



Sociální pedagogika | Social Education

ISSN 1805-8825

E: editorsoced@fhs.utb.cz

W: <http://www.soced.cz>



Ne-entitní konceptualizace jako přístup v sociální pedagogice

Michal Černý

To cite this article: Černý, M. (2024). Ne-entitní konceptualizace jako přístup v sociální pedagogice. *Sociální pedagogika / Social Education*, 12(1), 34–47. <https://doi.org/10.7441/soced.2024.12.01.03>

To link to this article: <https://doi.org/10.7441/soced.2024.12.01.03>



Published online: 15 November 2024



Download at www.soced.cz in multiple formats ([MOBI](#), [HTML](#), [EPUB](#))



Share via email, FB, Twitter, Google+, LinkedIn



[CrossMark](#)

CrossMark

Indexing: List of non-impact peer-reviewed journals published in the Czech Republic, ERIH PLUS, ERA, EBSCO, CEJSH, DOAJ, SSRN, ProQuest, ROAD, SHERPA/RoMEO, CEEOL, OAJI, ICI, SIS, Ulrich's Periodicals Directory, The Keepers Registry, Research Gate, Academia.edu, Academic Resource Index, Google Scholar and provides DOI, Similarity Check and CrossMark (CrossRef).

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY).
Copyright © 2024 by the author and publisher, TBU in Zlín.

Ne-entitní konceptualizace jako přístup v sociální pedagogice

Michal Černý 

Kontakt

Masarykova univerzita v Brně
Filozofická fakulta
Arne Nováka 1
602 00 Brno
Česká republika

✉ Korespondence:
mcerny@phil.muni.cz

Copyright © 2024 by the author
and publisher, TBU in Zlín.
This work is licensed under the
Creative Commons Attribution
International License (CC BY).



Abstrakt: Tato teoretická studie se soustředí na problematiku rekonceptualizace ontologického modelu uplatňovaného v sociální pedagogice, který se mění z modelu založeného na entitách na distribuovaný systém dynamicky se měnící sítě. Představuje možnosti využití tohoto nového pojetí při řešení komplexních situací, kterými se zabývá sociální pedagogika, jako např. profesní poradenství, definice sociální pedagogiky, environmentální žal, identita a práce s cílovými skupinami z oblasti sociální pedagogiky nebo využití umělé inteligence ve výuce. Studie si klade za cíl vnést tento nový způsob myšlení a jednání do sociálně-pedagogické teorie a praxe a poukázat na výhody, které může přinést opuštění přístupu založeného na entitách.

Klíčová slova: filosofie edukace, entity, distribuovaná kognice, sociální pedagogika, environmentální žal, umělá inteligence, kariérové poradenství

Non-entity conceptualisation as an approach in social education

Abstract: The present theoretical study focuses on reconceptualising the ontological model applied in social pedagogy from an entity-oriented to a distributed model of a dynamically changing network. The paper demonstrates how the novel conceptualisation can address intricate social pedagogy scenarios, including career counselling, defining social pedagogy, environmental grief, identity formation and engagement with social pedagogy target groups or integrating artificial intelligence in teaching. The study aims to introduce this novel way of thinking and acting into social pedagogical theory and practice and demonstrate the advantages of abandoning the entity-oriented approach.

Keywords: philosophy of education, entities, distributed cognition, social pedagogy, environmental grief, artificial intelligence, career counselling

1 Úvod

Uvažovat o světě, jako o prostoru složeném z entit, je integrální součástí naší kultury. Rozlišujeme jednotlivé druhy rostlin a živočichů, vyučujeme postupy, jež umožňují příklady z fyziky nebo matematiky učit na sebe navazujícím logickým algoritmickým způsobem. Navykli jsme si, že svět

můžeme rozložit na relativně nezávislé části, které se mohou stát předmětem zkoumání jednotlivých vědních disciplín (Lakoff, 2008; Sousedík, 2020; Stodola, 2015). Stejně tak má škola předměty (Palouš, 2008, 2009) a třídy. V tomto kontextu je možné entitu chápat jako vymezenou (alespoň částečně uzavřenou) jednotku, kterou lze samostatně popisovat a přičítat jí určité vlastnosti. Aristotelovským slovníkem bychom mohli říci, že entity jsou taková jsoucna – jednotliviny, kterým lze přiřadit substanci nebo je aristotelovsky definovat.

Tento způsob myšlení se ukazuje jako velice produktivní a užitečný; jde o nejjednodušší způsob ontologického modelování skutečnosti. Lakoff (2008) uvádí, že o věcech nebo způsobech, které jsou pro nás obvyklé, již vlastně ani neuvažujeme; v tomto případě se jedná model, který – ze své vlastní podstaty – musí být adekvátní pouze pro určitou třídu problémů. V této studii se pokusíme navrhnout alternativní ontologický (užíváme slova ontologie ve smyslu nástroje pro mentální modelování skutečnosti, tedy určování kategorií jsoucího, což je pojmosloví běžné v oblastech jako je informatika, informační věda atp. V kontextu tradičního, čistě filozofického pojetí by možná bylo přesnější hovořit o metafyzice, která je však zatížená jinými kontacemi (Patočka, 2024)) model, který umožní řešit nové – komplexní, obtížně vymežitelné či ohraničitelné – výzvy, které stojí před sociální pedagogikou, ať již chápanou jako vědní obor nebo aplikovaná praxe, jež má pomáhat klientům úspěšně se adaptovat na měnící se svět (Bauman, 2013; Beck, 1992; Reich, 1995). V našem pojetí chápeme ontologii jako konceptuální model jsoucna a jeho interakcí v určitém prostoru a čase. Pokusíme se ukázat, že adekvátním modelem nejsou jednotliviny (atomy, entity), které na sebe vzájemně reagují, ale dynamické struktury sítí. Z tohoto úhlu pohledu tedy budeme hovořit o novém ontologickém pojetí. K tomuto přístupu nás opravňuje i pedagogická terminologie, která hovoří o ontodidaktické transformaci a má na mysli právě ontologickou roli (Slavík et al., 2017).

2 Od entit k distribuovanému modelu dynamicky se měnící sítě

Na entitách založený model myšlení představuje základní a obtížně zpochybnitelný prvek okcidentálního způsobu uvažování i vědecké práce. Jak tvrdí Lakoff (2008), tento model vychází z řeckého atomismu. Atomisté se domnívali, že svět je složen z pevných, nedělitelných a věčných jednotek (tedy ἄτομος). Jak uvádí Alexandros Afrodís: „*Demokritos (...) tvrdí, že doopravdy není vůbec nic smíšeno, nýbrž domnělá směs je položením tělísek vedle sebe, při čemž zachovává každé z nich vlastní přirozenost, kterou mělo i před smísením. A zdají se nám smíšena, ježto pro nepatrnost tělísek vedle sebe ležících není náš smysl schopn pozorovat žádné z nich jednotlivě*“ (Kratochvíl, n.d.).

