

## O budoucnosti našeho vzdělání

HANS MAIER<sup>1</sup>

and similar papers at [core.ac.uk](http://core.ac.uk)

nik? Sputnik byla umělá oběžnice, kterou Rusové v roce 1957 – jako první! – vyslali na oběžnou dráhu okolo Země. „Sputnikový šok“ vyvolal především v USA vlnu ohromení a sebekritiky. V následujících letech došlo jak ve Spojených státech, tak v Sovětském svazu k rozsáhlým školským a vysokoškolským reformám. I evropská vzdělávací reforma, jež začala v raných šedesátých letech, nepřímo reagovala na stupňované závody a soutěž mezi velmocemi. V každém případě se však vzdělávací systém od oněch let i u nás změnil daleko výrazněji než za předcházejících sto let. Struktury, jež určují naši dnešní školskou a vysokoškolskou politiku, byly všechny do jedné vytvořeny v šedesátých a sedmdesátých letech.



<sup>1</sup> Z německého originálu *Die Zukunft unserer Bildung* (Hans Maier – *Eine Kultur oder viele?* Stuttgart: Reclam, 1995, str. 80–96) se svolením autora přeložil a poznámkami opatřil Roman Kopřiva, *Wissenschaftskolleg Österreich-Bibliothek* ([https://www.youtube.com/results?search\\_query=Wissenschaftskolleg+Brno](https://www.youtube.com/results?search_query=Wissenschaftskolleg+Brno)).

Překlad vychází u příležitosti autorových 85. narozenin. Překlad byl zredigován a publikován péčí PhDr. Františka Schildbergera poprvé na webu Skleněný kostel (<http://www.sklenenykostel.net>, 17. 1. 2008, dnes už nedostupné) a poté překladatelem znovu zrevidován. Navzdory době vzniku je překladatel přesvědčen, že uvedené hypotézy či závěry autora platí i ve věku Internetu a nových médií a tím spíše i v době nečekaných sílících migračních pohybů v Evropě.

Fotografii pořídil Dietmar Grypa, profesor novějších a nejnovějších dějin jakož i dějin Bavorska na Univerzitě Julia Maximiliana ve Würzburgu, u příležitosti hostovské přednášky prof. Maiera „Děti revoluce, znamení svobody. Sněmy německých katolíků 1848–2016“ proslovené 8. června 2016. Některé knižní publikace autora vyšly již dříve v brněnském Centru pro studium demokracie a kultury (Politická náboženství: totalitární režimy a křesťanství, 1999; Revoluce a církve: k dějinám počátků křesťanské demokracie, 1999; Maier, Hans, Svět bez křesťanství – co by bylo jinak? 2014). Letos publikoval autor v originále soubor statí *Christentum und Gegenwart – Gesammelte Abhandlungen* (Herder 2016).

Vzdělávací reforma mezitím přišla do let a zisky a ztráty jsou všem zřejmé. Křivka zkušeností a zklamání se dnes v Evropě rýsuje právě tak zřetelně jako v zemích, v nichž se obroda vzdělávací politiky zrodila. Na jedné straně se vzdělávací zařízení v posledních desetiletích nesmírně rozrostla, zvláště v Německu – představovalo to největší expanzi školství a vysokého školství, největší zakladatelskou dobu od časů humanistů. A přesto výsledkem tolikého snažení není v žádném případě spokojenost, ale právě naopak zklamání: vzduch přesycují stesky na stres a přeplněnost, na pokles výkonu a ztrátu kvality ve školách i na vysokých školách. Kvantitativní otázky vzdělávací reformy – i otázky jejího financování – byly zjevně podceněny. Mnohá zařízení byla na prudce rostoucí poptávku stěží připravena. Na nával nových uchazečů reagovala často poklesem úrovně – či omezováním počtu uchazečů<sup>2</sup> a byrokratizací. Konkurenceschopnost utrpěla. A zatímco organizační a finančně politické následky vzdělávací reformy jsme ještě nezvládli, nové problémy už klepou na dveře: technologický skok a exploze vědění, působení médií na školy a vysoké školy, internacionalizace, nové kultury, ženské otázky – úkoly tu neberou konce.

V průběhu vzdělávací reformy se změnily i představy o tom, čím vzdělání je a čemu slouží – a mění se ještě pořád dál. Zatímco uplynulá desetiletí byla ve znamení organizačních reforem a rozšiřování vzdělávací soustavy, přičemž představy společnosti o vzdělání zůstávaly do značné míry stabilní, naskýtá se momentálně nejen v Německu obraz právě opačný. V organizační a institucionální sféře se sice projevuje relativní stabilita, ba dokonce dalekosáhlá stagnace, zato však probíhá bouřlivá diskuse o hodnotě a bezcennosti, smyslu a nesmyslnosti vzdělání samotného. Takováto situace nastoluje otázky: Jakou budoucnost má vzdělání? A má ji vůbec? Vyplatí se ještě učit, nabývat vědění, odříkat se ve prospěch nemateriálních hodnot, ukázkovat se a kultivovat se, odevzdávat se nějakému dílu? Anebo naopak platí takovéto bezstarostné výroky, jež dnes zhusta slyšíme – že práce ruínuje svět, objevitelská radost že ho zotročuje a kultura že znásilňuje destruktivním přetvářením původních identit? Platí snad pro budoucnost místo imperativu Učit se, učit se, učit se! protizápadnická chvála agresivního nicnedělání Aiméa Césaire<sup>3</sup>: „Zatleskejme těm, kteří nikdy nic nevynalezli“?

