

Chvála neúčinnosti ve vzdělávání?

Autor: Petr Dudek

Abstract

Praise for inutility in education? – The goal of this article is to summarize Konrad Liessmann's thinking, especially with the focus on current time and education. The article focuses on problematic features of education system in these days. Liessmann speaks about lack of concept, stress on utility and faith in freeing power of education. Liessmann also offers alternatives when he prefers education as asceticism, silence and illusive inutility.

Keywords: Konrad Liessmann, education, religion, reform, in/utility

Klíčová slova: Konrad Liessmann, vzdělávání, náboženství, reforma, ne/účinnost

Dnešní doba jako doba vědění, anebo nevzdělanosti?

„Vzdělanost se od nevzdělanosti odjakživa liší schopností reflexe a odstupu...“¹

Na první pohled by se mohlo zdát, že díky dostupnému vzdělání, informačním technologiím a dosažitelnosti takřka čehokoli, ať již jde o informace, či cokoli dalšího, se měrou vrchovatou naplňuje osvícenecký ideál plně vzdělané společnosti. Na druhé straně se však chceme ptát po kvalitě a úrovni dnešního vzdělávání.

Pokud jde o současnou formu vzdělávání, nejedná se snad jen o v rychlosti a spěchu namíchaný kompilát nejrůznějších informací, jenž se z hlav absolventů vytratí stejně rychle, jako byl nabyt? A má náš (postmoderní) vzdělávací koncept nějakou zastřešující ideu, jež by byla úhelným kamenem honosného domu, nesoucího ve svém štítu název vzdělávání?

Konrad Paul Liessmann, rakouský literární vědec a filosof, se domnívá, že náš současný vzdělávací systém postrádá humboldtovskou či jinou zastřešující ideu. Vzdělávacím ideálem Wilhelma von Humboldta byla relativní nezávislost univerzity na státu a spojení výuky a bádání.² Dále také rozlišoval mezi univerzitním vzděláváním, kde je věda stálým problémem, tedy předmětem stálého zkoumání jak učitelů, tak studentů, a nižšími formami vzdělávání, kde se žákům předávají hotové poznatky využitelné v praxi.³

¹ LIESSMANN, Konrad. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2011, s. 118.

² Humboldtovský ideál: spojení výuky a bádání (výzkumu) a relativní nezávislost univerzity na státu (KRANÁT, Jan. Teologická fakulta na humboldtovské univerzitě? In CHOTAŠ, Jiří, PRÁZNÝ, Aleš, HEJDUK, Tomáš a kol. *Moderní univerzita*. Praha: Filosofie, 2015, s. 97). Někteří autoři však poukazují na skutečnost, že Humboldtova jednota bádání a výuky na univerzitě je ve skutečnosti nikdy nenaplněný i nenaplnitelný ideál (ŠIMA, Karel, PABIAN, Petr. *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: SLON, 2013).

³ Srov.: „Zvláštností vyšších vědeckých ústavů [univerzit] je dále to, že vědu vždy pokládají za problém, který není zcela uspokojivě vyřešen, a proto vždy pokračují v bádání, zatímco škola musí mít co do činění pouze s hotovými a prověřenými poznatky, které předává ve výuce. Vztah mezi učitelem a žákem je tudíž v těchto

Dnešní vzdělání Liessmann připodobňuje k televizní soutěži *Chcete být milionářem?*. Citát známého filosofa, význam hovorového pojmu či snad počet dětí známé celebrity je zde postaven na stejnou úroveň důležitosti; liší se jen peněžní částka, kterou si účinkující odnese domů. Jedná se o vědomosti, které neodkazují k hlubšímu porozumění relevantním souvislostem. Jde o to se rozpomenout, zatelefonovat známému příteli, vyloučit nepravděpodobné možnosti nebo si se štěstím správně tipnout. O skutečný vhled do dané problematiky vůbec nejde. Jde o to se pobavit.⁴

„Společnost, která sama sebe definuje skrze ‚vědění‘, by se dala chápat jako společnost, v níž rozum, úsudek, rozvaha, prozíravost, dlouhodobé myšlení, chytré zvažování, vědecká zvědavost a kritická sebereflexe, shromažďování argumentů a zkoumání hypotéz konečně převážily nad iracionalitou, ideologií, pověřivostí, domýšlivostí, chtivostí a bezduchostí.“⁵ Lze však tímto způsobem definovat stav našeho poznání i stav vzdělávacího systému dnešní doby?

Vědění je více než jen pouhá informace. Informace je účelově orientovaná, u vědění nevíme, zda je kdy využijeme, či nikoli. Člověk, který je schopen si zapamatovat mnoho informací, ještě není člověkem vědoucím ani moudrým. Jednotlivé informace se stávají vědění až poté, co jsou uspořádány do vzájemných souvislostí, a to nikoli za účelem dosažení nějakého vnějšího účelu, ale zkrátka tak, jak spolu souvisejí.⁶ Například historické informace, uspořádané podle politických nebo emocionálních preferencí, nejsou vědění, nýbrž ideologiemi či politickým marketingem.

