

KDO BUDE MILIONÁŘEM ANEB VŠECHNO, CO MUSÍME VĚDĚT

Vědomostní show, kterou v Německu vysílala soukromá televize pod názvem *Kdo bude milionářem* a v Rakousku veřejnoprávní stanice pod názvem *Milionová show*, patří už léta k nejoblíbenějším a nejúspěšnějším pořadům svého druhu. Tyto zábavné pořady jsou zároveň s raketovým úspěchem příručky Dietricha Schwanitze *Všechno, co musíte vědět* a románů o Harrym Potterovi od Joanne K. Rowlingové pro mnohé kulturní optimisty důkazem toho, že chuť vzdělávat se a číst u lidí nijak neklesá.

Je skutečně pozoruhodné, že se vždy znovu a znovu najdou lidé, kteří se – po prostudování nejrůznějších slovníků a příruček více či méně dobře připravení – podrobí před publikem milionářských pořadů testu znalostí. Hlavním důvodem asi není jen vyhlídka na výhru, ani pouhá simulace zkuškové situace, jejíž sledování bylo vždy spojeno se značnou dávkou slastného uspokojení, nýbrž skutečně to, oč jde – znalosti. Právě v tomto ohledu demonstruje tento televizní pořad, kulturně-průmyslový produkt par excellence, leccos z toho, jak to s věděním ve společnosti vědění vypadá.

Struktura televizní show je velmi prostá. Kandidátovi na milionáře, který se po různých vylučovacích postupových kolech dostane až do centra dění, se položí až patnáct otázek, jejichž stupeň obtížnosti odpovídá finanční částce, kterou může při správné odpovědi vyhrát. Na rozdíl od panující ideologie komplexní provázanosti se otázky v této show vztahují jen k jednotlivým znalostem bez kontextu. Předem zformulované odpovědi, z nichž má soutěžící vybrat ty správné, umožňují nejen rychlou a bezprostřední reakci, nýbrž ukazují také jasně, kde probíhají hranice mezi hádáním, tušením, věděním a vzdělaností. Když účastníci soutěže provázejí svou volbu výroky typu „to je mi povědomé“ nebo „to už jsem někde slyšel“, je to triumf známého nad věděním. Pokud soutěžící zvažují pravděpodobnost nebo přijatelnost odpovědi, řídí se tušením a nejasnými vzpomínkami. Pokud někdo něco skutečně ví, zdůvod-

ňuje zvolenou odpověď také příslušnými slovy: To vím. Náznak vzdělání se objeví, jakmile se nějakému soutěžícímu podaří na základě svých znalostí například latiny nebo dokonce řečtiny rozluštit význam odborného výrazu, který pro něj není běžný.

A tak televizní show, což jistě zvyšuje její atraktivitu, simuluje pohyb v oblasti vědění, každý ho zná a dokáže si to představit: Jen máloco jsme pochopili, něco víme, něco tušíme, většinu jsme ale neznali a můžeme to správně na nejvyšší uhodnout.

Vědění, které se prezentuje sledem otázek z nejrůznějších oborů, se tak ovšem jeví zcela bez souvislostí a náhodné. Přeskakuje se od zeměpisu k popkultuře, od literatury k botanice, od chemie k filmové hudbě, od kuchařského umění k operním skladbám, od přísloví k historii – všechno je možné. Nahodilost je tedy jediným principem, který spojuje množství informací a významů, na něž je v takové show soutěžící v rychlém sledu dotazován, princip náhody hraje rozhodující roli, lidským dílem je očividně jen ohodnocení stupně obtížnosti, který je otázkám přiřazen.

Tato nahodilost ovšem zrcadlí základní zkušenost, kterou lidé musejí udělat v informační společnosti, a tou je zaměnitelnost stejně platných entit. Rovněž člověk, který loví v digitálním oceánu dat informace, nemůže okamžitě rozpoznat, zdali je to, co mu vyhledávač vyplivne, v nějaké smysluplné souvislosti s jeho zadáním. Rešerše na internetu přinesou v prvním kroku vždy náhodné výsledky, což je nutné akceptovat, protože každá jiná forma hledání je od počátku odsouzená k neúspěchu. Pohybovat se na internetu znamená také omezit náhodnost tak, abychom získali výsledky přijatelného druhu.

