

# Koncepce liberalismu a demokracie v edukačním procesu: dekonstrukce neoliberální dominance v RVP

JAN KVĚTINA

**Abstrakt:** *Tato studie si klade za cíl posoudit, do jaké míry je současný vzdělávací program českého gymnaziálního školství determinován základními principy liberálně-demokratické ideologie a v jakém rozsahu je schopen formovat v postjovové rovině žáků pluralistické paradigma. Pro realizaci tohoto výzkumného cíle práce využívá diskurzivní analýzu klíčových kompetencí definovaných v RVP, jejímž prostřednictvím identifikuje hlavní hodnotové inkoherece tohoto materiálu a zároveň dokazuje, že ve vzdělávacím systému dominuje jednostranná interpretace liberálních a demokratických hodnot založená na principech neoliberálních dogmat.*

**Klíčová slova:** *vzdělání, pluralismus, neoliberalismus, demokracie, RVP, diskurzivní analýza.*

## ÚVOD: APLIKACE POJMŮ LIBERALISMUS A DEMOKRACIE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

Za jeden z nejpalcivějších problémů sociálních věd, jenž bývá obvykle chápán jako inherentní důsledek paradigmatické povahy sociální reality (Kuhn, 1997), je třeba považovat vágní vymezení tzv. *gross concepts* (Shapiro, 2006, s. 22), tedy pojmů, jež si v rámci společensky převládajícího diskurzu nárokují ambici univerzální platnosti napříč různými obory. Tato nesnáž s koncepcemi typu svobody, spravedlnosti, rovnosti a dalších principiál-

ních pojmů se přitom týká nejen bytostně teoreticky nastavených akademických debat (Taylor, 1997), v nichž způsobuje „zmatení jazyků“ a následný „dialog hluchých“,<sup>1</sup> ale především těch oblastí společenské reality, které aspirují na harmonické skloubení teoretických poznatků s požadavky praktického života. Situace se zdá být o to naléhavější, neboť zatímco tradičně vystavená pozitivistická věda mohla podobné nuance v označování reality odbyvat poukazem k dílčím nejasnostem, jež navíc nemají žádný vliv na přítomnost prokazatelně existujících faktů, jsou postmoderní antifoundationalistické přístupy<sup>2</sup> nuceny ak-

<sup>1</sup> Jedním z nejprůkaznějších případů, v němž se plně obnažila schopnost „velkých univerzálních pojmů“ působit v roli ústředních interpretačních dilemat, dodnes zůstává proslulý spor mezi liberály a komunitaristy, jehož podstatu vystihl Charles Taylor právě v intencích zmatku v používaných pojmech.

<sup>2</sup> Jako antifoundationalismus (tedy opak foundationalismu) se v sociálních vědách označuje metodologický přístup, který je založen na odmítání existence určitých univerzálních základů, jež by mohly tvořit zcela objektivní oporu lidského poznání. Antifoundationalismus se v té souvislosti vymezuje především vůči aplikaci klasických přístupů exaktních věd při zkoumání společnosti a prosazuje namísto nich konstruktivistické a diskurzivní metody (Shapiro, 2006, s. 30).



ceptovat interpretační a jazykové bariéry jako alfu a omegu svých výzkumných aktivit.

Jestliže totiž spolu se Saussurem (1966, s. 65–67) i Foucaultem (2007, s. 228–232) přijmeme arbitrární vztah mezi jazykem a realitou, je třeba reflektovat, že jazyk se díky performativnímu charakteru řečových aktů (Barša & Císař, 2008, s. 300–302) stává v postmoderním prostředí klíčovým nástrojem přidělování významů a prostřednictvím tohoto procesu i základním mechanismem formování reality. Právě tato ústřední role jazyka, díky níž již realita není chápána jako soubor pevných faktů, ale jako nikdy nekončící diskurzivní proces interpretací, reinterpretací a dekonstrukcí, ovšem vyžaduje, aby byla preciznost používání tzv. velkých pojmů posuzována o to pečlivěji. Pokud by totiž aktéři sociálních věd přidělovali klíčovým termínům ve vztahu k politické a posléze pedagogické teorii diametrálně odlišné, či naopak jednostranně ideologicky podbarvené významy, bylo by nutné se ptát, zda jejich aplikace do praxe nezpůsobuje znepokojivé konsekvence.

Za jedny z „nejohebnějších“ termínů, jejichž obsah je možné takřka libovolně přizpůsobovat dle záměrů a potřeb mluvčího, můžeme v postmoderním neoliberálním

diskurzu bezpochyby považovat pojmy liberalismus a demokracie, jež bývají chápány jako navzájem nepostradatelné a vzájemně se podpírající entity. Tyto široce rozkročené a arbitrární významy přitom nemusí být utvářeny bezděčně jako projevy kritické revize či pluralitních přístupů, ale mohou být výsledkem obratné jazykové, leckdy ideologicky podmíněné manipulace, kdy je označujícím záměrně vtisknut zcela nový revoluční význam, jenž je v přímém rozporu s významem dosavadním.<sup>3</sup> Tento proces může dokonce rezultovat ve vznik *new-speaku*, podporujícího nekritické vnímání určitých hodnotových postojů v intencích nezpochybnitelných a obecně dobro přinášejících principů, které však ve skutečnosti slouží jako nástroje neoliberální governmentality<sup>4</sup> pro udržení stávajícího systému (Štech, 2011a, s. 124).

Riziko jednostranně ideologického užívání pojmů je v každém případě naléhavé nejen pro oblast bytostně politických věd, ale i pro pedagogickou sféru, jež je charakteristická tím, že užívanou terminologii a propagované cíle i metody musí přizpůsobovat panujícím sociálním a politickým podmínkám. Bez určení kontextu a od něj odvislé žádoucí podoby produktů vzdělá-

<sup>3</sup> Klasickým příkladem této účelové deformace „velkých“ pojmů je například používání termínů lidová demokracie či demokratický centralismus ze strany komunistických režimů, jež měly vytvářet iluzi občanského charakteru moci, ačkoli finální rozhodování záviselo na vůli úzké stranické elity. V současném neoliberálním diskurzu je možné obdobný proces pozorovat kupříkladu v souvislosti s úvahami o vyloučení ekonomicky „neproduktivních“ vrstev z politického rozhodování a ztotožnění pojmu demokracie s faktickou oligarchií uměle udržovaných elit, což dokazuje například nedávná úspěšná publikace o vývoji civilizací (Bárta & Kovář, 2011, s. 42).

<sup>4</sup> Konceptu governmentality zavádí v sociálních vědách Michel Foucault, který se jeho prostřednictvím vymezuje vůči klasickému jednorozměrnému chápání moci. Jako governmentality Foucault označuje způsob, jímž se vláda snaží formovat občany tak, aby tito co nejpřesněji odpovídali optimálním vzorcům dané vládní politiky. Jedná se tudíž o soubor organizovaných praktik v rovině mentality, racionality a s nimi spojených technik, jejichž pomocí jsou občané ovládnáni (Foucault, 1991, s. 87–104).



vacího procesu totiž není schopna definovat preferované modely výuky a výchovy, poněvadž podoba těchto postupů vyvěrá z preferovaných hodnot dané společnosti. Jestliže jsou tak v současné době autoritářské přístupy opouštěny ve prospěch liberálních a demokratických, lze tento jev pregnantně vysvětlit jako důsledek upadající role autority a disciplíny v postmoderní demokratické společnosti, což dokládá například konstatování, že „v současnosti část učitelů dále aplikuje extrémně autoritativní přístupy, které odpovídají totalitní, a nikoli demokratické společnosti“ (Janiš, Kraus & Vacek, 2008, s. 31).

