

JE PEDAGOGIKA PŘIPRAVENÁ NA ZMĚNY PERSPEKTIV?*)

Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací
proces pod vlivem radikálního individuálního
konstruktivismu a postmoderního sociálního
konstruktivismu

Ondrej Kaščák

Přeložil a recenzoval Jaroslav Koťa

Anotace: Přehledová stať pojednává o dvou současných vlivných myšlenkových prouděch (o radikálním individuálním konstruktivismu a postmoderním sociálním konstruktivismu) a o jejich vzájemné souvislosti s výchovnou a vzdělávací praxí, účelovou a cílenou změnu perspektiv těchto myšlenkových proudů označuje R. Rorty pojmem „rekontextualizace“. Autor srovnává obě koncepce, poukazuje na rozdílnost jejich cílů, na odlišné důrazy (individuální versus sociální), ale ne na různou paradigmatičnost. To jej vede k odmítnutí domněnky o jejich protikladnosti.

Klíčová slova: rekontextualizace, radikální konstruktivismus, ontování, (realita), operační a sémantická (informační) uzavřenost kognitivních a sociálních systémů, strukturální determinismus, perturbace, orientující interakce, autopoietický systém, seberefektivita, aranžování, animování, pedagogická méthexis, postmoderní sociální konstruktivismus, posthumanistická teorie poznávání, epistemologický behaviorismus, sociálně-lingvistický determinismus, komunální systém, komunální diskurz, jazykové skripty, komunální mýty, mocenské vztahy, stavy nadvlády, princip korespondence, behaviorální a epistemická konformnost, mytologie výchovy, skryté kurikulum.

Radikální individuální konstruktivismus

„Představa, že skutečnost má nějakou ‚podstatu‘, s níž se musíme snažit korespondovat, je jen další variantou představy, že bohy je možné usmířit předříkáváním správných slov.“

Richard Rorty

Radikální konstruktivismus je jedním z nejlépe teoreticky propracovaných a empiricky doložených typů konstruktivismu,

který navazuje na radikálně skeptickou filosofickou tradici (např. podle D. Lenzena 1997 na Kanta), spočívající v odmítnutí tradičních epistemologických teorií. Stojí v opozici vůči realistickým, ontologickým, ale i korespondenčně-teoretickým konceptům poznání a pravdy, které vycházejí z předpokladu, že poznávat znamená věrně reprezentovat to, co existuje mimo lidskou mysl. „Poznávání není pojímáno jako reprezentace ‚vnějšího světa‘, ale jako nepřetrži-

té utváření určitého světa“ (Maturana; Varela 1991, s. 7). Podle představitelů radikálního konstruktivismu tato teze znamená, že středobodem jakéhokoliv pochopení a pojetí reality se stává osobnost „pozorovatele“, který svou poznávací činnost tuto realitu vytváří. On je tím, kdo neustále vysoce diferencovaným a selektivním vnímáním vybírá určité (pro něj podstatné) konstitutivní podněty a prvky prostředí a tím jim vlastně „propůjčuje“ existenci. *Každá forma kognice, vnímání a poznávání, je tedy interpretována z hlediska funkcionální organizace poznávajícího organismu.*

Zdánlivá reprezentace vnějšího světa je pouze formou sebeprezentace určitého kognitivního systému. Poznávající organismus se stává „tvůrcem“ toho, co označujeme za skutečné. Maturana a Varela vyjadřují tento kognitivně-kreativní proces tvorby pojmem „ontování“, tj. utváření jsoícího světa.

Filosofická otázka, zda je tato „naše“ konstruovaná skutečnost „skutečná“, je z hlediska radikálního konstruktivismu irelevantní. To, o čem je řeč, když hovoříme o skutečnosti, je totiž konstrukce našeho vědomí. Na tento typ úvah poukazuje i R. Rorty (1994, s. 368), když ve fiktivním rozhovoru s „realistou“ realista prohlašuje: „Nikdy se nedostaneš ven ze své hlavy“. To však neznamená, že termín „realita“ ztrácí význam. Ale je doporučováno, aby se psal v závorkách. (**Realita**) je pojímána jako subjektivní konstrukt, jemuž většina lidí připisuje status reálného, to znamená nezávisle na nás existujícího. Stává se tak spíše kategorií dojmu, zdání a možná i přesvědčení, více než kategorií zrcadlení.

Přestože za ideového průkopníka a zakladatele teorie radikálního konstruktivismu je považován E. von Glasersfeld, základní argumentačně-legitimační pozici rozpracovali chilští biologové H. R. Maturana a F. J. Varela.

V rámci „biologické fenomenologie“ podrobně popsali procesy cirkulární organizace živých systémů a ne-reprezentativního fungování nervového systému. Podařilo se jim např. empiricky dokázat, že naše zkušenost s barevností není přímým důsledkem vnímání určité vlnové délky, vycházející z pozorovaného objektu, ale odpovídá určité specifické konfiguraci „stavů aktivity“ v rámci nervového systému. Tato konfigurace není determinována barevnými vlastnostmi pozorovaného objektu, ale strukturou samotného nervového systému. Proces vnímání není vykládán jako reprezentativní, je spíše důsledkem vnitřních neuronálních procesů. *Samotná zkušenost čili „významy nemohou být přímo způsobené prostředím, ... ale teprve kognitivní systém přiřazuje podnětům vznikajícím v interakcích s prostředím určitý význam“* (Lenzen 1997, s. 960).

Maturana a Varela jako první poukázali na tzv. operační a sémanticky uzavřené systémy (mezi něž patří i lidský mozek), které nejsou schopné přijímat informaci ve smyslu významů zvenku. Významy se konstituují až v interním celulárním systému. Maturana a Varela hovoří o tzv. „strukturálním determinismu“, což znamená, že významy a následné chování organismu jsou určované jeho vlastní strukturou a ne vnějšími podněty, tzv. médii. Mimesis čili čiré zrcadlení prostředí podle těchto autorů neexistuje, protože organismus informaci nepřebírá, ale konstruuje ji. Je tedy „informačně uzavřený“.

Tato zjištění experimentálně dokládá i G. Roth (1992), v současnosti hlavní představitel radikálního konstruktivismu v oblasti zkoumání mozku. Na základě výzkumů zjistil, že tradovaná a podle jeho názoru tri-
viální „reflexologická“ představa týkající se vztahu člověka a prostředí (vyjádřená jako podnět-reakce) je nedostačující. Z toho důvodu je třeba soustředit se na vytváření

*) Pracovní verze tohoto textu vyšla ve slovenském jazyce v *Pedagogické orientaci* č. 1/2002 bez souhlasu autora.

konceptů založených na spontánní aktivitě organismu. Dokazoval, že vnímání se neuskutečňuje ve smyslových orgánech, neboť probíhá „sebereferenčně a sebeexplikativně“ v mozku.

Roth tvrdí, že obsahy našeho vnímání mají v zásadě charakter konstruktů. Na úrovni receptorů nemůže existovat vysněné zrcadlo přírody, nanejvýš tak mozaika elementárních vzruchových stavů. Např. v rovině fotoreceptorů neexistují postavy ani obrazy či scény. Dokonce ani linie, kontrasty, kontury, pohyb nebo velikost. Ani jeden z těchto elementárních komponentů vidění tu nevzniká. Mozek se nanejvýš od nich „dozvídá“ něco o intenzitě podnětu, ne však o jeho specifickém významu. Ten konstituují až samotná vizuální mozková centra (z nespecifických vzruchů vytvářejí pořádek významů, z čehož H. von Foerster vyvodil známé konstruktivistické heslo: „Order from noise“).

Podle Rotha každý mozek nutně pracuje konstruktivně. Tato představa se značně odlišuje od tradiční reprezentacionistické koncepce, která např. optické vnímání pojímá jako určitou operaci s obrazem na sítnici, jehož reprezentace (zrcadlový odraz) se následně transportuje do nitra nervového systému. Jak se zdá, je tomu jinak. Podněty, na které je daný organismus citlivý, jsou senzory komunikované nespecificky a stávají se jen jakýmsi „spouštěči“ činnosti sémanticky uzavřeného kognitivního systému. Jejich vliv je značně redukován, zabezpečují jen počáteční a rámcové podmínky pro kognitivní procesy. Maturana a Varela proto nazývají podněty vnějšího prostředí pojmem „*perturbace*“. Doslovně to lze přeložit jako „rušení“, či „rušivé působení“, na něž organismus reaguje na základě svých interních kritérií čili strukturálně-deterministicky. *Reakce na dané perturbace „závisí jen na individuální struktuře osoby a ne*

na vlastnostech perturbujícího agens“ (Maturana; Varela 1991, s. 27).

Každá perturbace „spouští“ v organismu určité změny, podstatné však je, že podle Maturany a Varely „nezapřičiňuje“ tyto změny (velmi výstižně to vyjádřili na příkladě začleňování molekuly X do buňky, kde molekula X spouští procesuální změny v buňce, ale charakter těchto změn závisí na tom, jak samotná buňka „vnímá“ a „chápe“ danou molekulu při začleňování do její interní dynamiky). A to je velký rozdíl. Mezi podnětem prostředím a reakcí absentuje vztah determinovanosti, přičinnosti či vyplývání. Každá perturbace může vyvolat odlišné (subjektivní) reakce.

Perturbující agens pouze spouští a teprve samotný systém determinuje danou reakci. A právě tento poznatek se stává velice významným pro pochopení mezilidské komunikace. Z uvedeného totiž zákonitě plyne, že se musíme vzdát toho, co Maturana a Varela nazvali „metafora potrubí“, která je zakořeněná ve strukturách našeho přirozeného jazyka. Podle ní je komunikace něčím, co vznikne na určitém místě, a potrubím (vedením) se to přeneso někomu na opačném konci. *Představa „přenosu informace*“, ba dokonce *myšlenky* je však mimořádně *zkreslená*, protože informace, kterou k nám někdo nebo něco vysílá, může mít pouze charakter perturbace, a to jen a pouze tehdy, když je subjektem rozpoznána.

Informace, tedy význam, se – jak jsme již uvedli – vytváří a produkuje, nepřenáší se. Pouze nervový systém „*určuje, které konfigurace prostředí představují perturbace a jaké změny v organismu spouštějí*“ (Maturana; Varela 1991, s. 185).

Organismy si nevyměňují informace, spíše se v tzv. „*orientující interakci*“ (Baeker; Borg; Laufs; Duda; Matthies 1992) navzájem podněcují ke konstrukci informací. Pro komunikanty se spíše stává velice ob-

tížné naplnit zcela své předkomunikační záměry a očekávání, protože není zaručena nejen kompatibilita perturbací, ale ani homogenost reakcí na tyto perturbace. Komunikační podněty vůbec nemusí být partnery stejným způsobem identifikované a navíc mohou mít pro každého odlišný význam. Chápeme-li individuuum jako autonomní systém, musíme následně uznat nemožnost jeho plné kontroly. To znamená, že existují hranice jeho regulovatelnosti a ty spočívají v „*osobitosti, vlastní zákonitosti systémů, které mají být regulovány*“ (Hejl 1992).

Předcházející odstavec bychom následně mohli shrnout definicí: „*Individuální zážitky a konání nepodléhají diktátu, reálných událostí, ale vznikají z interakce vnitřní dynamiky kognitivního systému s energetickými podmínkami okolí, na něž systém působí a vyvolávají v systému nespecifické změny stavů*“ (Stadler; Kruse 1992, s. 151).

Aby tento specifický náhled na lidské poznávání nezůstal ve stínu jednotlivých parciálních experimentů či prohlášení, vznikla potřeba začlenit tyto poznatky do nějakého širšího rámce, do komplexnějších souvislostí. Zde opět vykonali nenahraditelnou práci H. R. Maturana a F. J. Varela a generalizovali tyto poznatky na úroveň veškerých „*živých systémů*“. Vznikla tak velice vlivná koncepce tzv. „*autopoietické organizace*“, či „*autopoietických systémů*“, v níž se snažili popsat způsoby spontánního vzniku pořádku v živých organismech, protože pouze jeho prostřednictvím lze udržet myšlenku o autonomii každého živého systému. Již sám pojem „*autopoietický*“ tuto autonomii naznačuje, protože řecké „*AUTOS*“ znamená „*sám*“ a „*POIEM*“ značí „*konání*“. Doslovně se tím myslí „*zhotovování sebe sama*“, „*vytváření sebe sama*“, přeneseně též „*sebetvorba*“ či „*sebeorgani-*

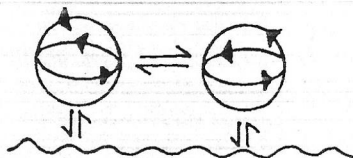
zování“. Mechanismus tohoto převážně biologického procesu je možné vyjádřit asi tak, že *systémy s autopoietickou organizací samy konstituují své hranice tím, že prostřednictvím selektivní permeability (propustnosti) a aktivních transportních procesů určují, jaké prvky prostředí přijmou a jak je zařadí do své organizace*. Jedná se tedy o proces sebetvorby.