<sup>2</sup> Kontingence znamená omezení přístupu ke vzdělání buď numerem clausum (např. v medicíně), nebo distribučním řízením nebo přijímacím řízením. Numerus clausus může být absolutní, to znamená, že jde o vyčerpání veškeré vzdělávací kapacity pro uchazeče v určitém oboru, nebo relativní, tedy lokální numerus clausus (lokální a strukturální restrikce, které ztěžují pouze volbu určité vysoké školy). Při distribučním řízení se přijímají všichni uchazeči ke zvolenému studiu, i když ne třeba vždy na vysoké škole, již preferují.

<sup>3</sup> Aimé Césaire (1913), afrokaribský spisovatel a politik. Jeden z iniciátorů tzv. négritude, kulturního a politického hnutí za nezávislost frankofonních zemí černé Afriky. Jako autora ho objevil André Breton.

## I. Stará břemena vzdělávací reformy

Pokusme se do toho matoucího chaosu dojmů vnést trochu pořádek. Začneme stručnou bilancí vzdělávací reformy – jejích cílů, výsledků, ambivalentních rysů, jejích nevyřešených a snad neřešitelných problémů.

Léta 1957 až 1975 představovala ve světovém měřítku dobu vzdělávacích reforem. Poprvé se pedagogické hnutí rozšířilo po celé zeměkouli. Zatímco četné rozvojové země udělaly krok ke kultuře písma a alfabetyzaci, rozrostlo se v rozvinutých zemích školství a vysoké školství jako nikdy předtím. I v Německu se od roku 1964, vyhlášeného Georgem Pichtem<sup>4</sup> za rok „katastrofy německého vzdělání“, uváděly četné reformy do praxe. Nové školy, nové vysoké školy, více žáků ve školách druhého cyklu, maturanti, vysokoškolští studenti, učitelé, vysokoškolští učitelé, více a lepší vzdělání pro čím dál více lidí. Bylo to právě tak jednoduché jako přesvědčivé heslo. Brzy se stalo politickým programem přesahujícím všechny strany.

Výsledek je viditelný alespoň zvenčí a podle kvantitativních ukazatelů. Několik čísel postačí: v roce 1964 jsme měli v Německu (staré spolkové republice) kolem 550 000 studujících, tj. 3,5 procenta celého ročníku vrstevníků; dnes to dělá, s novými spolkovými zeměmi, kolem 300 000 studujících (33 procent všech vrstevníků). Učitelů bylo v roce 1964 necelých 300 000, dnes je jich kolem 550 000. Poměr žáků a středoškoláků na učitele se zlepšil. Regionální a sociální rozložení vzdělávacích šancí je dnes příznivější. V roce 1965 vynaložily federace, jednotlivé spolkové země a obce na vzdělání, vědu a kulturu kolem 20 miliard marek; dnes je to přes 110 miliard marek. Je to pozoruhodné, zvláště když uvážíme, že výchozí situace v Německu šedesátých let byla příznivější než v Sovětském svazu, zčásti i příznivější než v USA: šlo spíše o přizpůsobení tradované vzdělávací soustavy požadavkům doby než o budování nového vzdělávacího systému.

Jenže ve vzdělávací politice také platí: není zisku beze ztrát. A tak stojí proti sobě aktiva vzdělávací reformy a právě tak její nepopíratelná pasiva. Spokojme se tady heslovitým náčrtem. Školy se ocitly pod tlakem společenskopolitických požadavků: byly hodnoceny převážně podle toho, jak byly schopné přispívat k profesnímu a sociálnímu rozvoji, k společenskému vzestupu, k průměrnému celoživotnímu příjmu – pedagogická perspektiva naproti tomu ustoupila do pozadí. Pro samé učení pro život se zapomnělo na život ve škole – jedinečný, neopakovatelný pedagogický okamžik. Postavena do výkladní skříně veřejné pozornosti (často i sociální závisť!), ztratila škola krok za krokem svou starou svobodu: dostala

<sup>4</sup> Georg Picht (1913–1982), pedagog a filozof náboženství. Pravnuk archeologa Ernsta Curtia a synovec romanisty Ernsta Roberta Curtia. Studoval klasickou filologii, filozofii a pedagogiku. Picht svou kritikou německého vzdělávacího systému patřil k pionýrům vzdělávací reformy v 60. letech. V letech 1946–1952 řídil venkovský dětský domov Birklehof (u Hinterzartenu) atd. Od r. 1965 řádným profesorem filozofie náboženství v Heidelbergu. V roce 1964 napsal knihu *Die deutsche Bildungskatastrophe* (Katastrofa německého vzdělání).

se pod právní kontrolu, jež často překračovala veškerou rozumnou pedagogickou míru. Do školy etablované jako sociální instance se nastěhoval duch vypočítavého chladu, o jean-paulovské „pospolitosti a družnosti“, o kouscích uličníků a uličnic, o rozpustilé náladě, jak ji známe z filmu *Feuerzangenbowle*<sup>5</sup>, se už záhy nemluvílo.