Heslem dnešní doby je neučit, nýbrž učit, jak se učit. Opomenutým faktem tak zůstává, že schopnost samostatně prostudovat, a třeba i z paměti se naučit určitou látku rozvíjí dovednosti, jež bychom si jinými cestami osvojovali jen obtížně. Nejinak je tomu s tvrzením, které říká, že je dostačující vědět, kde si je možno jednotlivé informace vyhledat; není přece důležité vše si pamatovat.⁷

Vzdělání jako nové náboženství aneb Jako štvaná zvěř?

„Vzdělání se stalo snad nejmocnější náhražkou náboženství v sekularizované společnosti.“⁸

Chtělo by se očekávat, že díky vědecko-technickému pokroku, jenž měl člověka osvobodit od jařma těžké práce, budou 20. i 21. století stoletími nicnedělání a zahálky. Opak

institucích zcela jiný než ve škole. Učitel zde není pro žáka, ale oba jsou zde pro vědu. Učitelova činnost je závislá na přítomnosti žáků a bez nich by nemohl úspěšně postupovat vpřed“ (von HUMBOLDT, Wilhelm. O vnitřní a vnější organizaci vyšších vědeckých ústavů v Berlíně. In CHOTAŠ, Jiří, PRÁZNÝ, Aleš, HEJDUK, Tomáš a kol. *Moderní univerzita*, s. 340).

⁴ LIESSMANN, Konrad. *Teorie nevzdělanosti*, s. 13–21.

⁵ *Ibid.*, s. 22.

⁶ *Ibid.*, s. 23–25.

⁷ *Ibid.*, s. 27–28.

⁸ LIESSMANN, Konrad. *Vzdělání jako provokace*. Praha: Academia, 2018, s. 27.

je však pravdou. Honba za úspěchem v zaměstnání, ve škole i v soukromém životě nabrala nebyvalých rozměrů. Syndrom vyhoření se stal do jisté míry synonymem dnešní doby.⁹

Do vzdělání se od počátku moderny vkládaly veliké, preveliké naděje. „Čím více se [však] přísahá na hodnotu vědění, tím rychleji ztrácí vědění na hodnotě.“¹⁰ Osvobození lidstva a vyřešení všech závažných problémů prostřednictvím vzdělávání se však zatím stále nekoná. Vzdělání totiž „není žádná katastrofa. Vzdělání také není žádné náboženství. A především: Vzdělání neřeší všechny problémy. Získali bychom mnoho, kdybychom místo obvyklé směsi blouznění o vzdělání (...) dostali jasný pohled na možnosti, ale také na meze, na šance, stejně jako na rizika vzdělávacích procesů“.¹¹

Snad i z tohoto důvodu – z důvodu víry v rozmach vyšší účinnosti vzdělávání – byla Humboldtova vzdělávací idea nahrazena pragmatičtějšími, totiž výkonnostními koncepty, majícími za cíl zvýšit konkurenceschopnost na trhu práce. Jedná se tedy o vzdělání, které lze koupit a prodat; lze s ním dle potřeby manipulovat. Vzdělávací idea hlubšího porozumění sobě, druhým i světu, ve kterém žijeme, se tak vytratila, přičemž byla vytlačena základním kritériem užitečnosti: K čemu nám bude vzdělání dobré?

Snad je tento postoj dán i tzv. laborizací lidské činnosti, která vládne od 19. století, kdy se „výdělečná práce stala ústředním paradigmatem naší existence“.¹² Na tento fakt poukazyval již Nietzsche: „Máme svědomí *pracovitého* věku: to nám nedovolí, abychom své nejlepší hodiny a dopoledne věnovali umění, i kdyby to bylo umění největší a nejvznešenější. Umění je pro nás záležitostí volna, zotavení: zasvěcujeme mu zbytky svého času, svých sil.“¹³

Život kontemplativní a teoretický (*vita contemplativa* a *bíos theorétikós*), jehož cílem je věci nazírat, pozorovat a rozumět jim dle jejich vlastních zákonitostí, nemá v dnešním světě přílišného zastání. „Člověk se stydí za klid; dlouhé uvažování působí bezmála výčitky svědomí. Myslíme s hodinkami v ruce, jako se obědvá s očima upřenými do burzovního listu – žijeme jako někdo, kdo by ustavičně mohl cosi ‚zmeškat‘. (...) ...největší ctností je nyní udělat něco za kratší dobu než druhý,“¹⁴ říká Nietzsche v druhé polovině 19. století. Filosofický klid zdá se být k veškerému tomuto shonu vhodnou, zároveň však velice luxusní alternativou.¹⁵

Reformy reformem

Nikdy nekončící reformy jsou dle Liessmanna dalším rysem dnešního vzdělávacího systému. Každá univerzita musí v současné době provádět reformu, pokud ji neprovádí, tak ji právě provedla a připravuje se na reformu další. Je snad zalíbení v reformách jen dalším projevem náboženského pojmání vzdělávání? Reforma jakožto nástroj spásy?¹⁶ Proto je

⁹ *Ibid.*, s. 21–23. Dále srov.: Charakteristická onemocnění dnešní doby jsou dle autora *Vyhořelé společnosti* deprese, porucha pozornosti, hyperaktivita, narcismus a syndrom vyhoření (HAN, Byung-Chul. *Vyhořelé společnost*. Praha: Rybka Publishers, 2016).

