

KRIZE KLASICKÉHO VZDĚLÁNÍ

Jan Brázdil

*Katedra filozofie, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita v Brně
382430@mail.muni.cz*

PRVNÍ NÁČRT PROBLÉMU

ZÁJEM o humanitní studia uvádá a mnoho oborů, které se do tohoto odvětví samy řadí (nebo jsou řazeny), hledá své místo, uplatnění, svůj *užitek*. Jako se ve 20. století s příchodem nových přírodovědných disciplín vytratila tradiční metafyzika – protože otázky, které si kladla, se v očích odborné veřejnosti ukázaly být pseudoproblémy a ty skutečně relevantní předměty bádání měly do budoucna převzít nové erudovanější vědní obory – tak se mnohým zdá, že také humanitní směry řeší problémy „ne tolik podstatné“ a v tom lepším pouze konkretizují otázky, kterými se poté zabývají jiné vědní obory.

Rád bych v této práci poukázal na jednu z možných příčin, proč se zájem o antropologii, filozofii, různé uměnovědné obory a další humanitní směry vytrácí. Proč vzniká domněnka, že nám, jako společnosti, tyto disciplíny nemají mnoho co nabídnout, a jejich pěstování se tak stává spíše rozmarem těch, kteří se nechtějí (ať už z jakýchkoli důvodů) uchýlit k „tvrdé“ vědě. Pokusím se vysvětlit, že tato domněnka je mylná a že spočívá na velmi prostém nerozumění ohledně významu humanitních studií. Tím bude zároveň představeno možné řešení této nesnáze – a když ne řešení, pak alespoň možný posun v diskuzi od *K čemu nám to je?*, k otázce *Jak dále zajistit, aby nám to prospívalo tak, jak má?* Nebudu tedy tvrdit, že různé humanitní studia mají svá odvětví, která bezprostředně cílí na změnu praxe, i přesto, že je tento fakt těžko popíratelný a argument nepochybně platný. Budu tvrdit, že humanitní disciplíny mají také vliv, jehož bezprostředním cílem není praxe. Proto prosím čtenáře o shovívavost, aby nyní nechal stranou čistě praktická

odvětví humanitních disciplín a chápal je spolu se mnou v jejich nepraktické (přesněji „nikoli bezprostředně praktické“) formě.

Mým cílem bude ukázat, že příčinou poklesu zájmu o humanitní studia je úpadek zájmu o tzv. *klasické vzdělání*, který je sám zapříčiněn něčím, co budu nazývat *krizí klasického vzdělání*. Pro jednoduchost si lze představit tuto inferenci v modelu: krize klasického vzdělání ? úpadek zájmu o klasické vzdělání ? úpadek zájmu o humanitní studia. Aby můj výklad byl jasný, musím začít od začátku. Jistě bude nezbytné, abych vysvětlil pojem *klasické vzdělání*. Dále objasním, co si představuji pod *krizí klasického vzdělání* a jak tato krize vede ke ztrátě zájmu o takové vzdělání. Až v posledním bodě načrtnu, proč si myslím, že spolu se zájmem o tento typ vzdělání klesá zájem i o humanitní studia. Už nyní by se snad mohlo zdát, že budu psát třikrát o tom samém a že snad ani není nutné rozepisovat se o zmíněných inferencích. Pravda, inferenční kroky budou spíše krůčky a zásadnější bude vymezení pojmů samých, ale přesto si myslím, že terminologické rozlišení je nezbytné. Tedy nemyslím si, že krize klasického vzdělání nutně vede k úpadku zájmu nebo že klasické vzdělání je ztotožnitelné se vzděláním humanitním (opět v jeho nepraktické formě).