Podstatným důvodem, proč má televizní milionářský pořad takový úspěch, je však i skutečnost, že pořad radikálně účtuje s namyšleností vzdělanců. Všechny možné oblasti vědění i života jsou tady rovnoprávné, otázka týkající se postavy z Goethova Fausta je stejného řádu jako ta, která se týká nejnovějšího poměru nějaké hollywoodské hvězdičky, nemůže a nesmí se tu vyskytovat žádná hierarchie a nikoho ze soutěžících by také ani nenapadlo odmítnout otázku s poukazem na to, že tohle nikdo vědět nemusí.

Z této show lze vyčíst, co přetrvávalo z kdysi tak podporovaného, později zatracovaného všeobecného vzdělání. Všechno může znamenat vzdělání, ale vzdělání

už dávno neznamena všechno. Neexistují už preferované disciplíny a oblasti vědění, nikdo se neptá na nějaký kánon, ovšem ani specialisté nemají v této hře šanci, nejdál se s trochou štěstí zpravidla dostanou nespecialisté. Narůstající stupeň obtížnosti otázek také nijak nesouvisí s vyšší komplexností obsahu, ani s tím, čemu se dříve říkalo vyšší úroveň vzdělání, charakteristikou obtížnosti je exotika a neobvyklost oblastí a pojmů.

Vědomostní televizní show na rozdíl od knihy Dietricha Schwanitze nepředstírá, že jde v pořadu o to, co člověk musí vědět, ale právě naopak, že je zcela lhostejné, co člověk ví, nebo neví, s trochou štěstí ví každý vřdycky něco, co se náhodou také objeví mezi otázkami. Tato show tak svérázným způsobem aduruje znalosti jednotlivých faktů jako takových a míří proti intencím reformní pedagogiky, která po dlouhou dobu převažovala, protože ta chtěla vyhostit z hlav žáků izolované faktografické znalosti bez souvislostí. Po úspěchu tohoto televizního pořadu už také učitelé, kteří jdou s duchem doby, nezkoušejí suchopárně a postaru formou pohovoru, aby zjistili, jak dalece studenti látku porozuměli, nýbrž organizují podobné kvízy podle vzoru televizní show, a studenti je také bez odporu akceptují. Nejen učení, ale taky zkoušení je pak opravdu zábavné a zadními dvířky tak skrze mediální formát opět proniká do výuky dlouhou dobu zavrhané testování jednotlivých, nesouvisících dat, faktů a významů.

Učitelé v roli moderátora kvízu mají stejně jako němečtí a rakouští protagonisté televizní show k dispozici dva základní modely, jimiž se mohou řídit v pedagogickém přístupu k výuce. Podle výzkumů veřejného mínění považuje většina dotázaných německého moderátora televizní soutěže Kdo bude milionář Günthera Jaucha za jednoho z nejchytřejších Němců, schopného zastávat i vysoké politické posty. Obliba rakouského moderátora Armina Assingera spočívá v něčem jiném. Günther Jauch dokáže vždy s intelektuálně laděným postojem vzbudit dojem, že ví víc než soutěžící, a přečtení správné odpovědi je pro něj spíše jen potvrzením, ne překvapením. U bývalého závodního běžce na lyžích Armina Assingera je to jinak. Jeho šarm spočívá v tom, že se vůbec nesnaží předstírat, že by si s pojmy, na které se ptá, věděl rady. Jauch simuluje pedagogickou autoritu, Assinger kamarádského učitele, který nijak neskrývá, že neví o nic víc než student, a proto je ochotný se od něj taky něco přiučit.

Kamarádský moderátor může ovšem při lehkých otázkách, nebo když jde o sport, s pomrkáváním pomoci nejistému soutěžícímu přes první překážky. Naopak Jauchova gestikulace vyjadřuje zděšení nad duševní nemohoucností některých soutěžících a nenechává nikoho na pochybách, jak hluboká intelektuální propast ho od soutěžícího dělí. Při správné odpovědi na těžkou otázku může proto Jauch, ztělesnění autority, riskovat chválu, zatímco Assinger, rovný mezi rovnými, dává nepokrytě najevo téměř filozofický údiv, co všechno na světě je možné znát.