¹⁰ LIESSMANN, Konrad. *Teorie nevzdělanosti*, s. 10 – předmluva.

¹¹ LIESSMANN, Konrad. *Hodina duchů*. Praha: Academia, 2015, s. 25.

¹² LIESSMANN, Konrad. *Chvála hranic*. Praha: Academia, 2014, s. 119.

¹³ NIETZSCHE, Friedrich. *Lidské, příliš lidské*. Praha: OIKOYMENH, 2012, s. 204.

¹⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Radostná věda*. Praha: Aurora, 2001, s. 172n.

¹⁵ LIESSMANN, Konrad. *Univerzum věcí*, Praha: Academia, 2012, s. 126 a 9–11 – předmluva.

¹⁶ LIESSMANN, Konrad. *Hodnota člověka*. Břeclav: Malovaný kraj, 2010, s. 102–103.

nutno se ptát: Co je cílem všech takových reforem? Je jejich cílem sebepoznání a svoboda? Hlubší porozumění sobě, druhým i světu?¹⁷

Všudypřítomná honba za umístěním v mezinárodních srovnávacích žebříčcích formuje jak učitele a studenty, tak samotné univerzity. Ten, kdo klesá v mezinárodním rankingu, jako by nebyl. Je snad možné, aby univerzita, která se neumísťuje na předních příčkách prestižních žebříčků, pobírala štědré příspěvky na provozování svého chodu? Takto se velice snadno může stát, že se celé vzdělávání zúží jen na plnění požadovaných kritérií, která zajišťují imaginární prestiž.

Liessmann rád zmiňuje osvícenského velikána Immanuela Kanta, který poté, co byl jmenován profesorem královecké univerzity, po dobu deseti let vůbec nepublikoval; připravoval totiž svá nejpůsobivější díla – své tři kritiky. O Kantovi je rovněž známo, že za celý svůj život ani jedenkrát neopustil své rodné město. Z dnešního pohledu by byl považován za imobilního a neproduktivního profesora, který by si jen stěží udržel zaměstnanecký poměr.¹⁸ Pokud se v dnešní době chce někdo věnovat filosofii, tak – jak ironicky, zároveň však i částečně trefně připomíná Liessmann – „[j]e třeba hodně číst, zkoumat argumenty, formulovat a zdůvodňovat teze, podávat žádosti na výzkumné projekty, publikovat články, jezdit na kongresy, sprádat intriky [a] vyhlížet profesuru“.¹⁹ Lze však vůbec vyjádřit, jaký ‚impact‘ mělo Kantovo filosofické dílo? O citačním indexu tohoto myslitele netřeba hovořit snad již vůbec.

A pakliže jsme spolu s Liessmannem přijali vzdělání jako současné náboženství, můžeme se ptát, jak je to s jeho náboženskými svátostmi. Dnešní svátostí, která dokáže vše spasit, je vzdělávací reforma. Je to právě ona, jež dokáže vše proměňovat k obrazu božímu. A boží jméno, jež je tentokrát možno vyslovovat i znázorňovat nejrůznějšími způsoby, zní: PISA (Programme for International Student Assessment).²⁰

O posvátné moci reforem nás může poučit např. Boloňská reforma, jež dokáže z „těch, kteří přeruší studium, učinit bakaláře“,²¹ kterých je v dnešním světě zapotřebí stále více a více, neboť se sice mění obsah práce, nikoli však její mechanický charakter. Práci na PC, průměrnou znalost anglického jazyka a základní administrativu si rychle osvojí řadový bakalář, kterého lze snad v dnešní době položit na roveň dřívějšího továrního dělníka. Liessmann se zaobírá mizením vzdělanostního ideálu, nikoli však otázkou, kterou vznáší Michael Hauser: Jak uspokojit poptávku po bakalářích, aniž by se z univerzit stala jen bakalářská učiliště? Snad novým typem bakalářských učilišť?²²

Obraťte se na odborníka!

„Kdo neví, jak a zda se má vázat na druhého člověka, přistane u manželského poradce; kdo má problémy s dospíváním, vyhledá rodinného a výchovného poradce; kdo si zoufá nad

¹⁷ LIESSMANN, Konrad. *Teorie nevzdělanosti*, s. 108–119.

¹⁸ *Ibid.*, s. 52–63.

¹⁹ LIESSMANN, Konrad. *Univerzum věcí*, s. 9 – předmluva.

²⁰ LIESSMANN, Konrad. *Vzdělání jako provokace*, s. 28–30.

²¹ *Ibid.*, s. 30.

