

**Konrad Paul Liesmann:**  
***Hodina duchů: praxe***  
***nevzdělanosti***

Academia, Praha 2015. 133 s.

Nová kniha rakouského filosofa Konrada Paula Liessmanna těsně navazuje na poněkud chmurný obraz západoevropského (zejména tedy rakouského a německého) školství ničeného neustálými reformami tak, jak byl popsán a analyzován v autorově esejí *Teorie nevzdělanosti* (2006), který je ostatně dobře znám i v českém prostředí (2009). Vzhledem k tradiční kulturní blízkosti Rakouska a českých zemí dané dlouhou společnou historií, jakož i vzhledem k jistému kulturnímu a společenskému „fázovému posunu“ danému zejména jejím přerušením železnou oponou v druhé polovině minulého století, je kniha nadmíru zajímavá pro všechny, kdož měli či mají to štěstí (či smůlu), že se mohli v různé míře spolupodílet na úsilí o změnu českého (vysokého) školství v posledních letech (či jeho implementaci). *Hodina duchů* je přitom pozoruhodná v tom, že zprostředkovává určitý odstup, bez něhož je jinak dosti obtížné až nemožné zahlédnout v plné míře absurditu, ideologickou poplatnost a věcnou pomýlenost řady nereflktovaných předpokladů, na nichž jsou podobné reformní pokusy založeny a které se s oním „fázovým posunem“ dostávají v Čechách aktuálně ke slovu, když budou v té či oné míře implementovány v návaznosti na současnou novelu vysokoškolské legislativy. Současně je fascinující – a to je alespoň pro mě jedno z hlavních zjištění celé knihy –, nakolik jsou některé zkušenosti jednoduše nepřenosné v tom smyslu, že „poučit se“ zřejmě nelze jinak než tím, že je sami prožijeme.

Od Aristotela je vzdělání nahlíženo jako nanejvýš cenný statek, ovšem jiného druhu, než jsou statky hmotné: podmínkou a zároveň mírou jeho hodnoty je volný čas (*scholé*), který uschopňuje člověka ke svobodě a štěstí z bádání, poznávání a krásy. Liessmann ukazuje, že i v dnešní době vzdělání zůstává cenným statkem, alespoň tedy pro tzv. střední třídu, kde je chápáno jako prostředek sociálního vzestupu nebo alespoň jako podmínka udržení *statu quo*. Zdali v dnešní době přináší vzdělání štěstí, je ovšem nanejvýš problematické: ať už vezmeme vzdělání v klasickém smyslu (tj. jako vzdělání v klasických jazycích, kánonu evropské estetiky a k europocentrickému obrazu světa), ať profesní výcvik v ovládání aktuálně nezbytných kulturních technik a technologií, ať jako možnost, jak odpovědně a kriticky participovat na společném světě, štěstí se příliš nedostavuje. Důvodem je to, že už nejde ani o vzdělání, ani o štěstí: pokud tedy vůbec o něco jde, pak o výcvik a přizpůsobování konzumu; jakkoliv má dnes to, co se skrývá pod titulem vzdělání, určité kontury shodné s tradičním vymezením tohoto pojmu, je to ovšem spíše pouze jeho karikatura, chiméra či Liessmannovými slovy „strašidlo“, které není při díle – jak by se v Evropě snad slušelo – o půlnoci, nýbrž v úplně jiné „Hodině ducha“, v čase vzdělání. To, co je nám dnes předkládáno jako vzdělání, je tak ve výše zmíněném smyslu jeho opakem (tj. nevzděláním), které Liessmann dále analyzuje v jeho nejnapadnějších podobách.

První skupina souvisí s neoprávněným pedagogickým optimismem, dle něhož lze skrze reformu vzdělání řešit všechny sociální a ekonomické problémy. Je zřejmé, že náležitě pojaté vzdělání je mocný nástroj k sebeutváření

společnosti, k jejímu kulturnímu i hmotnému vzestupu, na druhou stranu je ovšem otázka, zdali lze skrze reformu vzdělávání dosáhnout některých v mnoha případech ne zcela realisticky stanovených cílů například v oblasti hmotného blahobytu a zvyšování konkurence na straně jedné, a současně například ochrany prostředí a vyrovnávání šancí na straně druhé. Výsledkem je, že se vzdělávací systém dostává do vleku různých ideologií a současně jako protipohyb zde dochází ke snaze jeho výsledky co možná nejvíce zobjektivovat. Odsud potom plyne celková hektičnost, posedlost nejrůznějšími kvalitativními i kvantitativními hodnoceními, žebříčky excelence, národními a mezinárodními srovnávanými a podobně. Je příznačné, že výsledkem podobných ratingů a hodnocení nebývá nikdy konstatování, že dosažené výsledky jsou v mezích očekávání a tedy v podstatě v pořádku, naopak vždy signalizují více méně vážný problém či „vzdělávací katastrofu“, volající po permanentní reformě. V prostředí rétoriky konkurence a sebezpřetěžování následně dochází k paradoxu zbytečných reforem, tedy stavu, kdy jedna reforma vyžaduje následně reformu další atd. Tímto způsobem se dle autora dává praxe nevzdělanosti na odiv ve své hysterické podobě: naproti tomu se ukazuje, že vzdělávací systém v rychle se měnícím světě potřebuje spíše zvolnit tempo, čili spíše méně než více reform.