Na vysokých školách došlo ke ztrátám ještě větším. I na nich vedl příliv šesteronásobného počtu studentů a právní egalizace (ze sociálního hlediska nároku a participace), posilované ještě více soudy, k pronikavým změnám. Patologické diagnózy tohoto procesu jsou známé. Výzkum na vysokých školách trpí, částečně stoná na úbytě (vůbec ne jenom na Východě, nýbrž právě tak i na Západě!), tlak na počet studentů si vynucuje stále upřednostňování (školní) výuky a soutěž mezi vysokými školami už ani neexistuje, základ elementárního vyučování se den ode dne rozšiřuje, špičkové výkony schopné mezinárodní konkurence jsou však den ode dne vzácnější. Vedle ztrát ve vědeckém výzkumu zaznamenáváme i ztráty, pokud jde o praxi. Jedním z příkladů je medicína. Poté co horlivost soudů ve věci připuštění ke studiu prakticky znemožnila na přeplněných fakultách rozumné vzdělávání, byl stát donucen na akademické vzdělávání lékařů, jež se proměnilo v provoz pro provoz, připojit dva roky externího praktika – klasický příklad toho, jak lze excesivními výklady práva proměnit fungující profesní vzdělávání na univerzitách v prázdné scholastické cvičení!

Nechybějí návrhy, jak krizi na německých školách a vysokých školách – krizi „excellence“, nikoli equality! – překonat. Patenty na to nemáme žádné. Přání lze mít ovšem různá. Učitelé, žáci a studenti by měli klást vyšší nároky na kvalitu, nároky na egalizaci naproti tomu mírnit; soudy, na prvním místě Spolkový ústavní soud, by měly polevit v egalizačním tlaku a dát více šanci odstupňovaným a nejružnějším formám „participace“ na vzdělávacích zařízeních. V žádné zemi světa nepokročil tzv. juridismus, zprávníčtění (*Verrechtlichung*) vzdělávacího systému – nepěkné to slovo pro nepěknou věc! – tak daleko jako v Německu. Cožpak je opravdu nutné vyhovět kdejaké žalobě proti známce z odborného předmětu? Což nelze opět rozšířit prostor pedagogické svobody učitele, místo toho, aby byl čím dál tím více omezován? Koneckonců měla by to být rukavice hozená i německému federalismu – tváří v tvář vzdělávacímu systému spoutanému dogmaty o pravé či smyšlené rovnosti. Cožpak musí být federalistická rozmanitost opravdu vždycky předem „koordinována“, než může vyvinout a rozvinout to, co je jí vlastní? Není tady zapotřebí mobilizovat právě federalistické schopnosti podnikavosti, inovace, soutěže, málem bych byl řekl: federalistické potenciály anarchie a odporu? V každém případě by osvobodovalo, kdyby jednotlivá vzdělávací zařízení, jednotliví kompetentní politické konečně vybočili z řady, z party rovnostářů a snižovatelů mezd a sázeli zase na výkony mimořádné – na lepší, jež jsou nezbytně nepřítelem dobrých (a jistě průměrnosti). Rovnostářství, principu nízké odměny, se v německé vzdělávací politice

<sup>5</sup> Film *Feuerzangenbowle* ze školního prostředí natočil slavný režisér Heinz Rühmann na motivy románu Heinricha Spoerla. Veselé kousky připomenou v českém prostředí nejspíš knihy Jaroslava Žáka či film *Škola – základ života*.

holdovalo zatím ažaž – teď je třeba posunout chlebiček výš, aby se duchovní krky rozhýbaly a natáhly.

## II. Nové výzvy

Stará břemena vzdělávací reformy si budeme musít vzít s sebou i do nadcházejících let. Budou nás doprovázet o to spolehlivěji, oč více scházejí finančněpolitické možnosti let šedesátých a sedmdesátých: od osmdesátých let podíl výdajů na vzdělání na hrubém sociálním produktu stagnuje, v posledních letech dokonce poklesl. Mezitím se diskuse obrátila od institučních a organizačních otázek k otázkám obsahu. Vzdělávací systém čekají nové výzvy. Prostředí vzdělávacích procesů se mění bouřlivým tempem zaprvé vlivem technické revoluce (1). Spoluvychovatelé mládeže se dále stala – vedle domova, školy a vrstevníků – masová média (2). Konečně se vzdělávací systém zejména v zemích Evropského společenství internacionalizuje čím dál rychleji; stará rovnice národního státu: domov = mateřský jazyk = škola vychází čím dál méně (3).

Aktuální a naléhavý je především problém technologií. Vysoce technizovaný svět se neustále zkomplexňuje, rozrůžňuje a čím dál více se zpřehledňuje. Každý skok technologie zavaluje školu, už beztak přetíženou a co do vyučovacích hodin po třicet let zkracovanou, novou spoustou vědění. Na zpracování, didaktickou přípravu a předávání ve výuce zbývá zhusta málo času.