²² HAUSER, Michael. *Cesty z postmodernismu*. Praha: Filosofia, 2012, s. 50–51.

výběrem tapet nebo záclon, angažuje bytového poradce, pro detaily lze kontaktovat i poradce v oboru barev; kdo neví, co si má obléct, konzultuje svého typistu...“²³

Výhodou dnešní doby, zároveň však cestou vedoucí k možné nesvéprávnosti, je dostupnost odborníků. Společně s Liessmannem se můžeme ptát, zda dnešní vzdělávací systém podporuje samostatnost a převzetí odpovědnosti za vlastní činy? V dnešní době se pokaždé, kdy si nejsme jisti vlastním úsudkem, můžeme obrátit na odborníka, který by měl být v dané problematice mnohem lépe informován než my sami. Je jistě znakem dospělosti a jistého stupně sebereflexe uznat, že druhý člověk může mít podstatnější vhled do jisté oblasti, neboť se jí třeba dlouhodobě zabírá. Není však až přemíra odborníků právě na škodu, když se dobrovolně zříkáme vlastní odpovědnosti a přehazujeme tak odpovědnost za naše životy právě na ně?

Osvícenství je pojem původně pocházející z meteorologie. Popisuje stav, kdy se rozptýlí mraky a opět vysvitne slunce. Převedeno na filosofickou rovinu, osvícenství je potřeba pouze tam, kde náš rozum je zatemněn. V 17. a 18. století se mělo za to, že náš rozum byl zatemněn tradicí a náboženskou pověrou. Čím vším může být náš rozum zastřen v současné době? Můžeme se ptát.

Immanuel Kant, reagující na otázku *Co je osvícenství?*, kterou roku 1783 poprvé položil berlínský farář a svobodný zednář Johann Friedrich Zöllner,²⁴ definoval o rok později osvícenství následovně:

„Osvícenství je vykročením člověka z jeho jím samým zaviněné nesvéprávnosti. Nesvéprávnost je neschopnost používat svého rozumu, aniž bychom byli vedeni někým jiným. Tato nesvéprávnost je zaviněna námi samými, jestliže její příčina netkví v nedostatku rozumu (*Verstand*), nýbrž v nedostatku odhodlání a odvahy používat jej bez vedení někým jiným. *Sapere aude!* Měj odvahu používat *vlastního rozumu*, je tedy heslem osvícenství. Lenost a zbabělost jsou příčinami, proč lidé z velké části, ačkoli je příroda dávno osvobodila od cizího vedení (*naturaliter maiorennnes*), přesto rádi po celý život zůstávají nesvéprávní, a proč je pro jiné tak snadné vydávat se za jejich poručníky. Jak pohodlné je být nesvéprávní! Mám-li knihu, která má za mne rozum, duchovního, který má za mne svědomí, lékaře, který pro mne stanovil dietu atd., nemusím se aspoň sám namáhat. Nemusím myslet, jen když mohu zaplatit; jiní již za mne převezmou tu mrzutou záležitost.“²⁵

²³ LIESSMANN, Konrad. *Hodina duchů*, s. 83.

²⁴ ZÖLLNER, Friedrich Johann. Ist es rathsam, das Ehebündniss nicht ferner durch die Religion sanciren? *Berlinische Monatschrift*. 1783, vol. 2 Dezember, s. 516 – poznámka pod čarou. Dva měsíce před Kantovou odpovědí na otázku *Co je osvícenství?* publikuje v *Berlinische Monatschrift* svoji odpověď Moses Mendelssohn. Ten vzdělání rozděluje na kulturu (emoce, cit, intuice) a osvícenství (rozum). Obě tyto části by se měly vzájemně doplňovat, aby tak nedošlo k přílišnému rozvoji pouze jedné z těchto dvou částí (MENDELSSOHN, Moses. Über die Frage: Was heisst Aufklären? In TÝŽ. *Schriften über Religion und Aufklärung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989, s. 461n).

²⁵ KANT, Immanuel. Co je osvícenství? In TÝŽ. *Studie k dějinám a politice*. Praha: OIKOYMENH, 2013, s. 148–149. V roce 1947 hodnotí Adorno s Horkheimrem osvícenství jako touhu po ovládnutí lidí, přírody i věcí (ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialektika osvícenství*. Praha: OIKOYMENH, 2009, s. 17–52). Jan Patočka v roce 1975 ve svém posledním díle zase hovoří o zcela novém druhu racionalismu, „racionalismu, který chce ovládat věci a je jimi ovládán (touhou po prospěchu)“ (PATOČKA, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: OIKOYMENH, 2007, s. 96).