Lze ovšem aplikaci koncepcí liberalismu a demokracie v pedagogickém diskurzu považovat za koherentní s těmi významy, které jim přiděluje současná politická teorie? Jsou tyto konotace výsledkem působení autonomní pedagogické sféry, v níž vznikají jako výstupy kritické reflexe optimální podoby společenského systému? Anebo jsou pouhým odrazem dominantního ideologického diskurzu, jak konstatuje například Petrušek, když tvrdí, že „autonomie vzdělávacích systémů je v postmoderní době čistou iluzí,“ neboť „edukační systém je téměř totálně kolonizován politickým, a dnes zejména ekonomickým systémem a nepřímo nejvlivnějším tvůrcem idejí...“ totiž systémem mediálním“ (Petrušek, 2007, s. 2)?

Cílem této studie je přispět k pochopení komplexu výše zmíněných pojmů v soudobém pedagogickém diskurzu a rozhodnout, zda jejich interpretace konvenuje s logikou postmoderní kritické teorie, o přeně o lyotardovskou nedůvěru vůči

metavyprávěním (Kašćák & Pupala, 2011, s. 146), či zda odpovídá standardům tradiční teorie, „která bere to, co je, za dané, za dále nedotazovatelné východisko myšlení“ (Münkler, 1993, s. 169), čímž se záměrně či bezděčně stává součástí a nástrojem kulturní hegemonie v gramsciovském smyslu (Ives, 2004, s. 70–72). Na základě všech výše zmíněných postřehů lze v tomto směru formulovat hypotézu opírající se o poznatky ze současné pedagogické praxe i o závěry řady teoretiků (Štech, 2011b; Liessmann, 2014; Kašćák & Pupala, 2012, s. 11–26), že „velké pojmy“ jsou na úrovni centrálně vyžadovaných optimálních výstupů (RVP) používány buď vágně, či jednostranně a vyžadují kritické zpřesnění.

Ústředním je v tomto směru předpoklad, že česká neoliberální společnost vykazuje tendence přenášet individualisticky chápanou koncepci člověka a od ní odvislý proces kolonizace veřejného zájmu soukromým do školního prostředí, což se projevuje například „výraznou redukcí šíře hodnot, jež jsou žákům a studentům v učebním procesu zprostředkovávány“ (Keller, 2007, s. 116). Tento předpokládaný trend lze přitom opírat jak o obecná varování před implicitním neoliberálním úsilím uzurpovat kromě očekávané politické a ekonomické sféry i celistvé způsoby bytí a myšlení (Foucault, 2009, s. 192–193), tak o řadu nedávných studií naznačujících diskurzivní dominanci neoliberalismu právě v otázce vlivu governmentalit na vzdělání (Kašćák & Pupala, 2011; Davies & Bansel, 2007).



To by ovšem znamenalo, že původní osvícenský emancipační projekt vzdělání, jehož úkolem bylo „formování občana, nikoli uspokojení uživatele, zákazníka nebo spotřebitele“ (Štech, 2011b), je postupně opouštěn ve prospěch jiných ideologických cílů, které však již v duchu neoliberální obavy, že „příliš demokracie škodí“ (Huntington, 1976, s. 37),<sup>5</sup> nevycházejí z platformy demokratických principů. Z takto formulované hypotézy zároveň vyvstává otázka po limitních možnostech aplikace těchto pojmů, která je vyjádřena nejasností, zda lze termíny liberalismus a demokracie promýšlet v pedagogické teorii do krajností, anebo zda by jejich důsledná interpretace podkopala základní pilíře současného vzdělávacího systému.

## **DISKURZIVNÍ ANALÝZA RVP PRO GYMNÁZIA**

Pro zodpovězení výše zmíněných problémových otázek je nutné analyzovat RVP, tedy centrální kurikulární dokument vymezující závazné rámce pro jednotlivé etapy vzdělávání. Vzhledem ke specifčnosti a složitosti liberálních a demokratických koncepcí je žádoucí vycházet v této analýze z rámcových principů obsažených v tzv. koncepci RVP GV, neboť lze předpokládat, že diskurzivní interpretace těchto dvou pro studii klíčových pojmů probíhá nejvýrazněji právě na gymnaziální úrovni. Tomuto účelu je

rovněž přizpůsobeno i zacílení diskurzivní analýzy na vzdělávací oblast *Člověk a společnost*, jež spolu s dalšími sedmi oblastmi, klíčovými kompetencemi, očekávanými výstupy a vzdělávacími obsahy tvoří základní pilíř programu RVP (Kol. autorů, 2007, s. 11). Výběr této partikulární oblasti byl determinován především skutečností, že právě v jejím rámci dochází k diskurzivnímu užívání pojmů „liberalismus“ a „demokracie“ nejčastěji, a to nejen v principiálním smyslu hodnotového působení, ale zejména díky tomu, že sociální vědy vykazují nutnost tyto termíny obsahově uchopovat a definovat.

Aplikaci kritické diskurzivní analýzy, metody formulované primárně pro výzkum lingvistických rozměrů moci v otázce národních identit (Fairclough, 2001), jež nicméně vykazuje řadu souvisejících rysů s foucaultovskou metodou využívanou právě pro diskurzivní výzkum pedagogické sféry (Kašćák & Pupala, 2011, s. 147), je možné rozdělit do několika rovin, z nichž každá akcentuje a prokazuje dominanci neoliberální interpretace ve vztahu k chápání lidské přirozenosti odlišným způsobem. Tyto roviny lze v návaznosti na klasické námitky vůči mainstreamovému pojetím liberalismu a demokracie identifikovat následujícím způsobem:

A) dominance atomistického pojetí jedince v intencích posesivního individualismu (MacPherson, 2010; Thayer-Bacon, 2006);

<sup>5</sup> Dokladem tohoto přesvědčení je například strach z demokratické vlny a revoluce nových hnutí, který zachvátil konzervativní představitele v USA v šedesátých letech 20. století. Huntington v té souvislosti hovoří o „síle demokratického ideálu kladoucího problém ovladatelnosti demokracie“.



B) mýtus apolitických univerzálních hodnot (Bělohradský, 2014);

C) antagonismus obhajovaných principů (Schmitt, 2000);

D) neukotvené vymezení demokracie (Cunningham, 2002).