„*Nejvýstižnější charakteristikou autopoietického systému je, že takřikajíc tahá za vlastní šňůrky a prostřednictvím vlastní dynamiky se konstituuje jako odlišný od okolního prostředí*“ (Maturana; Varela 1991, s. 54). To znamená, že strukturální změna probíhá bez ztráty vlastni autopoietické organizace. Tuto skutečnost nazýváme pojmem „*operační uzavřenost*“, který říká, že dynamické procesy systému nepřekračují jeho hranice.

Nervový systém operuje tak, že přes nepřetržitou aktivitu a neustálé vystavení působnosti perturbací udržuje určité relace jako invariantní, všechny strukturální změny podřizuje udržení vlastní organizace. Takto vlastně pracuje „*sebereferenčně*“, vztahuje se na sebe sama, vnímá se, reflektuje vlastní historii a spontánně odvozuje („*emerguje*“) interní pravidla svého dalšího fungování, na jejichž základě získává specifickou a nezaměnitelnou identitu. „*Je schopný specifikovat vlastní zákonitosti, resp. vlastní nezaměnitelnost*“ (Maturana; Varela 1991, s. 55).

Autonomním mechanismem se autopoietické systémy liší především od systémů „*alopoietických*“, řízených zvenku, k nimž patří např. triviální přístroje, které jsou spolehlivé a snadno ovladatelné. Autopoietické systémy jsou naopak „*nespolehlivé*“ a nevypočitatelné, protože jsou kreativní. Aby co nejexaktněji vyjádřili podstatu autopoietických systémů, Maturana a Varela přistoupili k jejich schematizaci (Obr.).

Obr.: Schéma autopoietického systému a jeho vztahu s okolím



Autonomní individuum označili kružnicí, přičemž šipka vyznačuje jeho cyklickou, za sebe sama zaměřenou a sebe reflektující (sebereferenční) interní autopoietickou organizaci. V tomto typu organizace sehrává centrální úlohu nervový systém organismu (především svou operační a sémantickou (informační) uzavřeností), který se nachází v každém organismu, a proto je znázorněn cyklickou elipsou uvnitř kruhu. Vedle interních procesů se na strukturálních změnách v organismu svým účinkem účastní i nespécifické podněty vnějšího prostředí, perturbace, které mají pouze funkci „spouštěče“ autopoietických procesů. Tyto vlivy jsou naznačeny vlnovkou. Autopoietický organismus na tyto podněty specificky odpovídá, a proto je jejich vzájemný vztah označený rekurzivně obousměrnou šipkou.

Dalším důležitým poznatkem je, že organismy se nacházejí ve vztahu tzv. „strukturální provázanosti“ nejen s podněty neživého prostředí, ale i s jinými autopoietickými organismy (druhá kružnice). Zajímavé je, že Maturana a Varela usuzují, že oba tyto vztahy jsou z hlediska intrapsychických procesů v organismu v zásadě identické.

Podněty vznikající v lidské interakci tedy nabývají rovněž charakter pouhých perturbací. Toto pojetí sice nezaručuje spolehlivost komunikačních strategií, má však dalekosáhlé důsledky pro procesy „humanogeneze“, které jsou tradičně chápány ve spojitosti s procesy komunikace. Když se totiž přikloníme k výše uvedenému zpochybnění meta-

fory potrubí, ale i představy přenosu informací, významů, a tedy i ideje regulace, musíme zákonitě opustit tradiční představy o výchově a vzdělávání.

Děti a mládež, žáci a studenti v „zajetí autopoesis“

Tradiční conceptualizace pedagogiky jako „konající vědy“ (Lenzen 1996) se z pohledu konstruktivistických teorií zdá být ne-li překonanou, tak přinejmenším problematickou. Chápeme-li člověka jako autopoietický systém, tak se nám jeví Komenškého legitimační fundament pedagogiky ve formě teze „chce-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělávat“ alespoň z hlediska jedné významné varianty problematické. Operuje-li jeho koncept s pojmem sebevzdělávání, tak by byla uvedená teze s tezemi radikálního konstruktivismu „smířitelná“ i bez větší námahy. Vyjadřuje-li však potřebu vzdělávacího tlaku, formativní činnosti pedagogických institucí, tedy tezi typu „člověka je třeba nejprve utvořit člověkem“, nebo „člověk musí být vzdělavatelný“, potom nastanou problémy. Z výše uvedeného totiž víme, že lidský organismus se autopoieticky organizuje sám. „Proto není potřeba žádné výchovné nebo vzdělávací aktivity, aby se tento proces inicioval, udržoval v chodu či byl podepírán. Sebeorganizování je aktivitou primárního objektu vědy o výchově (vychovávaného) a ne profesionálního sekundárního objektu (vychovávajícího)“ (Lenzen 1996, s. 64).

Již v předcházející kapitole jsme poukázali na to, že autopoietické systémy jsou autonomní a jedinečné. Každý mozek konstruuje danou (realitu) uzavřeně a specificky, což má přinejmenším dva fundamentální pedagogické důsledky: (1) *Víra, že ve třídě je možné všechny naráz frontálně vyučovat prostřednictvím jedné metodiky, či dokonce*

metody, je „fatálním omylem“ (Lenzen 1999). A vsutku víme, že pro učební výkon žáka je mnohem efektivnější a rychlejší formou individuální vyučování, které umožňuje flexibilní a na „míru užití“ střídání vyučovacích metod. Existuje dokonce předpoklad (Lenzen 1999), že kompletní učivo zahrnující 13 roků školní docházky (tj. ZŠ a SŠ) by se dalo v podstatných bodech zprostředkovat již za jeden jediný rok, kdyby byl celý proces zprostředkování založený na individuálních konstrukčních mechanismech mozku konkrétního dítěte. (To, že se školství neubírá tímto směrem, má však rovněž svoje dobré, především ekonomické důvody. Škola totiž nemá jen vzdělávací funkci, ale i tzv. funkci „úschovnou“, tj. odlehčuje nepřetržitou starost rodičů o jejich děti, aby mohli uspokojovat potřeby trhu práce. Extrémně efektivní vyučování by v konečném důsledku přišlo stát velice „draho“. Dalšími negativními důsledky tohoto typu vzdělávání by byly např. nedostatky v oblasti sociálního jednání, psychická labilita apod.). (2) Daleko závažnější je však druhý důsledek. *Vzhledem k tomu, že průběh autopoietických procesů je subjektivní a nedá se objektivně předpovídat, musíme se i ve výchově a vzdělávání vzdát představy, že můžeme dosahovat všechny plánované záměry.* Je tomu tak především proto, že tradičním arbitrem naplnění určených záměrů je učitel a ne žák, tj. naplnění záměrů je kategorií učitelského pozorování, tedy připisování vlastností.

Pozorování je kategorií vysoce zprostředkovanou a nespolehlivou. I když žáci vyřeší všechny požadované matematické úlohy, naučí se nazpaměť báseň nebo slovíčka z angličtiny, je sebeklamem věřit, že všichni dosáhli stejného učební cíle. Spíše pod tlakem okolností reprodukuji určitá učitelova očekávání. To, co pro ně naučené znamená, je však zcela rozdílné. Na to už poukázala

např. známá konstruktivistická debata o žákových miskoncepcích (např. von Aufschnaiter; Fischer; Schwedes 1992). Když uznáme, že hodnocení naplňující výchovně-vzdělávací cíle je výsledkem učitelova pozorování, které „je vzhledem ke kognitivní činnosti jiných (žáků) slepé“ (Maturana; Varela 1991, s. 20), tak se v případě uvedených schopností a způsoblostí reproduktivního typu (slovíčka, báseň) ještě nic dramatického neodehrává. Jedná-li se však o morální či estetickou výchovu, které se v současných postmoderních časech stávají klíčovými, asi by bylo třeba vzdát se představy, že by se tu vůbec daly přímo realizovat nějaké cíle. K morálce totiž není možné vychovávat, je možné pouze zprostředkovat poznatky o morálnosti.

Člověka není možné ovlivnit přímo, je možné ovlivnit kontext (čili perturbovat) a doufat, že ten snad příznivě zapůsobí na individuum. „Zaniká logika příčin a následnosti: pedagog již nemůže počítat s tím, že ho jisté činnosti, rozhodnutí či výchovné styly dovedou k zamýšleným cílům“ (Kupffer 1990, s. 14), protože „přechod od cíle ke skutečnosti je narušovaný nevypočitatelností subjektivit“ (Kašćák 2001, s. 138). A právě tato konstruktivistická subjektivnost je jedním z jevů naplňujících pojem pedagogického „unikání“ (Piaček 1998), zpochybnutí reálnosti východisek stanovených předem a pro všechny závazné výchovně-vzdělávací cíle. *Sebeorganizační procesy se zapotřebí nechávat otevřené a ne je ještě teleologicky zužovat* (prostřednictvím cílů), což posléze vyjadřuje i Foersterův konstruktivistický imperativ: „Jednej vždy tak, aby se počet možností zvyšoval!“ (Wiesne; Willutzki 1992, s. 360.)

Je po odmítnutí „imperativu formování žáka a dosahování pro všechny stejných cílů“ ještě možná nějaká pedagogická „činnost“?

V radikálně-konstruktivistických kruzích se ozývá přesvědčení, že ano. Na rozdíl od antipedagogických snah konstruktivisté vycházejí z názoru, že „novou“ úlohou (funkcí) pedagogických pracovníků je pojmát žáka jako sebeorganizující se systém. *Učitel stojí před úkolem respektovat kognitivní sebereferencialitu žáků a chápat učení jako autonomní a individualizovaný rozvoj kognitivních funkcí. Pedagogická činnost by měla být zaměřena na odstraňování překážek, které provázejí proces organizace sebe sama* a měla by dávat k dispozici materiál vhodný k autoipoiesis, případně by měla umožňovat, aby si tento materiál vyhledával nebo vytvářel sám subjekt. Výchovně-vzdělávací činnost se tedy zbavuje „imperativu vyučování“, „soustředění se na vzdělávací činnost“ a „uskromňuje“ se jen na *ukazování* (nikoliv nutně na „vytváření“) *vhodných podmínek pro sebeorganizování*, protože „kontext je pro zacházení žáků s informacemi důležitější než samotné koncepty učitele či učebnice“ (Pupala; Osuská 2000, s. 109).

Tradiční pedagogická intencionalita, kterou Švec (1995) výstižně nazval pojmem „tebeučení“, se mění na proces aranžování podmínek a možných situací vhodných pro rozvoj autopoietických procesů (procesů „sebeučení“). Jádrem pedagogické činnosti se ve smyslu zpochybnění metafory potrubí nestává transportování významů do hlav studentů čili jednoduchá logika přičin a následků (tzv. intervenující či instruktivní interakce), ale především *návrhy učebních prostředí (tzv. orientující interakce)*. V didaktickém smyslu slova jde o postupné „předkládání“ volně spojeného souboru materiálů a situací použitelných na vytváření nejrozličnějších a vzájemně odlišných (individuálních) konceptů poznávání. „*Volnost, otevřenost a nabídka*“ učebních prostředí a ne jejich určování se stávají pod-

statnými. Každá institucionální selekce totiž vede k omezení možností učení. Všechny tyto požadavky jsou důsledkem radikálně-konstruktivistického pojetí mezilidské interakce, v níž dochází k produkci nespecifických podnětů, tedy perturbací, které však vyvolávají striktně individualizovanou reakci.

Ne perturbující agens (učitel), ale struktura klienta (žáka) rozhoduje o výsledcích učení. Vyučování tedy může mít jen charakter perturbace, na kterou každý subjekt reaguje selektivně, což znamená, že určité pedagogické intervence nemusejí vést k vytouženým efektům. Neznamená to však, že by takové „perturbování“ nemělo svůj význam. *Je totiž velmi důležité zamýšlet se nad tím, na jaké typy nespecifických podnětů jsou žáci nejcitlivější*. I když si pedagogičtí pracovníci nemohou být svým konáním objektivně jisti, ještě stále jsou za své konání odpovědní. Platí pro ně relativistické heslo: „Svým konáním jsem si jist, ale je to má vlastní jistota“.