Televizní pořady typu Milionáře indikují stav vzdělání na úrovni masově mediální zábavy – jako jednu z forem, jak se projevuje nevzdělanost. Ne že by se člověk při těchto pořadech i při jejich sledování nemohl přiučit. Takový zábavný program bezesporu propaguje tezi, že nikdy nelze vědět dost. A v neposlední řadě si pořady tohoto typu pohrávají s prazákladem naší kultury – hádankou, jejíž zodpovězení rozhodne o dalším osudu člověka. Diváci vytrvají u obrazovky především proto, že je nesnesitelné nechat otázky nezodpovězené. Avšak vědění, jež se takto zprostředkuje, je vzhledem ke svým intencím nezávazné a nesouvislé, je prostě zcela zvnějšněné. Je to dáno jednak typem pořadu, v němž se vědění stává předmětem hry s otázkami a je proto myšlenka vzdělání stejně odcizené jako každá jiná znalostní show nebo každá křížovka. Souvisí to ovšem i s poměry, které jakýkoliv náznak souvislosti nebo vnitřního rozvinutí myšlenky sabotují.

Theodor W. Adorno se kdysi pokusil na Spinozově *Etice* demonstrovat, co je skutečné vzdělání. Tvrdí, že nejde jen o znalost nebo četbu této knihy, nýbrž také o karteziánskou filozofii a její systematický a historický kontext, bez něhož nelze Spinozovi adekvátně porozumět. Lze tedy říct, že vzdělání je průměrné pochopení. Pro polovzdělance, jemuž chybí patřičné předpoklady, se Spinozova *Etika* stává konvolutem logicky nepochopitelných tvrzení, z nichž dokáže citovat pouze jednotlivosti jako strnulý vzdělanostní statek.¹ Takové nároky na vzdělání se naprosto míjejí se zábavným pořadem, kde nanejvýš padne otázka, zda dílo *Ethica, ordinē geometrico demonstrata* napsal Descartes, Spinoza, Kant nebo Hobbes. Problém není v tom, že by člověk, který četl Spinozu nebo Descarta, nedokázal na tuto otázku odpovědět. Problém je v tom, že o knize, jako je Spinozova *Etika*, není z hlediska mediální zábav-

nosti myslitelná jiná otázka než otázka, kdo je jejím autorem. To, co Adorno v *Teorii polovzdělanosti* ještě kriticky diagnostikuje jako marnou snahu o vzdělání u těch sociálních vrstev, jež k tomu prostě neměly materiální podmínky, mutuje v mediální společnosti v individuální štěstí, když si někdo včas vzpomene, kdo asi určitou knihu napsal.

Vědění se tak stává ne sice ústřední, ale ani ne zcela okrajovou oblastí zábavního průmyslu. Ponecháme-li stranou nejrůznější kvízy a znalostní soutěže, u nichž jde také o vědění, demonstrují vědecké a odborné pořady různých televizních společností nejzřetelněji, v jakých formátech se dnes vědění prezentuje širší veřejnosti. Přestože lze stupeň serióznosti pořadů, jakými jsou Galileo, Newton nebo Nano, hodnotit zcela rozdílně, je zřejmá zásada, která je společná všem těmto pořadům: Předvést něco zajímavého! Rozmanitost témat, přeskakování mezi obory, koketování se senzacemi, překvapivými a fascinujícími jevy, potěšení ze spektakulárních objevů a inovací jsou charakteristické pro takto prezentované vědění. Tematizuje se Divoký západ, planeta Mars, Jidášovo evangelium, fungování velkokapacitních bagrů, přínosy potravinářského průmyslu nebo kult mrtvých u Etrusků. Stejně jako u znalostní show typu Milionáře může jít o libovolný obor, je to jen napínavější, spektakulárnější a podle roční doby třeba i rozjímavější příběh. Velkou oblibu vědění vyhroceného ad absurdum potvrzují v neposlední řadě bestsellery typu *Schottova sammelsurja*,² v němž je skutečně vyjmenováno všechno možné i nemožné, ať to má smysl, či ne, od způsobů smrti barmských králů až po děti Thomase Manna.

Vědění se v takovém rámci projevuje především z hlediska toho, jak je schopné ohromit. To je úžasné, co všechno existuje a jak věci fungují nebo se vyrábějí. Většina televizních pořadů o vědě se tudíž ve značné míře věnuje technologiím. Pořady jsou úspěšné, protože zohledňují rozhodující motiv veškerého vědění – zvědavost. Zvědavost, *curiositas*, patří nejpozději od počátku novověku k nejvýznamnějším hnacím silám procesu poznání. Zároveň byla vždy podezřívána, že se zabývá libovольnými, jednotlivými, výjimečnými a nepotřebnými objekty, a přehlíží zásadní souvislosti a pravdy. Ludwig Wittgenstein nazval „povrchní zvědavost na nejnovější vědecké objevy jednou z nejhanebnějších tužeb moderního člověka“.³ Neexistuje žádný populárně vědecký pořad, který by se nepokusil tuto nejhanebnější tužbu uspokojit.