### **Dominance posesivního individualismu**

Za implicitní symptom individualistického a atomistického chápání člověka, v tomto případě především žáka, je třeba považovat již frekvenci a kontext používání zájmena „svůj“ ve vztahu vůči právům a svobodám. Přestože charakter přivlastňovacích zájmen přirozeně patří do logiky a struktury mateřského jazyka, je nezbytné odlišit ty situace, v nichž jsou tyto výrazy vyjadřující vlastnictví vztahovány k materiálním objektům, od těch, kdy je jejich užití zacíleno na držbu abstraktních hodnot. Jak upozorňuje ve svém slavném článku Charles Taylor, atomistický individualismus je možné rozpoznat například právě na základě ignorace rozdílu mezi tzv. kolektivními a konvergentními dobru, kde první zmíněná vyjadřují žádoucí hodnoty „dobra pro nás“ jakožto pro pospolitost, zatímco druhá uvedená chápou hodnoty a principy pouze jako součet dober individuálních (Taylor, 1997, s. 474–475). Zastánci posesivního individualismu tento rozdíl opomíjejí, jelikož nejsou schopni uznat existenci oněch kolektivních dober, když veškeré záležitosti týkající se širší společnosti podřizují individuální optice. Prá-

va a svobody tak v jejich pojetí nejsou chápány jako kulturně podmíněné ani společensky zakotvené a vyjadřují přímý vlastnický vztah k určité osobě.

V rámci RVP přitom tento rys poseivity prostupuje kompletní škálu klíčových kompetencí. Obzvláště zřetelný je například v případě kompetencí k podnikavosti, jež zdůrazňují, že žák má být veden tak, aby se rozhodoval „s ohledem na své potřeby..., své předpoklady“, aby rozvíjel „svůj potenciál“ či využíval „příležitosti pro svůj rozvoj“ (kol. autorů, 2007, s. 11). Podobně pak i v otázkách souvisejících s řešením problémů či občanstvím je nadvláda posesivního přístupu patrná, neboť žák si má stanovovat priority s ohledem na „svou zájmovou orientaci“, měl by rozšiřovat „své chápání kulturních hodnot“ i „hájit svá práva“ (tamtéž, s. 10) a konečně „zodpovědně zacházet s finančními prostředky pro své vlastní potřeby“ (tamtéž, s. 47). Podobnou logiku propaguje i v RVP přítomná akcentace principu lidských práv, jejichž obhajoba je zakotvena jako princip v tzv. očekávaných výstupech, dle nichž žák „obhajuje svá lidská práva, respektuje lidská práva druhých lidí a uvážlivě vystupuje proti jejich porušování“ (tamtéž, s. 41). Všimněme si, že ačkoli poselství tohoto výstupu směřuje k nezbytnosti ochraňovat daný princip univerzálně, a nikoli jen u sebe, jsou lidská práva opět vymezena striktně individuálně, poněvadž existují ve formě „mých práv“, jakož i práv druhých lidí bez jakékoli zmínky o jejich společenské podmíněnosti. Právo na ochranu tak mají individuální



osoby, nikoli pospolitost, což potvrzuje platnost výše zdůrazněné dominance.<sup>6</sup>

Tato univerzálnost a pre-socialnost lidské přirozenosti je ostatně dokumentována i na úrovni dílčích kompetencí či cílového zaměření vzdělávací oblasti, která postuluje, že žák má být veden k „vnímání společenské skutečnosti v minulosti jako souhrnu příkladů modelových společenských situací a vzorů lidského chování a jednání v nejrůznějších situacích“ (tamtéž, s. 39). Chápání historické reality jako jakýchsi modelových vzorců ovšem ignoruje jakékoli poststrukturalistické postřehy prokazující diametrální odlišnost mezi historickými kulturními kontexty předcházejících společností a diskurzem společnosti naší, na což poukazoval například Skinner ve svých mytologiích (Skinner, 1969) či Foucault svou formulací jedince ve smyslu, v jakém ho interpretuje Bělohradský, tedy jako moderního konstruktů, jenž byl stvořen za určitých podmínek s určitým účelem a který může při změně těchto atributů i zaniknout<sup>7</sup> (Bělohradský, 2000). Jestliže však přijmeme tyto teze, lze tvrdit, že přirozenost lidských bytostí zůstává v čase neměnná? A je potom vůbec myslitelné pojímat reakce členů zaniklých pospolitostí za modelové situace pro současného člověka?

Formulaci RVP by bylo možné považovat za legitimní v případě, že by se celá koncepce vzdělávacího programu přihlásila k určitému světonázoru, přičemž by zahrnla alternativní přístupy, v tomto případě tedy poststrukturalistické odmítání foundationalistických základů reality. O to paradoxněji se proto jeví skutečnost, že o pár řádků níže v totožném vymezení tzv. cílového zaměření vzdělávací oblasti můžeme nalézt formulaci, která předchází požadavek na využití historické reality jako vzorců lidského jednání de facto vyvrací, když tvrdí, že žáci se musí vyvarovat „mechanického přenosu současných etických představ do reality minulosti“ (kol. autorů, 2007, s. 39). V tomto případě je tedy najednou diskontinuita historického vývoje i koncepce člověka zabraňující komparaci hodnotových systémů reflektována. Jestliže však kvůli odlišným kontextům hodnotového výkladu společnosti nelze aplikovat panující etické vzorce na minulost, jak mohou v minulosti se odehrávající společenské situace a lidské činy sloužit jako vzory a modely pro současnost? Pokud navíc RVP požaduje, aby žák „objasnil dějinnou proměnlivost základních etických pojmů a norem“ (tam-

<sup>6</sup> Individualistická logika neoliberalismu navíc prostupuje nejen výchozí předpoklady, ale i žádoucí výstupy, jež je třeba přizpůsobovat bytostně partikulárnímu charakteru jedince, viz např. „úroveň klíčových kompetencí popsaná v RVP G představuje žádoucí stav, ke kterému se mají všichni žáci na základě svých individuálních předpokladů postupně přibližovat“ (tamtéž, s. 8), či: „učitelé by měli poměřovat dosaženou úroveň kompetencí osobním pokrokem každého žáka a jeho individuálními možnostmi“ (tamtéž, s. 9).

<sup>7</sup> Bělohradský interpretuje Foucaultovo pojetí člověka na základě jeho díla *Les mots et les choses* následovně: „Člověk je nedávným vynálezem a stal se hlavním filosofickým problémem v posledních třech staletích kvůli určité organizaci vědění a fungování jistých metodologií a zařízení; jsou-li tyto metodologie a zařízení nahrazeny, člověk mizí z filosofie tak jako vlny spláchnou obličej namalovaný na mořském pobřeží.“

těž, s. 42), nabízí se otázka, proč je tato proměnlivost chápána výhradně dějinně a není vztažena na alternativní interpretaci těchto pojmů a norem v soudobém diskurzu, což přirozeně implikuje představení, že současnost již disponuje jejich univerzálním a všeobecně akceptovaným výkladem.