Pedagogovi a jeho činnosti zůstávají dvě důležité kompetence: **aranžování** (návrh a zabezpečení vhodných situací a podmínek pro učení) a tzv. **animování**, tedy snaha (především motivačně) přispět k tomu, aby žáci tyto učební šance navozené aranžováním plně využívali. „Nepotřebujeme nový modus (pedagogické) činnosti či utváření, ale modus připuštění a umožnění“ (Lenzen 1991, s. 123). To, co se objevuje jako nová pedagogická úloha, je *vytváření podmínek pro (spolu)účast žáků na plnosti skutečnosti*, protože až svobodná konfrontace s více-dimenzionálním světem může zabezpečit plnohodnotný a nenásilný rozvoj dětí a mládeže.

Pedagogicky umožnit všestrannou účast žáka na plnosti života a tedy i na vlastním rozvoji – to označil Lenzen (1991) pojmem „**pedagogická méthexis**“, přičemž termino-

logicky vycházel z Platóna, který pojímal lidské porozumění světu jako zúcastněné nazírání, jehož prostřednictvím člověk participuje na pořádku bytí. Účast prostřednictvím pedagogického „připuštění“ znamená především umožnění přístupu k (realitě), k podílu individuálního na kolektivním celku, k „vypořádání se s celkem (který nemůže být jen jednodimenzionálním výsekem)“ (Lenzen 1996, s. 65). Vždyť „indoktrinace nespočívá jen v tom, co učitel poví anebo vyučuje, ale i v tom, co se individuu nenabídne: i zamlčení je indoktrinací“ (Lenzen 1997, s. 952). *Pedagogičtí pracovníci by se měli snažit zpřístupňovat žákům komplexnost našeho světa*, ale způsob vypořádání se s ním je již úlohou konkrétního sebeorganizujícího se systému. *Vyplývá z toho velmi náročná úloha nabízet optimální diferencovaná a minimálně selektovaná učební prostředí*, protože jen taková prostředí vytvářejí nejlepší předpoklady pro učení. D. Lenzen ale otevřeně pochybuje o tom, zda se toto zpřístupňování má vykonávat v rámci tradičních školských institucí. „*Víme, že i průměrně nadaný žák po dobu půlročního pobytu v určité cizí zemi získá takové jazykové schopnosti, které by jen s námahou nabyt po dobu deseti školních let se čtyřmi hodinami jazykové výuky týdně*“ (Lenzen 1999, s. 163). Věda o výchově by se tak měla zamýšlet nad optimálními učebními prostředními, přičemž prioritou by bylo zabezpečování účasti především na (reálném) životě (méthexis), tj. mimo jeho simulační a artifiční koncepte a instituce.

Na základě těchto zásad organizovali vyučování fyziky S. von Aufschnaiter, H. E. Fischer a H. Schwedesová, kteří žákům pouze zpřístupňovali určitá učební prostředí, a ti podle nich dokázali samostatně „odborně a cíleně“ jednat. Dokonce prý daleko překročili požadavky učebních osnov. „*Z našich výzkumů lze vyvodit, že žáci si jsou schopni*

vytvořit nové fyzikální poznatky i tehdy, když se jim ... explicitně nepředložily“ (von Aufschnaiter; Fischer; Schwedes 1992, s. 385).

Často však zaznívá kritika, že žák nebude schopen efektivního a žádoucího vypořádání se se světem, neboť tomu je třeba ho „naučit“. Při této námitce se vychází z předpokladu, že dítě ještě není autopoietickým systémem, neboť teprve dospěli jsou schopni efektivní sebeorganizace. Prvním zásadním argumentem proti této tezi může být, že autoipoiesis je empiricky doloženým biologickým procesem začínajícím již před narozením dítěte. Existují však i mnohé prakticko-pedagogické důkazy o tom, že dítě autonomně organizuje svoje zkušenosti – a to mimořádně flexibilně a kreativně. Ano, řeč je o již uvedených žákovských prekonceptech či miskoncepcích, které jsou jednoznačným důkazem sebeorganizování. Žák není tabula rasa a výchovou mu nevrýváme sociálně žádoucí kompetence, spíše je v důsledku své autopoietické organizace „předem popsaným listem“. Nakonec i nepřilíš vysoká úspěšnost v praxi tak známých konceptů, jako je Ausubelova teorie smysluplného učení nebo metoda konceptuální změny (např. Held; Pupala 1995) naznačuje, že je velmi těžké externě zasahovat do autopoietické organizace živého systému.

Dalším argumentem mohou být nejnovější výsledky výzkumu mládeže (např. Ferchhoff; Neubauer 1997), kde se jednoznačně odhalil sebeorganizující konstruktivní mechanismus ústící do tzv. „vytváření biografie“, na jehož základě se mládež označuje postmoderním přívlastkem „patchworková“. To vše by naznačovalo, že člověk již od nejtětlejšího věku prochází procesem tzv. „humánní ontogeneze“, „procesem sebeorganizace lidského organismu v konfrontaci s prostředím, které pozůstává z přírodních a společenských faktorů“ (Lenzen 1999, s. 189).

Intermezzo

Můžeme si položit otázku, zda nám radikální konstruktivismus umožňuje přejít v naší zrcadlové síni na jiné místo a podívat se na zrcadlo poznání z odlišného úhlu? Mnozí interpreti radikálního konstruktivismu tvrdí, že ne, protože ho jeho výchozí teze nevyhnutně uvězní v bezbřehém subjektivismu či solipsismu. Zaměření pohledu na interní poznávací mechanismy ale neznamená zablokování mechanismů externích. Již průkopníci této koncepce si to velmi dobře uvědomovali, a zavedli proto termín „perturbace“, který se toto dilema snažil vyřešit. Není tedy pravdou, že by tento „epistemologický materialismus“ (Rorty 2000) ignoroval vztahové souvislosti. Naopak, dokonce i v neurobiologických výzkumech se dospělo např. k poznatku, že existuje mnoho vizuálních „areálů“, které jsou mnohonásobné, paralelní a recipročně spojené a nelze mezi nimi určit pevnou hierarchii. Vnímání je důsledkem množství synchronně probíhajících neuronálních procesů bez zjevného centra, tudíž má vztahový a „heteroarchický“ (Roth 1992) základ. To potvrzuje i tzv. princip distribučního zpracování, na jehož základě neexistuje jedna neuronální síť, která by dokázala zpracovat např. veškeré vizuální podněty. Jsou to naopak mnohé sítě a každá z nich zpracovává pouze určité parciální charakteristiky podnětů. To znamená, že vnímání probíhá na základě distribuce do různých paralelně pracujících sítí.

Je možné namítat, že radikální konstruktivismus uznává vztahové souvislosti pouze v rámci interních poznávacích mechanismů. Ani to však neplatí, protože jedním ze základů fungování autopoietických organismů jsou i externí procesy. Např. již samotné vnímání zahrnuje učební procesy, protože organismus se musí ve své rané socializaci naučit, jak určitá věc vypadá, jaké má zna-

ky, parametry či proporce, aby ji později mohl opakovaně vizuálně identifikovat. Dítě musí rovněž „vrůst“ do specifické jazykové hry a na tomto procesu se podílejí i určité externí souvislosti.

Konstruktivní Já je východiskem, je „skutečně“ autopoietické, ale není neměnné, stabilní ani nepřekonatelně izolované. Sociální rámce na něj působí jako důležité perturbace, které nespécificky ovlivňují proces (sebe)konstruování.

I radikální konstruktivismus dospěl k poznání, které sdílí celá linie postmoderního myšlení, totiž k tomu, že od hledání základů a východisek (poznání) je třeba posunout se ke vztahovým a pragmatickým charakteristikám. Maturana a Varela si toho byli dobře vědomi a pragmatickou relationalitu velice často zdůrazňovali. „Abych určitý objekt mohl označit jako židli, musím uznat, že mezi jeho částmi, jako jsou nohy, opěradlo, sedadlo, jsou dány určité specifické relace umožňující sezení. Proto, abych tento objekt mohl kvalifikovat jako židli, je úplně irelevantní, zda je vyrobená ze dřeva a klínek anebo z plastu a šroubů“ (Maturana; Varela 1991, s. 49–50).

Pro radikální konstruktivismus je příznačný specifický holismus. Je však zřejmé, že tento konstruktivismus se především zabývá tím, jak člověk v zrcadlové síni vnímá kouzelný efekt odrazů světla, ale otázka, zda se na tomto „zvláštním“ efektu nepodílí i specifické rozestavení, tvar a velikost zrcadel, zůstává otevřenou. To však vůbec neznamená, že by došlo k popření existence externích souvislostí; pouze fascinace a opojení vnímáním je u tohoto vizuálního divadla tak silná, že pod vlivem tohoto opojení se otázka konstrukce, či nastavení reflektujících zrcadel zdá nezajímavá (což pro mnohé znamená nepodstatná).

„Nastavení“ vnímajícího je subjektivně a emocionálně zajímavější než nastavení zr-

cadel. Z toho však vyplývá, že perspektivu radikálního konstruktivismu je možné do určité míry vnímat jako „zaujatou“ a parciální (což však neznamená, že by nebyla legitimní). R. Rorty (2000) tuto parcialitu vyjádřil možná v trochu přehnané metafoře „Antipodanů“, ideálního národa radikálního konstruktivismu, „lidí bez myšlenek“ hovořících jazykem neuronů. Proto se rozhodl účelově změnit pozici v naší zrcadlové síni a podívat se na divadlo odrazů z místa za zrcadly, z místa, kde v zrcadle nejsou odrazy pohlcované. Tento rekontextualizační postup „od epistemologie k hermeneutice“ ho nakonec dovedl k postmodernímu holismu korespondujícímu se sociálně-konstruktivistickými koncepcemi...

Postmoderní sociální konstruktivismus

„To, co považujeme za odvěce vnitřní, naše vědomí, není ničím jiným než ostatní v nás.“

Luigi Pirandello

Sociální konstruktivismus (termín, který v r. 1988 zavedla pracovní skupina Psychologické fakulty Bochumské univerzity) přináší obrat perspektivy směrem k důslednějšímu holismu. Vychází z předpokladu, že každá intencionalita (větně radikálně-konstruktivistické) je v podstatě exteriorní. Setkáváme se tedy s přesvědčením, že „lidské a kvazilidské nitro je třeba vysvětlovat na základě toho, co se děje mimo něj (a zejména na základě místa člověka ve společenství lidí), a ne naopak“, neboť „se musíme obrátit navenek, nikoliv do nitra, tj. směrem k sociálnímu kontextu“ (Rorty 2000, s. 161, 176). Podle této představy je každý autopoietický systém, tedy i lidský mozek, napojený na něco vnějšího. „Kdybychom ho odpojili, přestal by fungovat jako mozek. Byl by pouze hromadou buněk“ (Rorty 1993, s. 235).

Původní teze „poznání nelze chápat jako reprezentaci ‚světa tam venku‘, ale jako nepřetržité utváření určitého světa“ (Maturana; Varela 1991, s. 7) nemusí podle představitelů sociálního konstruktivismu nutně vyloučit do radikálně-konstruktivistického tvrzení, že klíčovými se stávají konstrukce „porozovatele“ světa, tedy konstrukce individuální. Sociální konstruktivismus tvrdí, že stejně legitimní konsekvencí tohoto tvrzení může být *zdůraznění konstrukcí „porozovatelů“ světa, konstrukcí mnoha individuů čili sociálních konstrukcí*. Zdůraznění intersubjektivních, sociálních souvislostí pro individuální autopoiesis se tak stává rozhodující. Z hlediska této pozice jsou *poznávání, vnímání a myšlení zejména společenskými a nikoliv nutně individuálně-psychologickými výkony*, jsou – jak tvrdil již Vygotský – formované společensky, prostřednictvím konkrétního sociálního diskurzu. Proto můžeme luhmannovsky hovořit o „**posthumanistické teorii poznání**“.

Radikální konstruktivismus je ještě stále typický svým humanismem – poznání má převážně subjektivní, individuální charakter, je pravé a (subjektivní) „pravdivé“, pokud pramení nebo koresponduje s interními poznávacími mechanismy, které jsou jedinečné. Sociální konstruktivismus prvotně posthumanismem přesunuje otázku pravosti poznání do roviny pragmatické. Říká, že poznání (logicky vyvěrající z individuálních struktur organismu), které je pravdivé subjektivně, nemusí korespondovat s poznáním „objektivně“ pravdivým, rozuměj s poznáním interpersonálním, které je ve vzájemném spojení tím nejdůležitějším. Zaznělo-li slůvko „objektivní“, nejedná se o návrat k jakémusi reprezentacionismu (svět-jak-je-ve skutečnosti).