Dnes je tolik poručníků, již za nás vždy rádi vykonají onu nepříjemnou povinnost. Přijetí plné odpovědnosti za sebe totiž s sebou nese nejedno úskalí. V první řadě to znamená přijmout odpovědnost za svá rozhodnutí a činy z těchto rozhodnutí plynoucí. Pak již ale nelze hledat viníka jinde než v sobě samém. Neplatí tedy, že pokud má někdo problémy se začleněním, může za to okolí. Pokud se neprospívá ve škole, mohou za to učitelé, a pokud se prohraje na burze, může za to finanční poradce. Přijetí odpovědnosti za vlastní rozhodnutí ale v sobě vždy obsahuje riziko, že se můžeme mýlit – že se zkrátka rozhodneme špatně, a to jak ve vztahu k sobě samým, tak i ve vztahu k druhým. „Sebeodpovědnost [tak] vážně vzato, je forma střetu člověka sama se sebou.“²⁶ Pro dospělého člověka, jenž přijal odpovědnost za své činy, pak není nic snazšího než svého činu litovat, omluvit se a v neposlední řadě se ze svého pochybení pro příště ponaučit.

Ticho a vzdělávání

I z vlastní zkušenosti dobře víme, že ke studiu je zapotřebí klidu vnitřního i vnějšího. „A není zapotřebí ani rány z děla, aby se [mysliteli] zarazily myšlenky. Může to být jen skřípot korouhvičky nebo kladky,“²⁷ jak říkal Pascal. Immanuel Kant odsuzoval farizejský – protože příliš hlasitý – zpěv duchovních písní. V takových situacích má člověk dle Kanta jen dvě možnosti: buď zpívat se sousedy, nebo zanechat své vlastní myšlenkové činnosti.²⁸ Arthur Schopenhauer si ve své době zase stěžoval na rušivé práskání bičem.²⁹ Lomoz je zkrátka myšlenek smrt, shrnuje jednou větou Friedrich Nietzsche.³⁰

Snad byli všichni tito myslitelé až příliš fascinováni svým vlastním myšlením, a tedy netolerantní k jakýmkoli dalším zvukovým projevům rovněž patřícím k životu. Nicméně, že ticho – rovněž tak i slovo! – léčí a podporuje myšlení a učení, s tím lze jistě souhlasit.

Není to však tak, že v dnešní době, ještě snad o něco více než v dobách Pascalových, Kantových, Schopenhauerových a Nietzscheových, jsme opakovaně vystavováni vnějšímu i vnitřnímu rozptylování, jež brání usebranosti? Není přece jen naše doba dobou burácejícího spalovacího motoru, který dává na odiv svůj výkon, a tedy moc?³¹ Spalovací motor, zastupující zde sousedské zpívání náboženských písní či práskání bičem, nás rozptyluje zevně, moderní technologie a internet, jimiž rovněž můžeme charakterizovat současnou dobu, činí se svým nekonečným oceánem podnětů totéž v našem nitru.

Můžeme se s Liessmannem ptát, zda snad v dnešní době platí heslo: „Kdo hlučí, má pravdu.“³² Je tomu snad tak, že spalovací motor přehluší zpěv ptáků a hlasitý a hojně publikující akademik přehluší myslitele, jenž se na deset let stáhl do ústraní a za celý svůj život neopustil rodné město?

²⁶ LIESSMANN, Konrad. *Hodina duchů*, s. 88.

²⁷ PASCAL, Blaise. *Myšlenky*. Praha: Odeon, 1973, s. 48.

²⁸ KANT, Immanuel. *Kritika soudnosti*. Praha: Odeon, 1975, s. 141 – poznámka pod čarou.

²⁹ Srov.: „...kolik velkých a krásných myšlenek už tyto biče vypráskaly ze světa“ (SCHOPENHAUER, Arthur. *Parerga a paralipomena*. Pelhřimov: Nová tiskárna, 2011, s. 359n).

³⁰ Srov.: „Lomoz – myšlenek smrt“ (NIETZSCHE, Friedrich. *Tak pravil Zarathustra*. Praha: Odeon, 1967, s. 209).

³¹ LIESSMANN, Konrad. *Chvála hranic*, s. 114.

³² *Ibid.*, s. 114.

Škola jako askeze?

„Škola se vztahuje k latinskému schola a k řeckému scholé a původně znamenala ‚přerušeni práce‘.“³³

Do školy může jít pochopitelně jen ten, kdo má uspokojeny základní životní potřeby. Kdo žije v podmínkách, jež mu neumožňují přerušit práci spjatou s obstaráváním života, ten o prázdnou volného času, které má škola nabízet, nemůže ani slyšet; k jeho uším se tato možnost vůbec nedostane. K čemu však toto přerušeni práce má a může sloužit? Jak má být s tímto volným časem naloženo?