KLASICKÉ VZDĚLÁNÍ JAKO KULTIVACE DUCHA

Pojem klasického vzdělání, jak jej zde budu chápat, je silně spojen s osobou Wilhelma von Humboldta a právě u něj je třeba začít. Když Humboldt hledal správný model vzdělání, ohlížel se do antiky, v níž nacházel jak formu, tak z velké části i obsah. Formu vzdělání, kterou

zde našel, lze jednoduše popsat jako *poznání pro poznání* nebo *vědění pro vědění* (Humboldt 1980a, 235, in Liessmann 2008, 40). Tento trend ve vzdělávání v antice explicitně formuloval Aristotelés (1996) ve druhé knize *Metafyziky* (II,1). Takové, jak by řekl Aristotelés, „svobodné“ poznání nemá za cíl působit na vnější svět, jeho cíl nepřekračuje hranice lidského ducha, má bezprostředně sloužit pouze ke zdokonalení člověka, který je jeho nositelem. Zdokonalením člověka se zde rozumí rozvíjení ducha, kdy jedním z hlavních bodů je rozvoj individuality a kritického myšlení. A to na základě sebereflexe a reflexe svého okolí a běžně přijímaných hodnot, jakožto protiklad k nekritickému a přehnaně konformnímu přejímání hodnot a v důsledku i odcizení ducha (Liessmann 2008, 37–51; Adorno 1966a).

Jak k něčemu takovému dospějeme, z jaké perspektivy nejlépe nahlízet na sebe sama i okolí, ve kterém žijeme a které nás formuje? Nikoli jedinou, ale jistě nejschůdnější a nejefektivnější cestou je důkladná znalost a vcítění se do odlišných kulturních prostředí, odlišného způsobu myšlení, odlišných hodnot, odlišného pohledu na život apod. Výše jsem zmínil, že Humboldt v antice našel i obsah ideálu vzdělání. Jeho favoritem je právě starověké Řecko, které je pro své charakteristické rysy tím nejvhodnějším světem, který nám může nastavit kritické zrcadlo, se kterým máme být konfrontováni. Kromě rozvoje individuality patří k důsledkům klasického vzdělání i rozvoj fantazie, autonomie, sebepoznání ad. (Humboldt 1980b, 18–19, in Liessmann 2008, 42).

KRIZE KLASICKÉHO VZDĚLÁNÍ JAKO POLOVZDĚLANOST

Tím bychom měli načrtnout pojem klasického vzdělání, přejdeme k lehce provokativnímu pojmu *krize*. Ten bude nejlépe vysvětlen s pomocí Theodora Adorna (1903–1969) a Konrada Liessmanna (1953). Zmínky o úpadku klasického vzdělání najdeme už u Adorna, Liessmann se pak na něj i na Humboldta explicitně odkazuje a poukazuje na vývoj postoje ke klasickému vzdělání, vedoucí až k předznamenatému úpadku zájmu o klasické vzdělání.¹

Adorno zdůrazňuje dvě protichůdné funkce vzdělání: potlačení animálnosti v člověku a zároveň zachování lidské přirozenosti a individualizace. Člověk tak má být veden ke konformitě a spolupráci na základě společně sdílených společenských hodnot a zároveň si díky kritickému náboji udržet kritický odstup od konvencí a „útlaku řádu“ (viz výše zmíněná individualita a autonomie) (Adorno 1966a, 62–65). Jde tak o jemné vyvážení dvou protichůdných tendencí. Příčinou toho, co Adorno nazývá polovzdělaností a co chápu jako první známky *krize*, je pak právě vytrácení se kritické složky ve prospěch slepé konformity (Adorno 1966a, 64–65).

Vraťme se ale zpět k historickým počátkům krize. Počátky úpadku klasického vzdělání Adorno vidí v reformách osvícenství. Konkrétně v demokratizaci vědění, tj. v rozpuštění klasického vzdělání, které bylo výsadou vyšších společenských vrstev, do vrstev středních a nižších. Tento ušlechtilý krok měl však dle Adorna kritické následky pro vzdělání samotné. Mnozí lidé z nižších a středních vrstev postrádali základní předpoklady pro plné uchopení toho, co se jim nově nabízelo a co vnímali spíše jako privilegium šlechty s hodnotou více společenskou než vnitřní (Adorno 1966a, 65–68). Hlavním předpokladem, který je nutný pro nabytí klasického vzdělání a který mnozí lidé nesplňovali, je pro Adorna dostatek času ke svobodné a ničím nerušené kontemplaci, nezátížená otázkou užitku a praxe. Snaha nabýt klasické vzdělání jen částečně pak nevede k částečnému klasickému vzdělání, ale ke vzdělání zcela jiného druhu. Povrchní znalosti, ztráta kontextu a celistvosti vedou ke vzdělání, které, dle Adorna, nemá žádný nebo jen nepatrný vliv na kultivaci lidského ducha. Klasické vzdělání, chápáno jako prostředek k udržení žádoucího společenského statusu, bylo vnímáno jako něco, co je možné získat násilným memorováním základních pouček, jmen a nejznámějších citátů. Jako dispozice, jejíž nabytí si lze ulehčit kapesními slo-

