



Višňovský, E. (Ed.) (2014). *Univerzita, spoločnosť, filozofia: realita versus hodnoty*. Bratislava: IRIS.

O tématu univerzity a jejím vztahu k minulosti, současnosti a budoucnosti vyšlo u nás od roku 1989 jen několik knih. Především to je *Obnova ideje univerzity*¹, která uvedla do dnešního česko-slovenského myšlení otázku ideje univerzity. Počátkem nového tisíciletí vyšel sborník *Univerzita v novém miléniu*² a v roce 2009 byla přeložena do češtiny kniha rakouského filosofa Konrada Paula Liessmanna *Teorie nevzdělanosti*³, která se stala nejcitovanější publikací k tomuto tématu u nás. V roce 2015 vyšly dvě knihy o univerzitě: *Idea university*⁴ a *Moderní univerzita: ideál a realita*⁵. Všechny tyto knihy přispívají k hlubšímu promýšlení toho, co je smyslem univerzity a vzdělanosti vůbec. Jejich potřebnost se ukazuje zejména v době, kdy se hovoří o reformách terciárního vzdělání a jeho významu pro jednotlivce i společnost. Právě vztah vzdělanosti, jedince a společnosti je tématem uvedených knih.

Opomenuta by rovněž neměla zůstat publikace, která byla vydána v roce 2014 na Slovensku z podnětu bratislavské filozofické fakulty Komenského univerzity: *Univerzita, spoločnosť, filozofie – realita*

versus hodnoty. Tato kniha odráží jeden z nejvýznamnějších problémů, před které je současná společnost postavena: otázku po povaze univerzity a univerzitní vzdělanosti. Již v úvodu editor knihy Emil Višňovský připomíná, že univerzity dnes v celém světě procházejí bezprecedentními změnami. Tyto změny způsobily, že „univerzity, jak jsme je poznali, už neexistují...“ (s. 7). Publikace ukazuje, že mohutné politické a ekonomické tlaky na postavení univerzit ve světě vedou k tomu, že dnes již nelze hovořit o nějaké mytické „věži ze slonoviny“. Má-li se zachovat kvalita výsledků výuky a výzkumu, pak je třeba připomínat *raison d'être* akademické práce. Višňovský upozorňuje na to, že k „akademické práci vždy patřila i jistá dávka intelektuálního ‚potěšení‘ a uspokojení – intelektuální ‚radosti‘ – z obsahu a náplně této práce, což ji činilo neobyčejně přitažlivou. Zdá se, že tato dimenze v instrumentalizované akademické kultuře, kde jde především o ‚výsledky‘, ‚produkty‘, ‚kredity‘, ‚výkony‘ a jejich ‚výkazy‘, nemá místo“. Autoři chtějí danou knihou přinést trochu „světla a naděje“ do akademického „tunelu“ (s. 11).

¹ Fiala, J. (Ed.) (1993). *Obnova ideje univerzity*. Praha: Karolinum (kniha vyšla rovněž v anglické verzi: Týž (1994). *Rethinking the University*. Praha: Karolinum).

² Demjančuk, N. (Ed.) (2004). *Univerzita v novém miléniu*. Plzeň: Aleš Čeněk.

³ Liessmann, K. P. (2009). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. (Přel. Jana Zoubková). Praha: Academia.

⁴ Jirsa, J. (Ed.) (2015). *Idea university*. Praha: Academia.

⁵ Chotaš, J., Prázný, A., & Hejduk, T. (Eds.) (2015). *Moderní univerzita: ideál a realita*. Praha: Filosofía.



Kniha je rozčleněna do tří oddílů: 1. část se věnuje společenskému kontextu univerzitního vzdělání (etika, hodnoty); 2. část se zaměřuje na vědu a výzkum, jejich hodnocení a financování; 3. část pojednává o akademické kultuře od současnosti až po antické počátky. Autoři chtějí knihou zaujmout především ty čtenáře, kteří usilují o obnovu hodnot, na nichž univerzity vždy stály.