Jak radikální, tak sociální konstruktivismus se dívají na poznání jako na aktivitu ducha, tj. jako na schopnost vytvářet

a nikoliv jako na schopnost zrcadlit či nacházet. Rozdíl je však v tom, že radikální konstruktivismus dospěl k představě jakési subjektivní objektivitu (svět-jak-jej-konstruuji-já), sociální konstruktivismus pak k *objektivitě intersubjektivní, k objektivitě jako sociální dohodě (svět-jak-jej-konstruuje-většina)*, jako shodě se standardy ustanovenými v lidském společenství. Tento kulturní postoj – vysvětlování racionality, objektivitu a pravdy odvoláváním se na to, co nám umožňuje vypovídat konkrétní společenství – nazval R. Rorty (2000) pojmem „**epistemologický behaviorismus**“. Podle něj žijeme především v takovém světě, který si utváříme společně s ostatními. Fundamentem tohoto světa, světa jako „sociálního systému“ (Hejl), je množství jedinců, kteří si vytvořili a sdílejí srovnatelnou, či shodnou konstrukci skutečnosti, přizpůsobili jí svou činnost (která je mírou adekvátního zacházení s touto skutečností), a vzhledem k této konstrukci skutečnosti spolu interagují. Žijeme v sociálním světě, v němž jsme odkázáni na druhé, a proto zdrojem epistemické autority a tedy i pravdivosti našeho poznání může být jen lidské společenství.

Nezpochybnitelné poznání je věcí sociální praxe, stává se produktem komunikačního systému dané společnosti. Pravda se ze sociálně-konstruktivistického hlediska ztotožňuje „s názorem předurčeným k tomu, aby s ním v konečném důsledku souhlasili všichni“ (Rorty 2000, s. 250). Pokud se zdůrazňují intersubjektivní procesy, procesy sociálního „dohadování“, či „souhlasu“, tak objektivními a pravdivými mohou být i „víry, na kterých se dokážeme shodnout“ (Rorty 1991, s. 201), s nimiž souhlasíme, tedy konvenční poznávací postoje k něčemu, jako je např. přesvědčení, domněnky apod. „Úplně stačí vysvětlit, proč lidé věří, že X existuje“ (Rorty 1993, s. 226) a není potřeba

uvažovat o tom, zda X existuje ve skutečnosti. Poznání se začíná pojímat jako to, v co v našem společenství můžeme odůvodněně věřit, jako to, v co věřit je pro nás výhodnější.

Pravdivé poznání vzniká na základě tzv. „oprávněných tvrzení“ (Rorty 2000), tj. odůvodněných „obecnou“ prospěšností. „Představa je pravdivá, pokud je pro náš život prospěšnější jí věřit“ (Machala; Klusák 1993, s. 21). Pragmatická oprávněnost určitého jevu anebo výroku spočívá v tom, že je pro nás (tj. naše společenství) něčím užitečným a plní určitou funkci, která se osvědčila v praktickém smyslu, tj. určitým způsobem nám napomáhá vypořádat se s našimi životy (čímž se fakticky připouští i pravdivost výroků o neexistujících objektech, jestliže nám nějakým způsobem ulehčují náš život). O pravdivosti poznání z pohledu sociálního konstruktivismu nerozhodují ani vztahy reprezentace, ani zákonitě vyplývání z neurobiologických struktur organismu, ale především obecná přijatelnost daného tvrzení v societě spočívající v její účelové opodstatněnosti. Rozhodující jsou tedy pragmatická kritéria. Poznání je z tohoto hlediska možné považovat za sociálně odůvodněné přesvědčení, „které nám úspěšně pomáhá dělat to, co chceme“ (Peregrin 1994, s. 386). Znamená to, že „poznání chápeme tehdy, když chápeme sociální zdůvodnění přesvědčení“ (Rorty 2000, s. 143), pokud sledujeme a poznáme procedury zdůvodňování, které příslušná kultura používá.

Každá kultura zajišťuje legitimitu svého světa opakováním určitých vyprávění, někdy i anekdotických. Poznání, tj. konstrukce dané society se naučíme chápat tehdy, když pochopíme příběhy, teorie a koncepce světa, s kterými společenství pracuje.

Pokud jsme v předchozích řádcích použili pojmy „sociální dohoda“, „obecný souhlas“ či „obecná prospěšnost“, neoperujeme

v modu nějakého ideálního a univerzálního společenství. Rortyho koncepce zdůrazňující formativní vliv společenství je totiž zásadně koncipovaná „etnocentricky“, to znamená, že každé lidské společenství ovlivňuje své členy jiným, principiálně specifickým způsobem, tj. „pracuje s vlastním světlem“ (Rorty 1991, s. 198). Pokud je řeč o obecné prospěšnosti a shodě, tak je tím míněno, že většina členů určitého konkrétního společenství sdílí v nějaké záležitosti společné názory nebo představy. Slovo „pravdivý“ se používá ve smyslu „náš“. Každá univerzálnost a objektivita je něčí univerzálnost a objektivita, slouží vždy někomu.

Hovořit o poznávání a objektivitě má smysl jen na pozadí konkrétního společenství a jeho pravidel. „Pravdivost je věci shody – řečeno s Wittgensteinem – s pravidly jazykové hry, kterou já a společenství, do něhož patřím, hrajeme“ (Peregrin 1994, s. 391). Tato wittgensteinovská teze kromě jiného implikuje ještě jeden další, dosud nevzpomenutý, ale důležitý fakt, že *v rámci sociálních kontextů sehrává velice významnou úlohu jazyk*, jehož prostřednictvím se sociální regulace uskutečňuje, tj. zabezpečuje se jím sociální konsenzus, jeho prostřednictvím se dávají odůvodnění, upevňují se jím přesvědčení. Konstrukce a evaluace našich „skutečností“ je závislá na nepřetržitě proudící interakci a komunikaci, který ústí do „částečného paralelizování kognitivních systémů jednotlivých interagujících“ (Schmidt 1992, s. 431). Tak dochází k vytváření srovnatelných konstruktů skutečnosti, na jejichž základě vznikají tzv. „sociální sféry“ (Hejl). Vidíme tedy, že *sociální sféry vznikají na pozadí jazykového diskurzu, a že jejich sociální vliv je zpětně vlivem jazykovým*.

Celé sociální dění se subsumuje pod kategorii jazyka, protože ten představuje „minimum vztahů nutných pro existenci společnosti“ (Poenitsch 1992, s. 127–128). Ze

všech stran jsme socializováni „prostřednictvím kódů, symbolů a interpretací, které třídí naši zkušenost, zaměřují naši pozornost na určité věci, něco zvýrazňují, něco zakrývají“ (Gál 1999, s. 61). A „skutečnost“ nebo „pravda“ jsou konstituovatelné právě jen v rámci těchto omezených „významů“. Různé jazyky strukturují svět různým způsobem, a pomáhají tak rozličnému prožívání života.

Lidé jsou „uvězněni“ ve svém slovníku, protože „to, co se vám jeví, závisí na tom, jak jste o světě zvyklí hovořit“ (Rorty 1993, s. 228). Sociální konstruktivismus přijímá postmodernistickou wittgenstein-whorfovskou tezi lingvistického determinismu, podle které to, co nedokážeme říci, nedokážeme ani myslet (podrobněji viz např. Kašćák 2001, s. 80–88).

Hranice jazyka však určují nejen možnosti individuálního konstruování (myšlení), ale i možnosti komunálního diskurzu konstituujícího sociální „skutečnost“. „Ale naříkat nad tím by bylo jako naříkat si nad faktem, že jsme momentálně uvězněni v naší sluneční soustavě. Lidská konečnost není námitkou proti filosofickému názoru“ (Rorty 1994, s. 369). Měli bychom se smířit s tím, že „tataž slova a tytéž události vnímáme zcela odlišným způsobem podle toho, jaké kulturní normy jsme si osvojili, s jakým chápáním světa jsme se ztotožnili. Každá kultura má své invarianty a vlastní kulturní kódy a systémy pravidel, které ji stabilizují a určují způsob, jakým příslušníci dané kultury svět vnímají, jak o něm přemýšlejí, a které jsou nepřevoditelné do invariantů, kódů a pravidel jiné kultury“ (Gál 1997, s. 201).

Výraz „správný“ či „pravdivý“ je chápán ve smyslu „vhodný pro ty, kteří hovoří stejně jako my“. Jazyk je tak možné pojímat heideggerovsky jako „příbytek bytí“, od kterého se odvíjí celá sociogeneze člověka. Z toho plyne, že lidé na celém světě zastávají nejen různé politické názory a náboženská

přesvědčení, ale ve skutečnosti žijí v rozličných světech. Potom však nemáme rozdílná vysvětlení téže věci, ale rozličná vymezení a rozličné věci. Proto např. u učitelů v multikulturní třídě vzniká nebezpečí, že na základě absolutizace svých vlastních kulturních měřítek neporozumějí „pravdám“ vyplývajícím z etnického, resp. sociálního zájmu žáků a dospějí k nesprávné „etnocentrické“ interpretaci jejich chování ve škole či ve třídě, popř. jejich problémů s učením. Problém je v tom, že „nahlížena ‚zevnitř‘ (např. učitelem) jsou pravidla dané jazykové hry (povězme hry Západu) objektivní nutností; nahlížena ‚zvenku‘ (např. romským žákem), jsou prostě kontingentními fakty“ (Peregrin 1994, s. 391). Tohoto nebezpečí by si měli být vědomi všichni, kterým společnost udělila právo posuzovat druhé. Sociální konstruktivismus si toto dilema rovněž uvědomuje a snaží se o jeho pragmatické řešení. Ví, že zabývat se radikálně-konstruktivistickou otázkou, jaký máme neurobiologický potenciál a jaké různorodé možnosti v oblasti poznání z něho plynou, má význam jen tehdy, kdyby před námi stála vize absolutní svobody. Sociální konstruktivismus si však uvědomuje, že tyto možnosti jsou a budou v „panoptické“ (Foucault), mediální a „hyperreálné“ (Baudrillard) společnosti Západu stále omezenější a také určované socio-kulturní sférou a jejím jazykem.

Zatímco pozice radikálního konstruktivismu v zrcadlové síni automaticky implikovala představu, podle které sociální regulace funguje jen v závislosti na kognitivní autonomii, tak změna polohy v této síni automaticky vedla k sociálně-konstruktivistickému stanovisku, že kognitivní autonomie je limitována sociálními rámci – a je v podstatě pouhou iluzí.

Sociální konstruktivismus považuje za relevantní zabývat se spíše společenskými,

či kulturními (a nikoliv individuálními) konstrukcemi, zkoumat jejich obsah a dějiny. Tyto konstrukce je možné hledat jen „mezi“ lidmi a ne „v“ člověku. *Zatím co radikální konstruktivismus zajímají především intrapsychické procesy, tak sociální konstruktivismus sleduje zejména procesy interpsychické.* Namísto toho, aby argumentoval kognitivní uzavřeností poznávajícího organismu, vychází spíše z pragmatického předpokladu, že i kdyby existoval nějaký přímý přístup k REALITĚ (s velkými písmeny), musíme v naší reflexi a komunikaci nutně sáhnout po jazykových prostředcích a ty jsou provázané s pravidly sociálního diskurzu. Vychází spíše ze **sémantické a operační uzavřenosti sociálních systémů**. Tímto způsobem *se sociální diskurz stává jedinou možnou rovinou pro analýzu našich zkušeností.*

Konstrukce skutečnosti se vytváří především v rámci jazykového diskurzu. Z tohoto hlediska „skutečnost“ neexistuje v hlavách individuí, ale „v komunálním jazykovém diskurzu“ (Baecker; Borg-Laufs; Duda; Matthies). Dokonce i rozhovor o privátních pocitech a zážitcích je z hlediska sociálního konstruktivismu součástí určitého specifického diskurzu s názvem „jak vyprávět o vlastních pocitech a zážitcích?“

„Individuální popisy a charakterizování vlastní osoby nepramení ze zkušeností, které jsou důsledkem svobodné sebereflexe, myslí či ducha, ale z kulturně definovaných konvencí dorozumívání se a srozumitelného. Jazyk porozumění sobě samému nepochází ze specifického charakteru individuálního Já, ale z metafor, obrazných vyjádření, jazykových figur a jiných konvencí komunálního diskurzu“ (Baecker et al. 1992, s. 121).

Jazyk nás na všech úrovních „přerůstá“ či předstihuje, což znamená, že sociální jazyková konstrukce „skutečnosti“ se nenápadně etabloje v jedinci a stává se individuálně prožívanou, ale přece jen sociálně determi-

novanou „skutečností“. *Konstitutivní prvky takové „skutečnosti“ jsou zprostředkovány především opakovanými návyky a legitimují se narativně – tím nabývají formu tradic, zvyků, představ a mýtů o tom, jak něco je, či jak něco má být* (někteří autoři, např. Chomský, tvrdí, že mají vrozený charakter). Jejich osvojování probíhá samovolně a automaticky, „jsou žity“, čímž se ještě více prohlubuje jejich samozřejmost a imperativnost. Mnozí světoví literáti postřehli tento moment a nezapomenutelným způsobem jej ztvárnili ve svých dílech. Za všechny uveďme alespoň T. Fontaneho „Effi Briestovou“, kde moc společenského jazykového diskurzu nabývá rozměry ohrožující samotnou existenci.