Odborníci tvrdí, že se množství informací v současnosti přibližně každých šest let zdvojnásobuje. Zpracování informací se neustále zdokonaluje. Účinky tohoto vývoje jsou nasnadě: Nač se ještě zabývat počty, když kapesní kalkulačka na sluneční baterii je levnější než malá knížka, když automat na jízdenky „ví“, kolik peněz má vrátit? Nač se ještě trápit pravopisem, když už dnes automaty zpracovávající mluvenou řeč ji dovedou proměnit v psaný text, když budoucí generace „inteligentních“ počítačů jsou schopny podle moderních procesů rozpoznávání tvarů dokonce identifikovat obrazy – fotografie nebo osoby? Nač ještě psát kompozice, když je za života zapotřebí jenom vyplňovat formuláře čitelné počítačem, počínaje daňovým přiznáním až po testy na řidičák či na lékařské fakultě? Co si počít s takovou latinou, řečtinou nebo Písní o Nibelunzích<sup>6</sup> ve věku networků, počítačů a řízených procesů?

Co se týče látky, lze problém všeobecného vzdělání v moderní civilizaci sotva vyřešit. Neboť entropie vědění postupuje – neustále expandující a spotřebovávané množství vědění působí vzdělávacím ústavům nesnáze. Představuje-li vzdělání formaci, výraznou, osobní formaci z všeobecně dostupných poznatků a zkušeností, pak to má v dnešní společnosti těžké, má-li nabýt potřebnou konzistenci. Jedním uchem vychází ven, co do toho druhého vchází. Už samotný tok informací, tryskající z obrazových a zvukových médií, tak ustavičně zaplavuje a předhání rozvážlivě se učící a cvičící školu, odkázanou na slovo – a také na učitele.

<sup>6</sup> Středověký středohomoněmecký hrdinský epos, pro německou literaturu důležitý jako homérovské eposy pro řeckou.

V této otázce je zapotřebí dosáhnout nového konsensu o tom, co je dobré a také zapotřebí vědět. Všeobecné vzdělání by neměl být jakýsi podnik encyklopedického kupení vědomostí. Mělo by se spíš chápat jako proces pořádací orientace. Do množství dojmů ze světa a života, do chaosu nových poznatků, údajů, informací by se mělo vnést trochu řádu. „Řád představivosti“ (Theodor Wilhelm) – to je jeden z důležitých úkolů v době, v níž poznatky vědy a výzkumu narostly takovým skokem, jako nikdy od konce středověku. Je to úloha zároveň obtížná, protože nosné náboženské a vychovatelské síly zesláby a protože vedle domova a vrstevníků stojí dnes mnoho spoluvychovatelů – na prvním místě média.

(2) Druhé heslo: masová média. V USA stráví dnes každé dítě nebo dospívající v průměru 15 000 hodin, tedy takřka plné dva roky, před televizní obrazovkou. Evropské výzkumy ukazují, že starý kontinent začíná nový kontinent co do televizního konzumu dohánět, ba předhánět. Čísla rostou především u dětí. Můžeme i u nás počítat s tím, že už tři- až šestiletí u nás před obrazovkou prosedí pět až šest hodin týdně. Mají za sebou dobrých 1200 hodin televize, když přijdou do školy. V následujících letech se počet televizních hodin ještě zvýší, než zase u dvanácti-, třinácti-, čtrnáctiletých klesne ve prospěch zvukových médií, která jsou dnes profilovými médii mládeže (diskokultura). Času se vynakládá téměř bez výjimky více na sledování médií než na domácí úlohy a ještě víc než na čtení. Statistika zachycuje u třináctiletých 5500 hodin televize, proti nim stojí zhruba 3000 hodin domácích úkolů a jen 300 hodin čtení. Není to tedy žádný neopodstatněný předsudek, že čas obětovaný televizi schází především knihám, nebo obecněji řečeno, zaměstnání s jazykem a mluvením. Vždyť odkud vzít čas na dívání, ne-li z času na čtení?

A nyní k problému školy a vzdělání. – Mluvení, čtení, psaní se dnes člověk učí čím dál víc než dříve ve škole. Méně už doma, méně už na ulici. Škola hraje v mediální záplavě zasahující děti a mládež nutnou, ale často nevděčnou úlohu kognitivního protihráče. Nabízí do jisté míry nevyžádanou a nechtěnou pomoc při plavání. Velká část globální nepopulárnosti školy a vzdělání pramení v tom, že se lidé ve společnosti, v níž, jak se zdá, volného času neustále přibývá a nutnosti ubývá, nechávají raději nést médii, než aby vzali svůj život (a svou zábavu) do ruky sami. Jaká úloha připadá škole a vzdělání v mediálním věku? – Je to úloha kriticky korigující, zjednávací rovnováhu. A orientační body znamenají, na rozdíl od médií odkázaných na obraz a zvuk, mluvení, myšlení, chápání, rozlišování, zpracovávání. Škola nepotřebuje dnes ukazovat a znázorňovat tolik věcí jako dříve. V tom se „dědečkově ukazovátka“ opravdu přežilo. Televize nám dodá svět až do domu. Škola může na to odkazovat, může ve vyučování vycházet z toho, co média dennodenně dopravují do očí a uší žáků. Neměla by proto klást přehnaný důraz na látku. Důležité je spíš cvičit myšlení a soudnost, řád jevů, jež k mladému člověku pronikají z nejrůznějších stran, důležité je spíš kultivovat sensorium pro prvotní zkušenosti – jako korektiv reality druhotně, zprostředkované médii. To vše není však možné bez patřičných jazykových kompetencí. Nejdůležitějším úkolem vzdělávací soustavy zůstává tedy učit mluvit a pěstovat řeč. Tváří v tvář