Zábavní hodnota vědění bez ohledu na jeho užitečnost je ovšem moderní kultuře vědění od počátku vlastní. V 17. století sloužily rozvíjející se vědy a jejich poznatky dokonce velmi výrazně společenské zábavě.⁴ Úspěšné knihy, jako byly žánrově novátorské *Frauenzimmer-Gesprächspiele* Georga Philippa Harsdörffera z let 1641–1649 nebo *Hundert Quellen Der von allerhand Materien handelnden Unterredungs-Kunst* z roku 1676 od Johanna Adama Webera, se pokoušely být pomůckou konverzačního umění, které se člověk mohl naučit a které mělo být zároveň zábavné, vtipné a poučné. Stálo by za úvahu nespátřovat v konjunktuře, kterou dnes zažívají zábavné formy vědění, jen daň imanentní logice mediální společnosti, nýbrž i návrat ke kořenům socializované zvědavosti moderní doby. Teprve idey vzdělání z doby osvícenství a nového humanismu se pokusily zbavit vědění oděru kuriozity a libovůle a zábavnou společenskou hru proměnit v závazek člověka, jenž měl být základní podmínkou pro pochopení kultury a tak umožnit rozvoj moderního subjektu.

V podmínkách zábavního průmyslu a vzhledem k nekonečnosti a libovolnosti vědění samotného už nenalézá humanistická myšlenka všeobecného vzdělání – pochopit a osvojit si základy naší kultury – teoretický ohlas, natož aby se dostala do učebních plánů. Je paradoxní, že jakmile bylo kanonicky závazné vzdělání vyloučeno z gymnázií a všeobecně vzdělávacích škol, které se tak pro forma nazývají dál, touha po takovém vzdělání vzrostla. Kniha Dietricha Schwanitze *Vzdělání. Všechno, co člověk musí vědět*⁵ slibovala, že uspokojí právě tyto tužby po ztracených statečích vzdělání a jejich závažnosti. Podtitul knihy sugeruje dvě věci. Za prvé, že to, co patří ke vzdělání, není ani libovolné, ani nekonečné, nýbrž to lze shrnout na několika stech stranách a velmi zábavnou formou. Za druhé, že vzdělání je víc než pouhou sbírkou kuriozit nebo náhodným výsekem vědeckého oboru, který je právě v módě. V tomto smyslu se Schwanitzova kniha, i když s ironickým odstupem, přidrží konceptu, které vzdělání chápalo jako osvojení neotřesitelných základů evropské kultury. A tyto základy nejsou ani libovolné, ani nekonečné. To, co člověk skutečně musí vědět, také vědět může – stačí si přečíst jmenovanou knihu. Co ale musí člověk skutečně vědět, chce-li dostát nějaké ideji vzdělanosti?

Ten, kdo tvrdí, že ví vše, co musí vědět, nebude jistě dlouho čekat, aby zjistil, že mnohé z toho, co musí vědět, neví. Schwanitz to svým kritikům ulehčil v tom smyslu, že se přiklonil k německé tradici a vzdělání do značné míry omezil na oblast literatury, historie, kulturních a společenskovědních znalostí. Okamžitě následovala námitka, že je zde trestuhodně zanedbané jiné vzdělání, tedy matematika a přírodní vědy, i když se pokus kompenzovat Schwanitzovo opomenutí podobným způsobem nesetkal se stejně velkým úspěchem.⁶ A samozřejmě se Schwanitz dopustil moderní svatokrádeže a definoval vzdělání z evropské perspektivy a nezohlednil vnější stanovisko obětí evropské politiky namířené proti evropské kultuře. Skutečně patří k logice jakékoliv debaty o vzdělání, že lze každou tezi týkající se otázky, co se musí vědět, vyvrátit poukazem na něco, co k tomu ještě patří. Základní chybou už u Schwanitze bylo to, že nepochopil podstatu novohumanistické koncepce vzdělání. V té nikdy nešlo o stanovení toho, co člověk musí vědět.

Otázka, co člověk musí vědět, znamená mít už na zřeteli cíl, pro nějž má takové vědění funkcionální hodnotu. Ale ani Schwanitz si nedělá iluze a ví, že vědění, které ještě jednou shromáždil pod pojmem „vzdělání“, už negarantuje sociální vzestup, ani nezlepšuje šance v zaměstnání, nýbrž postačuje právě tak k tomu, aby si člověk mohl na nejrůznějších večírech hrát na intelektuála. I u Schwanitze je vzdělání degradováno na společenskou hru, z níž se snad kdysi vyvinulo. Avšak i v tomto kontextu lze položit stále se vracějící otázku: Co musí člověk opravdu vědět, aby se při společenské konverzaci zaskvěl na úrovni, a přitom nepůsobil negativně jako všeználek nebo chodící encyklopedie kuriozit?