Sociálně-konstruktivistické výzkumy se zaměřují především na to, jaký charakter a jakou moc má **sociálně-lingvistický determinismus**. Jak jsme již ukázali, konstrukci skutečnosti dané society porozumíme tehdy, když pochopíme sociální odůvodňování různých přesvědčení sledujeme-li a poznáváme procedury zdůvodňování, které příslušná kultura používá. Proto se sociální konstruktivismus snaží sledovat uvedené procedury zdůvodňování, které jsou implicitní součástí společenských mýtů, představ a pojetí. K jejich detailnímu prozkoumání vyvinula Bochumská škola sociálního konstruktivismu (Baecker et al.) nový terminologický aparát, který umožňuje mezi danými pozorovanými jevy exaktně diferencovat. Rozlišila čtyři základní oblasti při sledování sociálních jevů: (1) Zavedla pojem „**komunální systém**“, který chápe jako sociální seskupení určitého počtu individuí, vyznačujících se specifickým repertoárem gest a jazykových figur čili určitým charakteristickým způsobem interakce. Komunálním systémem je např. škola, rodina, subkultura apod. (2) „**Komunální diskurz**“ se nazývá veškeré jazykové chování (gestikulace či

mimika), které je v rámci určitého místního systému zjevné, je produkován účastníky systému a dá se pozorovat a zaznamenávat, včetně jeho pravidel.

Předmětem sociálně-konstruktivistické analýzy je jazykový repertoár komunálních systémů. S ním však souvisí ještě dva další důležité aspekty. Menšími jednotkami komunálního diskurzu jsou totiž (3) tzv. „**jazykové skripty**“. Jsou to konkrétní vyjádření – věty, myšlenky, reakce – určitého „účastníka“ daného komunálního systému, která „nasytují“ komunální diskurz. Jazykovým skriptem v komunálním diskurzu o „dopravě“ může být např. věta typu „pojedeme autem a budeme tam dříve než autobusem“ nebo „na dálnici pojedeme rychleji než stodvacítkou, jinak to nestihneme“.

Předmětem sociálně-konstruktivistické analýzy je však i otázka, odkud tyto jazykové skripty pocházejí, co způsobuje, že mají takovou podobu, jakou mají. Zkoumá se, co za nimi stojí, zkoumají se (4) tzv. „**komunální mýty**“. Těmi se rozumějí rozsáhlejší struktury, na jejichž pozadí se jednotlivé jazykové skripty či interakční sekvence stávají smysluplnými a plausibilními. Přitom si samotní jazykoví aktéři nemusí být tohoto rámce vůbec vědomi.

Mýty, přenášené narativně, jsou „vrývány“ praxí a jsou obsaženy v jazyce; působí více méně skrytě a jejich účinky nejsou předmětem reflexe, a proto ani nejsou zpochybňované. Tradice, kterou mýty „vyživují“, totiž neukazuje jen jak vnímat a konat, ale i jak zakrývat. Tradice je založená na takových způsobech jednání, které se staly v dějinách sociálního systému samozřejmými, pravidelnými a přijatelnými. Např. výše uvedené „dopravní“ jazykové skripty jsou „vyživovány“ kulturním mýtem „čas jsou peníze“ či „kdo pozdě chodí, sám sobě škodí“ nebo „záleží na rychlosti“. Tak je např. jazykový skript „vím, že budu Julii milovat

stále, necht' se stane cokoliv“ srozumitelný a přijatelný pouze v takovém komunálním systému, v němž je dostatečně rozšířen mýtus „romantické lásky“. Mýtus tradičního rodinného soužití ve smyslu pevných hierarchických struktur stojí zase za známou metaforou „hlavy rodiny“.

Protože apriorní rámce působí neuvědomovaně, podaří se často provést reflexi některých mýtů až tehdy, když se naruší jejich samozřejmost, tj. když selhávají a přestávají fungovat (což je dnes v případě mýtu hierarchického rodinného soužití zjevné). Proto nastávají při analýze těchto jevů často metodologické i legitimační problémy.

Sociální konstruktivismus se k analýze komunálních mýtů snaží přistupovat za pomoci Rortyho procedury „epistemologického behaviorismu“, což značí, že pozorně zaznamenává projevy jazykového chování ve společnosti a hledá k nim odpovídající interpretační rámce. Vychází z přesvědčení, že tvorbu a podobu jazykových skriptů ovlivňují zejména strukturální zvláštnosti našeho jazyka, dále společensky akceptované formy rozprav a v neposlední řadě uvedené komunální mýty. Formativní vliv jazykových prvků se zdá být dosti jednoznačný: příznaky deprese mohu u sebe sama vnímat pouze tehdy, když se v daném komunálním diskurzu vyskytuje slovo „depressivní“ a s ním související konotace.

Vliv narativních vzorců je rovněž zjevný: v každém společenství totiž existují prototypické, standardní formy vyprávění, např. západní schéma dobrého vyprávění (vysvětlení, pointa, konec, resp. úvod, jádro a závěr), a pokud tento vzorec není dodržován, nepokládá se vyprávění za příliš smysluplné. „Prohřešky“ proti tomuto základnímu schématu jsou neustále korigované již v předškolním věku dítěte a upevňují se např. ve slohových pracích ve školách.

Mýty také poskytují vyprávěním jejich legitimitu. Zatímco oba dva předcházející faktory dodávají vyprávěním jejich smysl, mýty rozhodují nejen o smysluplnosti, ale i o pravdivosti a oprávněnosti smysluplných výroků. Jsou tedy zásadní pro sledování procedur zdůvodňování. Všechny tři výše uvedené faktory ovlivňují tvorbu komunálních „scénářů myšlení a jednání“ (Baecker et al.), což se projevuje v jazykových skriptech jednotlivých aktérů. Ti se jim přizpůsobují již od malička, používají je, žijí podle nich. Zabezpečuje to především raná enkulturace v rodině a později školní socializace. V jejich rámci si jedinci osvojují, jaké rolové chování se od nich momentálně očekává, jaké se od nich bude očekávat v budoucnosti nebo jak mají v určitých interakcích reagovat, a učí se i jak těmto očekávaním prakticky vyhovět, např. ve formě dodržování pravidel v rodinném soužití, při hře s dětmi, ve škole.

Víme, že dítě se již od malička musí přizpůsobovat různým očekáváním okolí. Z toho se odvíjí sociálně-konstruktivistická představa interakce. Ta vychází z teze, že neexistují žádná kritéria pro její správné pochopení a porozumění, která by byla nezávislá na sociálních mechanismech. *Lidská interakce je chápána především jako „sociální instrument kontroly“, jako „kognitivně-sociální mechanismus pro selekci žádoucích způsobů chování a myšlení“.*

Interakce je především mechanismem akulturace, socializace, vyučování a učení. Z tohoto pohledu je možno vnímat jisté mocenské nároky interakcí, tj. interakce jako vzájemné ovlivňování, což má samozřejmě důsledky i pro sociálně-konstruktivistické pojetí některých jevů ve výchově a vzdělávání ...

Je však třeba uvést, že i v rámci postmoderního sociálního konstruktivismu existují dvě odlišné skupiny názorů týkající se hle-

dání východisek z její na první pohled nepřehledné situace. První skupinu reprezentuje tradiční linie sociálního konstruktivismu (německá škola a intelektuálové okolo R. Rortyho). Ta vychází z názoru, že komunální mýty je možné efektivně reflektovat, je možné mezi nimi účelově vybírat, příp. je předefinovávat a měnit. Doufá tedy, že na mýty lze efektivně zpětně působit. Úkolem badatele je potom neustále ověřování komunální skutečnosti a kulturních samozřejmostí s cílem ptát se na jejich oprávněnost a zasahovat do nich.

Druhou skupinu, kterou na tomto místě upřednostňujeme, tvoří radikálnější francouzské křídlo reprezentované především stoupenci J. Baudrillarda, J.-F. Lyotarda a M. Foucaulta, kteří pojímají veškeré sociální systémy jako sémanticky i operačně uzavřené a zdůrazňují nemožnost úniku před symbolickým „násilím“ jejich diskurzu, před formativním působením jejich nosných mýtů či „metanarací“ (Lyotard). Ambice na osvobození se, „manipulace“ s mýty, jejich předefinování se v tomto světle ukazují být iluzorní. Naše specifikum – přirozený jazyk, který na základě těchto mýtů pracuje, nás totiž z hlediska této perspektivy evolučně „přerostl“, pracuje v nás a my pracujeme v něm. Tento směr však nenabývá nějakých pesimistických rozměrů. Spíše se zbavuje osvícenských iluzí a chce se s tímto mocenským působením sžít. Mocenské působení totiž považuje za legitimní a nutné pro život sociálních systémů. Měli bychom věnovat mnoho úsilí na popis jeho mechanismů, snažit se pochopit jeho autonomní fungování, ale bez osvícenské revoluční ambice vymánit se z něj či se osvobodit.

Snahy představitelů francouzské skupiny mají spíše terapeutickou funkci, tj. snižují naše „utřpení“ z neznalosti, snaží se učinit život snesitelnějším. R. Rorty nazývá tuto skupinu autorů přívlastkem „ironičtí“. Jsou

to autoři, kteří si jsou vědomi toho, že jejich deskripce nejsou schopné poskytnout jedinci moc nad sociálními poměry. Ironik „nemůže tvrdit svému posluchači, že přijme-li náhle ironický druh popisu svého Já nebo své situace, jeho schopnost podrobit si síly, které se proti němu stavějí, se zlepší.“

Podle Rortyho se ironik ptá „co ponižuje?“, ale již neodpovídá na otázku „proč bych se měl ponižování vyhnout?“ Nehledá důvody, ale jde mu jen o to, aby poskytl detailní deskripci jevů. Domnívá se spíše, že „úlohou intelektuála je rozšiřovat naše dovednosti, poznávat a popisovat různé druhy drobnůstek, ze kterých jednotlivci nebo společenství tvoří ústřední body svých životů a fantazijních představ“ (Rorty 1993, s. 32, 33).

Výchova a vzdělávání ve stínu apriorních sociálních struktur

V momentě, kdy se myšlenky nepojímají jako čistě individuální, personální pohledy na svět, ale odrážejí kulturně sdílený náhled na svět konstituovaný specifickými jazykovými prvky a figurami, je třeba revidovat radikálně-konstruktivistické pojetí vyučování a učení – a to směrem k pojmu „socializace“, či „enkulturace“. Z tohoto pohledu nemůže být proces, který vede k produkci myšlenek, připsán na vrub personální elaboraci zkušenosti jednotlivce.

Na učení se začíná nahlížet jako na sociokulturní proces vytváření (jazykových) významů, jako na proces, v němž podstatnou úlohu sehrává sociokulturní prostředí. Je nesporné, že školské instituce jsou imanentní, důležitou a účelnou součástí tohoto prostředí. Ze sociálně-konstruktivistického hlediska je jejich prvořadou úlohou reprodukování těch kulturních vzorců a komunálních mýtů, které pomáhají udržovat sociální kohezi a konformitu.

Sociálně-reprodukční proces má ve školách svoje zvláštnosti a velmi zajímavé podoby, které plynou z toho, že jej zabezpečují především vnitřní mechanismy života školy. To znamená, že hlavní, pro fungování daného společenství nejpodstatnější formy a podoby sociálního smýšlení, chování a soužití škola nevytváří prostřednictvím oficiálních vzdělávacích obsahů, ale tyto formy nacvičuje a trénuje na základě pravidel vlastního (systémového) fungování a na základě symbolů, kterým se všichni účastníci daného komunálního systému „škola“ přizpůsobují.

Sociálně požadované formy chování jsou účelově integrované do vnitřního života školní instituce v podobě rozmanitých zvyklostí, interních pravidel, mýtů a představ o tom, jak by měla působit, fungovat, jak by měla být organizovaná. Tyto představy jsou živé, mají tradici, která je zaměřena na oddalování sociálních změn, s nimiž je zákonitě spjata představa ztráty sociální soudržnosti. Základní způsoby chování zabezpečující sociální kohezi nejsou součástí oficiálních vzdělávacích programů a dokumentů, nejsou definované explicitně, a nejsou proto součástí procesu intencionálního odevzdávání poznatků a zkušeností. Proto je ani tradiční analýza výchovně-vzdělávacího procesu ne-reflektovala. Zdály se být samozřejmé, protože byly každodenně „žité“.