sugestivním obrazovým a zvukovým dojmům a také vůči domácímu prostředí, které až příliš často umlká před obrazem a zvukem, přísluší škole úkol jiný. Musí v hlavách mladých lidí jejich difúzní a zlomkovité představy o světě a životě pořádat v celek: nechávajíc je promluvit. V této úloze vzdělávací soustavu nikdo nenahradí – a to ani v „pogutenbergovském věku“.

(3) Konečně internacionálnost a interkulturnost. Náš vzdělávací systém se bude v dalších letech internacionalizovat ještě silněji, než to mu bylo doposud, a to ve všech evropských zemích. To znamená, že vzdělávací soustava bude musit v daleko větší míře a trvale brát ohled na děti, žáky a studenty jiných národností. Nemůže už prostě předpokládat – jak to naše obecná škola ze své historické tradice dělá právě tak, jako škola anglická, francouzská nebo španělská – že děti přijdou z domova vybaveny němčinou (angličtinou, francouzštinou, španělštinou) jako mateřským jazykem a že škola bude musit tento mateřský jazyk toliko rozvíjet, normovat a znovu a dál rozvíjet, ale že nebude mít úlohu ho v prvouce z gruntu vypěstovat. Obecná škola nebyla v Evropě doposud školou jazykovou. V tradici národního státu se naopak počítá s rovnicí mateřský jazyk = domov = škola v mateřském jazyce. To se – nejdříve v zemích Evropského společenství – od základů změní. Jazykové menšiny budou chtít vstoupit do národních vzdělávacích systémů, a to nikoli jako náhodní zvědavci za plotem, nýbrž jako trvalí partneři. Co to pro tradiční školní zařízení bude znamenat, můžeme sotva odhadnout.

### III. A stojí vzdělání ještě za to?

Vzdělávací politika žije právě tak z konsensu jako z inovace. Musí pružně reagovat na nové úkoly, je však zároveň odkázána na pochopení široké veřejnosti. Žádný kompetentní politik nemůže vzdělání znovu vynalézt; musí se držet představ, jež existují v publiku. To platilo už za časů Pestalozziho<sup>7</sup> či Humboldta<sup>8</sup> nebo Kerschensteinera.<sup>9</sup> Tím spíš to platí dnes, kdy vzdělávací politika a pedagogika žije ze směsi a zušlechtěných výpěstků, nikoliv však už z velkých začátků a nových objevů!

V šedesátých letech se vzdělání nikterak neprezentovalo jako esoterická samoučelnost pro malé, vybrané menšiny. Naopak, vzdělání přitahovalo mnoho lidí, protože slibovalo cosi, co dalece překračovalo je samotné: lepší možnosti společenského uplatnění, spravedlivější rozdělování sociálního produktu, kompenzaci

<sup>7</sup> Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), pedagog, zakladatel moderní sociální pedagogiky a pokračovatel tradice švýcarských reformátorů školy. Ve šlépějích Rousseauových reformoval vzdělávání učitelů i vzdělávání samotné po ztrátě jeho stavovské výlučnosti. (Mělo vzdělávat stejnou měrou ruce, hlavu i srdce.) Výchova měla individuálně umravňovat.

<sup>8</sup> Wilhelm von Humboldt (1767–1835) reformoval především univerzitu podle zásady učit se bádáním (*forschendes Lernen*).

<sup>9</sup> Georg Kerschensteiner (1854–1932), německý pedagog, teoretik vzdělání a reformátor školy. Pionýr tzv. pracovní školy (s důrazem na pracovní vyučování), zakladatel moderního učňovského školství.