Tato atomistická představa (Patočka, 1996) se stala základem myšlenkové konceptualizace moderního světa (Latour, 1993). Představu, že svět lze rozložit na jednotlivé elementy, které lze samostatně zkoumat, popisuje Latour jako purifikaci. Podstatou západního myšlení je – podle Latoura – snaha očistit jednotlivé elementy od vlivu okolí do té míry, aby je bylo možné (v podstatě laboratorně) zkoumat, aniž by do tohoto procesu vstupovaly vnější vlivy, jež by mohly jednotlivé studované proměnné ovlivnit. Purifikace je tedy procesem ontologické diference entit z komplexity světa.

Moderní (společenské) vědy tedy vycházejí z Démokritovy myšlenky, že směsi neexistují, nebo – pokud ano – že i ty lze označit pojmem atom. (V této souvislosti) přitom atom nelze chápat v moderním smyslu jako částici hmoty s elektrony, protony a neutrony nebo jako pravděpodobnostní strukturu kvantové mechaniky, nýbrž spíše z hlediska řecké ontologie. Atom je to, co tvoří jednotku bytí, co má vlastní bytnost a může být odděleno od ostatního. Na druhou stranu je třeba připustit, že Démokritovy představy nebyly srozumitelné ani jeho současníkům, a například Aristoteles uvádí, že „*Smrt je prý totiž odchod těchto tvarů z těla, způsobený tlakem obklopujícího [vzduchu]. Avšak příčinu toho, proč všichni musí jednou zemřít, ne náhodou, nýbrž přirozeně stářím nebo nepřirozeně násilím, nijak neobjasňuje*“ (Kratochvíl, n.d.). Jinými slovy, budování systematické démokritovské filozofie je značně problematické. Faktem však zůstává, jak tvrdí Patočka, že spolu s Platónem tvoří myšlenkový základ evropské civilizace či evropského způsobu myšlení (Patočka, 1996).

Latour (1993) rovněž poukazuje, že modernita je kromě purifikace determinována ještě dalším procesem, který označuje jako hybridizace – tedy propojování či integrace celků. Tento proces, podle něj, podstatu krize nedovršené modernity; na jedné straně potřebujeme prvky od sebe oddělit, na straně druhé je systematicky propojujeme do nových celků, které mají jiné vlastnosti než počáteční jednotliviny. Podobně uvažuje také Dewey, když popisuje pedagogiku jako integrální propojení různých disciplín; uvádí, že sama pedagogika není ani jednou z nich, ale něčím novým a jedinečným (Dewey, 1947). Latour (1993) tvrdí, že tyto dva procesy jsou neslučitelné a že vedou k hluboké krizi modernity, jako z hlediska filozofického, tak především sociálního.

V této studii se pokusíme o uplatnění koncepce, která se oproštuje od entitního atomisticky orientovaného modelu, a nabídneme pojetí založené na dynamicky distribuované síti, tedy na modelu, který v sociologii načrtl právě Latour a pojmenoval ho Actor–network theory (Latour, 1996). Tento přístup se také objevuje u konektivismu v pedagogice (Siemens, n.d.), nebo částečně v modelu rozšířené kognice ve filozofii (Clark & Chalmers, 1998; Rupert, 2010). Toto klasické pojetí se pokusíme kombinovat s přístupy, které jsou typické pro experientialismus ovlivněný pragmatismem (Johnson, 2017; Lakoff, 2008; Lakoff & Johnson, 1999).

Při řešení je proto třeba vycházet z následujících základních principů:

1. Místo entit je třeba uvažovat o struktuře vymezené sítě. Tato síť může mít dynamický charakter, její jednotlivé prvky mohou být členy více „sub-sítí“, které se jejich prostřednictvím vzájemně ovlivňují. V tomto pojetí je jednájící struktura určitou částí sítě, která usiluje o řešení konkrétního problému (Latour, 1996).
2. Určujícím faktorem charakteru sítě nejsou prvky nebo entity, ale informační interakce, tedy mechanismy vzájemné komunikace, výměny informací, změn vnitřních stavů i síťových konfigurací. Síť je možné poznat a popsat prostřednictvím informačních interakcí (Floridi, 2013a, 2014), jež také určují jejich charakter a možnosti.
3. Síť mohou zahrnovat lidské, biotické i technické prvky (Floridi, 2015), mohou využívat umělou i přirozenou inteligenci nebo tyto „kategorie“ kombinovat.
4. Zásadním faktorem, který ovlivňuje, jak probíhají informační interakce, je prostředí (Johnson, 2007, 2017). Nevytváří pouze prostor pro interakce, nýbrž do nich dynamicky vstupuje (Lakoff & Johnson, 2003).
5. Proces učení, myšlení nebo paměti se nepřisuzuje prvkům sítě, ale vždy jejím částem (Clark & Chalmers, 1998), které nemusí mít pevně danou hranici a strukturu (Siemens, n.d.). Ani samotné poznávání není založeno na entitních strukturách.
6. Při popisu systému je třeba vycházet z jeho chování jako celku; z tohoto důvodu se uplatní Thomasův teorém (Berger & Luckmann, 1967; Bornmann & Marx, 2020), který uvádí, že sociální jevy jsou reálné, pokud jsou reálné ve svých důsledcích. Reálnost je dána přítomností informačních interakcí, které změň samotné sítě.
7. Poznání takové sítě není trvalé a je třeba je zkoumat a zpochybňovat (Siemens, n.d.). V sítích se uplatňuje informační konstruktivismus, přičemž se předpokládá, že vědomí této skutečnosti může jednotlivé aktéry interakcí přimět, aby své prostředí upravili s ohledem na své vlastní zájmy a nikoli systému jako celku. Myšlení má v tomto případě charakter kontinua či procesu a nejde o binárně opozitní myšlenkové konstrukce „buď/nebo“ (Šíp, 2019).
8. Z hlediska etického uvažování je nezbytné nahradit převládající optiku individuální etiky etikou sociální (Dorrien, 2009). Chování jedince je možné interpretovat pouze v kontextu daného systému a jeho interakcí se sítěmi ostatních aktérů.
9. Prostředí, ve kterém se nacházíme, má charakter infosféry a hranice mezi online a offline se stávají méně zřetelnými a významnými (Floridi, 2013b, 2014).

10. Určujícími situacemi pro vývoj systému jsou komplexní jevy. Složitě dnešní fenomény nejsou možné redukovat na atomistické, uzavřené a na entitách založené problémy; je třeba je analyzovat a řešit v mnohem širší perspektivě (Bělohradský, 2021; Hasan & Kazlauskas, 2014; Latour, 2020, 2021). Základním charakteristickým prvkem sítě je její složitost.

Výše uvedené desatero umožňuje přemýšlet o vybraných tématech sociální pedagogiky z jiné perspektivy, než jsou přístupy založené na entitách. V následující kapitole se proto pokusíme tento teoretický model (konstituovaný nyní ad hoc, tedy bez řádného zdůvodnění) aplikovat na vybrané sociálně pedagogické fenomény a ukázat, že opuštění přístupu založeného na entitách může být i přínosné. Výběr konkrétních témat je arbitrární; je však veden snahou ukázat výhody dynamického přístupu na širším okruhu témat.