Každodenní praxe a rutina přirozeně nahlazují odůvodnění. Nacvičování určitých interakčních a poznávacích stereotypů totiž vede k vytváření tradičně vyžadovaných zvyklostí, které jsou spíše důsledkem rytmizace činností a nikoliv uvědomělého osvojení. Vzorcům nutným k sociální interakci, která by probíhala „bez tření“, nás učitel neučí svým záměrným působením (zprostředkováním vzdělávacích obsahů). Obsahová analýza předávaného učiva je pro pochopení skrytého učebního procesu zcela

nedostatečná. *Ve vzdělávací činnosti učitelů se stávají zajímavými spíše neintencionální, nezamýšlené formativní důsledky jejich interakčního působení.* Z těchto nezáměrných behaviorálních projevů se usoudilo, že i jejich působení a rozhodování je mimořádně konformní s pravidly komunálního systému a že podvědomě reprodukuje logiku plynulého fungování sociálního systému a s ní spjaté symboly. *Jsou imanentní součástí sociálně-reprodukčního mechanismu vnitřního života školy,* dokonce ho často ještě umocňují. Uvedené předpoklady by však znamenaly, že i individuální jednání pracovníků instituce podléhá jejím vnitřním pravidlům, která zrcadlí pravidla fungování sociálního systému a představy související s jeho bezproblémovým fungováním.

Otázka svobody učitele je v tomto uvažování velmi problematická. Učitel se stává jakýmsi „agentem apersonální moci, které po přesně časově ohraničenou dobu propůjčuje svůj hlas. Němý tlak okolností potom vykoná ostatní“ (Pongratz 1989, s. 213). Tradiční pojmání učitele jako člověka disponujícího jakousi subjektivní mocí se z hlediska sociálního konstruktivismu mění spíše na pojetí učitele jako systémového prvku, jako nositele „sankčního násilí celého systému v něm formě“ (Pongratz 1989, s. 212). Z toho však plyne, že nárůst učitelových svobod se nedá zabezpečit bez změn systémového charakteru. Jinak snahy o kvalitnější péči o děti a mládež povedou k rezignujícím závěrům.

K podobné rezignaci vede Lenzenův (1999) příklad toho, jak působí interní dynamika komunálního systému „škola“, která je v zásadě uzavřená a „nepropustná“ – a proto pokusy ovlivnit ji v určitých partiálních oblastech jednání nevedou k požadovaným efektům. Např. německé základní školy praktikující edukaci v tzv. integrovaných podmínkách, tj. vyučující postižené děti spo-

lu s dětmi intaktními, stojí každý rok před problémem, na jaké škole budou jejich postižení absolventi pokračovat ve studiu. Střední školy si totiž tyto děti berou velmi nerady, zvláště když se nejedná o děti tělesně postižené, ale o děti s poruchami učení či postižené duševně. Důvod je prozaický (a ne pedagogický) – zhoršil by se celoškolský průměr známek a v tradičních měřeních kvality škol by zaostávaly za školami obdobného typu v okolí, což by se projevilo ve snížení zájmu o studium na těchto školách a ve snížení státního příspěvku, nebo ve větší intenzitě inspekcí z ministerstva. Proto si některé střední školy kladou požadavky, že na jednoho postiženého žáka musí daná základní škola „dodat“ nejméně pět dětí s vynikajícím studijním doporučením, aby tak mohly kompenzovat horší výsledky postiženého dítěte. Ředitel základní školy, který se vehementně zasazuje za postižené dítě, má sice pochybnosti o tom, zda může s čistým svědomím dát vynikající doporučení více studentům, ale nakonec v zájmu postiženého dítěte udělí pět vybraným adeptům nejvyšší doporučení ke studiu na střední škole.

Na první pohled se nám může zdát, že se jedná o příklad ovlivňování lidí a manipulace, především ze strany vedení základní školy. Ve skutečnosti však toto rozhodnutí podnítila systémová zákonitost určovaná principem měření kvality škol na základě jejich vzájemného srovnávání. Dobře míněný záměr ředitele může následně vyprodukovat určité nezamýšlené, vedlejší důsledky: pět dětí, které by zřejmě za normálních podmínek tak lehce nezískaly doporučení, ho nakonec obdržely. Některé z nich se s jistotou dostanou při studiu do problémů a jejich výkony nebudou odpovídat očekávání, s nímž byly přijaty na základě nejvyššího typu doporučení. Vzhledem k tomu bude muset střední škola zavést benevolent-

nější známkování, aby v měření kvality svého vzdělávání nepokulhávala za ostatními školami. Příští rok již tato střední škola nebude věřit doporučením dané základní školy a přistoupí k vlastnímu měření výkonnosti uchazečů, čím se etabloje zbytečně systémově náročný duplicitní systém měření výkonnosti.

Vidíme, že velmi humanistický a chválný úmysl spustil v rámci vzdělávacího systému procesy, které už přímo nesouvisely s rozhodnutím ředitele základní školy, ale byly důsledkem vlastní systémové dynamiky založené na principu komparativního hodnocení kvality škol. Osudy šesti dětí v tomto případě nebyly určovány vzdělávacími cíli, pedagogickými normami ani principy pedagogické činnosti. Určovaly je spíše zákonitosti vzdělávacího systému. Ze sociálně-konstruktivistického hlediska (které je v podstatě identické s hlediskem poststrukturalistickým) *výchova a vzdělávání probíhají pod vlivem samočinných struktur vzdělávacího systému a není možné je interpretovat jako důsledky svobodného lidského jednání.*

Výchovně-vzdělávací činnost je třeba vnímat na pozadí určitých latentních hlubinných struktur. Vidíme, že na rozdíl od radikálně-konstruktivistické analýzy, která se soustředila především na žáka, jsou v případě postmoderního sociálního konstruktivismu důležité prvky „řídícího“ systému, mezi něž patří i učitel.

Učitel reprodukuje systémovou logiku, neboť byl sám socializován do způsobů, jak svět konstruuje většina. Je jakýmsi ochráncem tradice a sociálního konsenzu, protože ty jsou z globálního hlediska pro život společenství nejdůležitější. Nespoutanost a kreativnost personálních konstrukcí žáka (na které poukázal radikální konstruktivismus) se tedy „láme“ na stabilizované mozaice konstrukcí učitele a sociálního systému. Logickým

důsledkem pak je skutečnost, že v tomto konfrontačním procesu existují určité mocenské vztahy.

Jak jsme již uvedli, sociální interakci sociální konstruktivismus chápe jako kognitivně-sociální mechanismus určený na selekci požadovaných způsobů chování a myšlení. Sociální konstruktivismus tvrdí, že obdobně můžeme pojímat i interakci pedagogickou. A v tomto pojetí je určité mocenské působení již velmi citelné. Podle Foucaulta je však třeba rozlišovat tzv. „**mocenské vztahy**“, které vyjadřují určité strategické situace v systému (jsou pohyblivé v tom smyslu, že umožňují rozličným partnerům používat v dané situaci proměnlivé strategie a jsou v podstatě legitimní), od tzv. „faktů“ nebo „**stavů nadvlády**“, které vyjadřují personální podrizování a „podřízený subjekt“ je v nich ve svých reakcích blokován a znehybněn. Rozdíl mezi mocenskými vztahy a stavy nadvlády je možné postřehnout v následující myšlence: „Nevidím, co je špatného v praxi někoho, kdo v dané hře pravdy na základě toho, že ví víc než někdo druhý, říká tomu druhému, co má dělat, učí ho, odevzdává mu vědění, zprostředkovává mu techniky; problémem je spíše to, jak se v těchto praktických – kde moc nutně vystupuje a sama o sobě není špatná – vyhnout účinkům nadvlády, které způsobují, že nějaký chlapec je podrobený svévolné a zbytečné autoritě učitele, nějaký student podléhá autoritářskému profesorovi atd.“ (Foucault 2000, s. 151).

Postmodernímu sociálnímu konstruktivismu nejde o „hraní“ bez moci, ale o to, „hrát“ s minimem nadvlády. Tento moment vyjadřuje i definice pojmu „**výchova**“ v rámci koncepce tzv. kritické vědy o výchově: „Výchova je represe a takovou výchovu je zapotřebí kritizovat v tom případě, kdy se jedná o zbytečnou represi“ (Lenzen 1999, s. 170). To, co se má kritizovat, jsou tedy stavy nadvlády, nepotřebná a nadbytečná re-

prese a ne represe legitimní. Ovšem je-li represe legitimní, či zda strategické mocenské vztahy ustrnulý ve stavech nadvlády, to jsou velmi složité otázky.

Moment, kdy se z výchovy (ve smyslu utváření, formování) stává podrobování, se nedá objektivně definovat ani generalizovat. Všechny případy je třeba posuzovat individuálně, protože se často jedná o otázku osobního pocitu či vnímání. Obecně lze uvést, že k posouzení toho, zda určité komunikační strategie nebo výchovná opatření byla zbytečně represivní nebo ne, se využívají tři roviny reflexe: *sebereflexe*, *kritika ideologie a analýza mýtů*. Např. otec může efektivní sebereflexí (např. prostřednictvím psychoanalýzy) dospět k poznatku, že na základě traumatických zkušeností z minulosti se uchyluje ve vztahu ke svým dětem k tzv. přehnané péči (overprotection), tj. že se je pomocí represivních opatření (např. nadměrným zakazováním diskoték) snaží ochránit před vnějším světem, i když jeho děti již dosáhly značný stupeň zralosti a dokáží se o sebe postarat. Stejně tak může být otcova věta „otce musíte poslouchat“ předmětem ideologické kritiky poukazující na to, že vztah poslušnosti mezi otcem a dětmi je postupně historicky překonáván a dnes již obecně neplatí. Mohlo by se poukázat i na to, že tato „stárnoucí“ normativní představa je na rozdíl od „modernějších“ představ náčelnější k tomu, že naše „výchovná opatření“ budou ústít do zbytečné represe. A nakonec bychom mohli provést analýzu mýtu ztělesněného v metafoře „hlava rodiny“, jehož kořeny bychom opět našli v hierarchickém uspořádání represivních patriarchálních feudálních společenstev a který bychom mohli dát do kontrastu se současným mýtem „rodiny jako malé demokracie“...

Uvedené představy měly vést k tomu, že *sémantická a operační uzavřenost daného*

*komunálního systému v určitém čase limituje možnosti individuálního konstruování, což automaticky otevírá otázku moci. Je možné říci, že školy patří k institucím sociálního ovlivňování, u nichž je formativní vliv ve smyslu sociálního konformismu jedním z prvořadých. Školy je tedy možné pojímat jako instituce řídící se tzv. principem korespondence (tento pojem pochází z okruhu tzv. radikálních teorií výchovy), podle kterého „sociální vztahy ve škole odrážejí sociální vztahy v širší společnosti, především v budoucím zaměstnání: budoucí přizpůsobiví zaměstnanci jsou připravováni pro přísné hierarchické a byrokratické podniky a státní správu ... podobně strukturovaným školstvím“ (Průcha; Walterová; Mareš 1998, s. 188). Foucaultovským slovníkem tedy můžeme hovořit o *školách jako o „nástrojových zařízeních“ (dispositifs) čili jako o institucích, které umožňují realizaci určitých sociálních strategických operací (a záměrů)*. Požadavky sociálního systému se prostřednictvím komunálního systému „škola“ a učitele „promítají“ na žáka. Tento sociálně-reprodukční mechanismus nabývá ve vnitřním životě školy dvě formy: (1) Dochází k určitému *tréninku těla*, např. ve formě *osvojování určitých interakčních postupů*. Žák se musí hlásit, aby byl vyvolán. Když je vyvolán, musí se postavit a až potom odpovídat. Nebo „učitel ukáže na žáka prstem, ten vstane a odpovídá. Když pokývá prstem, žák jde k tabuli (v situaci mimo třídu by osoba šla k tomu, kdo kývá prstem). Když stojícímu žákovi učitel kývne dlaní, ten si sedne“ (Gavora 1988, s. 30) apod. Dále lze hovořit o formě *přizpůsobení prostorově-časovým charakteristikám vyučování* (specifickému prostorovému uspořádání tříd, délce vyučovacích jednotek, přestávek, způsobu sezení, normovanému zacházení s tabulí a křídou apod.). Jde v podstatě o praktické přizpůsobení zaběhaným pravi-*

dlům fungování instituce, jejímu vnitřnímu životu (a rovněž i o osvojení způsobilosti přizpůsobovat se). Foucault hovoří o tzv. „*disciplinaci*“ a „*geometrizaaci těla*“ (můžeme rovněž hovořit o disciplinaci těla jeho geometrizaaci), která má zjevný dopad na sociální vztahy. Např. architektura není jen prostorovým prvkem, ale i integrální součástí sociálních vztahů, protože je schopná umožňovat a měnit určité vztahy mezi lidmi na základě toho, že usměrňuje rozmístění lidí v prostoru, usměrňuje jejich „oběh“, což v konečném důsledku potvrzují i výzkumy úrovně a intenzity pedagogické komunikace vzhledem k prostorovému rozmístění jejich účastníků (např. Mareš; Křivohlavý 1995). Tělo se stává jakousi „aparaturou, která se uvádí do pohybu imateriálními pravidly, jakýmsi koordinačním systémem“ (Kašáček 2001, s. 125).