znevýhodnění, šance pro menšiny. Sotva nás proto udiví, že bylo prvořadou politickou prioritou, ve Spojených státech jako v Evropě. Ani tvrdošíjně solidní politikové ve finanční sféře nemohli nenápadnému půvabu vzdělání odolat: „Chceš peníze? Řekni education!“ zněl povzbudivý bonmot v amerických nadačních kruzích, který zakrátko začal platit i pro Evropu. Zdálo se, že se vzdělání nevyznačovalo jen svým stářím, svou důstojností, svou aurou (i když také tou!), nýbrž i svou moderností, oblíbeností, užitečností, svou kapitálovou hodnotou. Kdo se mu upsal, tak se zdálo, zlepšil svůj životní úděl. Investoval do budoucnosti. To udělalo tenkrát mnoho lidí, a proto vzrostlo hnutí, jež slibovalo více vzdělání pro více lidí, takřka samo od sebe do značných rozměrů. Ne náhodou se mluvilo o „druhém osvícenství“. To už máme několik roků za námi. Mezitím hlavy ochladly. Šíří se zklamání, protože ne všechny vysněné květy dozrály, ne všechny naděje se naplnily. A tak se téma „sociální účinky (nebo vedlejší účinky) vzdělání v USA i v Evropě“ zatím více či méně mlčky odložilo ad acta. Bohužel, protože nasbírané zkušenosti, ať už povzbuzují či budící zklamání, by byly zasloužily venkoncem přesnější zhodnocení. Nebylo by nezajímavé vědět, jak se extenzivní budování škol a vysokých škol v Německu v šedesátých a sedmdesátých letech odrazilo v sociální infrastruktuře, ve spádových oblastech vzdělání, v mentalitách zúčastněných, ve vztahu města a venkova. Co to znamená, že jih při této výstavbě mohl kompenzovat své staré deficity? Jak se nové sebevědomí regionů – jižního především, v budoucnu pak i východního – prosadí proti tendencím severu a středu k jednotnému státu? Co to všechno znamená pro chystající se evropské struktury vzdělání? Je pochopitelné, že přetížení škol a vysokých škol ve službách společenské politiky – často změny společnosti! – zanechalo i zklamání. A tak nechtějí mnozí, kteří ještě včera horovali pro celoživotní vzdělávání, o něm dnes už nic vědět, alespoň tedy o škole nikoli. Po letech přeceňování škol prožíváme v současnosti vlnu prudké kritiky školství, jež sahá až k jeho negaci. Následující Foucaultův a Illichův<sup>10</sup> příklad, objevili badatelé v tváři této důstojné instituce stařecké rysy, a kdyby jen to: také stopy donucování, trestu, dozírání, uniformování, popírání osobní, individuální sféry, likvidace identity a kultury. Právě kulturní a sociální rozměry vzdělání, jejich normující a „normalizující“ působení – osvícenství tak drahé! – se staly východiskem kritiky. – Což smí škola skutečně vy-

<sup>10</sup> Michel Foucault (1926–1984) proslul svými antiautoritativními postoji v antipsychiatrickém hnutí a při kritice např. vězeňství, zdůrazňoval represivitu společnosti v různých oblastech života (nemoc, duševní nemoc atd.).

Ivan Illich (1926–2002), rakousko-americký filozof, teolog a římskokatolický kněz (studium mj. na Papežské univerzitě Gregorianě). Židovsko-německo-chorvatského původu. Působil ve Vatikánu, pak v USA. Měl blízko k teologii osvobození. Kritizoval technokracii USA v jižní Americe, mechanismy tradiční církve, institucionalizovaného vzdělání a nehumánnost technizované medicíny. V polemických spisech kritizoval praxi školského osvojování učiva a žádal odškolštění společnosti. Západní civilizaci lze podle něho přiměřeně chápat jen jako zkažení křesťanské zvěsti. Proti průmyslové produktivitě kladl Illich „konvivialitu“, užití technického pokroku v harmonii s životem.



chovávat a formovat, což smějí učební plány těkající myšlenky mladých lidí zachycovat a náležitě utvářet, což smějí učební cíle klást měřítko pro všechny – a to všecko sankcionovat známkováním a vysvědčením, posuzováním a hodnocením? Nestává se tím škola nástrojem odnětí svobody? Už teď nazývají chrabří partyzáni – zatím jsou to jednotlivci! – všeobecnou školní docházku, tento korunní klenot osvícenství, nonšalantně a bez respektu přeživši se právní antikvitou. A opravdu: v mnoha problémových oblastech průmyslového světa – nemusíme zrovna myslet jen na New York! – lze jen s námahou udržet povinnou školní docházku donucovacími prostředky státu. Vzhledem k rostoucí nezaměstnanosti a kulturní izolaci nestačí už mnoha lidem na mnoha místech dřívější přitažlivost, vůle vyznamenat se, prosadit se, dosáhnout společenského vzestupu.

Zrekapitulujme si to: Vzdělání v dnešním světě už nemůže žít ze svých sociálních přemii. „V tombole docházejí ceny,“ napsal už před lety, v době začínajícího numeru clausu, jeden kritik školství. Sociální magnetické pole kolem vzdělání zesláblo. Ale jak je tomu s přitažlivostí vzdělání samotného? Fascinuje nás ještě dostatečně? Svede ještě něco u lidí, když ne u všech, tak aspoň u mnohých? Odpověď nemůže znít prostě ano nebo ne, musí to být tak i tak. Na jedné straně nabízí současná situace vzdělávací šance docela dobře: podružné motivy odpadly, pohled na účely a vedlejší účely už nekalí horizont. A tak by mohla začít nová diskuse o tom, co vzdělání je – poté co stará diskuse o tom, co vzdělání „přináší“, komu prospívá, jak rozdělit jeho nabídku, jak organizovat jeho servis, evidentně odezněla. A v tomto směru se opravdu jistě iniciativy rodí. Lidé chtějí vzdělání a výchovu – přímo, zásadně, bez instrumentálního prostředkování a organizačních průtahů. To je povzbudivé a svědčí to o nové situaci pro diskusi. Vychovatelé a vědci mohou znovu promlouvat ze své autonomie, dávat podněty, klást požadavky; nepotřebují už tlumočníky ani jiné prostředníky.