Již od Platóna se učíme o odvrhnutí smyslové zkušenosti, jež nám zastíňuje skutečnou povahu věcí. Liessmann cituje Hegela:

„Mládí musí nejprve pominout vidění a slyšení, musí se odtáhnout od konkrétních představ, stáhnout se do vnitřní noci duše a na této půdě vidět, zjišťovat určení a učít se rozlišovat.“³⁴

Odtáhnout pozornost od vnějších podnětů; jen tak je možno začít žasnout nad nesamozřejmostí věcí a zjistit, „že cílem procesu učení může být třeba i vůbec nejprve poznat domnělou samozřejmost či úspěšnou praxi jako problém“.³⁵ Jinými slovy, mnoho samozřejmého se začne problematizovat, pakliže se naše pozornost stane soustředěnější a náš rozum tak bystřejším. Proto je zapotřebí školu „opět zase jednou objevit jako místo pedagogické askeze“.³⁶ Tedy zřeknutí se nekonečného rozptylování, jež činí naši mysl těkavou, protože přeplněnou vnějšími podněty. Snad jsme se stali „příliš zbabělými, abychom se ještě přiznávali k duchovním obsahům, které představují hodnotu o sobě a jejichž poznání a pochopení je s to poskytnout [jistý druh] uspokojení mimo všechny aktuální potřeby“.³⁷

Vzdělání a pocit štěstí

Může nás vzdělání učinit trvale šťastnými? Všichni přece toužíme po štěstí. Nikdo netouží po štěstí, aby získal x, všichni toužíme po x, abychom byli šťastni. Jak se tedy k sobě mají vzdělání a pocit štěstí?

Může být šťastným ten, kdo vzdělání pojímá jako zvyšování znalostí, dovedností a kompetencí; v konečném důsledku tedy jako posilování konkurenceschopnosti na světovém trhu práce? Ten, jenž v souladu s tímto pojetím vzdělání musí neustále monitorovat, co je v rychle se proměňující době nejvíce využitelné, a jenž je tedy neustále určován vnějšími vlivy? Možná se při takové snaze dostaví společenská prestiž, vliv a majetek. Ale pocit štěstí?

A může být snad šťasten ten, jenž je vzdělán tradičním způsobem v oblasti mrtvých jazyků, historie, klasické literatury a antických, křesťanských a osvícenských hodnot? Nebude

³³ LIESSMANN, Konrad. *Teorie nevzdělanosti*, s. 44.

³⁴ HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Werke*, sv. 4, s. 413. Citováno dle: LIESSMANN, Konrad. *Hodina duchů*, s. 53.

³⁵ LIESSMANN, Konrad. *Hodina duchů*, s. 40.

³⁶ *Ibid.*, s. 55.

³⁷ *Ibid.*, s. 46.

se takový člověk v dnešním světě – snad vyjma filosofických a teologických fakult, kde bude mezi svými – cítit jako naprostý cizinec, přestože, jak věříme, je díky svému vzdělání schopen snad o něco úspěšněji demaskovat prázdné fráze současného marketingového světa?³⁸

Vzdělávání pochopitelně není přímou cestou ke štěstí; snad cestou nepřímou, jako vedlejší produkt schopnosti rozlišovat mezi podstatným a nepodstatným, pravdivým a lživým, mezi floskulí a opodstatněným tvrzením.

„...vzdělání je rozhodující možnost, jak kriticky a s vědomím odpovědnosti tvořivě participovat na tomto světě, (...) vzdělání vede ke zralému, svéprávnému občanovi, který si zachoval svou vlastní soudnost, a proto je rezistentní vůči ideologickým lákadlům a svodům všeho druhu.“³⁹

Bylo by krásné, pokud by tomu takto bylo. Dostát však takovému ideálu je nikdy nekončící cestou, jež je lemována milníky omylů a nejistoty nad svým vlastním počínáním. A tak nezbyvá než se opět navrátit k sókratovskému nikdy nekončícímu tázání (nevědění), „jež povede k nejistotě, která je v příkrém rozporu s triumfálním počínáním společnosti údajně vysoce nadaných, sebou ustanovovaných a sebejistých elit. Opatrnost, skepse a skromnost takto vzdělaného člověka (...) z něj ve světě lidí bezcitně se prezentujících a nejhluběji přesvědčených [udělá] osamělou a nejistou figurku“.⁴⁰ Snad je to z Liessmannovy strany až příliš pesimistické prohlášení; jedno se však zdá být jisté: buď si člověk při volbě studia zvolí užitek a s ním do jisté míry spjatý i vnější, hmatatelný zisk, anebo si při svém studijním zaměření zvolí zisk vnitřní, ne tolik hmatatelný. Obě varianty spojit v jedno zřejmě není plně možné, snad ani žádoucí.

At' žije neúčinnost?

„Mladí (...) [u]mějí konstatovat, označovat, skicovat, líčit, ukazovat, reprodukovat, vypočítávat, shrnovat, lokalizovat, vykládat, definovat...“⁴¹

Toto a ještě mnohem více jsou kompetence dnešních studentů. Umějí ale dnešní studenti třeba vyprávět? Vyprávění dle Liessmanna není zahrnuto do dnešních vzdělávacích kompetencí, neboť se prý jedná jen o reprodukční, a tedy neúčinný akt.⁴²

V dnešní době musí být vše využitelné, a tedy měřitelné a zaznamatelné. Dokonce i to neúčinné – humanitní vědy – se musí stát užitečným, jak se např. snaží dokázat profesorka

³⁸ Srov.: „Vzdělanec ztělesňuje všechno to, co aktuální debata o vzdělání už vzděláním vůbec nechce rozumět. K takovému klasickému vzdělání by patřilo fundované vědění, jež dovoluje oddělit fakta od fikcí i bez cenzurního úřadu, estetické a literární znalosti a zkušenosti, diferencované historické i jazykové vědomí, kritický poměr k sobě samému a na všem tom se zakládající uvážlivá soudnost a vystupňovaná senzibilita vůči lžím, přehánění, reklamním trikům, frázím, moralizování a povrchnostem současnosti“ (LIESSMANN, Konrad. *Vzdělání jako provokace*, s. 10 – předmluva).