Těžko se dnes v prostředí lidí, kteří se zajímají o politiku, odehraje večírek, kdy by se rozhovor nestočil na válku v Iráku, válku proti teroru, války budoucnosti a války obecně. V této souvislosti je dobré vědět, že autorem sentence *člověk člověku vlkem*, která nezbytně padne, je Thomas Hobbes. Tolik Schwanitz.⁷ Samozřejmě je ještě lepší, citujeme-li toto úsloví latinsky – *homo homini lupus* –, ale to už člověk umět nemusí, dáme-li za pravdu těm expertům na vzdělání a jeho reformátorům, kteří dnes latinu považují za jazyk, bez kterého se obejdeme. A že se tato věta nenachází, jak sugeruje Schwanitz, v Hobbeso-

ve základním díle *Leviathan*, nýbrž ve věnování Hobbesova pojednání *O občanech*, už člověk zřejmě opravdu vědět nemusí. Že však Hobbes toto úsloví nevymyslel, nýbrž že souhlasně citoval rozšířené latinské dvojpříslíví, které se nachází v příslušných sbírkách – například u Erasma Rotterdamského nebo Johna Owena, by už zase mohlo být zajímavé, protože zní: „Člověk je člověku bohem“ a „člověk je člověku vlkem“.⁹ Jako jednotlivec je člověk pro člověka vlkem, v sociálním kontextu ale pozeňáním.

Hobbese zajímala právě tato ambivalence, dvojznačnost, jíž se člověk vyznačuje. Nechme otevřené, zda je třeba ještě vědět, že formulace o vlku v klasickém pojetí pochází vlastně z Plautovy komedie o oslu *Asinaria*. Nicméně Arthur Schopenhauer a Sigmund Freud, oba značně skeptičtí, co se povahy člověka týká, tuto větu citují z Plautovy komedie, i když Hobbese samozřejmě znali.⁹ A že má tato věta už u Plauta charakter vžitého úsloví, mimochodem není jí míněno, že člověk je vrah a lupič, nýbrž že je nevypočitatelný, to už ovšem nikdo vědět nemusí.

Někde mezi významně znalecky pronesenou poznámkou „No ovšem, Hobbes!“ a opravdovou znalostí římského umění komedie probíhá jistě kdysi všemi barvami hrající hranice mezi všeobecným vzděláním a výslovnou učeností. A tím, že vymizeli nejen vzdělaní občané, ale i učenci jako specifictí reprezentanti novodobého vědění, zmizela i tato hranice fascinující napětím, jaké vyvolávala.

Co tedy člověk opravdu musí vědět? Otázka se nijak neusnadní, víme-li, že genezi a historii úsloví „člověk člověku vlkem“ lze relativně jednoduše najít na internetu. Při večírkové konverzaci se většinou nevyjímá dobře, když se člověk uchýlí se svým vysoce výkonným mobilem do tichého kouta, probrouzdá miniaturizovaný web a po delší době vpadne do hovoru ostatních, kteří se už dávno baví o nejnovějším představení místního tanečního divadla, s novinkou, že Hobbesovi připisovaná pochmurná věta o bestiální povaze člověka, je převzatá z dosti nevybíravé, nicméně docela veselé antické komedie. Právě v takových situacích se ukazuje, jak mylné je tvrzení, podle něhož nezáleží na konkrétních znalostech, stačí, když člověk ví, kde je má hledat. A přestože člověk ví, kde a jak může vědomosti najít, získá tímto způsobem vždy jen slovníkové heslo, o nic víc se jeho vědění nerozšíří. Jde-li o smysl, význam,

souvislosti a pochopení, budou člověku takové vědomosti k něčemu jen tehdy, pokud ví víc, než jen to, jak se k nim dostat.

Ale možná je méně dokonce více. Možná stačí, když je člověk vzdělaný v praktickém slova smyslu – Hobbes sem, Plautus tam – a prostě ví, že lidé se zpravidla při hledání výhod pro sebe vzájemně ostražitě pozorují a že společnost založená na konkurenci povýšila tento na odiv stavěný vlčí postoj na oslavovaný princip. Ať je tomu jakkoliv, ten soutěžící, který při velké milionářské show při otázce, kdo je autorem věty přirovnávající člověka k vlku, správně tipne mezi Plautem, Hobbesem, Schopenhauerem a Freudem, se stane milionářem!