„*Integrace do života školy probíhá prostřednictvím metodicky řízeného procesu synchronizace kódů chování, procesu reglementace těla, smyslů a afektů*“, ve kterém si žák osvojuje požadovaný „*svazek monokultur*“ (Puritz 1998, s. 28). Pravidelným navykáním na tyto kódy dochází k jejich interiorizaci, což je základem pro pozdější kvazi-autonomní prosociální konformní jednání. Geometrizaace těla je fascinující právě tím, že vytvoří ze subjektu „koproducenta“ jeho normalizačních efektů: na začátku působí „na“ těla, ale potom již účinkuje „v“ nich. (2) Druhou formou tohoto školského sociálně-reprodukčního mechanismu již není osvojování si „technik“ disciplinace, ale především *tradování symbolů a představ*. Zde již nesehrává tak důležitou úlohu přizpůsobení se pravidlům vnitřního života školy, ale především socializace vycházející z aktivity učitele, ze zprostředkování jeho poznání a představ, které jsou pro pochopení sociálních jevů v daném společenství nutné. Jsou to představy o tom, jaký je svět, v němž

žijeme, jak se v něm orientovat, jak vnímáme ty, kteří v něm nežijí, jak a kdy se máme učit, na co je vzdělávání, jak se chovat k jiným lidem či dětem, jak vnímat rodinu, práci apod. Odpovědi na tyto otázky rovněž netvoří součást vzdělávacích obsahů uvedených v oficiálních pedagogických dokumentech. Jsou spíše obsaženy ve *výchovně-vzdělávacím stylu učitele* nebo v učitelových „pauzách“, když se občas odpoutá od vysvětlování učiva a „utrousí“ krátkou „morální“ poznámku či užije karavý pohled, tj. *když prezentuje a upevňuje postoje typické pro daný sociální systém*, v němž všichni žijí.

Obě dvě uvedené sociálně-reprodukční formy probíhají současně a zvyšují efektivnost formativního (ne pouze informativního) působení školských institucí. Zatímco geometrizace těla zabezpečuje to, co bychom mohli nazvat „**behaviorální konformitou**“, tak učení se symbolům zajišťuje „**konformitu epistemickou**“. Základem konformity je osvojování fundamentálních komunálních mýtů, řekněme mýtu „dobrého“ Slováka či křesťana, mýtu rychlosti, času, výkonnosti či ekonomičnosti, mýtu rovnoprávnosti pohlaví, generačního respektu, mýtu ochrany životního prostředí aj.

Bez fundamentálních mýtů by sociální soudržnost i samotné fungování společnosti byly ohrožené (ekologie je toho zřejmě nejvýraznějším příkladem). Mnohé z fundamentálních komunálních mýtů se bezprostředně týkají i fungování pedagogických institucí a některé navíc legitimují jejich činnost. D. Lenz (1991) dokonce považuje důkladné přezkoumávání výchovně-vzdělávacích mýtů za předmět nové pedagogické disciplíny, kterou nazval „**mytologie výchovy**“. Podle něj (1987) je tím nejsilnějším a nejstabilnějším mýtem pedagogiky *mýtus osvícenství*, tedy mýtus o svobodě, kterou je třeba náležitě kultivovat „tlakem výchovy“, protože „nevychovaný“ s ní nedokáže pro-

duktivně zacházet. Osobně jsem zase přesvědčen o tom, že jedním z nevlivnějších a nosných mýtů současné pedagogiky (i společnosti) je *mýtus meritokracie*. Jedná se o funkcionalistickou představu, z níž plyne, že „existuje úzká vazba mezi vzděláním, především formálním vzděláním a budoucím sociálním statutem“ (Průcha; Walterová; Mareš 1998, s. 128). Tento mýtus je z hlediska fungování pedagogických institucí mimořádně důležitý, protože nejenže legitimuje jejich činnost, ale přiznává jim i určitou privilegovanou pozici. Vytváří totiž obraz jakéhosi plynulého přechodu od vzdělávací činnosti k činnosti pracovní, a dokonce i k životnímu úspěchu, či neúspěchu. To samozřejmě ulehčuje činnost těchto institucí a apriorně je to chrání před detailní reflexí vztahu vzdělání-zaměstnání-finanční ohodnocení-společenský status.

Lze konstatovat, že výchovně-vzdělávací působení na všech úrovních pracuje na pozadí určitých mýtů. Mohou to být mýty politicko-strategického charakteru (jako např. mýtus meritokracie), mýty odborně-pedagogického či metateoretického charakteru (jako např. mýtus empirismu, kvantitativní metodologie nebo mýtus prakticismu ve vědě o výchově), mýty každodenně-praktického rázu (jako např. mýtus reprezentacionismu, jako výše zmíněná metafora „potrubí“). Dále je možné v rámci těchto úrovní uvažovat např. i o mýtech personálního charakteru souvisejících s individuální biografií jeho „nositele“ a o mýtech generalizovaných, sdílených širším společenstvím apod.

Ze sociálně-konstruktivistických předpokladů plyne, že chceme-li analyzovat vliv sociálního systému na individuum v rámci výchovně-vzdělávacích institucí, měli bychom sáhnout k *systematické analýze neoficiálních procesů každodenního života školy*. Za určující se začínají považovat podprahové účinky školských institucí.

Postmoderní a sociálně-konstruktivistická varianta vědy o výchově sleduje procesy na první pohled neviditelného ovlivňování mládeže. Zajímá ji tzv. „hidden curriculum“, „**skryté kurikulum**“, „tajný učební plán“ či „skrytá osnova“, v níž nejde o samotný obsah vzdělávání, ale spíše o to, *jaké formativní cíle a důsledky mají rozličná organizační opatření a výchovně-vzdělávací postupy*: Co se učí tím, když se trvá na nošení školní uniformy? Co se učí tím, když žáci mají zakázané oslovovat učitele křestními jmény? Co se učí tím, když žáci sedí odděleně v lavicích za sebou? Co se učí tím, když ve vyučování mluví většinou jen učitel a žáci téměř nepromluví? Co se učí tím, když žáci musejí odevzdávat svoje práce v elektronické podobě? Co se učí tím, když se na tělesné výchově dělí skupiny na chlapecké a dívčí? Co se učí tím, že se do problémových tříd přednostně nasazují učitelé, muži? Co se „skutečně“ učí četbou „Babičky“ od B. Němcové a „Fausta“ od J. W. Goetha? Jde tedy o *zkoumání smyslu organizačních pravidel, interakčních vzorců (způsobů styku a rozhovoru), školních rituálů (tedy chování, kterým se vyjadřují základní požadavky příslušné instituce, aniž by se explicitně odůvodňovaly), ale např. i o požadavek obsahu vzdělávání a z něj plynoucího procesu sociálního učení*.

Např. Giddens (1998) uvádí, že při výuce jakékoliv vědecké disciplíny se žákovi nepředává jen poznávací obsah – tedy technické poznatky, ale zároveň i bezpodmínečná úcta k technickému vědění všeho druhu (a jeho nezpochybnitelnost), což je pro obecné sociální postoje mnohem důležitější než vlastní obsah technických poznatků. Tato úcta je základem toho, co nazývá „důvěrou v (abstraktní) systémy“, které mají charakter expertních systémů, tj. systémů vědecko-technických. Bez této důvěry by totiž existence v našem přetechnizovaném světě

nebyla možná. Je proto nutné, aby ji „sociální reproduktory“ (např. škola) neustále vytvářely a upevňovaly.

Analýzou formativních pozadí, tj. sociálních mýtů, je možné dospět k poznatku, že jsou zaměřeny na utváření konformního chování či konvergentního myšlení, které je pro „hru pravdy“ daných sociálních společenství podstatné. Požadavek behaviorální a epistemické konformity je obsažený téměř v každém systémovém opatření a rovněž i v projevech „mluvčích“ komunálního systému (učitelů, rodičů, nadřízených aj.).

Sociální konstruktivismus plně otevírá sociální složitost skutečnosti a přitom zdůrazňuje, že je nemožné nereflektovat tyto složité apriorní sociální vzorce stojící za každou výchovně-vzdělávací intencionalitou. Učitel tím staví do nezáviděníhodné paradoxní pozice: podle oficiálních pedagogických dokumentů má žákům pomáhat k maximálnímu individuálnímu rozvoji, který však ve jménu uspokojení základních sociokulturních požadavků brzdí vlastním formativním působením v praxi. Zamyslíme-li se nad tím, jaký význam mají v této složité situaci učitele sociálně-konstruktivistické poznatky, nejspíše dospějeme k závěru, že jejich smysl je především v reflexi.

Jelikož učitelovo reprodukčně-formativní působení je především jazykovým působením, umožňuje mu uvedená perspektiva nazřít svou vlastní pedagogickou činnost z jiného úhlu. Učitel je ve vyučování především jazykovým aktérem, jehož jazyk mluví a myslí nejen za něj samotného, ale i za „hru pravdy“ daného sociálního systému. Učitel tak stojí před úkolem precizně analyzovat své jazykové projevy v kontextu sociálně-reprodukčních mechanismů. *Klíčovou se stává tzv. jazyková sensibilita, tj. jednak citlivost na takové jazykové mechanismy a struktury, které v sobě implicitně obsahují nebezpečí personálního podrobování žáka ve smyslu stavů*

nadvlády, a jednak citlivost na to, jaké pojetí, předsudky, rozlišení či konstrukce skutečnosti – stručně řečeno komunální mýty – stojí za učitelskými jazykovými projevy.

Účelem reflexe není vymanění z vlivu sociálních formativních mechanismů. „Ironickým“ filosofům a tedy i „ironickým“ učitelům jde o to, aby vytvořili detailní deskripci jevů bez ambice, že se zlepší jejich schopnost podmanit si síly, které se „proti nim“ staví. Nanejdříve se může zlepšit jejich schopnost pohybovat se v silovém poli jejich působení, stát se pružnějšími.

Pochopení existence sociálních apriorních struktur zásadním způsobem zpochybňuje revoluční osvícenecký pedagogický optimismus. Neznamená to však, že by pedagogičtí pracovníci měli podlehnout pedagogickému pesimismu a měli rezignovat na produktivní komunikaci se svými žáky.

Postmoderní sociální konstruktivismus nás spíše vede k tzv. *pedagogické skepsi*, kterou pojímáme marquardovsky jako absenci iluzí, jako formování „bez natěšení“ (Poenitsch), tj. bez osvícenské utopie o radikální změně poměrů. Postmoderní sociální konstruktivismus dláždí cestu nové *pedagogické skromnosti a umírněnosti*, kterou pedagogika dosud od svého vzniku neprošlapala.

Učitelé by si měli být vědomi toho, že jejich deskripcie jim nejsou schopné dát moc nad sociálními poměry. Spíše by měli „věřit“, že detailnější poznání mechanismů, které v nich pracují a vytvářejí v nich „smysl“, jim napomůže s nimi lépe zacházet a efektivněji jich využívat. Možná se jim poté podaří lépe uspořádat soubory potřebných morálních imperativů, tradovaných představ i zaběhaných perspektiv, které ze sebe učitelé nesystematicky nebo neuvědomovaně „chrlí“ po dobu svého formativně-výchovného působení anebo které ledabyly zamíchávají do své informativně-vzdělávací činnosti. Možná dospějí k tomu, že dokáží roz-

lišovat v široké paletě vlivů, které na ně působí, že dokáží tyto vlivy systematizovat a vytvořit si tak v sobě skryté učební osnovy hypotetického předmětu s názvem „Úvod k našim představám“...

Namísto závěru

V naší malé rekonstrukci zrcadlové síně poznání jsme prezentovali důsledky dvou pohledů na zrcadla z odlišných pozic. I když jejich důsledky je možné označit za odlišné (nikoliv však protichůdné), chceme na tomto místě poukázat na to, že konstrukce obou těchto pohledů zákonitě vyplynuly z místa, z něhož jsme na zrcadla a zrcadlové efekty nazírali. Po celou dobu jsme se během předchozích úvah stále nacházeli v téže zrcadlové síni, v téže „hře pravdy“.

V našem představení vznikla síň s dvěma vchody: tím předním jsme se ocitli před zrcadly, náš odraz v nich zaměřil naši pozornost na nás samotné; zadním vchodem jsme se ocitli „za oponou“, v „tmavé“ části místnosti, kde bylo vidět zadní části zrcadel. V prostoru za předním vchodem se v nás automaticky vynořily otázky týkající se individuálního poznávání a vnitřní zkušenosti: Jak vnímám dané odrazy? Jaká je moje zkušenost s barevností? Líbí se mi to? Co to ve mně vyvolává?