Hektickým reformám je přitom dle autora vesměs společný ideál vzdělání, jež má člověka uschopnit k tomu, „vyznat se ve světě a v sobě samém“. Jakkoliv tato teze zní na první poslech sympaticky humboldtovsky („vzdělání je utváření poměru člověkem ke světu a k sobě samému“), nese

v sobě implicitně tradiční paradox, kdy vzdělání na jedné straně umožňuje orientaci ve světě, na straně druhé se ale tento svět mění tak rychle, že je nemožné určit, co bude třeba v budoucnu vědět a umět, aby se člověk mohl ve světě orientovat. Věcným obsahem reformního ideálu je tudíž odmítnutí klasických obsahů vzdělávání ve prospěch obsahů nových (zkušenostní vědění, sebeorganizace, týmová spolupráce, kreativita a originalita); v protikladu k Humboldtovi nový ideál představuje odvrát od znalostí a dovedností vůbec a příklon ke kompetencím, a dále tendenci odklonu od teorie a zaměření se pouze na to, co je „potřebné pro život“. Takové pojetí je ovšem pomýlené hned ve dvou ohledech. Jednak je třeba uvážit, že svět, v němž žijeme, je svět vědeckých konstrukcí a nikoliv žitý svět bezprostřední zkušenosti: naše zkušenost se světem je určena a zprostředkována novověkou vědou a teorií. Tendence zaměřit se ve vzdělávání na „aktuální praktické problémy života“ tak vede zřejmě k pravému opaku, k horší orientaci a rozumění modernímu světu (zejména v tomto ohledu je autor odpůrce tzv. bolognského procesu, nakolik vylučuje či omezuje zkušenost vědeckého bádání na bakalářském cyklu univerzitního vzdělání). Dále je třeba uvážit, že škola má být místem volného času, určitou ochrannou rezervací od života, kde si člověk může dovolit luxus svobody a odstupu umožňující nahlížet a zkoumat svět beze všech hmotných či duchovních omezení, potřeb či nouze života: v okamžiku, kdy se „svět stane školou“, je mladý člověk o toto privilegium ochuzen. Dnešní situaci lze podle Liessmanna popsat takto: chybí nám představa, že by mohly existovat duchovní obsahy, které mají hodnotu

samy pro sebe; současné vzdělávání chápe každý duchovní obsah pouze jako nástroj k osvojení si konkrétní kompetence určené zvnějšku (přáním zaměstnavatelů, požadavky (neznámé) budoucnosti, společenskou potřebou). To, že dnešní doba není ochotna přiznat se vůbec k žádným duchovním obsahům, považuje Liessmann za zbabělost. V kompetenční orientaci se tak ukazuje praxe nevzdělanosti ve své hypertrofované podobě. Jelikož kompetence nejsou v žádném logicky nutném poměru k věcnému obsahu či vědecké metodě konkrétní disciplíny, orientace na kompetence jako generální princip vzdělávání s sebou nese rušení tradičních oborů. Tradiční vědní obor tudíž přestává být přirozenou jednotkou vzdělávání: pokud ovšem oddělíme kompetenci od jejího věcného obsahu (tedy např. přijmeme tezi, že pokud chci naučit studenta číst, je zcela lhostejné, na jakém textu se tak děje), ochudíme tím studenta zřejmě o to nejpodstatnější, o co ve vzdělávání jde: o vzbuzení zájmu o věc samotnou, o zvědavost, která je nutnou podmínkou jakéhokoliv vzdělávání.