Nejzásadnější se v celé publikaci ukazuje příspěvek Axela Honnetha⁶ s názvem *Výchova a demokratická veřejnost – Zanedbaná kapitola politické filosofie*, kterou z němčiny přeložil Ján Demčíšák. Představitel frankfurtské filosofické školy se tu zabývá vztahem politické teorie a teorií výchovy a vzdělání. Poukazuje na to, že zatímco tento vztah není v současnosti tématem politických filosofů, v minulosti nebylo významnějšího teoretika demokracie, který otázku výchovy opomenul. Připomíná, že přinejmenším od Rousseaua a Kanta⁷ až nejpozději po Schleiermache-
ra⁸, Deweye⁹ a Durkheima¹⁰ se vždy velcí teoretikové demokracie zabývali otázkou výchovy a jejího vztahu k charakteru státního společenství. Pedagogika se tak chápala jako „dvojče“ teorie demokracie.

Dnes je tomu jinak: Teorie demokracie převážně „mlčí o výchovné stránce

svého předmětu, nenajdeme v ní úvahy o školských metodách, ani o učebních plánech; politická filosofie mezitím ztratila představu o tom, že vitální demokracie si musí kulturní a morální předpoklady své vlastní existence vytvářet stále znovu prostřednictvím všeobecných výchovně vzdělávacích procesů“ (s. 15). Honneth ve svém textu naléhavě připomíná, že by se mělo znovu obnovit sblížení vědy o výchově a teorie demokracie. Současně se zamýšlí nad důvody, které vedly k tomu, že se o obou problémech pojednává převážně izolovaně. Nejvýznamnějším důvodem tohoto rozdělení se mu jeví nesprávná interpretace nauky o principu neutrality státu. „Zatímco Kant, Durkheim anebo Dewey považují téma demokratické výchovy ještě za neoddelitelnou součást jejich vlastní politicko-filosofické činnosti, v rámci normativně orientovaných demokratických teorií současnosti hraje toto téma jen okrajovou roli“ (s. 16).

Honneth upozorňuje na to, že už od dob Platona byla otázka výchovy občanů „srdcem každé politické filosofie“ – každý, kdo se vážně zabýval uspořádáním státu, se nemohl vyhnout otázce výchovy. Demokratický právní stát má podle Honnetha zvláště pečovat o školní výchovu jako o významnou politickou hodnotu.

⁶ Český čtenář zná překlady Honnethových prací, např. *Patologie rozumu. Dějiny a současnost kritické teorie* (přel. A. Bakošová). Praha: Filosofia, 2011; *Sociální filosofie a postmoderní etika* (přel. A. Bakošová, J. Velek). Praha: Filosofia, 1996.

⁷ Kant, I. (1964). Über Pädagogik. In *Werke in zwölf Bänden* (Bd. XII). (Hrsg. W. Weischedel). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

⁸ Schleiermacher, F. (2000). Über den Beruf des Staates zur Erziehung. In *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe*. (Hrsg. v. M. Winkler & J. Brachmann, Bd. 1, S. 272–290). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

⁹ Dewey, J. (1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

¹⁰ Durkheim, E. (1973). *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Neuwied: Luchterhand.



Ve svém příspěvku se Honneth mj. zabývá tím, co vedlo k oddělení těchto původně spjatých témat. Označuje v této souvislosti dva z teoretických pramenů, které významně přispěly k oddělení pedagogiky od teorie demokracie. Zmiňuje tu tezi právního filosofa Böckenförda, který měl za to, že regenerace demokratických ctností se realizuje v takových morálních postojích, které nelze zprostředkovat ve vyučování.¹¹ Tento názor podle Honnetha pronikl do teoretických základů politické filosofie a vedl ke skepsi vůči veřejné výchově k demokracii. Druhým zdrojem odloučení teorie výchovy od politické teorie je „restriktivní výklad principu neutrality státu“, tj. přísná nestrannost státem garantovaného vyučování. Takto interpretovaný a uplatňovaný princip neutrality státu se často chápe jako „osvobození našich škol od světonázorových relikvií“ (s. 20). Učitelé na školách už nemají být pojímáni jako „pověřenci demokratického právního státu“, nýbrž má být zaručeno jen to, aby škola měla „už jen úlohu k jistému ‚civilnímu minimu‘“, aby byla veřejná škola „etic-ky neutrální“ (s. 21).

