
- Dorrien, G. (2009). *Social ethics in the making: Interpreting an American tradition*. John Wiley & Sons.
- Duggan, J., Sherman, U., Carbery, R., & McDonnell, A. (2020). Algorithmic management and app-work in the gig economy: A research agenda for employment relations and HRM. *Human Resource Management Journal*, 30(1), 114–132.
- Dutton, W. H. (2004). *Social transformation in an information society: Rethinking access to you and the world*. UNESCO.
- Felski, R. (1994). The gender of modernity. In S. Ledger, J. McDonagh & J. Spencer (Eds.), *Political Gender*. Routledge.
- Floridi, L. (2011). The construction of personal identities online. *Minds & Machines*, 21(4), 477–479.



- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (Ed.). (2015). *The onlife manifesto: Being human in a hyperconnected era*. Springer.
- Floridi, L. (2019). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (2000). *Dobřížet a trestat: Kniha o zrodu vězení*. Dauphin.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280.
- Halík, T. (2021). *Odpoledne křesťanství: Odvaha k proměně*. Lidové noviny.
- Heidegger, M. (1993a). *Básnický bydlí člověk*. Oikoymenh.
- Heidegger, M. (1993b). *Konec filosofie a úkol myšlení*. 2. vyd. Oikoymenh.
- Heidegger, M. (2004). *Věda, technika a zamýšlení*. Oikoymenh.
- Heidegger, M. (2014). *Co znamená myslet?* Oikoymenh.
- Heidegger, M. (2016). *Původ uměleckého díla*. Oikoymenh.
- Heidegger, M. (2018). *Bytí a čas*. Oikoymenh.
- Heidegger, M., & Chvatík, I. (2023). *Úvahy II–VI : Černé sešity 1931–1938*. Academia.
- Hejdánek, L. (1997). *Nepředmětnost v myšlení a ve skutečnosti*. Oikoymenh.
- Holmberg, Å., Jensen, P., & Vetere, A. (2021). Spirituality – a forgotten dimension? Developing spiritual literacy in family therapy practice. *Journal of Family Therapy*, 43(1), 78–95.
- Hoppner, T., & Streatfeild, L. (2023). ChatGPT, Bard & Co.: An introduction to AI for competition and regulatory lawyers. *9 Hausfeld Competition Bulletin*, 1(1).
- Ibáñez-Rueda, N., Guillén-Royo, M., & Guardiola, J. (2020). Pro-environmental behavior, connectedness to nature, and wellbeing dimensions among Granada students. *Sustainability*, 12(21).
- Jarvis, P. (2012). *Teaching, learning, and education in late modernity: The selected works of Peter Jarvis*. Routledge.
- Jemelka, P. (2022). Environmentální hodnoty a přírodní próza. *Studia Philosophica*, 69(2), 7–26.
- Johnson, M. (2017). *Embodied mind, meaning, and reason*. University of Chicago Press.
- Jones, J. (2022, únor 17). LGBT identification in U.S. ticks up to 7.1%. *Politics* 17. 2. 2022.
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Farrar, Strauss and Giroux.
- Keller, J. (2000). *Vzestup a pád středních vrstev*. SLON.
- Kellner, D. (2018). Donald Trump, globalization, and modernity. *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, 11(3), 265–284.
- Kratochvíl, Z. (2023). *Demokritos B.* (Online). Dostupné z www.fysis.cz/presokratici/demokritos/Dem_b.htm.
- Krüger, K.-H. (2016). Gesellschaftlicher Wertewandel: Generation X, Y, Z – und dann? In H. Klaus & H. J. Schneider (Eds.), *Personalperspektiven: Human Resource Management und Führung im ständigen Wandel* (s. 39–71). Springer Fachmedien.



- Kučerová, T., & Lesáková, M. (2019). Dnes už rozlišujeme přes 40 variant pohlaví, řekli v Rozstřelu genderový expert. (Online). *iDnes.cz*, 21. 11. 2019.
- Kuhn, T. S. (1996). *The structure of scientific revolutions*. 3. vyd. University of Chicago Press.
- Kurzweil, R. (2006). Reinventing humanity: The future of machine-human intelligence. *The Futurist*, 40(2), 39–40, 42–46.
- Lakoff, G. (2008). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Harvard University Press.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369–381.
- Latour, B. (2007). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory*. Oxford University Press.
- Latour, B. (2020). *Zpátky na zem: Jak se vyznat v politice Nového klimatického režimu*. Neklid.
- Latour, B. (2021). *After lockdown: A metamorphosis*. Polity Press.
- Leclercq-Vandelannoite, A. (2022). Is employee technological „ill-being“ missing from corporate responsibility? The foucauldian ethics of ubiquitous IT uses in organizations. In K. Martin, K. Shilton & J. Smith (Eds.), *Business and the ethical implications of technology* (s. 33–55). Springer.
- Lehmann, P., Ammúnét, T., Barton, M., Battisti, A., Eigenbrode, S. D., Jepsen, J. U., ... & Björkman, C. (2020). Complex responses of global insect pests to climate warming. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 18(3), 141–150.
- Lévinas, E. (1997). *Totalita a nekonečno: Esej o exterioritě*. Oikoymenth.
- Lloyd, A. (2010). Framing information literacy as information practice: Site ontology and practice theory. *Journal of Documentation*, 66(2), 245–258.
- Mestenhauer, J. A. (1988). *Culture, learning, and the disciplines*. NAFSA Association of International Educators.
- Mestenhauer, J. A. (2015). On the hologram of international education: With Raya Hegeman-Davis, Amy Lee, Nue Lor, & Rhiannon Williams. In R. D. Williams & A. Lee (Eds.), *Internationalizing higher education: Critical collaborations across the curriculum* (s. 3–16). Sense Publishers.
- Mestenhauer, J. A., & Ellingboe, B. J. (2005). Leadership knowledge and international education. *International Educator*, 14(6), 36.
- Meyer, T., Sales Marques, J. L. de, & Tèlò, M. (Ed.). (2020). *Cultures, nationalism and populism: New challenges to multilateralism*. Routledge.
- Novotný, J., & Svobodová, J. (2021). *Jak pracuje věda*. 2. vyd. Burian a Tichák.
- O’Neil, J. M., Good, G. E., & Holmes, S. (1995). Fifteen years of theory and research on men’s gender role conflict: New paradigms for empirical research. In R. F. Levant & W. S. Pollack (Eds.), *A new psychology of men* (s. 164–206). Basic Books.