Pro popis situací budeme vycházet z modelu Cynefin a jeho terminologie (Brdička, 2018; Caldera et al., 2022; Hasan & Kazlauskas, 2014), který rozlišuje čtyři druhy situací, na které musí vzdělávání nebo jiná „politika“ reagovat: situace zjevné (pro každý problém u nich existuje optimální řešení), komplikované (řešení se ukáže až po pečlivé analýze problému a nemusí být jediné–), komplexní (řešení vyžaduje testování, dopady jednotlivých postupů jsou omezeně předvídatelné a mají mnoho vedlejších účinků) a chaotické (neexistují žádné pevné postupy; jen možné jen zkoušet ad hoc řešení a snažit se, na základě zkušenosti, odhadnout optimální postup pro danou situaci). U komplexních situací je rozhodující jednak zkušenost (schopnost ji reflektovat a měnit) jednajícího aktéra (sociálního pedagoga), tak i vliv prostředí. Dynamičnost a proměnlivost prostředí neumožňuje využít standardní modely popisu světa (Latour, 1996), nýbrž vyžaduje zásadní změnu perspektivy ve vztahu k technice, prostředí jako takovému i představě o tom, jak a zda mohou být dané postupy pevné a neměnné (Floridi, 2019).

Rizika či slabá místa tohoto přístupu popisuje například Buaman (Bauman & Donskis, 2018), když se snaží dokázat, že ztráta jistot a pevných struktur může vyvolat rozpad společnosti a jistot, o které se opírá. Matějčková (2023) v této souvislosti hovoří o paradoxu nesouladu mezi ontologickým modelem reality a sociálními strukturami a o potřebě části společnosti vrátit se k tomu, co je známé a jisté. Otázkou zůstává, zda je nějaké „tam“, kam se lze vracet (Latour, 2020), nebo zda jde pouze o romantickou představu návratu. Nelze vyloučit, že stojíme v transformativním poli, které je natolik výrazné, že i samotné odmítnutí konceptualizace ontologie bude vyžadovat aplikaci vlastního tvořivého přístupu ke konstrukci něčeho nového (Bělohradský, 2021; Latour, 2021), neboť již došlo k úplnému rozmělnění stávajícího ontologického systému, který se – již více než sto let, propadá do nestále se prohlubující krize (Heidegger, 1993; Patočka, 2024).

3 Vybrané fenomény sociální pedagogiky a způsoby jejich konceptualizace

Úvodem lze konstatovat, že **sama sociální pedagogika** je od samého začátku považována za mezipředmětová/interdisciplinární vědu (Bendl, 2014, s. 14–16; Kraus, 2008, s. 53, 2014, s. 11); tedy, že integruje poznatky z pedagogiky, psychologie, sociologie, politologie, filozofie a dalších vědních oborů (Kraus, 2014). Jak však lze takovou integraci chápat?

První variantou je tradiční entitní pojetí, kdy znalosti z jednotlivých předmětů (disciplín) zakomponujeme do kurikula – školního – nebo do vzdělanostního profilu. Při pohledu na univerzitní studijní plán se tak student setká s předměty jako Úvod do pedagogiky, filosofie, práva nebo sociologie, jež mají charakter samostatných předmětů (Palouš, 2008) a studenti si během nich osvojí základní teoretické koncepty a metody práce. Vlastní integrace je pak dána praxí a probíhá v rámci práce a zkušenosti jednotlivých studentů.

Toto pojetí s sebou nese i určité riziko, že takto pojímaná sociální pedagogika se nestane skutečnou plnohodnotnou vědou, protože její absolventi nebudou mít stejné znalosti jako „skuteční“ právníci,

sociologové, pedagogové apod. Z pohledu těchto disciplín studenti získali pouze malé penzum znalostí z obecného úvodu a úroveň jejich odbornosti je nízká.

Pokud ale budeme tento jev (vymezení a ustanovení sociální pedagogiky) nahlížet perspektivou dynamické sítě, lze konstatovat, že studenti získávají velmi rozsáhlou a pestrou skladbu (sít) znalostí, vztahů a zdrojů, která jim umožní řešit mimořádně široké spektrum situací. Zároveň budou (prostřednictvím své rozmanité sítě) moci využívat nejrůznější formy informačních interakcí, které mohou propojovat překvapivými a neotřelými způsoby. Tímto způsobem je tak možné chápat představu, že právě budování širokých socio-technických systémů umožní řešení velmi komplexních jevů, které jednotlivé entity a tradiční postupy nedokáží uchopit (Narvaez Rojas et al., 2021). Podobně lze nahlížet i na jeden z konceptů informační společnosti, který zdůrazňuje, že teorie má přednost před praxí (Webster, 2014). Abychom mohli žít v současné společnosti, musíme být podle Webstera schopni přemýšlet ve velmi abstraktních rámcích. Tyto struktury se stávají o to robustnějšími, jak se zvyšuje jejich interdisciplinárna a interkulturalita (Mestenhauser, 2015; Mestenhauser & Ellingboe, 2005). Tato obrácená perspektiva zcela mění oborovou identitu sociální pedagogiky a umožňuje skutečně produktivní reflexi interdisciplinární povahy jejího přístupu.

Na tomto místě si dovoluji uvést dva ilustrativní příklady. Výše citovaný Mestenhauser (2005) tvrdí, že ke komplexnímu pochopení určitého problému potřebujeme mít k dispozici více perspektiv, určitý interkulturní nadhled, který nám umožní zvážit danou situaci z více úhlů pohledu – to, co je nebo co není problém; téma či obsah sociální pedagogiky tak není možné určit prostou arbitrarností okcidentálních hodnot, ale je třeba zvážit podstatně širší hlediska více pohledů. Druhým příkladem jsou kompetenční rámce. Ukazuje se, že kompetenční rámce, které jsou založené na dílčích dovednostech, kompetencích nebo výčtech, nepodávají adekvátní obraz problémů v měnícím se prostředí, a to ani z hlediska teoretického uvažování, ani z hlediska reakcí studentů (Černý, 2023, 2024). Kompetenční rámce musí být podstatně komplexnější a vzájemně se dynamicky překrývat.

Dalším příkladem může být problematika reflexe **sexuální a genderové identity**, která představuje jedno z hlavních témat současného vzdělávání (Felski, 1994; Talbani & Hasanali, 2000). Samotná konstrukce identity s sebou nese otázku kategorizace a sociální diference. Bauman proto hovoří o diferenciaci na „my a oni“ (Bauman, 2010) a chápe ji jako základní socializační strukturu. Člověk má přirozenou potřebu vybírat si a kategorizovat v rámci jednoduchých schémat (Kahneman, 2012). Jak zdůrazňuje Lakoff (2008), základní představa objektivistického (entitního) pojetí souvisí s představou, že každý prvek určitého systému náleží v rámci konkrétního rozdělení vždy jen jedné z kategorií.