Honneth se domnívá, že demokratická společnost tak ztrácí svůj takřka jediný nástroj, pomocí kterého „regeneruje své vlastní morální základy“. Spor o státní školský systém je tak pro něho bojem o budoucnost demokracie. Honneth se dovolává Kantovy teze o primárním cíli výchovy, kterým má být především vypěstovat v jedinci vrstvy sebeúcty a sebehod-

noty, které mu umožní, aby vystupoval jako občan republiky. Avšak teprve po téměř sto letech po Kantovi vidí Dewey a Durkheim ve veřejné škole především výchovně-vzdělávací instituci, která má sloužit prvotně demokratickým zájmům (s. 23). Dewey i Durkheim připomínají, že výchovný systém státu je třeba vázat povinnostmi regenerovat státně-občanské schopnosti, přičemž to oba myslitelé zdůvodňují téměř shodně: žáci se mají ve škole naučit praktickým věcem, které jsou nezbytné pro formování jejich demokratické vůle; nejde tu však především o verifikovatelné poznatky o politicko-historických souvislostech, nýbrž o způsoby jednání, které jim umožní sebevědomé uskutečnění ve společnosti. I když Dewey i Durkheim vycházejí z jiných premis (Durkheim koriguje pozici Kantovu, Dewey vychází z hegelíanské pozice), oba považují školu za místo, kde se žáci učí demokratickým schopnostem spolupráce. Dewey ani Durkheim nesdílejí dnes často prosazovaný názor, že škola má sloužit k formování individuální autonomie. „Královskou cestu“ v oblasti výchovy představuje pro tyto dva myslitele nikoli „učení se individuálním pravidlům správného jednání, ale komunikativní nácvik přebírání perspektiv a morální iniciativy“ – tím může školní vyučování přispět k regeneraci demokracie.

Honneth podkládá tyto úvahy poznatkem, že „pro kognitivní výkony a schopnosti žáků jsou nejlepší ty školské

¹¹ Böckenförde, E.-W. (2006). Freiheit und Recht, Freiheit und Staat. In *Recht, Staat, Freiheit* (4. Aufl., S. 42–57). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.



reformy, které nejvíce vycházejí vstříc regeneraci demokratických způsobů jednání. V době, kdy se všude hovoří o vzrůstající politické apatii a dokonce se na stěnu maluje hrozba ‚postdemokracie‘, není žádný, ale žádný důvod, proč znovu neoživit tradici vycházející z Kanta, Durkheima a Deweye a chápat veřejnou výchovu jako ústřední orgán auto-reprodukce demokracie“ (s. 28). Honneth svým příspěvkem připomíná ideu demokratické výchovy, která předpokládá, že žáci ve škole nebudou považováni za izolované subjekty, nýbrž budou formováni v duchu spolupracujícího společenství.

Emil Višňovský se ve stati nazvané *Idea kreativní univerzity: proč univerzita není fabrika, byznys ani úřad?* věnuje soudobým kontextům univerzity. Jde především o různé procesy „kvantitativismu“ jakési „aplikované matematizace“. Višňovský poukazuje na to, že ona „hypertrofovaná normativizace“ ve vzdělávání a ve výchově (s. 33) vede k devastaci intelektuálního, kreativního potenciálu. „Kde jinde než na školách, univerzitách a akademiích by se pro jejich rozvoj měly vytvářet ty nejpříznivější podmínky?“ (s. 33). Tradiční akademická kultura, svoboda a autonomie univerzit se ocitají na hranici likvidace. Východisko z tohoto stavu spatřuje Višňovský v nahlédnutí původního smyslu univerzit, v porozumění jejich vzniku a vývoji. Připomíná tři tradiční modely univerzity: původní středověká univerzita a dva novověké typy. Středověká univerzita rozvíjí původ-