³⁹ LIESSMANN, Konrad. *Hodina duchů*, s. 10–11.

⁴⁰ *Ibid.*, s. 11. Dále srov.: „Vzdělání je neodlučně spojeno s pochopením vlastní nedostatečnosti, s vědáním nevědění. (...) ...bez falešných a přehnaných nároků, ale i bez gest morální či intelektuální nadřazenosti a bez domýšlivosti sebezálíbeného vědomí elity, jež se zatím samo stalo znamením nevzdělanosti“ (LIESSMANN, Konrad. *Vzdělání jako provokace*, s. 11 – předmluva).

⁴¹ LIESSMANN, Konrad. *Hodina duchů*, s. 123.

⁴² *Ibid.*, s. 123.

etiky a jurisprudence na Chicagské univerzitě Martha C. Nussbaumová. Dle jejího (stejně jako Liessmannova) přesvědčení se současný vzdělávací systém nachází v krizi. Domnívá se, že v dnešní době čelíme vzdělávacím koncepcím majícím za cíl spíše rozvoj ekonomické úspěšnosti než kritického myšlení, představitosti a empatie. V mnoha případech se vzdělávání orientuje na zvyšování efektivity výroby a prodeje a z nich plynoucího finančního zisku.

Pakliže je stále mnoho zemí, které hodnotí svoji úspěšnost dle výše hrubého národního produktu na jednoho občana, je pak zapotřebí takových občanů (odborníků), již budou hrubý národní produkt i nadále rozvíjet. Nussbaumová nic nenamítá proti rozvoji přírodovědných a ekonomických studijních oborů, nicméně zdůrazňuje, že by se toto nemělo dít na úkor humanitních věd. Humanitní vědy společně s uměním totiž podporují schopnost samostatně myslet a společně se schopností představitosti nám pomáhají kriticky nepřijímat názory druhých, stejně jako nás podporují k opouštění individualistického způsobu myšlení – tyto aspekty jsou pak živnou půdou demokracie.⁴³

Ekonomicky prosperující země je jistě předpokladem vzniku a zachování demokracie, nicméně ekonomická prosperita by se neměla stát konečným cílem našeho usilování. Většina z nás by si zřejmě nezvolila život v zemi sice prosperující, nikoli však demokratické,⁴⁴ dodává Nussbaumová.

V dnešní globalizované době je zapotřebí vzdělání, které vede k samostatnému, komplexnímu a kritickému myšlení. Nussbaumová proto formuluje několik schopností, které by vzdělání dnešní doby mělo rozvíjet a podporovat, aby se tak zároveň stávalo jak výchovou k demokracii, tak cestou k individuálnímu i společenskému štěstí a spokojenosti:

1. Schopnost samostatně a komplexně promýšlet politické otázky,
2. schopnost uznat sociální rovnost každého člověka bez ohledu na jeho pohlaví, rasu, náboženství, politické smýšlení či sexuální orientaci,
3. schopnost projevat zájem o životy druhých lidí,
4. schopnost utvořit si představu o tom, co na každého člověka mělo vliv, čímž ho také formovalo,
5. schopnost kriticky posuzovat politické, náboženské, ale i další autority,
6. schopnost uvažovat o dobru vlastní země z hlediska nikoli pouze lokálního, ale zejména celosvětového,
7. schopnost vnímat vlastní zemi jakožto součást globálního světového řádu.⁴⁵

S tímto však Liessmann souhlasí nikoli plně. Je totiž poměrně skeptický k proměně společnosti skrze vzdělání.⁴⁶ Pokud k nějakým niterným proměnám občas u studentů dochází, jistě se tento proces nedá naplánovat ani měřit. Nemluvě o tom, že bude muset docházet k selekci uměleckých děl, neboť některá jistě nebudou podporovat demokratické smýšlení.⁴⁷

⁴³ NUSSBAUMOVÁ, Martha Craven. *Ne pro zisk*. Praha: Filosofía, 2017, s. 34–36.

⁴⁴ *Ibid.*, s. 40.

⁴⁵ *Ibid.*, s. 62–63.

⁴⁶ Srov.: „Ne, vzdělání samo nemůže změnit společnost“ (LIESSMANN, Konrad. *Vzdělání jako provokace*, s. 52).

⁴⁷ LIESSMANN, Konrad. *Hodina duchů*, s. 127.

Nussbaumová dle Liessmanna opět podřazuje humanitní vědy kritériu užitečnosti – užitečnosti výchovy k demokracii.⁴⁸

Vzdělání nás neučiní automaticky lepšími lidmi, neboť v něm nejde o osvědčení a kompetence, ale spíše o připuštění možnosti, že přednáška, seminář, kniha či dialog nás mohou inspirovat, a tím i proměnit. Jestli se tak však stane, či nikoli, nedokáže nikdo říci dopředu.