Toto přiřazení je principiálně jednoznačné (Lakoff, 2008), s tou výhradou, že k němu často podvědomě přidáváme také dimenzi časové trvanlivosti. Sexuální a genderová identita však nemusí být v principu ani pevná, ani ostře vymezená. V tradičním objektivistickém chápání můžeme snadno dospět k dobře míněným vyjádřením o 40 druzích pohlaví (genderu) (Kučerová & Lesáková, 2019). Je zřejmé, že zařadit se do takového množství kategorií (vzájemně se částečně překrývajících) není snadné, že mezi nimi nutně budou existovat překryvy, přechody, nejednoznačnosti a že musí neustále vznikat nové identity (Felski, 1994; O’Neil et al., 1995). Podstatně empatictější řešením by bylo pracovat s identitou jako se souborem určitých forem interakcí a vztahů, jako by se jednalo okontinuum, v němž je možné se pohybovat. Takové pojetí je méně intuitivní (Kahneman, 2012), avšak umožňuje pominout některé negativní jevy, jako např. nacionalismus a identitarismus (Šíp, 2019), a soustředit se na způsoby dosažení rovnováhy (socializace a individualizace) konkrétních lidí v konkrétních prostředích.

Toto téma se může odrážet na úrovni škol nebo veřejných institucí ve způsobu vedení (architektuře) diskusí o genderově neutrálních toaletách. Zdá se, že jde o trend, který je zcela nezvratný; současně však navazuje na entitní pojetí binárního genderu. Jedním z úkolů sociální pedagogiky je zprostředkovat dialog mezi různými zainteresovanými skupinami (rodiče, zřizovatelé, učitelé) a participativním způsobem napomáhat vytváření bezpečného inkluzivního školního prostředí. Zprostředkování příkladů dobré praxe, dat i případových studií a společná formulace postupů, jak tento

architektonicko-sociální prvek implementovat, představuje důležité úkoly sociálních pedagogů. Podle Jonese (Jones, 2022) se k LGBT (lesbian, gay, bisexual, transgender) hlásí méně než 1 % osob narozených před rokem 1945, ale více než 20 % u generace Z. Zvláště patrný je tento rychlý nárůst u nebinárních forem sexuální orientace. Zdá se proto, že bude třeba přehodnotit i systematiku kategorie LGBT, protože neumožňuje dostatečně kontinuální a komplexní souvztažnost k problematice identity.

Námi navrhovaná konceptualizace umožňuje chápat identitu jako úkol (Bauman, 2004), jako dynamicky tvořený neúplný a nedokončený fenomén (Bělohradský, 2021), který se realizuje skrze postupně utvářené a měnící se sítě informačních interakcí a vlastní osobnostní proměny. Domníváme se, že jednou z klíčových výzev sociální pedagogiky by mělo být právě odstraňování rozdílů mezi kategoriemi „my“ a „oni“ (Bauman, 2010; Šíp, 2019) a vytváření širšího sociálně integrujícího prostoru sítě (Latour, 1996). Tímto způsobem pak bude možné přemýšlet i mimo rámec binárně opozitních schémat a jednoznačných kategorií (Dewey, 1986). Genderové kategorie jsou v rámci vzdělávání jednou z důležitých entitních struktur a jejich postupné rozměňování může pomoci studujícím pochopit dynamičnost konceptu identity a také její rozostřenost.

Třetím příkladem v rámci sociální pedagogiky je otázka práce s **cílovými skupinami**. Sociální pedagogika tradičně vymezuje možné cílové skupiny, jako jsou vězni, sirotci, samoživitelé, menšiny nebo senioři, u nichž pak následně provádí sociálně – pedagogické intervence. Tyto intervence mohou mít různou podobu; od edukačních programů až po animaci (Hloudek, 2020), v závislosti na potřebách konkrétní skupiny, daného kontextu a možností sociálního pedagoga. Toto pojetí vychází na jedné straně z tradice průmyslové revoluce, kdy osobnosti jako Adolph Kolping či Jan Bosko pracovaly s konkrétními sociálně ohroženými skupinami, ale současně obsahuje i značnou dávku thatcherismu, spojenou s potřebou jasně definovat, vymezit a změřit konkrétní intervenci.

Důležitý úhel pohledu přinesl výzkum informační chudoby (Chatman, 1996; Chatman & Pendleton, 1995; Haider & Bawden, 2007), který ukazuje, že cílové skupiny jsou zranitelné pouze v určité dimenzi svých informačních a sociálních interakcí, jako je například přístup k e-governmentu (elektronické státní správě), což však nemusí znamenat jejich chudobu v dalších oblastech. Chatmanová (1996) analyzovala komplexitu informační chudoby, tedy nedostatek životního úspěchu a sociálních vazeb. Podle ní vede tento stav k budování malých místních komunit a ztrátě důvěry ve stát, média a společnost jako celek. Tito lidé si vybírají informační zdroje, které jsou v jejich okolí vnímané jako relevantní, což významně snižuje jejich možnosti dosáhnout ekonomického a sociálního úspěchu či uplatnění principů aktivního občanství (Vuorikari et al., 2022). Námi navrhovaný přístup v této oblasti umožňuje akcentovat dva aspekty: zaprvé, klást důraz na rozvoj obecných kompetencí, které umožňují různým skupinám uživatelů adaptovat se na měnící se prostředí, a následně zdůraznit význam podoby služeb. U služeb veřejné správy nejde o nabídku určitých funkcí (například možnost podat daňové přiznání elektronicky), ale o navrhování a vytváření těchto služeb tak, aby podporovaly sociálně žádoucí cíle, jako je koheze společnosti. Tento princip se musí projevit v jejich propojení, komunikaci, nastavení, na způsobu jejich testování i zavádění do praxe.

Z těchto zjištění vyplývá, že práce s „cílovými skupinami“ musí být chápána velmi komplexně a musí být zaměřena na tvorbu podstatě širěji koncipovaných intervencí, než jaké jsou běžně poskytovány. Odstraní-li se jedna forma diskriminace nebo sociálního problému, nemusí dojít k vyřešení hlubších problémů, a v dlouhodobé perspektivě se daný přístup může ukázat jako nepřínosný. Na druhou stranu je zřejmé, že vyšší úroveň integrace může posílit rozmanitost společnosti (heterogenitu sítě), která je klíčová pro její odolnost a schopnost reagovat na zásadní výzvy dneška (Mestenhauser & Ellingboe, 2005; Yershova et al., 2000). Systematická práce s jinakostí je jedním ze způsobů, jak současnou rizikovou společnost (Beck, 1992) učinit odolnější navzdory její proměnlivosti (Bauman, 2013). Právě ona proměnlivost (fluidita), o které uvažuje Bauman, může zapříčinit selhání řady entitních principů, neboť je založena na představě pevných kategorií a záchytných bodů, o které se sociálně pedagogická aktivita opírá (Bauman & Donskis, 2018).