ně antickou představu vzdělanosti, jde tu o duchovní společenství učitelů a žáků. V novověku se formoval nový typ sekulární univerzity, tzv. napoleonská univerzita, kterou charakterizoval důraz na profesionální vzdělání. Ve většině zemí se však stal dominantním třetí typ univerzity, kterým byl model humboldtovské univerzity. Tento model navazuje na nejlepší antické a středověké akademické tradice. „Poslání humboldtovské univerzity je kulturní – jde o formování (*Bildung*) občana národního státu jako vzdělaného, kulturního člověka, a univerzitu jako centrální kulturní instituci moderní společnosti“ (s. 36). V anglosaském světě tento model významně podpořila univerzitní koncepce kardinála J. H. Newmana.¹²

Višňovský zmiňuje, že mnozí současní filosofové požadují obnovu tradičního humboldtovského pojetí univerzity. Univerzita má dle Višňovského hodnotu sama o sobě a neměla by se pojímat pouze instrumentálně ve vztahu k prosperitě. Významnou „přidanou hodnotou“ univerzity je její intelektuální potenciál být „oponentem společenského zla (rozvratu, rozkladu, korupce) a faktorem společenské morálky“ – takovéto pojetí univerzity se však dnes stalo problematickým (s. 37). Navzdory tomu, že do univerzitního prostředí pronikají marketing, korporatismus, manažerství, byrokracie a jiné tendence, které jí jsou původně cizí, zůstává jejím hlavním posláním intelektuální a duchovní tvorba, kterou je třeba podněcovat a kultivovat (s. 45). V této souvislos-

¹² Viz Newman, J. H. (2014). *Idea univerzity* (přel. Daniel Soukup). Praha: Krystal OP.



ti by univerzita měla naplňovat Goethova slova, kterými Nietzsche otevírá svou „nečasovou úvahu“ *O užítku a škodlivosti historie pro život*: „Ostatně nenávidím vše, co mne pouze poučuje, aniž by povzbuzovalo nebo bezprostředně oživovalo mou činnost.“¹³

Ivan Buraj se ve svém příspěvku *Zachraňme univerzity!* zaměřuje na krizi univerzit, která přichází s jejich narůstající demokratizací a následně ústí do devalvace vzdělání samého. Devalvace univerzitního vzdělání postupuje v souvislosti s celosvětovým trendem rozšiřování soukromého prostoru na úkor veřejného, současně s tím se univerzity ocitají pod silným vlivem byrokracie, která s sebou přináší alibismus ve vztahu k jednání.

O akademické etice v době, kdy se na univerzitách mohutně prosazuje primát instrumentálního rozumu, pojednává Lenka Bohunická v textu nazvaném *Etické problémy v akademickém prostředí*. Poukazuje na to, že do vzdělávání pronikají ekonomické vazby, což je předmětem mnoha konfliktů. Právě převahu instrumentální racionality kritizuje např. Charles Taylor a další. Tento druh racionality přináší do akademického prostředí fragmentarizaci, která ohrožuje poslání univerzity.

O hodnotě vzdělání v souvislosti s akademickým kapitalismem, který je charakteristický svým prosazováním tržních hodnot v oblasti vzdělávání, vypovídá stať Lubice Kobové – *Hodnota vzdělání a emancipace*. Kobová problematizuje pronikání neoliberalismu do akademických

sfér. Smysl vzdělání ilustruje pomocí výroku R. Descarta, který od vzdělání očekával právě užitečnost; ta byla rovněž smyslem dávného sedmera svobodných umění. V čem by nyní mohla spočívat užitečnost vzdělání? Kobová hájí Rancièrovu tezi, že alternativní hodnota vzdělání může spočívat v nastolování rovnosti mezi těmi, kdo se vzdělávají.