- O'Neill, B. C., Carter, T. R., Ebi, K., Harrison, P. A., Kemp-Benedict, E., Kok, K., ... & Pichs-Madruga, R. (2020). Achievements and needs for the climate change scenario framework. *Nature Climate Change*, 10(12).
- Palouš, R. (2008). *Heretická škola: O filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Oikoymenh.
- Palouš, R. (2009). *Paradoxy výchovy*. Karolinum.
- Palouš, R. (2010). *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Karolinum.
- Patočka, J. (1996). *Péče o duši I*. Oikoymenh.
- Patočka, J. (2003). *Úvod do fenomenologické filosofie*. Oikoymenh.
- Patočka, J. (2024). *Může filosofie zaniknout?* Oikoymenh.
- Pembleton, D. J., & Fry, G. W. (2022). Reimagining the field of international education through the vision of a Renaissance internationalist: The Minnesota case. In A. M. D'Angelo, M. K. O'Brien & G. Marty (Eds.), *Mestenhauser and the possibilities of international education* (s. 44–57). Routledge.
- Pickard, S., Bowman, B., & Arya, D. (2020). „We are radical in our kindness“: The political socialisation, motivations, demands and protest actions of young environmental activists in Britain. *Youth and Globalization*, 2(2), 251–280.
- Průcha, J. (2002). Moderní pedagogika. *Portál*.
- Ricoeur, P., Petříček, M., & Dvořáková, V. (2000). *Čas a vyprávění. I: Zápletka a historické vyprávění*. Oikoymenh.
- Rupert, R. D. (2010). *Cognitive systems and the extended mind*. Oxford University Press.
- Sakkopoulos, S. A., & Vitoratos, E. G. (1996). Empirical foundations of atomism in ancient Greek philosophy. *Science & Education*, 5(3), 293–303.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *Interacion Journal of Instructional Technology & Distance Learning*, 2(1).
- Siemens, G. (2018). Connectivism. In R. E. West (Ed.), *Foundations of learning and instructional design technology* (kap. 19). (Online). Dostupné z <https://littfoundations.pressbooks.com/chapter/connectivism>.
- Sokol, J. (2014). *Etika, život, instituce: Pokus o praktickou filosofii*. Vyšehrad.
- Sokol, J. (2015). *Moc, peníze a právo: Esej o společnosti a jejích institucích*. Vyšehrad.
- Sokol, J. (2016). *Člověk jako osoba: Filosofická antropologie*. 3. vyd. Vyšehrad.
- Spracklen, K. (2020). Populism, nationalism and masculinity today: A review. In K. Spracklen, *Metal music and the re-imagining of masculinity, place, race and nation* (s. 29–42). Emerald Publishing Limited.
- Steh, B., Kalin, J., & Mazgon, J. (2014). The role and responsibility of teachers and students in university studies: A comparative analysis of the views expressed by pedagogy students. *Zbornik Instituta za pedagogsko istraživanje*, 46, 50–68.
- Steinerová J. (2020). Etika digitálních informací ve světle sociálních hodnot informací. *Itlib*, 24(2), 6–21.



- Šíp, R. (2013). *Problematiké aspekty současné pedagogiky z pohledu pedagogické filozofie: Vztah praxe a teorie a potlačení somatické dimenze pedagogických procesů*. Masarykova univerzita.
- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají*. Masarykova univerzita.
- Taggart, G. (2002). Spiritual literacy and tacit knowledge. *Journal of Beliefs & Values*, 23(1), 7–17.
- Teilhard de Chardin, P. (1990). *Vesmír a lidstvo*. Vyšehrad.

RNDr. Michal Černý, Ph.D.

Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, katedra informačních studií a knihovnictví;
e-mail: cerny@kisk.cz

ČERNÝ, M. The Crisis of Ontology – the Challenge of Education

The study is based on a reflection of the current dominant philosophy of education as an atomistically reduced understanding of reality. This reduction was highly productive in the Industrial Revolution and early modernity but also led to a limited ability to reflect educationally appropriate complex phenomena. At this point, the study relies primarily on Hejdánek's non-object and object thinking concepts. He sees the starting point in the notion of process and ecological ontology as contemplated by Arrow, Lakoff, and Latour. The study relies on Kuhn's model of the development of science. It builds on it by analysing two – existing in the school environment – phenomena, namely the global ecological crisis and the formation of identity, in which the emphasis on the entity concept leads to the impossibility of dealing with these phenomena. The final part of the study highlights selected conceptualisations that lead to the possibility of abandoning only the atomistic reduction of the ontological description of the world and offer perspectives of a more multiparadigmatic, processual understanding of education.

Keywords: *ontology, crisis, philosophy of education, atomism, Kuhn, Lakoff, Šíp, Hejdánek, Latour*