Čtvrtým příkladem je téma **environmentálního žalu**, který pramení ze selhání v procesu zvládnání globální ekologické krize (Librová, 2016; Šmajš, 2011). Jak upozorňují Latour (2020) a Bělohradský (2021), ekologická krize představuje fenomén, který nelze řešit stávajícími intelektuálními prostředky, protože je příliš komplexní, komplikovaný, náročný, neredukovatelný na soubor dílčích aplikovatelných kroků. Komplikovaná sdílitelnost tohoto fenoménu souvisí s tím, že stále ještě věříme, že se podaří najít algoritmus řešení (Lakoff, 2008; Lakoff & Johnson, 1999), který danou problematiku rozloží na elementy, se kterými bude snadné se vypořádat. Na druhé straně pesimistický pohled na tuto problematiku si uvědomuje selhání současných přístupů (Latour, 2020; Šmajš, 2011) a může vést k vsudypřítomnému, a do značné míry oprávněnému, pocitu, že s ekologií nikdo nic skutečně důležitého nedělá (Jemelka, 2021).

Oba postoje – vyčkávajících politiků a žalem zasažených (nejen mladých) lidí – sdílejí to, že se soustředí na entity, pevné struktury, body, jasné kroky, které lze nebo nelze učinit, aby se situace nějakým způsobem změnila. Zároveň je třeba mít na paměti, že jednotlivé části environmentálních problémů jsou vzájemně propojeny, často mimořádně komplexním způsobem, a řešení dílčích aspektů je natolik složité, že zcela přesahuje možnosti národních států nebo mezinárodního společenství (Bělohradský, 2021). Podle Bělohradského se jedná o hyperobjekty, které se vymykají možnostem standardních politických kategorií a nástrojů. Můžeme je řešit jen tak, když zavrhneme tradiční postupy řešení a zvážíme nové přístupy k řešení těchto problémů (Irwin, 2015; Latour, 2020).

Téma environmentálního žalu se poprvé objevilo před více než dvěma desetiletími a představuje běžně zkoumaný sociální fenomén (Ojala et al., 2021; Shaw & Bonnett, 2016), který má také v některých ohledech charakter hyperobjektu, překračujícího hranice jednoho určitého a ostře vymezeného jevu. K této problematice lze přistupovat několika způsoby (Irwin, 2015), vždy je však třeba předpokládat, že dojde k překročení hranic jednotlivých entit a ke zdůrazňování komplexity. Je tak možné hovořit o možnostech propojení lidských a technologických schopností (Narvaez Rojas et al., 2021), které společně umožní vyřešení těchto problémů, protože transformují běžné rámce myšlení a učení (Bell, 2011). Můžeme se také snažit o zásadní změnu perspektivy uvažování a přejít z entitně orientovaného hlediska na ekologické (Latour, 2020, 2021) nebo jen usilovat o přístup, který bude klást důraz na předem určené kategorie, ale právě na systém a jeho vzájemné propojení skrze síť. Narvaez Rojas a kol. (2021) v této souvislosti hovoří o nutnosti využívat technologie k řešení sociálních a environmentálních problémů. Podle jejich názoru lze některé současné problémy minimalizovat prostřednictvím technologií nebo je zcela vyřešit. Nástroje spojené s umělou inteligencí umožňují rychleji analyzovat dostupná data, což by mohlo pomoci při tvorbě strategií založených na důkazech, při sledování nálad a problémů v uprchlických táborech; také lze hovořit o perspektivách dialogické interakce mezi člověkem a strojem, zejména tam, kde má člověk negativní zkušenost s jiným člověkem (Bhattacharyya, 2021; Biana, 2024).

Tato úvaha, kterou papež František charakterizoval v encyklice *Laudato si* metaforou společného domova (Vacation, 2015), může představovat jedno z východisek, jak s tímto fenoménem pracovat. Je třeba k němu přistupovat komplexně, nejednoznačně a musíme být schopni měnit v průběhu času perspektivy vlastního náhledu i postupů řešení. Mimo jiné i proto, že se mění způsob poznávání, technické možnosti i celý, neustále se vyvíjející, socio-technický kontext (Bauman, 2013), do něž nelze smysluplně zakotvit žádné pevné formy.

Kariérové poradenství nám poskytne poslední ilustrativní bod, který přirozeně souvisí s tématem nejednoznačnosti (fluidnosti) (Bauman, 2005; Caldwell & Henry, 2020; Pollock, 2007). V moderní společnosti patří povolání a profesní identita k nesmírně důležitým prvkům, o které se opírá moderní člověk (Bauman, 2013). Kariérové poradenství s tímto pojetím do jisté míry pracuje, přičemž vychází ze společenských změn v 19. století (Freeman, 2019). V objektivistickém modelu entit se předpokládá, že jedinec má jednoznačnou profesní identitu, které je přizpůsobena také jeho kariérní a vzdělávací cesta. Jak na úrovni škol, tak v rámci práce s dospělými, se tak více či méně explicitně předpokládá, že existuje určitý katalog profesí, ke kterým daný jedinec tíhne na základě jeho nadání a vzdělání.

Kariérové poradenství se stále příliš neliší od scény, kterou ve svém díle stvořila Rowlingová, v níž Harry Potter hovoří s profesorkou Minervou McGonagallovou, která vzhledem k jeho přání stát se bystrozorem, mu sdělí, jakých výsledků u zkoušek musí dosáhnout, a vytvoří seznam nezbytných volitelných předmětů. V učebnicích prvouky se běžně vyskytuje otázka, čím se chce dítě stát, a také seznam archetypálních profesí – od lékaře po zedníka.

Současná situace je však mnohem komplikovanější a lpění na entitně vymezených profesích znamená ztížení uplatnění na trhu práce pro značnou část klientů. Jak upozorňuje výzkum Freye a Osborna (2017), profese budou v příštích letech dynamicky vznikat a zanikat. Lze očekávat, že se během školní docházky přibližně třetina profesí zásadním způsobem promění. Výsledky svého výzkumu publikovali předtím, než jsme se stali svědky masivního rozvoje generativní umělé inteligence a jejího očekávaného vlivu na pracovní trh (Abdullah et al., 2022; Cetindamar et al., 2022; Hulman et al., 2023; Webb, 2019). Reakcí na tuto charakteristiku trhu práce jsou reformy středního školství, které nyní provádí MŠMT ve smyslu výrazné podpory všeobecného namísto úzce zaměřeného odborného vzdělávání. Nejenže lidé budou v průběhu života opakovaně měnit své pracovní identity (Bauman, 2013), ale především je nebudou mít pevně dané a „katalogové“. Stále více profesí není možné jednoduše pojmenovat, protože mění dynamicky svůj obsah i očekávané kompetence, úzce spolupracují s moderními technologiemi, a v konečném důsledku zcela mění profil těch, kdo se jim věnují.