V druhé části knihy autor obrací pozornost k adoraci moderních informačních technologií, která současné reformní snahy jednak doprovází, ale současně bývá i argumentem jak ve prospěch hektických reform ve vzdělání („nové technologie revolučně změnily možnosti vzdělávání“), tak začasté i argumentem pro konkrétní podobu těchto reform („není třeba nic vědět, lze to najít na internetu“). V obou ohledech je autor silně skeptický: jednak je vůbec problematické, zdali je člověk ještě pánem moderních technologií, či je spíše v jejich vleku, tedy zdali technologie služebně přispívají člověku k jeho

vzdělání jakožto poslednímu cíli, či zdali naopak je vzdělání již zcela technologiemi určeno a samy jsou tedy posledním cílem. Jedním z případů, kde je tento ohled dobře patrný, je všudypřítomná kultura powerpointových prezentací, která je autorovi symptomem a modelem pro novou formu zacházení s věděním: věděni se již pouze předstírá, simuluje. Úskalím PowerPointu je to, že je příliš perfektní: jeho nasazení sugeruje jistotu a suverenitu, za kterou ovšem vděčí začasté spíše technologii než nápadu či myšlence, jež se prezentuje. Pro Liessmanna je to výraz určitého kulturního principu a sebechápání: prostřednictvím způsobu prezentování věcí se učíme prezentovat sami sebe a současně i rozumět tomu, co je vůbec náležitá prezentace. Symptomem podobného přístupu je potom všeobecná nestydatost, s níž jsme ochotni a schopni kompenzovat sebeprezentací deficitů a nezalosti všeho druhu. Jinou oblastí je všeobecné přesvědčení, že dnes nemá již smysl plnit si hlavu „mrtvým věděním“, které si člověk může bez problémů najít na internetu. Na jedné straně je nezpochybnitelné, že přístup k informacím všeho druhu, k vědeckým publikacím i k dílům umění nebývale vzrostl a dále narůstá každým dnem, je ovšem smutným paradoxem, že v sociální realitě se univerzální dostupnost všeho věděni odráží jen velmi málo či vůbec. Problém je zjevně v tom, že zpřístupnění sebevětšího korpusu věděni nevede automaticky ke vzdělanosti: naopak, vzdělanost ve smyslu kultivovaného zájmu, kritického myšlení, estetického citění, vůle rozlišovat je nutnou podmínkou k tomu, aby bylo možno nějak užitečně s takovým bohatstvím naložit. Takovou kompetenci nelze ovšem získat jinak než prostřednictvím časově

náročného vzdělání s věčným obsahem a pod vedením kompetentního učitele. Pokud toto chybí, je člověk bezmocný, jelikož v digitálním přívalu k němu přicházejí ve stejné míře též obskurní esoterika, konspirativní teorie či programové manifesty nejrozmanitějších druhů šarlatánství a pavěd. Zdá se též, že zde nejde o generační záležitost: tzv. *digital natives*, mladá generace, která se do podobného světa už narodila a je v něm doma ve smyslu instinktivní orientace, se ukazuje jako mýtus: ve věroučné oddanosti internetu se ukazuje praxe nevzdělanosti ve své náboženské podobě. Fetišismus digitálních médií dále vede k úpadku čtení, které jakožto pokročilá kulturní praxe není myslitelné bez knihy. Dle autora již nežijeme ve světě, v němž by literatura a kniha byla vůdčím médiem, nedá se ovšem na druhou stranu říci, že by se v dnešní době v technickém smyslu četlo méně než v dobách minulých: záplava elektronického textového šumu („cáry textů“) vede ovšem k tomu, že se drasticky ztrácí jednak schopnost číst a rozumět jakémukoliv složitějšímu či strukturovanějšímu textu a jednak schopnost ocenit text po estetické stránce. Vzhledem k tomu, že čtení ani psaní nejsou činnosti, které se člověk jednou naučí, může nechat ležet a následně reaktivovat (kdo nečte, čtení se opět odnaučí), vyjevuje se analfabetismus jako skrytý cíl vzdělání.

Důsledek takto pojatého systému vzdělání je potom infantilizace: s odvoláním na německého filosofa G. Anderse a amerického politologa B. Barbera charakterizuje autor současnou kulturu freudovsky jako „industriální orální fázi“, kdy již není modelem smyslové recepce vidění jako v řecké tradici, ani slyšení,