CO VÍ SPOLEČNOST VĚDĚNÍ?

Dnes už všudypřítomný termín „společnost vědění“, používaný jako charakteristika přítomnosti, by mohl být důvodem k hrdoosti a radosti. 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. Pohled na jakýkoliv segment stávající společnosti však ukazuje, že vědění této společnosti nemá nic společného s tím, co se od antických dob asociuje s takovými ctnostmi, jako je rozum, úsudek, praktický důvtip a konečně moudrost.

Společnost vědění není nijak chytrá společnost. Omyly a chyby, které se v jejím rámci dějí, krátkozrakost a agresivita, které ji ovládají, nejsou o nic menší než v jiných společnostech, a je velmi sporné, zda je alespoň všeobecný stav vzdělání vyšší. Cílem společnosti vědění není ani moudrost, ani sebepoznání ve smyslu řecké *gnóthi seauton*, dokonce jím není ani duchovní prozkoumání světa, abychom jeho zákonům lépe porozuměli. Patří k paradoxům společnosti vědění, že nemůže dosáhnout cíle veškerého poznání, tedy pravdy nebo přinejmenším závazného pochopení. V této společnosti se už nikdo neučí proto, aby něco věděl, nýbrž jen kvůli učení samotnému. Neboť veškeré vědění, jak zní krédo právě společnosti vědění, rychle zastarává a ztrácí hodnotu.

Neustálé úsilí o získání vzdělání nahrazuje cíl, jak už mimochodem diagnostikoval ve čtyřicátých letech 20. století Günther Anders: Důležité je „celoživotní učení, ne vědění nebo dokonce moudrost“. ¹ Pokud však nejde společnosti vědění ani o moudrost, ani o poznání, ani o porozumění jakožto ústřední indikátory toho, co drží společnost pohromadě, oč jí tedy jde – kromě simulace permanentní ochoty se učit?

Vědění, jak zní obvyklá definice, je informace nesoucí význam. Relativně bezstarostně se proto i v politické rétorice ztotožňují pojmy společnost vědění

a informační společnost. Zpravidla se více zdůrazňuje informační společnost, protože informace se zdají být bezprostředněji spjaté s digitálními médii, které novou společnost vědění udržují v běhu. Oblíbené tezi, že už žijeme v informační společnosti, a tudíž i ve společnosti vědění, lze z dobrých důvodů oponovat tezí, že žijeme v „dezinformační společnosti“.

Jak formuloval Hegel, to, co je známé „proto, že je *známé*, není *poznané*“. ² Informace nemají ještě s věděním a poznáním nic společného. Z četných definicí informace je možná nejvýstižnější definice amerického teoretika systémů Gregoryho Batesona: Informace je „nějaký rozdíl, který se při pozdější události jako rozdíl projeví“. ³

Při takovém vymezení pojmu je okamžitě jasné, proč je termín dezinformační společnost pro popis naší společnosti mnohem výstižnější než pojem informační společnost. Nárůst informačních a komunikačních možností, množství vjemů, zvuků, čísel, obrazů kamuflovaných jako informace, které se dnes valí na každého průměrného obyvatele města, znamená, že se rozdíly nejdříve rozplývají, a pokud jsou přece jen patrné, neovlivní nijak pozdější události, protože je lze z kapacitních důvodů vnímat jen okrajově a zpravidla je také okamžitě zase zapomenout.

Prověříme-li nesčetné takzvané informace, které moderní člověk zkonzumuje v průběhu jednoho dne – včetně „zpráv“ oficiálně tak nazývaných – z hlediska toho, zda dojde k jednání, které by bez nějaké zprávy nenastalo, je okamžitě jasné, že většina takzvaných zpráv nejsou zprávy, a že zprávy, které obsahují nějakou odlišnost, tedy skutečně něco sdělují, jsou vzácné a ze záplavy informací se musejí zpravidla namáhavě odfiltrovat. Co se týká každodenních večerních televizních zpráv, jen jedna jejich součást skutečně zprostředkovává informace, které pro blízkou budoucnost téměř každého diváka znamenají rozdíl, a tudíž mají význam, a tou je předpověď počasí. Všechno ostatní, ať je jakkoliv vážné, je zpravidla zábava.