Univerzalismus liberálně definovaných individualistických hodnot působí příznačně i v rámci komunikativních kompetencí, vymezujících žádoucí podobu řečových aktů. Vypovídajícím příkladem jejich propagované účelovosti může být například požadavek, aby žák volil „optimální styl a jazykové prostředky podle toho, jakého účinku na čtenáře chce dosáhnout“ (kol. autorů, 2008, s. 54). Základem této formulace je jednoznačný příklon k tzv. instrumentálnímu jednání, které Habermas staví do opozice vůči jednání komunikativnímu, jejichž ústřední odlišnost tkví v tom, že zatímco cílem komunikativního charakteru je za všech okolností racionální porozumění, instrumentální jednání cílí na dosahování vlastních zájmů a chápe ostatní účastníky promluvy jako nástroje (Balon, 2008, s. 192). Nadvláda instrumentálního pojetí jazyka se v RVP projevuje na více místech, ať už tím, že rozlišuje „různé typy komunikačních situací – podle toho, kdo komunikuje, s jakým záměrem, v jakém kontextu“, tak i tím, že požaduje, aby žák „rozpoznal, kdy je vhodné a možné se sdělením polemizovat a kdy nikoli“ (kol. autorů, 2008, s. 56). Obrátíme-li totiž znovu pozornost k Habermasovi, zjistíme, že mezi podmínkami pro realizaci ideální

řečové situace uvádí nejen požadavek, aby směl „každý subjekt přispět svým návrhem do diskurzu,“ ale i apel, aby „každý subjekt směl zpochybnit jakýkoli návrh“ (White, 1988, s. 56; Day, 1993). Habermas je v tomto směru silně na straně alternativních interpretací demokracie v jejich deliberativní podobě (Benhabib, 1996), jež společně s radikální variantou považují možnost kritického zpochybnění a pokračující diskuze za základní pilíř demokratické teorie, což značí, že pokud RVP část sdělení z komunikativního diskurzu vyčleňuje, stojí pevně na pozici neoliberální interpretace.

Krom toho je třeba vzít v úvahu, že už sama diskuze je v rámci RVP chápána čistě neoliberálním prizmatem jako nástroj ukotvení či prosazení vlastního pohledu, což lze dokumentovat například požadavkem, aby žák „prakticky rozlišil a nezaměňoval diskusi a polemiku“ (kol. autorů, 2008, s. 55), tedy snahu o porovnání svých názorů se snahou přesvědčit druhé o svém názoru na věc. Ačkoli se na první pohled zdá, že tato pojetí vzájemné výměny názorů stojí proti sobě, je třeba vnímat, že v konci obě dvě vycházejí ze stejného principu, jímž je opět posesivní individualismus. V obou případech je totiž názor charakterizován jako „můj“, respektive jako vyjádření mého atomistického já, které se považuje za samozřejmé a apriorní – jestliže člověk vysloví určitý názor, je tento výrok bytostným vyjádřením jeho zájmů, hodnot a přesvědčení. Následná výměna názorů tak sice může být diskutována ve smyslu porovnání těchto pohledů na věc, či polemikou v intencích manipu-



lace druhými, v obou případech však dochází k pouhému vyvracení či sladování již hotových a utvořených názorů. To znamená, že zde není připuštěn žádný prostor pro představu, že řečové akty, s nimiž aktéři vstupují do promluvy, jsou pouhým předporozuměním, jež se může dotvořit v názor právě teprve vzájemnou interakcí a hledáním kolektivní roviny „pravdy“. Bytostným vyjádřením absence této komunikativní úrovně jednání v RVP je pak převládající apel na asertivitu, dokládající, že individuální zájem a jeho prosazení jsou pasovány do role ústředního principu diskuze: „[žák]... vyhodnotí, s jakým záměrem druhý mluvčí komunikuje, reaguje na to tak, aby komunikace probíhala asertivně“ (tamtéž, s. 56).

### **Mýtus apolitických univerzálních hodnot**

Ústřední osa tohoto postulátu je tvořena přesvědčením, že společenský život může být organizován prostřednictvím určitých univerzálních lidských principů, které jsou vyjádřením přirozené humanity a jako takové mohou existovat mimo vášně politických debat a soupeřících mocenských proudů, neboť tuto úroveň

přesahují. Typickým projevem takové nadvlády apolitických hodnot je obvykle ztotožnění určitého partikulárního světónázoru s univerzální objektivní pravdou, jež nejenomže nemůže být vyvrácena, ale de facto ani zpochybněna, neboť formulace kritických připomínek hazarduje s „popíráním heliocentrické teorie“. Status apolitických hodnot je totiž doprovázen seriózně míněným přesvědčením, že jejich podstata ani výklad nejsou ideologicky podmíněny, což znamená, že je nadbytečné, aby se stávaly předmětem veřejných debat, neboť beztak nejsou výsledkem politického rozhodnutí, nýbrž vyjádřením nezpochybnitelného systému „věčných“ idejí. Je přitom zřejmé, že obhajoba této představy na politice nezávislých principů poněkud opomíjí, že jakémukoli etickému systému musí předcházet formulace žádoucích norem, jež vyžaduje nejen celospolečenský konsenzus, ale i oporu v mocenském aparátu, který by byl schopen tyto hodnoty popularizovat a prosadit – řečeno s Foucaultem jsou hodnoty i vědní nutně navázány na mocenský diskurz (Bělohorský, 2000).<sup>8</sup>

Podíváme-li se na uplatnění výše zmíněného postoje v RVP, snadno zjistíme, že přesvědčení o nadřazenosti určitých

<sup>8</sup> Falešné vědomí apolitických hodnot v tomto směru zdařile vyvrací například právě Bělohorský, jenž v jeho dominanci spatřuje jeden ze základních rysů české veřejné kultury. Symptomatickým dokladem tohoto smýšlení je pro něj majoritní interpretace českého kultovního filmu „Vesničko má středisková“, který je vykládán jako projev typicky české klidné povahy inklinující ke spokojenému životu bez ohledu na neutěšenost a peripetie panující politické atmosféry. Bělohorský oproti tomu argumentuje, že například jednání samorostlého „pana doktora“, jenž se s oblibou kochá českou krajinou a vyjadřuje odpor vůči používání chemických postřiků či bakelitu v průmyslu, nemůže být chápáno jako projev univerzálního lidství či nezkaženosti „pravého“ venkovského života a skutečných hodnot, neboť je konkrétním politickým postojem vycházejícím z určitého ideologického předporozumění.





předpolitických hodnot vyplývá přímo ze základní charakteristiky pojetí vzdělávání a vymezení klíčových kompetencí. Ty jsou totiž definovány nejen jako „soubor vědomostí, dovedností a schopností“, ale stejně tak i „postojů a hodnot“ (kol. autorů, 2007, s. 8). Vzhledem k tomu, že žádná část RVP se otevřeně nehlásí k ideologické podmíněnosti zastávaných principů, je pravděpodobné, že sleduje právě logiku jejich apolitičnosti. V tom případě je ovšem nutné vnímat, že tímto přístupem se RVP dostává do paradoxních mezí jinak propagovaného respektu k pluralismu (kol. autorů, 2008, s. 94),<sup>9</sup> neboť přestává akceptovat diskuzi a veřejnou participaci jako základní pilíře občanské společnosti a demokracie a uchyluje se ke zjevné akceptaci žádoucích liberálních postojů a hodnot. Jestliže lze za základ pluralismu považovat morální ekvivalenci alternativních a leckdy antagonistických přístupů k životu, je nezbytné konstatovat, že implementací postojové a hodnotové roviny RVP na tuto ambici do značné míry rezignuje, což je zřejmé, připomeneme-li, že materiál RVP na úrovni tzv. očekávaných výstupů – tedy rovněž v oblasti postojů a hodnot – očekává závaznost.