ňuji přívlastek „klasické“, aby bylo jasné, o jakém typu vzdělání zde mluvím, vždy ale půjde o to samé, rozdíl je pouze v terminologickém vymezení. Otázka, zda existují i jiné typy vzdělání, kterým by opravdu příslušel název „vzdělání“, zde není podstatná a uvádím-li na některém místě pouze pojem „vzdělání“ mám na mysli právě klasické vzdělání, jak je zde vymezeno.

¹ Oba autoři mluví pouze o „vzdělání“, a poté pak o „polovzdělanosti“ a „nevzdělanosti“. Přesto zde dopl-

níky a snadno zapamatovatelnými poučkami. Spíše než chápání je trénována paměť. Neodhalení vnitřní hodnoty klasického vzdělání pak v očích Adorna vedlo nejen k tomu, že od něj zmíněná kultivace ducha nebyla vůbec očekávána, ale také k jeho zkosnatění a fetišizaci, což vedlo k otupění kritického ostří ve prospěch konformity. Kulturní hodnoty a normy byly chápány jako něco téměř posvátného. Po nějakou dobu však stále přetrvává normativní idea vzdělanosti, klasické vzdělání, dříve výsada vyšších vrstev, je stále považováno za privilegium a přednost (a tak je i ceněno), třebaže jeho pravý význam se vytrácí (Adorno 1966a, 67–71; Adorno 1966b).

ZTRÁTA KLASICKÉHO VZDĚLÁNÍ JAKO NEVZDĚLANOST

Stav, který poté Liessmann nazývá nevzdělaností je pouze více či méně nutným důsledkem toho, co Adorno popsal jako polovzdělanost. Co je dále nazýváno klasickým vzděláním postupně ztrácí svůj kredit jako módní výstřelek, když si lidé uvědomují, že mnohé znalosti, které zapsali do školních osnov (které jsou však kusé a bez dostatečného zasazení do kontextu), ve skutečnosti nepřinášejí nic – a už vůbec ne něco, co by bylo možné nějakým způsobem zpeněžit. V současnosti tak, líčí Liessmann, normativní idea klasického vzdělání zcela chybí. Vědomosti klasického vzdělaného člověka jsou ještě více omezeny na pouhé znalosti jmen a letopočtů, které se pak v nejrůznějších vědomostních soutěžích zdají být stejně důležité jako znalosti z oblasti popkultury. Neexistují již preferované oblasti vědění (Liessmann 2008, 9–21). Proniknutí hluboko do kontextu a pochopení složitých vztahů již není ani hodnotou, ani normou. Vzdělání, i jeho následné hodnocení v rámci sestavování žebříčku univerzit, je dále určováno externími faktory, které mají blízko k praxi. Za řádně vzdělaného je považován člověk flexibilní, který je schopen a ochoten přizpůsobit své schopnosti požadavkům trhu. Od vzdělání jsou vyžadovány flexibilita, výkonnost, konkurenceschopnost, schopnost práce v týmu, schopnost rychle se učit nové věci, ale i rychle zapomínat ty staré (Liessmann 2008, 37–61).

Zda je tato krize globální (tj. napříč vzdělávacími ústavami), nebo jen lokální (např. pouze na určitých úrovních vzdělání), není nyní příliš podstatné, neboť mi jde primárně pouze o to, abych upozornil na příčinu domněnky, která vznikla ohledně hodnoty klasického vzdělání. Postačí tedy, připustíme-li, že ztráta kvality klasického vzdělání, o které Adorno a Liessmann mluví, je pouze lokální (avšak dostatečně rozšířená, aby vedla k úpadku zájmu o klasické vzdělání u tak širokého množství lidí). Otázka, zda je tato krize globální a nezvratná, bude relevantní až v případě, kdy budeme chtít domněnku o neužitečnosti klasického vzdělání napadnout.