Vědění je více než informace. Vědění umožňuje nejen odfiltrovat z množství dat ta, která mají informační hodnotu, vědění je celkovou formou prozkoumávání světa – jeho poznávání, chápání, porozumění. Na rozdíl od informace, jejíž význam spočívá v odlišném jednání v budoucnosti, není vědění jednoznačně účelově orientováno. Vědět lze mnoho, a zda je takové vědění neužitečné, se

nikdy nerozhoduje v okamžiku jeho vzniku nebo osvojení. Na rozdíl od informace, která představuje interpretaci dat s ohledem na budoucí jednání, lze vědění popsat jako interpretaci dat s ohledem na jejich kauzální souvislosti a vnitřní konzistenci.

Lze také užít staromódní formulaci: Vědění existuje tam, kde je možné něco vysvětlit nebo pochopit. Vědění se vztahuje k poznání, hledání pravdy je základním předpokladem vědění. Od antických dob se tak otázka po vědění ze systémových důvodů právem odděluje od otázky po užitečnosti informací. Zda se vědění využije, není nikdy otázkou vědění, nýbrž situace, v níž se člověk ocitne. Bývaly doby – a není to vůbec tak dávno –, kdy se orientalistika považovala za natolik výlučný obor, že ho mnozí plánovači vzdělání považovali za zcela zbytečný. Po 11. září 2001 bylo všechno rázem jinak a znalosti arabštiny a dějin Blízkého východu se rázem staly velmi žádanou kompetencí.

Ovšem vzhledem k tomu, co všechno lze vědět, protože někde toto vědění existuje, vedou jakkoli pojeté nároky na vědění k zoufalství. Schwanzův sugestivní podtitul *Všechno, co musíte vědět* sliboval útěchu v situaci, kdy má každý tvář v tvář záplavě dat a nabídce informací pocit nedostatečnosti. Vzhledem ke zrušení hierarchie vědění a pojetí vědění jako sítě, kterou lze libovolně variovat a rozšiřovat, se zdá, že už žádná podoba vědění není přesvědčivá. A protože je potenciální vědění nekonečné a kdykoliv přístupné, jsme my všichni, ať chceme, či nechceme, fakticky nevědoucí. Ještě nikdy sice nebylo tak snadné se o nějaké otázce, oboru nebo fenoménu více či méně obsáhle informovat. Téměř všechny vědecké disciplíny se už tematizují v populárních časopisech a z internetu si lze stáhnout vše, jednoduchými lexikálními hesly počínaje až po komplexní pojednání. Nicméně se nelze ubránit dojmu, že kvantitativní možnosti vědění jsou nepřímě úměrné tomu, co lidé skutečně vědí. Je možné, že právě tento snadný přístup k vědění sabotuje vzdělání. Bez promyšlení, porozumění a osvojení je většina informací prostě jen vnějšková. Nejen studenti rostoucí měrou zaměňují mechanické okopírování seminární práce z internetu za samostatné vypracování.

Tváří v tvář nekonečným proudům dat informačních médií se rádi utěšujeme, že není důležité něco vědět, ale vědět, kde vědomosti najdeme. Vědění je ve společnosti vědění vyčleněné, externalizované vědění. Ale vědění nelze

uložit do skladu. Ani v tradičních archivech a knihovnách, ani v moderních databankách vědění neleží. Na rozdíl od rozšířeného mínění nedisponují vědění ani žádné organizace. Mohou nanejvýš poskytnout podmínky, díky nimž je vědění jejich aktérů uvedeno do vzájemných souvislostí a může být předáno dál. V žádné databance, v žádném médiu, které nestrukturovaně akumuluje data, proto vědění nenajdeme. Vědění vždy znamená umět zodpovědět otázku, co existuje a proč to existuje. Vědění proto nelze konzumovat, vzdělávací instituce nemohou být podniky na poskytování služeb a vědění si nelze osvojit hravou formou, protože to prostě bez myšlenkového úsilí nejde. Z tohoto důvodu nelze také vědění manažersky řídit. Za předpokladu, že na tomto světě neexistují jiní sociální a inteligentní aktéři než lidé, je vědění jako takové jen v nich. Veškeré vědění má tedy ten nedostatek, že je subjektivní, je vždy mezerovité, nekonzistentní a ve vysoké míře ovlivněné kontingencí.