Obdobně univerzalisticky a zároveň vágně je přitom nastavena řada klíčových kompetencí. Pokud tak například RVP požaduje, aby výuka „připravila žáky na odpovědný občanský život v demo-

kratické společnosti v souladu s principy udržitelného rozvoje“ (kol. autorů, 2007, s. 38), nabízí se otázka, zda tyto požadované principy ochrany společnosti a přírody vyjadřují nějaký reálný souhrn jednoznačně definovaných opatření, anebo zda se jedná právě o výsledek oné mytické představy o univerzálním světě metahodnot, na nichž se lze shodnout bez ohledu na politické rozdíly. Vzhledem k tomu, že jakákoli zmínka o principech a rozvoji, jenž musí být navíc udržitelný, vyžaduje autoritativní vymezení obsahu těchto pojmů v podobě odpovědí na otázky „jaké principy mají být hájeny“ i „co má být cílem onoho rozvoje“, je představa apolitičnosti v tomto ohledu notně naivní.

Podobným způsobem je možné problematizovat i řadu dalších míst vymezujících kompetence na základě neukotvených a nedostatečně vysvětlených formulací vycházejících z klamné představy o jejich apolitické a neutrální esenci. Garantuje-li tak charakteristika vzdělávací oblasti například „uchování kontinuity tradičních hodnot naší civilizace“ (tamtéž, s. 38), není jasné, která autorita by měla v postmoderním pluralistickém společenství rozhodovat o tom, jaké principy patří k oněm tradičním a proč by tradice měla mít přednost před inovací. S tímto pohledem na věc úzce souvisí i utváření falešné dichotomie mezi realistickým a ireálným přístupem k životu, projevující se v nabá-

<sup>9</sup> Pregnantním příkladem může být v tomto ohledu jedna ze zásadních formulací sociální a personální kompetence hovořící o nutnosti „stanovovat si dlouhodobé cíle s ohledem na své předpoklady, zájmy a hodnotovou orientaci“. Z takto vyjádřeného cíle je možné pojmout přesvědčení, že hodnotová orientace je bytostně individuální a arbitrární, což by znamenalo, že RVP ponechává oblast morálních principů a hodnot mimo definovanou rovinu svých očekávání. Následné formulace tomu nicméně odporují.



dání k tomu, aby byli žáci vedeni k „utváření realistického pohledu na skutečnost“ a „rozlísování mezi reálnými a fiktivními ději“ (tamtéž, s. 39). Dle Štechova mínění je navíc zřejmé, že tento důraz kladebný na domnělou logiku reality ve smyslu jediného možného a správného řešení je jakýmsi inherentním rysem neoliberální ideologie jako celku, neboť právě tento přístup umožňuje zastáncům neoliberalismu proměňovat přirozené hodnotové konflikty v otázky vyžadující pouhá technická řešení bez nutnosti další diskuze, přičemž jakékoli odmítání této domněle univerzální reality může být automaticky denunciováno jako nepřirozená deviace nehodná respektu (Štech, 2011a, s. 125).

Ani tentokrát však není možné určit, který „arbitr všehomíra“ má být pasován do role autority, jež by byla schopna odlišit skutečnost od fikce, neboť představa, že svět – a především pak jeho sociální složka – může být striktně identifikován v konturách objektivní reality, ignoruje jak slavnou descartovskou argumentaci „zlým démonem“ (Descartes, 2003, s. 49), tak zejména konstruktivistická východiska performativních řečových aktů, utvářejících realitu jazykem. Realita v pluralistickém světě tak logicky nemůže nacházet žádný pevný bod a musí být neustále (re)konstruována v závislosti na převažující percepci – ekonomická krize neprobíhá kvůli objektivním faktorům, ale díky lidské identifikaci s jejími projevy, terorista není teroristou, dokud takto není společností definován. Co pak ovšem RVP v souvislosti se svým propagovaným „realistickým pohledem“ očekává? Akceptaci

*statu quo* tak jako ve výše zmíněném případě ochrany neurčitých tradičních hodnot? Je-li tomu tak, lze jazyk RVP označit za nebezpečný *newspeak*, neboť to, co je ve veřejném diskurzu označeno za realistické či reálné, vytváří falešný dojem existence jedině možnosti bez alternativ. Tím se však tento přístup dostává do tautologie, protože realistický pohled je nutné přijmout právě proto, že je realistický, aniž by bylo třeba objasňovat podstatu této reálnosti, popřípadě zamýšlet se, proč by realismus nemohl tkvět v alternativě.

### **Antagonismus obhajovaných principů**

Rozbor ambivalentních formulací jednotlivých klíčových kompetencí ukazuje stále zřetelněji, že RVP obsahuje řadu konfliktních linií, jež způsobují, že i přes deklarovaný pluralismus inklinuje tento centrální materiál k dominantní interpretaci světonázoru a zatlačování alternativních koncepcí liberalismu i demokracie. Tento paradox vystupuje do popředí například v souvislosti s urgencí „rozvíjet a kultivovat [u žáků] vědomí osobní, lokální, národní, evropské i globální identity“ (kol. autorů, 2007, s. 39). Právě v tomto momentu se antagonistický charakter přístupu RVP vůči identitě odkrývá nejostřeji, neboť představa libovolného a pokojného skloubení různých úrovní vlastního já nebere v potaz ústřední logiku budování identity – nutnost negativního vymezení a identifikace vnějšího nepřítele (Schmitt, 2000, s. 15). Nikdo tak nemůže být zároveň světoobčanem a patriotem, neboť



obojí lze domněle kombinovat pouze při absenci konfliktních situací, avšak v okamžiku, kdy je třeba rozhodnout mezi liberálním principem univerzálního lidství a demokratickou příslušností ke svému vlastnímu kolektivu, již není prostor pro kompromis.

Toto napětí se opakovaně projevuje v postoji RVP vůči řešení národnostních a etnických konfliktů. Na jedné straně zde tento program souzní s požadavky majoritní demokraticky podmíněné společnosti, když hovoří o „uplatňování tolerantních postojů vůči minoritním skupinám“ (kol. autorů, 2007, s. 39), na druhé straně však vznáší univerzální liberální požadavek na „respektování různých systémů hodnot a motivací druhých lidí“ (tamtéž, s. 39). Zatímco v prvním případě je základním rysem žádoucího přístupu trpná tolerance vycházející z chápání distinkce něčeho, co je odlišné a vybočující a s čím se majorita musí vyrovnat, odmítá druhý požadovaný přístup pluralistického respektu vymezovat dominantní hodnoty a uvažuje čistě v intencích rovnosti.

V nepřesvědčivých snahách vymezit žádoucí přístup vůči menšinám a harmonizovat tak jejich vztah k občanské většině navíc RVP opakuje již zdůrazněný a problematizovaný apolitický mýtus, když za optimální považuje takovou situaci, v níž žák „hledá a navrhuje pro řešení konfliktů občanské většiny s etnickou nebo názorovou menšinou taková řešení, k nimž nejsou potřebné mocenské,

násilné postupy, zákazy, diskriminace“ (kol. autorů, 2008, s. 94). Neoliberální představa, že jakékoli konflikty lze řešit depolitizací konfliktních linií poukazem ke sdíleným lidským zájmům a vzájemné výhodnosti absence násilí, zde promlouvá víc než zřejmě. Tento zakódovaný diskurz univerzální možnosti dohody je kromě toho nosným pilířem i pro související požadavek, aby žáci v komunikaci uplatňovali „společensky vhodné způsoby ve formálních i neformálních vztazích“<sup>10</sup> (kol. autorů, 2007, s. 40). Jestliže však tentýž dokument současně zdůrazňuje, že žák musí být veden k tomu, aby „respektoval kulturní odlišnosti a rozdíly v projevu příslušníků různých sociálních skupin“ (tamtéž, s. 40), je očividné, že celkové vyznění RVP znovu upadá do výše odhalených nástrah neřešitelných dilemat vágních definic a hodnotově příliš determinovaných požadavků.