Tématem současného systému hodnocení a financování vědecko-výzkumné činnosti na slovenských veřejných vysokých školách se zabývá Peter Sýkora, který poukazuje na to, že již dlouhodobě se hodnocení soustřeďuje výlučně na vědecko-výzkumnou činnost a opomíjí se ostatní kritéria, zejména vzdělávací činnost univerzit.

Studie Zuzany Kiczkové nazvaná *Časové dimenze vědecké práce* na základě vedených rozhovorů s akademickými pracovníky poukazuje na stupňující se požadavky po vědeckých výstupech. Vědecké procesy se odehrávají v širším kontextu „dějin zrychlování“, které neprospívají především tomu, co se po akademických požaduje: svobodné myšlení.

Vědecká a akademická spolupráce ve společenských a humanitních vědách je tématem Mariany Szapuové, která si všímá zejména instrumentalizace a utilitarizace vědecké spolupráce. Ukazuje rovněž, jak se „řešitelské kolektivy“ jako takové staly zásadním kritériem vědecké kvality. V tomto smyslu pak konstatuje, že tendence ke spolupráci je v oblasti společenských a humanitních věd oproti vědám přírodním a technickým výrazně nižší.

¹³ Nietzsche, F. (2005). *Nečasové úvahy* (přel. Věra Koubová). Praha: Oikoymenh, s. 77.



V kapitole nazvané *Hosana intelektuální kultuře* se Erich Mistrík zabývá otázkou intelektuální kultury a intelektuála ve vztahu k současnosti. V této souvislosti také zmiňuje morální stanovisko Sokratovo: být věrný svým hodnotám až do sebezničení.

Miroslav Tížik zkoumá ve své kapitole *O akademickém diskursu a jazyku*, jak pronikají ekonomické kategorie do oblasti výchovy a vzdělávání: vzdělanostní společnost se mění na vzdělanostní ekonomiku. Univerzity ovládá kultura auditu, která se soustřeďuje na procesy hodnocení, propojuje se akademická a podnikatelská sféra.

Akademickou půdou, která má oporu v antice, se zabývá příspěvek Františka Škvrndy nazvaný *Akademické hodnoty v antice*. Autor zde rozebírá některé antické pojmy, které dodnes podstatně charakterizují akademický svět. Studie začíná tradičním konceptem vzdělání, zmiňuje významné antické školy, ukazuje rozdíl

mezi homérským a před Sokratovským pojetím člověka, význam sofistiky a filosofický dosah Akademie. Mezi antické akademické hodnoty počítá např. nezávislost intelektuála, přátelství, snahu o dobrý život či pojetí vědy jako konzistentního systému poznání.

Knihu jako celek charakterizuje určitě napětí, které ohlašuje už sám podnázev publikace: realita *versus* hodnoty. Autoři jsou si vědomi mnoha palčivých problémů, které jsou vlastní soudobému akademickému světu. V tomto smyslu je jejich počin výrazem angažovaného postoje, který představuje diagnózu některých rozšířených nemocí akademického světa a současně je výzvou k hledání řešení. Knihu lze doporučit těm, kteří usilují o zachování tradičních hodnot akademického života uprostřed překotných změn současnosti.

Aleš Prázný

Lojdrová, K. (2014). *Zvol si mou cestu! Edukační aktivity subkultury freeganů ve veřejném prostoru*. Brno: Masarykova univerzita.¹

V nakladatelství Masarykovy univerzity vyšla koncem roku 2014 pozoruhodná kniha „Zvol si mou cestu!“, která, jak uvádí podtitul publikace, pojednává o edukačních aktivitách subkultury freeganů ve veřejném prostoru. Její autorka, Kateřina Lojdrová, v ní nejen odborné veřejnosti nabízí pozoruhodné a dobře

strukturované informace o subkultuře, jejíž nositelé se vyznačují velmi specifickým životním způsobem, přičemž je pro ně typické, že vystupují jako svého druhu vzdělavatelé obracející se na většinovou společnost.

Jelikož pojem freeganství není často známý ani těm, kteří jinak chovají sym-

¹ Kniha je v elektronické podobě dostupná na <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/132936>