Když Liessmann v celém svém díle opět a znovu adoruje neužitečnost jakožto alternativu dnešního kompetencemi nabitého světa, znamená to snad, že vzdělávací systém, který není primárně zaměřen na zevní měřitelný užitek, je skutečně neužitečný? Abychom mohli cokoli prohlásit za užitečné či neužitečné, neobejdeme se bez vnějšího kritéria, kterým budeme onu věc či aktivitu poměřovat. Dosahy humanitních věd jistě nejsou tak jednoznačně zevně zaznamenané, jako např. výsledky technických či ekonomických oborů, nicméně to neznamená, že humanitní vědy nemají vůbec žádný dopad. Když tedy Liessmann chválí neužitečnost humanitních věd, umění či filosofie, ve skutečnosti chválí jen jiný druh užitečnosti, než jaký známe např. v ekonomii či přírodovědě.

⁴⁸ Srov.: „Smysluplnost duchovních a kulturních věd, jakož i múzických oborů umí [Nussbaumová] potvrzovat jen tak, že podtrhává jejich ‚užitečnost‘ pro politickou výchovu, tedy se podrobuje onomu kritériu, proti němuž bojuje“ (*Ibid.*, s. 126).

SEZNAM LITERATURY

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialektika osvícenství*. Praha: OIKOYMENH, 2009. ISBN 978-80-7298-267-7.

HAN, Byung-Chul. *Vyhořelá společnost*. Praha: Rybka Publishers, 2016. ISBN 978-80-87950-05-0.

HAUSER, Michael. *Cesty z postmodernismu*. Praha: Filosofia, 2012. ISBN 978-80-7007-382-7.

CHOTAŠ, Jiří, PRÁZNÝ, Aleš, HEJDUK, Tomáš a kol. *Moderní univerzita*. Praha: Filosofia, 2015. ISBN 978-80-7007-419-0.

KANT, Immanuel. *Kritika soudnosti*. Praha: Odeon, 1975.

KANT, Immanuel. *Studie k dějinám a politice*. Praha: OIKOYMENH, 2013. ISBN 978-80-7298-312-4.

LIESSMANN, Konrad. *Hodina duchů*. Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-200-2530-2.

LIESSMANN, Konrad. *Hodnota člověka*. Břeclav: Malovaný kraj, 2010. ISBN 978-80-903759-7-0.

LIESSMANN, Konrad. *Chvála hranic*. Praha: Academia, 2014. ISBN 978-80-200-2331-5.

LIESSMANN, Konrad. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia, 2011. ISBN 978-80-200-1677-5.

LIESSMANN, Konrad. *Univerzum věcí*. Praha: Academia, 2012. ISBN 978-80-200-2060-4.

LIESSMANN, Konrad. *Vzdělání jako provokace*. Praha: Academia, 2018. ISBN 978-80-200-2875-4.

MENDELSSOHN, Moses. Über die Frage: Was heisst Aufklären? In TÝŽ. *Schriften über Religion und Aufklärung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1989, S. 459–465. ISBN 3-534-10904-X.

NIETZSCHE, Friedrich. *Lidské, příliš lidské*. Praha: OIKOYMENH, 2012. ISBN 978-80-7298-404-6 a 978-80-7298-479-4.

NIETZSCHE, Friedrich. *Radostná věda*. Praha: Aurora, 2001. ISBN 80-7299-043-8.

NIETZSCHE, Friedrich. *Tak pravil Zarathustra*. Praha: Odeon, 1967.

NUSSBAUMOVÁ, Martha Craven. *Ne pro zisk*. Praha: Filosofia, 2017.
ISBN 978-80-7007-489-3

PASCAL, Blaise. *Myšlenky*. Praha: Odeon, 1973.

PATOČKA, Jan. *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: OIKOYMENH, 2007.
ISBN 978-80-7298-275-2.

PATOČKA, Jan. *Péče o duši I*. Praha: OIKOYMENH, 1996. ISBN 80-86005-24-0.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Parerga a paralipomena*. Pelhřimov: Nová tiskárna, 2011.
ISBN 978-80-7415-045-6.

ŠIMA, Karel, PABIAN, Petr. *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: SLON, 2013. ISBN 978-80-7419-156-5.

ZÖLLNER, Friedrich Johann. Ist es rathsam, das Ehebüdniss nicht ferner durch die Religion sanciren? *Berlinische Monatschrift*, 1783, vol. 2 Dezember, S. 508–517.

(Mgr. Petr Dudek je absolventem UK ETF, oboru Křesťanská humanitární a pastorační práce. Mnoho let působil jako sociální pracovník a pracoval tak s nejrůznějšími skupinami znevýhodněných osob. Momentálně je studentem doktorandského programu oboru Filosofie na Katedře občanské výchovy a filosofie UK PedF.)