Napětí mezi prosazováním jednostranných konformních způsobů a touhou respektovat pluralistický výklad světa je implicitně vyjádřeno ve shrnujícím poselství vůči zralému občanství žáka, jenž by měl „rozšiřovat své chápání kulturních a duchovních hodnot, spoluvytvářet je a chránit“ (tamtéž, s. 10). Onen rozpor zde spočívá v opětovném použití posesivního vztahení hodnot k vlastní osobě – jedinec je ten, kdo může rozvíjet své vlastní uchopení principů a podílet se na jejich utváření –, tyto hodnoty mají nicméně sloužit k tomu, aby je zároveň chránil. To značí, že individuální možnost hodnotové

<sup>10</sup> V obdobném duchu navíc RVP hovoří o tom, že je třeba, aby žáci „kontrolovali svou činnost a své úsilí s ohledem na to, aby byly vzhledem k uznávaným hodnotám obhajitelné“. I v tomto případě se však materiál striktně vyhýbá bližšímu určení těchto hodnot, respektive upřesnění způsobů, jimiž by měly být stanovovány, což již poněkolkrát vzbuzuje otázku, která autorita má být oním arbitrem uznávaných hodnot a proč by se proti nim jedinec případně neměl či nemohl bouřit (kol. autorů, 2008, s. 95).



reformulace musí mít své meze, které nelze překročit, neboť tím by se ochrana proměnila na destrukci. Jak však můžeme hovořit o skutečném „vlastním“ chápání a spoluvytváření, jestliže není možné promyšlení radikálních alternativ?

### Neukotvené vymezení demokracie

S implicitní obhajobou konformity a s ní spjatých žádoucích hodnot úzce souvisí i poslední sledovaná rovina odkazující k převládání neoliberální rétoriky v jednostranném, a přitom paradoxně nedostatečném vymezení „velkého pojmu“ demokracie. Tato obecnost, nespecifikující, zda je demokracie chápána jako metoda výběru elit, proces vyjednávání či hodnotový stav společnosti, je zřetelná například ve vyjádření, které vyžaduje, aby vzdělávací oblast *Člověk a společnost* posilovala „respekt k základním principům demokracie“, připravovala „žáky na odpovědný občanský život v demokratické společnosti“ (tamtéž, s. 38), jakož i vedla k „osvojování demokratických principů v mezilidské komunikaci“ (tamtéž, s. 39). Na první pohled je přitom postřehnutelné, že žádný z výše uvedených výroků dostatečně nevymezuje, o jaké principy demokracie se má jednat a jak má být veden onen od-

povědný občanský život. Postačuje snad k respektu základních demokratických principů a naplnění úlohy občana akceptace nástrojů reprezentativní demokracie? Anebo je třeba usilovat o co nejširší participaci na co nejvíce veřejných úrovních? A co požadavek na přijetí demokratických principů v komunikaci – je možné za inherentní rys demokratické komunikace považovat finální sílu majoritního názoru, anebo má tato výměna názorů sloužit k přijetí konsenzuálních rozhodnutí?

Přesná interpretace daných koncepcí přitom rozhoduje o dalších závažných otázkách žádoucího společenského směřování a preferovaných hodnot. Přijmeme-li totiž za dostatečný atribut demokratické kultury ve vzdělání i jiných veřejných sférách „pouhou“ přítomnost proběhnuvší diskuze jakožto výměny a porovnání předspolečensky zformovaných názorů, budeme očekávat, že RVP má na mysli existující zastupitelskou formu. V tom případě ovšem reálně hrozí, že pojetí demokracie upadne na formalistickou úroveň, jelikož pokud je demokracie chápána čistě v intencích debaty, po níž může následovat de facto jakýkoli princip přijetí závazného rozhodnutí, můžeme dospět k závěru, že tuto demokratickou vlastnost vykazovaly i mnohé režimy, které obvykle chápeme jako bytostně nedemokratické.<sup>11</sup> Jestliže však budeme požadovat, aby se demokratický cha-

<sup>11</sup> Typickým příkladem může být v tomto ohledu princip demokratického centralismu, jímž se zaštitovaly východoevropské komunistické režimy v druhé polovině 20. století včetně Československa. Dle logiky této zásady vládnoucí strana vyžadovala, aby na všech úrovních komunisty ovládané veřejné sféry probíhaly debaty v plénu, po jejichž skončení však musel být respektován princip, že složky nižší úrovně jsou povinny podřídit se rozhodnutím složek vyšších (Cabada & Vodička, 2007, s. 54–57). Příznačným, ačkoli v dnešní atmosféře již spíše úsměvným projevem demokratického centralismu je i jeho definice ze strany fiktivní postavy Ludvíka Andryše v normalizačním seriálu *Okres na severu*, který jakožto předseda celozávodního výboru chemických závodů v diskuzi s dělníky vysvětluje, proč bylo nutné odvolat ředitele továrny Hanycha, ačkoli okresní výbor strany usiloval o jeho udržení – klíčovým argumentem je zde vůle krajského a ústředního výboru, tedy nadřízených orgánů (Dietl & Sokolovský, 1981).

rakter komunikace netýkal pouze diskuze jakožto vyjednávání, nýbrž i finální rozhodovací fáze, je třeba interpretovat vyznění formulací RVP v duchu deliberativních, participativních a radikálních forem (Cunningham, 2002).

Je však taková interpretace myslitelná? Pro možnost posouzení je třeba podrobněji zaměřit pozornost na ty pasáže, jež se problematiky demokracie dotýkají v kontextu širších sdílených představ o žádoucím společenském vývoji. V tomto ohledu lze vystopovat buď obdobně vágní vyjádření jako v případě oněch tezí o demokratických principech komunikace, či taková prohlášení, která příklon k radikálnějším alternativám dominantní neoliberální demokracie znemožňují. Příkladem první kategorie výroků může být jedna z preferovaných občanských kompetencí, urgující, aby byl „vývoj společnosti (historický i současný, kulturní, technický i politický) posuzován s ohledem na udržitelnost života a demokratičnost poměrů“ (kol. autorů, 2008, s. 92). I zde je nasnadě otázka, čím má být ona demokratičnost poměrů příznačná, jelikož slavná schumpeterovská námitka, že kritéria demokracie může být schopna stanovit pouze dobová společnost sama sobě na základě historické epochy, v níž se nachází (Schumpeter, 2004, s. 243–244), se v tomto případě jeví jako obzvlášť platná. Za příklad druhého, radikální interpretaci demokracie popírajícího schématu je třeba považovat opakovaně vyjádření o nezbytnosti hodnotově zakotvené diskuze jako žádoucí podmínky demokratického procesu. Tato skutečnost je obzvláště ci-

telná v místech, kde RVP hovoří o tom, že žák má „své povědomí o sdílených hodnotách průběžně kultivovat v diskusích s druhými, četbou aktuálních i zásadních textů, vlastním písemným vyjadřováním svých názorů a myšlenek“ (kol. autorů, 2008, s. 94).