CHYBNÝ ARGUMENT PROTI HUMANITNÍM OBORŮM

Argument proti užítku humanitních studií je poté jednoduchý. Pokud je hlavní, ne-li jedinou, funkcí humanitních disciplín formovat klasické vzdělání, pak je zcela adekvátní usuzovat, že pokud nás již dále nezajímá klasické vzdělání, pak humanitní studia rázem ztrácejí jeden z důvodů své existence. A pokud se pro ně nenajde nové upotřebení, je zjevné, že bude třeba je opustit. Tento úsudek se zdá být korektní, a pokud se nepletu, pak je právě úsudek z neužitečnosti stěžejním bodem kritiky vůči humanitním studiím. Sledováním celého tohoto procesu, tj. od krize klasického vzdělání až k úpadku zájmu o humanitní studia, však můžeme odhalit, v čem spočívá ono nedorozumění. Problém je v mylném konceptu klasického vzdělání, který pramení z nešetného zacházení s jeho obsahem.² Význam humanitních disciplín se tedy nenachází v konstrukci vzdělání, které bychom nazvali polovzdělaností či nevzdělaností, ale ve vytváření klasického vzdělání, jaké navrhl Humboldt.

OTÁZKY PO ADEKVÁTNOSTI KLASICKÉHO VZDĚLÁNÍ

Poté se ale může ihned objevit otázka, zda je vůbec klasické vzdělání dle Humboldtova

² Zde je zvláště názorná a sympatická anekdota o bečváři, který „v touze po něčem vyšším sáhl ke *Kritice čistého rozumu* a skončil u astrologie, zjevně proto, že jen v ní dovedl spojit ‚mavní zákon v nás‘ a ‚hvězdnaté nebe nad námi‘“ (Adorno 1966b, 69).

návrhu realizovatelné, popř. zda je realizovatelné v současných podmínkách. A koneckonců se lze ptát, zda je tento model klasického vzdělání obhajitelný, zda není stejně tak i on pouze osobním rozmarem. Neboť jak bylo řečeno, má prospívat pouze svému nositeli. Aniž bych chtěl odpovědi na tyto otázky rozvíjet nad rámec této práce, měl bych alespoň naznačit způsoby, jak je možné na ně odpovídat. K prvnímu lze říct, že klasické vzdělání je jistě záležitostí stupně, není tak zapotřebí mnoha let studia, abychom dosáhli jeho účinků (Nussbaum 2010). Je pak třeba zpřesnit předešlé tvrzení, že nabytí klasického vzdělání jen částečně, nevede ke klasickému vzdělání v pravém smyslu. V určité míře sice jde o kvantitu znalostí, ale mnohem více jde o způsob, jak k těmto znalostem přistupujeme. Od polovzdělanosti nám nepomůže znalost tisíce slovníkových hesel, ale upřímný zájem, nalézání souvislostí mezi získanými znalostmi, kritický přístup atd. Na druhou námitku lze odpovědět zdůrazněním vlivu autonomního a kriticky smýšlejícího jedince na zdraví společnosti jako celku. Člověk s klasickým vzděláním a přednostmi, které jsou s ním spojeny, bude mnohem lépe odolávat reklamě, ale i ideologii, extremismu a propagandě. Čímž získá nepostradatelnou roli ve zdravě fungující společnosti (Nussbaum 2010).

POUŽITÉ ZDROJE

Adorno, Theodor W. 1966a. „Teorie polovzdělanosti.“ *Orientace* 1: 62–71.

Adorno, Theodor W. 1966b. „Teorie polovzdělanosti (dokončení).“ *Orientace* 2: 66–75.

Aristotelés. 1996. *Metafyzika*. Přel. A. Kříž. 2. vyd. Praha: Rezek.

Humboldt, Wilhelm von. 1980a. „Theorie der Bildung des Menschen.“ In *Werke I.*, eds. Andreas Flitner a Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, Wilhelm von. 1980b. *Werke II.*, eds. Andreas Flitner a Klaus Giel. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Liessmann, Konrad P. 2008. *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.

Nussbaum, Marta C. 2010. *Not For Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.