jako v tradici židovsko-křesťanské, nýbrž *jedení*. Tato fáze je dále posilována všeobecným imperativem konzumu, který vidí „v nespoutaném dítěti ideálního shoppera a v shopperovi ideálního občana“. Identita člověka dnes ve stále rostoucí míře závisí na tom, co kupuje a konzumuje: kdo chce dnes změnit život, potřebuje jen modifikovat své kupní chování. Zkáza vysokých škol pak spočívá v tom, že studující se již nepovažují ve výše uvedeném Aristotelově smyslu za odpovědné adepty svobodného bádání, poznávání či kontempace krásy, nýbrž za svobodné spotřebitele a zákazníky vzdělávacích služeb. Vzdělání tedy již nemá být výsledek vlastního úsilí a odříkání vedoucího k odpovědnosti, nýbrž má být „šité na míru“ jako konzumování určitého produktu: současná praxe nevzdělanosti se ptá po užitku pro jednotlivce, společnost a pro hospodářství. Jakkoliv je to v určitých oblastech jistě legitimní a relevantní, je problematické redukovat na tento ohled vzdělání jako takové: pokud se to stane, je výsledkem fatální ochuzení, když se mladým lidem vezme možnost přiblížit se k nějaké věci pro ni samu, svobodu nechat se fascinovat věcí kvůli ní samé, hledat odpověď na otázku i v případě, kdy se tato odpověď nemůže dostavit. Užitečnost znamená: být pro něco jiného, zatímco vzdělání předpokládá: být v jistém okamžiku svého života pro sebe sama. Jakkoliv může být společnost, která je orientována pouze na užitečnost a bezprostřední upotřebitelnost, v posledku ekonomicky úspěšná (ale i to je v delší perspektivě sporné), stane se současně dle Liessmanna jistě společností chudou. V důsledku zaměření na společenský a ekonomický užitek se dle autora praxe nevzdělanosti ukazuje ve své barbarické podobě.

Jakkoliv je celkový obraz – při vši ironii a vybroušeném smyslu pro tragikomické absurdno – poměrně tristní, nelze říci – soudě alespoň z mé osobní zkušenosti minulých osmi let –, že by autorovy úvahy byly nějak zvlášť přepjaté (ač sám Liessmann charakterizuje svůj text jako „polemický spis“). Záměrem jistě není popisovat další „katastrofu vzdělání“: tím by se autor jen zařadil do řady expertů volajících po další a další reformě. Na konci každé kapitoly (pod titulem „je to tak prosté“) ostatně vždy připojuje několik návrhů, jak danou situaci řešit: obecně by se daly shrnout pod dvě maximy: „jinak by bylo lépe“ a „spíše méně reformem než více“. Za sebe bych si dovilil doplnit, či – jak se ustáleně říká v reformním žargonu – „aktualizovat na národní úrovni“ ještě jeden ohled: méně urgentnosti. Nutnou součástí každé české vzdělávací reformy či dílčího reformního kroku je totiž problematický až nerealistický časový harmonogram implementace, kdy – a to jistě souvisí jak s rétorikou „vzdělávacích katastrof“, tak i se zmíněným fázovým posunem, s nímž jsou některé reformy u nás zaváděny – je třeba jednat hned, teď, okamžitě, zkrátka urgentně. Taková dynamika implementace, kterou jeden můj známý trefně charakterizoval jako přepadení banky, celou situaci dále komplikuje a obrací ve svůj opak i to, co by snad bylo v reformním úsilí racionální a užitečné.

*Josef Kružík*

## **Martin Soukup: *Terénní výzkum v sociální a kulturní antropologii***

Karolinum, Praha 2014, 170s.

Publikace knihy Martina Soukupa potvrzuje skutečnost, že v českém sociálněvědním „rybníku“ dochází v posledních letech k určité renesanci zájmu o terénní výzkumné metody (srov. např. Tereza Stöckelová – Yasar Abu Ghosh, eds.: *Etnografie. Improvizace v teorii a terénní praxi*, Sociologické nakladatelství, Praha 2013; Jana Nosková – Michal Pavlásek: *Když výzkum, tak kvalitativní. Serpentinami bádání v terénu*. Masarykova univerzita, Brno 2014; Roman Doušek a kol.: *Úvod do etnologického výzkumu*. Masarykova univerzita, Brno 2014; Laco Toušek a kol.: *Kapitoly z kvalitativního výzkumu*. Západočeská univerzita, Plzeň 2015). Obecně vzato je ambice napsat úvodní text, který by zpracoval problematiku terénního výzkumu v antropologii, velmi záslužná. Lze přivítat, že Soukupova kniha je zaměřená čistě na antropologii, autor má s terénním výzkumem vlastní zkušenost a představuje českému čtenáři vývoj, témata a postupy v terénním antropologickém bádání. Přes všechny ambice a slibnost takového počínu však Soukupova kniha trpí řadou nedostatků, pro něž se široce užívaným učebním textem oboru pravděpodobně spíše nestane.

Celé knize například chybí jakékoliv ukotvení v dosavadním vývoji na daném poli v českém kontextu. Autorovi je třeba přiznat, že nastudoval a zorientoval se v poměrně obdivuhodném množství anglicky psané antropologické literatury. Na druhou stranu je však zarážející, že v úvodu deklaruje absenci původních