Jako již mnohokrát předtím, i tentokrát tak RVP de facto lavíruje mezi pokusem stavět diskuzi do pozice rozhodujícího nástroje organizace společnosti a obavou, že „příliš demokratické diskuze škodí“, jež se projevuje zejména tím, že jsou oné požadované diskuzi kladeny podmínky v podobě řešení sdílených hodnot, jakož i četby zásadních textů. V jejich případě nelze ponechat bez povšimnutí neurčitost pojmu „zásadní“, jež vzbuzuje otázku, které aktuální texty si dle RVP zaslouží pozornost, a které by měly být naopak ponechány stranou, ať už pro svou „nepodstatnost“, či absenci pojednávání o obecně uznávaných sdílených hodnotách. V tomto směru je možné vnést do úvah osobnost a myšlení Slavoj Žižka (2011, 2013), neboť ambivalentní dopad interpretace jeho textů můžeme chápat jako symptomatické vyjádření kvadratury kruhu, o níž se RVP pokouší. Z jedné strany lze totiž Žižkovo myšlení bezpochyby považovat za inspirativní, přelomové a především „aktuální a zásadní“, čímž by jednoznačně odpovídalo představám výše zmíněné formulace RVP o kánonu textů, k jejichž četbě mají být žáci nabádáni. Z druhé strany je ovšem třeba připustit, že Žižkovy pronikavé postřehy je nutné chápat jako snahu o radikální revizi liberálních principů, tedy přesně těch



hodnot, o jejichž sdílení a kultivaci RVP usiluje. Právě užití pojmu „kultivace“ můžeme přitom číst jako demonstraci určitého neoliberálního *newspeaku*, jelikož je zřejmé, že diskuze nemá sloužit k možnosti radikálního přehodnocování principů, nýbrž k pouhým drobným modifikacím, což je přesně ten význam, který pojem „kultivace“ i přes značnou nejasnost vlastního vymezení připouští.

Tendenci rezignovat na roli občanů jakožto konečných arbitrů rozhodování a určování žádoucích cílů můžeme ostatně vysledovat i v pasáži, v níž RVP hlásá, aby „pokud to situace vyžaduje“ byl žák připraven „ztotožnit se s cíli, které mu stanovil někdo jiný“ (kol. autorů, 2008, s. 121). Jestliže jsme v předchozím odstavci poukazovali ke skutečnosti, že pojem demokracie není v RVP vymezen jednoznačně a není tudíž zřejmé, zda má odkazovat k „pouhé“ přítomnosti diskuze bez nutnosti občanského charakteru rozhodování, či k propagaci veřejné participace na všech úrovních, prokazuje tato část jednoznačný příklon materiálu k neoliberální verzi demokracie, jež sice umožňuje dílčí účast na politické proceduře, avšak v mimopolitických otázkách vyžaduje úctu k autoritě a disciplínu. Za situace, kdy má být žák ochoten a připraven přijmout za své cíle, nad jejichž artikulací ani přijetím nemá kontrolu, zůstává očividné, že podmínkou budování demokratického charakteru ze strany RVP rozhodně není participace na formulaci rozhodnutí, jež se jedince dotýkají, což se přímo vylučuje s principy deliberativní, participační i radikální demokracie.

Zcela nejsilnějším dokladem dominance neoliberální zastupitelské demokracie jako propagované varianty v RVP je ovšem zastávaná představa elitistického modelu společnosti, odhalující se v urgenci, aby žák „svou pozici ve společnosti i vlastním životě promýšlel jakožto pozici informovaného, vzdělaného občana, který má lepší možnost i odpovědnější úlohu ovlivňovat společné dobro, než mívají lidé s nižším vzděláním“ (tamtéž, s. 92). Tímto přístupem RVP nejenže rezignuje na podporu jakýchkoli emancipačních tendencí, když se smířuje s přetrváváním nerovných podmínek pro občanskou participaci v závislosti na rozdílné úrovni vzdělání, přístupu k informacím a de facto i majetku, ale dokonce připouští, že existuje přímá souvislost mezi kvalitou obhajoby společného dobra a dosaženou kvalifikací. Tím se ovšem RVP dostává plně na pozice Schumpeterovy kompetitivní demokracie, jejímž ústředním principem je zajistit plnohodnotný a férový výběr kádrů, tvořících vrchol sociálního žebříčku, přičemž úloha nevzdělané masy začíná a končí volbami – vládnout mohou pouze elity. Ačkoli sám Schumpeter tento předpoklad provázanosti mezi odborností, respektive inteligencí, a politickými kvalitami ostře zpochybňoval, když tvrdil, že v politických otázkách se ti nejvzdělanější občané mění ve hlupáky (Schumpeter, 2004, s. 279–280), je zřejmé, že RVP v tomto směru usiluje o to, aby žáci vnímali sami sebe jako budoucí veřejnou elitu, jež je v kompetentnosti posuzování politických otázek nadřazena zbytku společnosti.



## ZÁVĚR

Závěrem lze konstatovat, že tato studie prostřednictvím teoretické dekonstrukce tzv. *gross concepts* prokázala, že aplikace pojmů liberalismus a demokracie ve vzdělávacím diskurzu českého školství vykazuje dominanci jednostranné interpretace. Diskurzivní analýza RVP se zaměřením na oblast *Člověk a společnost* přitom umožnila formulovat čtyři klíčové znaky, jejichž argumentační základy i používaný jazyk jsou zatíženy výrazným neoliberálním podtextem:

1. Symptomy jako například tendence vztahování hodnot k individuální orientaci žáků či důraz kladený na propagaci instrumentálního jednání byly identifikovány jako dominance atomistického pojetí jedince v intencích posesivního individualismu.
2. Mýtus apolitických univerzálních hodnot byl vysledován především ve ztotožňování určitých partikulárních názorů (tradiční hodnoty, individuální práva, realistický přístup apod.) s nezpochybnitelnými věčnými pravdami, jejichž obsah stojí mimo racionální veřejnou diskuzi. Panující vzdělávací diskurz v tomto ohledu odmítá sám sebe charakterizovat jako součást mocenských vztahů a prezentuje se v univerzalistickém hávu objektivity.
3. Antagonismus obhajovaných principů se projevuje například v trvalém napětí mezi požadavkem na uchování

nedostatečně definovaného rámce evropské civilizace a apelem na respekt k pluralismu různých kulturních hodnot či v ambivalentním pojetí diskuze, jež má být současně základem demokratického vyjádření i nástrojem adaptace obsahu sdělení ve prospěch určité dominantně přijímané normy (např. komunikačního stylu, asertivity).

4. Neukotvenost vymezení demokracie je příznačná tím, že RVP sice výslovně nestanovuje, k jakým cílům má ono posilování „demokratického ducha“ v žácích směřovat, zároveň však v otázce pojetí demokracie implicitně zastává její neoliberální interpretaci, nadřazující principu občanské participace hodnotové postoj jako „kultivaci sdílených hodnot“, „schopnost ztotožnit se s cizími cíli“ či „vnímání své role jako vzdělanějšího, a tudíž odpovědnějšího občana“.