Příkladem profesí, které zanikly s nástupem průmyslové revoluce, se stala profese kolář nebo dráteník; s nástupem umělé inteligence se zdá, že podobný osud může potkat běžné překladatele (nikoli soudní překladatele nebo specialisty na krásnou literaturu), kteří budou nahrazeni nástroji jako je DeepL a Grammarly, nebo se alespoň výrazně omezí čas (jak jsme toho již svědky), který mohou věnovat překládaným textům a změní se celkový způsob jejich práce. Běžně se diskutuje o zániku pozice copywriterů (nebo části jejich práce) a naopak se objevují nové profese využívající umělou inteligenci, jako jsou noví datoví analytici, etici umělé inteligence nebo pověřenci pro ochranu osobních údajů, které dnes běžně zaměstnává každá větší organizace. Tato pozice před deseti lety neexistovala. Tyto profese spojuje skutečnost, že umožňují uplatňovat určité obecné digitální dovednosti v nově se měnícím prostředí a postupně si budují pozici uvnitř institucí. Datový analytik bude mít jen málo kdy pevnou a stálou strukturu své práce, která spočívá ve vyhledávání jedinců, kteří v dané instituci mohou využívat datových analýz (nástrojů, nikoli jen pevných dat, ale i schopností s nimi pracovat a v návaznosti na ně dynamicky měnit svá rozhodnutí a strategie) ke zlepšení své práce. Povaha jeho existence v dané instituci je tedy zásadním způsobem síťová. Stejně tak manažer štěstí, pravděpodobně jedna z běžných pozic sociálních pedagogů ve firmách, nebude mít pevně strukturovanou náplň, ale bude moci svou úlohu naplňovat jen tehdy, pokud se takový zaměstnanec dokáže integrovat do sociálních vazeb a struktur firmy, vstoupit do nich a ovlivňovat je.

Při takové variabilitě možností není možné pracovat s katalogy profesí, protože ty přestávají odpovídat požadavkům, na které se mohou žáci v delší časové perspektivě připravit. Je třeba hledat obecnější formy vzdělanosti, kompetencí či znalostí, schopností jedince přizpůsobit se novým podmínkám a rychle se adaptovat na změny pracovního trhu (Bagde et al., 2023; Davis, 2020; Manyika, n.d.). Zdá se, že počet stabilních profesí se bude rychle zmenšovat a sociální pedagogika bude muset na tuto změnu, která bude mít i sociální dopady, zásadně reagovat. Nepůjde jen o snahu odložit řešení (opětovný výběr zaměstnání z katalogu), ale o zásadní změnu přístupu. Změnu, která zároveň umožní klientům pochopit svět, v němž žijí (Reich, 1995; Webster, 2014; Webster & Blom, 2020), a změni jej tak, že dopad na profesní vzdělávání bude jen odrazem širšího mentálního rámce.

Podobně bychom mohli analyzovat také další oblasti, jako je **vztah mezi výukou a generativními systémy umělé inteligence** založených na velkých jazykových modelech, jako jsou ChatGPT či Google Bard (Abdullah et al., 2022; Aydin, 2023). Na jedné straně nám koncept založený na entitách ukazuje, že oddělení technologie a člověka může vyústit v úvahy o tom, kdy práce s těmito nástroji je či není plagiátorstvím (King & chatGPT, 2023). Zdá se, že entitní model uvažování vede k pocitu ohrožení

předem vymezeného obsahu učiva a jeho implementace do praxe, případně k znejistění ve výběru edukačních metod vzdělavatelem.

Pokud však k dané problematice přistoupíme ne-entitně, můžeme hovořit o socio-technických systémech (Appelbaum, 1997), které mohou díky kombinaci lidských a technických schopností pracovat s novou třídou problémů a výzev. Taková propojení mohou být pro každý účel jiná a nově konstituovaná. Změna, kterou tyto nástroje přinesou do výuky, bude v některých ohledech zcela jistě zásadní. Zkoušení a hodnocení se nebude moci zaměřit na vztah otázka – odpověď, protože odpovědi budou snadno dostupné. Je třeba klást důraz na schopnost klást otázky, kriticky na ně reagovat dalším doptáváním se. Základem vzdělávání se stane vyučování pomocí dialogu, které nepovede k faktografické entitě nebo jedinému správnému výsledku, ale umožní ověřit postupně budovanou cestu odkrývání dosud neznámých skutečností (Heidegger, 1993, 2009). Otázky jako kritická reakce na odpověď jsou totiž základem výuky.

4 Závěr

Cílem naší studie bylo především definovat určité předpoklady, které v sociální pedagogice určují způsoby myšlení a jednání (Šíp, 2019), případně formulovat nová východiska způsobu uvažování a jednání, která umožní lépe se vyrovnat konkrétním výzvám sociální pedagogiky. To však neznamená, že neexistují situace, v nichž není možné pracovat s tradičním objektivistickým nebo entitně orientovaným modelem; takové situace lze (v souladu s pojmy z modelu Cynefin) označit jako zřejmé (Hasan & Kazlauskas, 2014). Počet takových situací však bude v oblasti sociální pedagogiky postupně klesat a budou je nahrazovat situace komplexní (Beurden et al., 2013). Model, který předkládáme, ukazuje, že v komplexních situacích je možné aplikovat diferencovanější a propracovanější přístup. Příklady, které jsme zvolili – povaha sociální pedagogiky jako vědy, otázka identity, environmentální žal, tvorba socio-technických systémů, cílové skupiny sociální pedagogiky i kariérové poradenství –, se snažily ukázat rozmanitost případů, s nimiž se běžně setkává sociální pedagog a které musí řešit.

Věříme, že zde představený přístup bude dále rozvíjen a především zakotven do praxe a konkrétních příkladů. Spolu s Latourem (2021) se totiž domníváme, že zachovávat stále jeden styl uvažování založený na entitách, je neudržitelné. Podobali bychom se totiž rodině Řehoře Samsy z Kafkovy Proměny, která se snaží žít tak, jako by se Řehoř nezměnil v brouka, jako by se nic nestalo. Latour poznamenává, že takový život je nejen směšný, ale především postupně vede ke smrti. Ona postupná degradace a neschopnost měnit perspektivy myšlení mohou představovat velké riziko pro jakoukoli lidskou činnost, sociální pedagogiku nevyjímaje.

Literatura

Abdullah, M., Madain, A., & Jararweh, Y. (2022, November 29–December 1). *ChatGPT: Fundamentals, applications and social impacts* [Paper presentation]. 2022 Ninth International Conference on Social Networks Analysis, Management and Security (SNAMS), Milan, Italy. <https://doi.org/10.1109/SNAMS58071.2022.10062688>

Prostředí vzdělávání přináší stále více situací, které vyžadují myšlení a jednání, které se neupíná na představu atomárních entit, ale opírá se spíše o síťové, ekologické či narativní koncepty. Opuštění entitního uvažování umožní pedagogům reagovat na problémy a potřeby žáků, které jim entitní myšlení neumožňuje adekvátně řešit.