Na druhé straně se však nelze domnívat, že se tím vše vysvětlilo, že je tím snad o budoucnosti našeho vzdělání už kladně rozhodnuto. Bylo by iluzí si myslet, že po bojích kolem budování a organizace vzdělávacího systému v minulých letech by nám teď prostě spadl do klína hotový, uznávaný, nesporný, široce zdůvodněný pojem vzdělání a my že bychom musili všechny prvky jen trochu nově uspořádat: židovství a křesťanství, helénství a humanismus, osvícenství, demokracii, technologii... Kdo zná současnou diskusi, ví, že se právě o zavazujících, závazných obsazích našeho vzdělání po léta vedou tuze prudké spory – nejen u nás, ale téměř ve všech zemích světa. Diskusní fronty jsou velmi členité. Zjednodušeně řečeno stojí proti sobě dvě koncepce, koncepce „univerzalistická“ (pojem Toynbeeův) a koncepce „parochiální“. Ta jedna vychází z myšlenky lidstva a uvažuje všechny kultury v hierarchickém kontextu; ta druhá, přesně opačná, vychází z neslučitelných kulturních identit, z nichž každá si tvoří své vlastní dějiny. Univerzalistická koncepce vidí vplývání všech kultur do Jednoho světa; ta druhá rozbíjí v myšlenkách Jeden svět (a jeho vzdělání) a klade na jeho místo světové názory, které bez propojení stojí vedle sebe: nábožensko-fundamentalistický, vycházející z minorit,

feministický, indo-, sino-, latino-, afrocentrický... A tak např. afrocentrismus, jenž v jednotlivých federálních státech USA už získává vliv na vyučování, hlásá, že starověký Egypt byl dílem černých Afričanů. Podobné verze dějin – chudé co do obsahu reality, zato však se značnou sociální kohezí – jsou v oběhu v moderním islámu, ve fundamentalistických židovských a křesťanských prostředích, v segmentech feministického hnutí i jinde. Anebo si vzpomeňme na přehodnocování, které nyní prožíváme v Kolumbově roku: nepozorovaně se z oslavovaného objevitele před našimi zraky stává – cituji z letáku jedné vysoké školy –, „rasista, zločinec dopouštějící se genocidy, znásilňování dívek, mučitel“. Všimněme si dobře: nejde tu o nejmýšlejnější nutnou kritickou demytizaci mýtu o conquistadorech. Udivuje tu však vyhlášené přikázání nedotknutelnosti prvotních kultur (i těch s lidskými oběťmi!); udivuje ten zákaz interkulturního styku, průniku, transformace jakéhokoli druhu, velké běda! nad objevováním, rozšířením a akulturací vůbec. „Zatleskejme těm, kdo nikdy na nic nepřišli.“ V nové gigantomachii o obsahy vzdělání se znovu vynořují v radikalizované a zosťvené podobě staré sociální otázky let šedesátých: jen už nejde o rozvojové programy, pomoc při startu, koncepce dohánění, kompenzace (podle měřítek západní kultury), nýbrž o vyzývavou proklamaci vlastních dějinných světů s absolutním, nepřevoditelným nárokem. Tak dochází k zoufalému rozchodu reality a racionality: aby černí obyvatelé slumů v Bronxu neztratili úplně odvahu, musí se stát Kleopatrou černoškou; aby původní indiánské obyvatelstvo obou Amerik mohlo načerpat novou naději, je potřeba zabijáka Kolumba postavit před soud. Kdypak asi přijdou na řadu Gutenberg, Leonardo, Bacon, Descartes? Pro PC (Political Correctness) už beztak nejsou ničím jiným než „mrtvými bělochy“, kteří se nezaslouženě dostali do učebnic, které dlouho přečeňovali a které je třeba co nejdříve nahradit jinými osobami (jež zrovna letí!) a příklady (ženami i muži) z dosud nesamostatných a utlačovaných kultur.

Evropské školy a vysoké školy by mohly vystupovat s větším sebevědomím a imunitou proti tomuto tu skurilnímu, tu nebezpečnému počínání, proti těmto vzdorovitým tendencím k izolaci a absolutizaci kulturních identit. Kdyby ovšem Evropa v posledních desetiletích sama až příliš často svými vlastními kulturními tradicemi nebyla opovrhovala a nepochybovala o nich. Kolem „curricula Západu“ dlouho tak zárlivě hájeného se v poslední době rozšířil mírný relativismus. Racionalita a logika – skelety vzdělání – byly oslabeny. Spojitost kultury a vzdělání se uvolnila. Ve věku dekonstrukce se všechno stalo fantómem gramatiky, nekonečným příběhem libovolně proměnných nabídek. Vzdělání pozbylo svých kontur – oné nazíratelné, dějinné tvářnosti, již měl na mysli Goethe, když pravil: „Nezkušeno ve svém temnu zůstaň, /... / plných tří tisíce roků/ v oko-li ti nepohléd-

ne.<sup>11</sup> Není divu, že autorita vzdělání poklesla, že princip výsledku zahájil ve škole ústup, že stará osvícenská přísnost, učení, cvičení, procvičování vymizely a na mnoha místech je suplují meditační kursy a pedagogické relaxační lázně. Opakovací horlivost druhého osvícenství se už vůbec nenosí. Postmoderní vzdělání se vyhnulo permanentním výzvám a blíží se v eurytmickém tanečku. I na vysokých školách odeznívá čím dál více přísné volání „K věcem“ – na jejich místo nastoupily historizující přístupy, interpretace k interpretacím, hermeneutické potulky ve světě textů, kontextů a pretextů. Z posvátných síní vědy (mluvím především o humanitních vědách) bylo slyšet především alexandrinské vzdechy učenců nebo (pokud jde o studenty) otrávené echo s nevolí nacvičovaných a opakovaných etud. A do toho všeho zaznělo občas ztracené volání po „reálné přítomnosti“ (George Steiner<sup>12</sup>), po kultuře prvotnosti, závaznosti, neodvozenosti, kanoničnosti – stranou nekonečné melodie poznámek, komentářů a glos.