V tomto ohledu je možné tuto studii považovat za jedinou, jež v soudobém prostředí identifikuje ideologický podtext jazykových aktů v RVP a která tak upozorňuje, že chce-li se vzdělávací diskurz profilovat jako skutečně pluralistický a demokratický, musí rezignovat na stávající chápání hodnot a postojů jako jednou provždy utvořených žádoucích stavů. Alternativa vůči tomuto dominantnímu modelu však zjevně vyžaduje ochotu začít promýšlet radikálnější možnosti procesuálního pojetí daných principů jakožto nikdy neukončené veřejné debaty vedené i mimo rámec neoliberálního spektra.



LITERATURA

- Balon, J. (2008). Teorie komunikativního jednání Jürgena Habermase. In J. Šubrt et al. *Současná sociologie II. Teorie sociálního jednání a sociální struktury*. Praha: Karolinum.
- Barša, P., & Císař, O. (2008). *Anarchie a řád ve světové politice. Kapitoly z teorie mezinárodních vztahů*. Praha: Portál.
- Bárta, M., & Kovář, M. (Eds.) (2011). *Kolaps a regenerace: cesty civilizací a kultur. Minulost, současnost a budoucnost komplexních společností*. Praha: Academia.
- Bělohradský, V. (2000). Realism in politics worries people. An interview with Czech philosopher Václav Bělohradský. *Central European Review*, 2. [cit. 2015-04-24]. Dostupné z [http://www.ce-review.org/00/20/interview20\\_belohradsky.html](http://www.ce-review.org/00/20/interview20_belohradsky.html)
- Bělohradský, V. (2014). *Společnost nevolnosti. Eseje z pozdější doby*. Praha: SLON.
- Benhabib, S. (1996). Toward a deliberative model of democratic legitimacy. In S. Benhabib (Ed.), *Democracy and difference: the boundaries of the political*. Princeton: Princeton University Press.
- Cabada, L., & Vodička, K. (2007). *Politický systém České republiky: historie a současnost*. Praha: Portál.
- Cunningham, F. (2002). *Theories of democracy: a critical introduction*. London – New York: Routledge.
- Davies, B., & Bansel, P. (2007). Neoliberalism and education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 20(3), 247–259.
- Day, M. M. (1993). *Habermasian ideal speech: Dreaming the (im)possible dream*. Accounting & Finance Working Paper, 93/13. University of Wollongong. [cit. 2014-01-31]. Dostupné z <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewscontent.cgi?article=1099&context=accfinwp>
- Descartes, R. (2003). *Meditations on first philosophy in focus*. In S. Tweyman (Ed.). London – New York: Routledge.
- Dietl, J., & Sokolovský, E. (1981). *Okres na severu*. 6. díl. Šachy. [Epizoda z televizního seriálu].
- Fairclough, N. (2001). Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In R. Wodak, M. J. Meyer et al. *Methods of Critical Discourse Analysis* (s. 122–137). London: Sage.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (Eds.), *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2007). *Slova a věci*. Brno: Computer Press.
- Foucault, M. (2009). *Zrození biopolitiky* (s. 192–193). Brno: CDK.
- Huntington, S. (1976). The democratic distemper. In N. Glazer & I. Kristol (Eds.), *The American Commonwealth*. New York: Basic Books.
- Ives, P. (2004). *Language and hegemony in Gramsci*. London: Pluto Press.
- Janiš, K., Kraus, B., & Vacek, P. (2008). *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudamus.





- Kaščák, O., & Pupala, B. (2011). Governmentality – Neoliberalism – Education: the Risk Perspective. *Pedagogický časopis*, 2(2), 145–160.
- Kaščák, O., & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: SLON.
- Keller, J. (2007). *Teorie modernizace*. Praha: SLON.
- Kol. autorů. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP.
- Kol. autorů. (2008). *Klíčové kompetence na gymnáziu*. Praha: VÚP.
- Kuhn, T. (1997). *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: OIKOYMENH.
- Liessmann, K. (2014). *Geisterstunde: Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Zsolnay.
- MacPherson, C. B. (2010). *The political theory of possessive individualism: Hobbes to Locke*. Oxford: Clarendon Press.
- Münkler, H. (1993). Kritická teorie frankfurtské školy. In K. Ballestrem & H. Ottmann (Eds.), *Politická filozofie 20. století*. Praha: OIKOYMENH.
- Petrusek, M. (2007). *Vychováváme člověka vzdělaného nebo informovaného? Současné vzdělávací systémy v čase postmodernity*. Sdělení přednesené na konferenci Jan Amos Komenský – 350 let od vydání Opera Didactica Omnia, Praha, 17. 11. 2007.
- Saussure, F. (1966). *Course in general linguistics*. New York: McGraw-Hill.
- Shapiro, I. (2006). *Útěk před realitou v humanitních vědách*. Praha: Karolinum.
- Schmitt, C. (2000). *The crisis of parliamentary democracy*. Cambridge: MIT Press.
- Schumpeter, J. (2004). *Kapitalismus, socialismus a demokracie*. Brno: CDK.
- Skinner, Q. (1969). Meaning and understanding in the history of ideas. *History and Theory*, 8(1), 3–53.
- Štech, S. (2011a). PISA – nástroj vzdělávací politiky, nebo výzkumná metoda? *Orbis Scholae*, 5(1), 123–133.
- Štech, S. (2011b). *Profesionalita učitele v neo-liberální době. Esej o paradoxní situaci učitelství*. Příspěvek přednesený 25.–27. 11. 2011 na setkání Sdružení Lípa v Lázních Bělohrad. [cit. 2015-04-24]. Dostupné z <http://www.lipa.cz/doc/28/01.pdf>
- Taylor, Ch. (1997). Nedorozumění v diskuzi mezi liberály a komunitaristy. In J. Kis (Ed.), *Současná politická filozofie* (s. 465–494). Praha: OIKOYMENH.
- Thayer-Bacon, B. (2006). Beyond liberal democracy: Dewey's renescent liberalism. *Education and Culture*, 22(2), 19–30.
- White, S. K. (1988). *The recent work of Jürgen Habermas: Reason, justice and modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Žižek, S. (2011). *Jednou jako tragédie, podruhé jako fraška aneb Proč musela utopie liberalismu zemřít dvakrát*. Praha: Rybka.
- Žižek, S. (2013). *Násilí*. Praha: Rybka.



PhDr. Jan Květina,  
Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav politologie;  
Gymnázium J. K. Tyla v Hradci Králové;  
e-mail: kvetina@gjkt.cz

KVĚTINA, J. Conceptions of Liberalism and Democracy in the Educational Process:  
A deconstruction of neo/liberal dominance in the RVP (Framework Educational Plan)

*This study aims to determine the extent to which the current educational programme of the Czech grammar school system is influenced by fundamental principles of liberal-democratic ideology and how far it is capable of forming pluralistic world views in pupils. For the realisation of this research goal, the project applies discursive analysis of key competencies defined in the “RVP”, and this makes possible the identification of the main incoherencies of this conception and at the same time reveals that the educational system is dominated by a one-sided interpretation of liberal and democratic values based on the principles of neoliberal dogmas.*

**Keywords:** education, pluralism, neoliberalism, democracy, RVP, discursive analysis.