- Appelbaum, S. H. (1997). Socio-technical systems theory: An intervention strategy for organizational development. *Management Decision*, 35(6), 452–463. <https://doi.org/10.1108/00251749710173823>
- Aydin, Ö. (2023). Google Bard generated literature review: Metaverse. *Journal of AI*, 7(1), 1–14. <https://doi.org/10.61969/jai.1311271>
- Bagde, H., Dhopte, A., Alam, M. K., & Basri, R. (2023). A systematic review and meta-analysis on ChatGPT and its utilization in medical and dental research. *Heliyon*, 9(12), e23050. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e23050>
- Bauman, Z. (2004). Individualizovaná společnost. Mladá fronta.
- Bauman, Z. (2005). Education in liquid modernity. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 27(4), 303–317. <https://doi.org/10.1080/10714410500338873>
- Bauman, Z. (2010). *Myslet sociologicky: Netradiční uvedení do sociologie*. Sociologické nakladatelství SLON.
- Bauman, Z. (2013). *Liquid modernity*. John Wiley & Sons.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2018). *Tekuté zlo: Život bez alternativ*. Pulchra.
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 98–118. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.902>
- Bělohradský, V. (2021). *Čas pléthokracie: Když části jsou větší než celky a světový duch spadl z koně*. Nakladatelství 65. pole.
- Bendl, S. (2014). *Nárys sociální pedagogiky*. Univerzita Karlova.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. Anchor Books.
- Beurden, E. K., Kia, A. M., Zask, A., Dietrich, U., & Rose, L. (2013). Making sense in a complex landscape: How the Cynefin Framework from Complex Adaptive Systems Theory can inform health promotion practice. *Health Promotion International*, 28(1), 73–83. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar089>
- Bhattacharyya, K. (2021). *Artificial intelligence and spirituality: The four domains of concern*. The Times of India. <https://timesofindia.indiatimes.com/readersblog/herbinger/artificial-intelligence-and-spirituality-the-four-domains-of-concern-39318>
- Biana, H. T. (2024). Feminist Re-Engineering of Religion-Based AI Chatbots. *Philosophies*, 9(1), 20. <https://doi.org/10.3390/philosophies9010020>
- Bornmann, L., & Marx, W. (2020). Thomas theorem in research evaluation. *Scientometrics*, 123(1), 553–555. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03389-6>
- Brdička, B. (2018). *Vzdělávání ve věku komplexity*. Spomocník. Digitální technologie ve vzdělávání. <https://spomocnik.rvp.cz/clanek/21687/VZDELAVANI-VE-VEKU-KOMPLEXITY.html>
- Caldera, S., Desha, C., & Dawes, L. (2022). Applying Cynefin framework to explore the experiences of engineering educators undertaking 'emergency remote teaching' during the COVID-19 pandemic. *Australasian Journal of Engineering Education*, 27(1), 3–15. <https://doi.org/10.1080/22054952.2021.2020958>
- Caldwell, M., & Henry, P. C. (2020). The continuing significance of social structure in liquid modernity. *Marketing Theory*, 20(4), 547–572. <https://doi.org/10.1177/1470593120948111>

- Cetindamar, D., Kitto, K., Wu, M., Zhang, Y., Abedin, B., & Knight, S. (2022). Explicating AI literacy of employees at digital workplaces. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 1–14. <https://doi.org/10.1109/TEM.2021.3138503>
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19. <https://www.jstor.org/stable/3328150>
- Černý, M. (2023). *Informační gramotnost*. Grada.
- Černý, M. (2024). AI literacy in higher education: Theory and design. In Ł. Tomczyk (Ed.), *New media pedagogy: Research trends, methodological challenges, and successful implementations* (pp. 364–379). Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63235-8_24
- Davis, A. E. (2020). The future of law firms (and lawyers) in the age of Artificial Intelligence. *Revista Direito GV*, 16(1), e1945. <https://www.scielo.br/j/rdgv/a/xfgFQHzLQbJBhtPGGTzVpLc/?format=pdf&lang=en>
- Dewey, J. (1947). *O pramenech vychovatelské vědy*. Sumcovo nakladatelství v Praze.
- Dewey, J. (1986). Experience and education. *The Educational Forum*, 50(3), 241–252. <https://doi.org/10.1080/00131728609335764>
- Dorrien, G. (2009). *Social ethics in the making: Interpreting an American tradition*. John Wiley & Sons.
- Felski, R. (1994). *The gender of modernity*. Routledge.
- Floridi, L. (2013a). *The ethics of information*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199641321.001.0001>
- Floridi, L. (2013b). *The philosophy of information*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (2014). *The fourth revolution: How the infosphere is reshaping human reality*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (2019). *The logic of information: A theory of philosophy as conceptual design*. Oxford University Press.
- Floridi, L. (Ed.). (2015). *The onlife manifesto: Being Human in a hyperconnected era*. Springer.
- Freeman, J. (2019). *Behemot: Dějiny továrny a utváření moderního světa*. Host.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment: How susceptible are jobs to computerisation? *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.019>
- Haider, J., & Bawden, D. (2007). Conceptions of “information poverty” in LIS: A discourse analysis. *Journal of Documentation*, 63(4), 534–557. <https://doi.org/10.1108/00220410710759002>
- Hasan, H., & Kazlauskas, A. (2014). *The Cynefin framework: Putting complexity into perspective*. University of Wollongong, Faculty of Business – Papers (Archive). <https://core.ac.uk/download/pdf/36988696.pdf>
- Heidegger, M. (1993). *Konec filosofie a úkol myšlení: Německo-česky*. Oikoymenh.
- Heidegger, M. (2009). *Věda, technika a zamyšlení*. Oikoymenh.
- Hloudek, J. (2020). *Socio-kulturní animace a její uplatnění v komunitní sociální práci*. Občanské poradenské středisko.
- Hulman, A., Dollerup, O. L., Mortensen, J. F., Fenech, M., Norman, K., Stoevring, H., & Hansen, T. K. (2023). ChatGPT-versus human-generated answers to frequently asked questions about diabetes: A Turing test-inspired survey among employees of a Danish diabetes center. *PLoS One*, 18(8), e0290773. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0290773>