Prostor za zadním vchodem, byl více strohý a implikoval otázky pragmatičtějšího rázu. Viděli jsme v něm totiž zadní konstrukci zrcadel, stáli jsme mimo odrazy, a proto jsme se ptali spíše externě: Jaká je konstrukce zrcadel? Proč jsou nastavena určitým směrem? Má to dopad na světelné efekty?

Polarizovaná zrcadlová síň jako by sama byla znázorněním odvěkých dualismů mezi světlem a tmou, dobrem a zlem, subjektem a objektem, imaginací a racionalitou: pólů, které nám připomínají i vztah radikálního individuálního konstruktivismu a konstruk-

tivismu sociálního, postmoderního. Prezentování obou perspektiv nám pomohlo rekonstruovat pozici postranní, pozici, v níž lze zahlédnout nejen pozorovatele před zrcadly fascinovaného odrazy sebe sama, ale i konstrukci zrcadel bez odrazů.

Naším cílem bylo ukázat, že by učitelé-praktici měli uvažovat v modu obou vchodů. V pedagogické činnosti totiž často nastávají situace, kdy je výhodnější vstoupit předním, a situace, kdy je zase lepší vstoupit zadním vchodem. Šlo nám o to, aby učitelé nezůstávali uvězněni pouze v jedné výchovné filosofii, nevnímali jevy v oblasti výchovy a vzdělávání jen na základě jednoho prizmatu.

Pedagogické jevy jsou tak různorodého charakteru, že je není možné vtěsnat do jednoho schématu. Když se o to pokusíme, nutně sáhneme ke zbytečné represí. Každý učitel by měl proto cíleně střídavě „navštěvovat“ jednotlivé vchody, aby na jedné straně pochopil vnitřní dynamiku žáka, vnitřní dynamiku sebe sama, a aby tuto dynamiku na druhé straně chápal ve vztahu k vnějším souvislostem. Žák by se rovněž neměl pouze opíjet o své poznávání, ale měl by kromě estetických kritérií poznat i kritéria pragmatická, tj. seznámit se s těmi formami chování, které fungují v životě daného společnosti a ne pouze v privátním světě. Obojí schopnosti jsou však stejně důležité.

Je jasné, že setrvání pouze v jedné polovině síně povede k redukcionismu, který vždy nepříznivě ovlivní proces výchovy a vzdělávání. Aktivní poukazy na tyto komplementární souvislosti jsou jedním ze základních komponentů univerzitního vzdělávání budoucích učitelů. Těsnost vztahů mezi individuálním a sociálním, mezi vnějším a vnitřním (na kterou poukázal např. Rorty svou „oprávněnou tvrditelností“ nebo pojetím pravdy jako „sociálního konsenzu“, tj. většinové dohody, v níž se individua spojují do sociálního svě-

ta) je tak silná, že je možné rozštěpit ji jen přehnaným zdůrazněním jednoho komponentu. To však vzápětí vyvolá automatickou reakci komponentu druhého, který je na základě vlastní absolutizace okamžitě schopný vyprodukovat rovnocenně legitimní teorii. Důsledkem takového štěpného procesu je podle našeho názoru vznik radikálního a sociálního konstruktivismu. Abychom podtrhli jejich vzájemnou komplementárnost, obohatili jsme pojem „radikální konstruktivismus“ přívlastkem „individuální“ za účelem zdůraznění binární opozice mezi individuálním a sociálním. Toto zdůraznění bylo účelové: mělo vyvolat dojem konfliktnosti, polarizace, mělo zaujmout.

Polarita nemusí být prvořadou. Mohli jsme se klidně zaměřit na společnou konstruktivnost obou teorií či na jejich antireprezentacionismus. Na tomto místě je však třeba ještě upozornit na fakt, že pojem „sociální konstruktivismus“ jsme obohatili o přívlastek „postmoderní“. V době studia této problematiky jsme totiž postřehli ideovou příbuznost tohoto směru s rozličnými postmoderními koncepcemi, které reprezentují autority jako R. Rorty, M. Foucault a J.-F. Lyotard. Vytvořili jsme tedy zkomprimovanou představu „postmoderního sociálního konstruktivismu“, kterou jsme v tomto textu prezentovali. Nezbyvá nám již nic jiného než doufat, že toto „dvojitě psaní“ bylo aspoň trochu zajímavé a inspirativní.

Literatura:

AUFSCHNAITER, S. von; FISCHER, H.E.; SCHWEDES, H. Kinder konstruieren Welten : Perspektiven einer konstruktivistischen Physikdidaktik. In SCHMIDT, S.J. *Kognition und Gesellschaft : Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus II*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1992, s. 380–424. ISBN 3-518-28550-5.

- BAECKER, J.; BORG-LAUFS, M.; DUDA, L.; MATTHIES, E. Sozialer Konstruktivismus – eine neue Perspektive in der Psychologie. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 116–145.
- DERRIDA, J. *Texty k dekonstrukci*. Bratislava : Archa, 1993. ISBN 80-7115-046-0.
- EMRICH, H.M. Konstruktivismus : Imagination, Traum und Emotionen. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 76–96.
- FERCHHOFF, W.; NEUBAUER, G. *Patchwork-Jugend : Eine Einführung in postmoderne Sichtweisen*. Opladen : Leske + Budrich, 1997. ISBN 3-8100-1349-8.
- FOUCAULT, M. *Moc, subjekt a sexualita : Články a rozhovory*. Bratislava : Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-389-9.
- GÁL, E. Aspekty relativizmu. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 201–202.
- GÁL, E. Kultúra a filozofia : Kultúra a kultúry. In *Za zrkadlom myslenia : Zborník prác o súčasnej filozofii*. Bratislava : Média, 1999, s. 59–73. ISBN 80-967525-3-7.
- GAVORA, P. a kol. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava : Veda, 1988.
- GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85850-62-1.
- HARRÉ, R.; GILLET, G.R. *Diskurz a myseľ : Úvod do diskurzívnej psychológie*. Bratislava : IRIS, 2001. ISBN 80-89018-08-4.
- HEJL, P.M. Die zwei Seiten der Eigengesetzlichkeit : Zur Konstruktion natürlicher Sozialsysteme und zum Problem ihrer Regelung. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 167–213.
- HELD, E.; PUPALA, B. *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. Bratislava : Pdf UK, 1995. ISBN 80-967362-7-2.
- JANICH, P. Die methodische Ordnung von Konstruktionen : Der Radikale Konstruktivismus aus der Sicht des Erlanger Konstruktivismus. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 24–41.
- KASČÁK, O. *Podoby pedagogiky v kontexte postmoderného myslenia*. Diplomová práca. Bratislava : Pdf UK, 2001.
- KLEPP, L.S. Richard Rorty: filozof paradoxu. *Spektrum*, 1992, č. 76, s. 44–49.
- KUPFFER, H. *Pädagogik der Postmoderne*. Weinheim : Beltz Verlag, 1990. ISBN 3-407-34035-4.
- LENZEN, D. Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? *Zeitschrift für Pädagogik*, 1997, č. 43, s. 949–967.
- LENZEN, D. Mythos, Metapher und Simulation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1987, roč. 33, č. 1, s. 41–59.
- LENZEN, D. *Orientierung Erziehungswissenschaft : Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg : Rowohlt Verlag, 1999. ISBN 3-499-55605-7.
- LENZEN, D. Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1991, 27. Beiheft, s. 109–125.
- LENZEN, D. Reflexivität und Methexis. In BORRELLI, M.; RUHLOFF, J. *Deutsche Gegenwartspädagogik. Band II*. Hohengehren : Schneider Verlag, 1996, s. 54–66. ISBN 3-87116-781-9.
- LENZEN, M. Wieviel Freiheit darf's denn sein? *Die Zeit*, 13. september 2001, č. 38, s. 37.
- LYOTARD, J.-F. *O postmodernismu*. Praha : Filosofický ústav AV ČR, 1993. ISBN 80-7007-047-1.
- LYOTARD, J.-F. Univerzálné dejiny a kultúrne diferencie. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 203–206.
- MACHALA, M.; KLUSÁK, K. Richard Rorty aneb rozpustí se filosofie v literatuře? *Světová literatura*, 1993, č. 5, s. 20–22.
- MAREŠ, J.; KRÍVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MATURANA, H.R.; VARELA, F.J. *Der Baum der Erkenntnis : Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. 3. vyd. München : Goldmann Verlag, 1991. ISBN 3-442-11460-8.
- O Rortym, postmodernismu a pravdě na jedno použití : Rozhovor s doc. Karlem Krejzrou. *Prostor*, 1994, roč. 8, č. 29, s. 117–133.
- OBDRŽÁLEK, Z. Protirečenia súčasnej školy. *Pedagogické spektrum*, 1995, č. 1, s. 29–38.
- PEREGRIN, J. Richarda Rortyho cesta k postmodernismu. *Filosofický časopis*, 1994, roč. 42, č. 3, s. 381–401.
- PIAČEK, J. Metódy filozofovania o výchove. In ŠVEC, Š. a kol. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : IRIS, 1998, s. 252–260. ISBN 80-88778-73-5.
- POENITSCH, A. *Bildung und Sprache zwischen Moderne und Postmoderne : Humboldt, Nietzsche, Ballauff, Lyotard*. Essen : Verlag Die Blaue Eule, 1992. ISBN 3-89206-504-7.
- PONGRATZ, L.A. *Pädagogik im Prozeß der Moderne : Studien zur Sozial- und Theoriegeschichte der Schule*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag, 1989. ISBN 3-89271-136-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PUPALA, B.; OSUSKÁ, E. Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivismu. *Pedagogická revue*, 2000, roč. 52, č. 2, s. 101–114.
- PURITZ, U. Sexy „Kanake“. In GOGOLIN, I.; KRÜGER-POTRATZ, M.; MEYER, M.A. *Pluralität und Bildung*. Opladen : Leske+Budrich, 1998, s. 25–41. ISBN 3-8100-1825-2.
- RORTY, R. Filozofia a budúcnosť. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 228–231.
- RORTY, R. *Filozofia a zrkadlo prírody*. Bratislava : Kalligram, 2000. ISBN 80-7149-325-2.
- RORTY, R. Heidegger, Kundera a Dickens. *Světová literatura*, 1993, č. 5, s. 34–43.
- RORTY, R. Holizmus, interiorizmus a ambícia transcendencie. *Filozofia*, 1993, roč. 48, č. 4, s. 226–241.
- RORTY, R. Kontingencia liberálneho spoločenstva. In GÁL, E.; MARCELLI, M. *Za zrkadlom moderny*. Bratislava : Archa, 1991, s. 193–208. ISBN 80-7115-025-8.
- RORTY, R. Kozmopolitizmus bez emancipácie : Odpoveď Jeanovi-Françoisovi Lyotardovi. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 206–211.
- RORTY, R. Kto sme? Morálny univerzalizmus a ekonomický výber. *Aspekt*, 1997, č. 2, s. 219–222.
- RORTY, R. Nahodilosť, ironie a solidarita. *Prostor*, 1994, roč. 8, č. 29, s. 107–116.
- RORTY, R. Soukromá ironie a liberální nádeje. *Světová literatura*, 1993, č. 5, s. 22–34.
- RORTY, R. Veda ako solidarita. In GÁL, E.; MARCELLI, M. c.d., s. 209–239.
- RORTY, R. Zkoumání jako rekontextualizace : Antidualistické pojetí interakce. *Filosofický časopis*, 1994, roč. 42, č. 3, s. 358–379.
- ROTH, G. Das Konstruktive Gehirn : Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 277–336.
- RUSCH, G. Auffassen, Begreifen und Verstehen : Neue Überlegungen zu einer konstruktivistischen Theorie des Verstehens. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 214–256.

SCHMIDT, S.J. Medien, Kultur: Medienkultur : Ein konstruktivistisches Gesprächsangebot. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 425–450.

SCHMIDT, S.J. Radikaler Konstruktivismus : Forschungsperspektiven für die 90er Jahre. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 7–23.

SCHWEGLER, H. Konstruierte Wissenschaftswelten : Die Erfahrungen eines Physikers. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 257–276.

STADLER, M.; KRUSE, P. Konstruktivismus

und Selbstorganisation : Methodologische Überlegungen zur Heuristik psychologischer Experimente. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 146–166.

ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS, 1995.

WIESNER, M.; WILLUTZKI, U. Sozialkonstruktivistische Wege in der Psychotherapie. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 337–379.

ZIEMKE, A.; STÖBER, K. System und Subjekt. In SCHMIDT, S.J. c.d., s. 42–75.