Toto prvotní a původní vzdělání se za dnešních podmínek ve školství jistě nedá prostě nařídít a vynutit. Spiritistické hýbání stolečkem – nebo fundamentalistické donucování – představují pro takové zaklínání nevhodné prostředky. V době vyprchávání prvotních zkušeností zůstává už leccos skryto, co bylo dříve ještě otevřené – snad i jen zdánlivě otevřené – jako nabílední. Avšak dveře škol a vysokých škol by neměly zůstat uzavřené cizím hostům a skrytým návštěvníkům. Vzdělávací zařízení by měla, v době totální disponovatelnosti, poskytovat místo i tomu, čím disponovat nelze. Jen tehdy, bude-li něco z ducha, jenž nás utváří v člověka, dobře rozpoznatelné, přeroste výchova rutinu a mechanické předávání tradic. Jen tehdy, budeme-li mít v úctě obraz, formu, vzor, umělecké dílo, tvář, člověka, osobu (Bild), z níž veškeré vzdělání (Bildung) přijímá svůj smysl, budou mít naše vzdělávací zařízení budoucnost.<sup>13</sup>

*Překlad Roman Kopřiva*

<sup>11</sup> A kdo pofranštěn či zbritštěn/ a kdo vlašti nebo němči –/ Každý z nich je prašť jak uhoď./ Žádný ze čtyř sobík menší. // Stejně jedinec jak národ/ odsouzen je k neuznání, / místo skutečných-li hodnot/ ještě jen vládné zdání. // Zítřa, zítřa kéž je lépe – / všude, vždy ta naděj žije –, /ale dnes, ach, dnes kéž vzkvétá/ jen ta stará mizerie (/Nezkušen v svém temnu zůstaň, / slepě žij si ke dni ze dne, / plných tři tisíce roků/ v oko-li ti nepohlédne! (A kdo pofranštěn či zbritštěn. In: Západovýchodní diván 1814–1820. Kniha rozladění. Přel. O. Fischer. Praha: Fr. Borový, str. 110).

<sup>12</sup> George (Francis) Steiner, americký spisovatel, literární vědec a kritik (s českožidovskými kořeny). Studoval na Sorbonně, v Chicagu, na Harvardu a v Oxfordu. Profesorem anglické literatury a komparatistiky v Ženevě, Cambridgi atd. Přesvědčivým kritikem moderní společnosti, prázdnoty a povrchnosti masové kultury (rocková hudba jako „triumf smrti“). Citát odkazuje na jeho knihu *Real presences* (s teologickým pozadím tohoto výrazu).

<sup>13</sup> Pregnantnost závěrečné mnohovýznamové formule Bild-Bildung musel překladatel nahradit aspoň částečně výčtem významů (poznámky 2–12).

## Životopisná poznámka

Hans Maier (<http://hhmaier.de/>)

- Narozen 18. června 1931 ve Freiburgu im Breisgau;
- Studium historie, filozofie, romanistiky a germanistiky ve Freiburgu im Breisgau, v Mnichově a Paříži; státní závěrečná zkouška pro učitelství na vyšších školách; promován doktorem filozofie ve Freiburgu (referent: Arnold Bergstraesser);
- 1958–59 tutorem ve studiu generále na univerzitě ve Freiburgu;
- 1960–61 stipendistou Německé společnosti pro výzkum (Deutsche Forschungsgemeinschaft) 1962 habilitace pro vědu o politice ve Freiburgu i. Br.;
- 1962–87 řádným profesorem politické vědy na mnichovské univerzitě Ludwiga Maximiliana;
- 1970–86 bavorským ministrem kultu a vyučování;
- 1976–88 předsedou Ústředního výboru německých katolíků;
- Od r. 1988 řádným profesorem křesťanského světového názoru, teorie náboženství a kultury (katedra Romana Guardiniho) na univerzitě v Mnichově;
- Od r. 1962 ženat s Adelheid Maierovou, roz. Dillyovou, šest dcer;
- Koníčky: hudba (varhany), od r. 1953 koncerty, rozhlasové a gramofonové nahrávky.

## Pocty:

- Dr. jur. h. c. (Tübingen 1982, Bayreuth 1988);
- Dr. phil. h. c. (Augsburg 1988, Würzburg 1988, Pasov 1991);
- Od r. 1976 členem Německé akademie pro jazyk a básnictví;
- Od r. 1993 členem Bavorského Maximilianova řádu pro vědu a umění;
- Četné domácí i cizí řády a vyznamenání.