- Chatman, E. A. (1996). The impoverished life-world of outsiders. *Journal of the American Society for Information Science*, 47(3), 193–206. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4571\(199603\)47:3<193::AID-ASIS>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4571(199603)47:3<193::AID-ASIS>3.0.CO;2-T)
- Chatman, E. A., & Pendleton, V. E. (1995). Knowledge gap, information-seeking and the poor. *The Reference Librarian*, 23(49–50), 135–145. https://doi.org/10.1300/J120V23N49_10
- Irwin, T. (2015). Transition design: A proposal for a new area of design practice, study, and research. *Design and Culture*, 7(2), 229–246. <https://doi.org/10.1080/17547075.2015.1051829>
- Jemelka, P. (2021). Filosofie a „Weltschmerz“. *Studia Philosophica*, 68(1), 81–93. https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=studiaphil&id=studiaphil_2021_0068_0001_0081_0093
- Johnson, M. (2007). *The meaning of the body: Aesthetics of human understanding*. University of Chicago Press.
- Johnson, M. (2017). *Embodied mind, meaning, and reason*. University of Chicago Press.
- Jones, J. M. (2022, February 17). *LGBT Identification in U.S. Ticks Up to 7.1%*. Gallup. <https://news.gallup.com/poll/389792/lgbt-identification-ticks-up.aspx>
- Kahneman, D. (2012). *Myšlení, rychlé a pomalé*. Jan Melvil Publishing.
- King, M. R., & chatGPT. (2023). A conversation on artificial intelligence, chatbots, and plagiarism in higher education. *Cellular and Molecular Bioengineering*, 16(1), 1–2. <https://doi.org/10.1007/s12195-022-00754-8>
- Kratochvíl, Z. (n.d.). *Démokritos A*. http://www.fysis.cz/presokratici/demokritos/Dem_a.html
- Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Kraus, B. (2014). *Sociální pedagogika*. Univerzita Hradec Králové.
- Kučerová, T., & Lesáková, M. (2019). *Dnes už rozlišujeme přes 40 variant pohlaví, řekl v Rozstřelu genderový expert—iDNES.cz*. iDnes.Cz. https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/rozstrel-konference-lgbt-sexualni-mensiny-cr-evropska-unie.A191104_092113_domaci_lesa
- Lakoff, G. (2008). *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to Western thought*. Basic Books.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press.
- Latour, B. (1993). *We have never been modern*. Harvard University Press.
- Latour, B. (1996). On actor-network theory: A few clarifications. *Soziale Welt*, 47(4), 369–381. <http://www.jstor.org/stable/40878163>
- Latour, B. (2020). *Zpátky na zem: Jak se vyznat v politice Nového klimatického režimu*. Neklid.
- Latour, B. (2021). *After lockdown: A metamorphosis*. Polity Press.
- Librová, H. (2016). Čtyři dimenze individualizmu v environmentální perspektivě. *Sociální studia/Social Studies*, 6(3), 11–29. <https://doi.org/10.5817/SOC2009-3-11>
- Manyika, J. (n.d.). *A future that works: Automation, employment, and productivity*. Cambridge Judge Business School. <https://www.jbs.cam.ac.uk/wp-content/uploads/2020/08/170622-slides-manyika.pdf>
- Matějčková, T. (2023). *Bůh je mrtev. Nic není dovoleno*. Echo Media.

- Mestenhauser, J. (2015). On the hologram of international education: With Raya Hegeman-Davis, Amy Lee, Nue Lor, & Rhiannon Williams. In R. D. Williams & A. Lee (Eds.), *Internationalizing higher education* (pp. 1–15). Brill Sense.
- Mestenhauser, J. A., & Ellingboe, B. J. (2005). Leadership knowledge and international education. *International Educator*, 14(6), 36–43.
- Narvaez Rojas, C., Alomia Peñafiel, G. A., Loaiza Buitrago, D. F., & Tavera Romero, C. A. (2021). Society 5.0: A Japanese concept for a superintelligent society. *Sustainability*, 13(12), 6567. <https://doi.org/10.3390/su13126567>
- O’Neil, J. M., Good, G. E., & Holmes, S. (1995). Fifteen years of theory and research on men’s gender role conflict: New paradigms for empirical research. In R. F. Levant & W. S. Pollack (Eds.), *A new psychology of men* (pp. 164–206). Basic Books/Hachette Book Group.
- Ojala, M., Cunsolo, A., Ogunbode, C. A., & Middleton, J. (2021). Anxiety, worry, and grief in a time of environmental and climate crisis: A narrative review. *Annual Review of Environment and Resources*, 46(1), 35–58. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012220-022716>
- Palouš, R. (2008). *Heretická škola: O filosofii výchovy ve světověku a Patočkově pedagogice čili filipika proti upadlé škole*. Oikoymenh.
- Palouš, R. (2009). *Paradoxy výchovy*. Karolinum.
- Patočka, J. (1996). *Péče o duši I*. Oikoymenh.
- Patočka, J. (2024). *Může filosofie zaniknout?*. Oikoymenh.
- Pollock, G. (2007). Liquid modernity and cultural analysis: An introduction to a transdisciplinary encounter. *Theory, Culture & Society*, 24(1), 111–116. <https://doi.org/10.1177/0263276407071578>
- Reich, R. B. (1995). *Dílo národů: Příprava na kapitalismus 21. Století*. Prostor.
- Rupert, R. D. (2010). *Cognitive systems and the extended mind*. Oxford University Press.
- Shaw, W. S., & Bonnett, A. (2016). Environmental crisis, narcissism and the work of grief. *Cultural Geographies*, 23(4), 565–579. <https://doi.org/10.1177/1474474016638042>
- Siemens, G. (n.d.). *A learning theory for the digital age*. Pressbooks <https://pressbooks.pub/litfoundations/chapter/connectivism-a-learning-theory-for-the-digital-age/>
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: O učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita.
- Sousedík, S. (2020). *K obsahovému zaměření našich církevních gymnázií*. Christnet. https://www.christnet.eu/clanky/6465/k_obsahovemu_zamereni_nasich_cirkevnych_gymnazii.url
- Stodola, J. (2015). *Filosofie informace—metateoretická analýza pojmu informace a hlavních paradigmát informační vědy*. Masarykova univerzita.
- Šíp, R. (2019). *Proč školství a jeho aktéři selhávají*. Masarykova univerzita.
- Šmajš, J. (2011). *Ohrožená kultura: Od evoluční ontologie k ekologické politice*. Host.
- Talbani, A., & Hasanali, P. (2000). Adolescent females between tradition and modernity: Gender role socialization in South Asian immigrant culture. *Journal of Adolescence*, 23(5), 615–627. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0348>

- Vacation. (2015, May 24). *Encyclical letter laudato si' of the holy father Francis on care for our common home*. https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2, The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>
- Webb, M. (2019). *The impact of artificial intelligence on the labor market*. SSRN. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3482150
- Webster, F. (2014). *Theories of the information society*. Routledge.
- Webster, F., & Blom, R. (Eds.). (2020). *The information society reader*. Routledge.
- Yershova, Y., DeJaeghere, J., & Mestenhauser, J. (2000). Thinking not a usual: Adding the intercultural perspective. *Journal of Studies in International Education*, 4(1), 39–78. <https://doi.org/10.1177/102831530000400105>



RNDr. Michal Černý, Ph.D., získal doktorát v oboru Sociální pedagogika na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Působí jako odborný asistent na Katedře informačních studií a knihovnictví na Filozofické fakultě a jako externí vyučující na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty. Vystudoval učitelství fyziky a informatiky pro střední školy v Brně a teologii v Olomouci. Odborně se profiluje v oblasti výzkumu vztahu digitálních technologií a vzdělávání, a to jak v praktické, tak i vysoce teoretické rovině. Je autorem více než dvou desítek monografií, mnoha výzkumných i teoretických studií publikovaných v češtině i angličtině, ale i učebních a popularizačních textů. Aktuálně je řešitelem projektu podpořeného TA ČR Éta na pomezí pedagogiky a informační vědy.