Nicméně vědění jednotlivce není shodné s tím, co má kdo v hlavě. V paměti uchovávaná data jakéhokoliv druhu ještě nejsou vědění. Lidé s fenomenální pamětí, schopní zapamatovat si nesčetné podrobnosti, takzvané chodící encyklopedie, lidé schopní vyluštit každou křížovku, toho ve vyšším slova smyslu moc nevědí. Vědění se tyto jednotlivosti a pojmy stávají teprve tehdy, když jsou vzájemně propojené podle logických a konzistentních kritérií natolik, že jsou ve smysluplném a přezkoumatelném vztahu.

Tento vztah se neřídí vnějšími kritérii, nýbrž logikou vědění samotného. Například historická data, která nejsou provázaná podle logiky historických věd, ale shromažďují se podle politických nebo emocionálních daností, nejsou vědění, nýbrž ideologií. Přírodovědná data, která se neřídí logikou příslušné vědy, ale politickými obavami nebo tužbami, se stávají pozitivním nebo negativním mýtem, preludem, který lze vystupňovat až do kolektivní hysterie. Mediální prezentaci BSE a ptačí chřipky je možné brát jako indicii toho, že jsme od společnosti vědění vzdálení stejně jako středověk.

Pojem společnost vědění má ovšem také indikovat narůstající proces společenské transformace – proměnu klasické industriální společnosti ve společnost, v níž už nebude signifikantní těžba surovin, výroba a obchod s průmyslovými produkty, nýbrž získávání „vědění“ a práce s ním. „Materiální ekonomie“ má

být nahrazena „symbolickou ekonomikou“. ⁴ Fenomén „dělníka vědění“, který bude zaměstnán získáváním a rozdělováním informací a nahradí průmyslového dělníka, ⁵ je od chvíle, kdy v něm Peter F. Drucker, prorok moderního managementu, rozpoznal vtělení „nastávající“ společnosti vědění, pro tuto představu emblematický. Drucker definuje dělníka vědění jako „osobu vzdělanou“ v nehumanitním smyslu, která se vyznačuje schopností „využít svého vědění v současnosti a k vytváření budoucnosti“. ⁶

Tento koncept dělníků vědění vychází ovšem z utopií, na nichž ztroskotalo už průmyslové dělnictvo. Drucker popisuje společnost vědění explicitně nejen jako postindustriální, ale také jako postkapitalistickou společnost. Protože vědění může získat každý a může se s ním zúčastnit hospodářské soutěže, padnou konečně všechny třídní bariéry, každý bude vlastníkem nejdůležitějšího výrobního prostředku této společnosti – vědění. Kdo se octne na spodku společenského žebříčku, nemůže se už vymlouvat na vlastnické poměny, násilí nebo vykořisťování. Prostě se učil buď málo, nebo pomalu, nebo něco, co se nehodí. ⁷

Z této utopie svobodného a individuálního přístupu k rozhodujícím zdrojům nové společnosti nezůstalo o moc víc než ideologie celoživotního vzdělávání. Pod tímto pojmem se neskrývají ani tak koncepty na zrušení tradičních vlastnických poměrů, ale nástroj, s nímž lze kdykoliv vyžadovat schopnost přizpůsobit se reálně existujícím vlastnickým poměrům. Heslo „celoživotního vzdělávání“ je samozřejmě kontroverzní, až příliš připomíná doživotní nezrušitelné odsouzení, než aby se z něj plánovači vzdělání mohli radovat.

Svízelnost pojmenování ovšem indikuje problém. Ať už zvolíme jakékoliv označení, podivná pachut' nemizí. Označení „vzdělávání dospělých“ nebo „podnikové vzdělávání“ už vyšla z módy a nějakou dobu propagované nehezke „učení doprovázející život“ se nedokázalo prosadit. Zbývá tedy uchýlit se jako obvykle k anglicismu, u nějž se nevnímají negativní konotace – *lifelong learning*. Ale ať zvolíme jakýkoliv eufemismus, všechny zakrývají jeden problém. Neustálé učení bude nutností, přesně řečeno nátlakem vynuceném, nikdo však přesně neví, co se má učit a proč. A to především tehdy ne, kdy se už nemluví o permanentním přeškolení, které vyžaduje flexibilizace práce, ale vzletnými slovy se mluví o „faktoru vzdělání“.

Patří ke stereotypům diskuse o celoživotním vzdělávání, že ve společnosti vědění jsou už dávno minulostí časy, kdy byla jedna fáze života určená vzděláváním a jiná fáze výdělečné činnosti. Jenže takhle rozdělené to nebylo nikdy. Aristoteles začíná *Metafyziku* větou, která patří k okřídleným: „Všichni lidé od přírody usilují o vědění.“ Nikdy se to nechápalo tak, že by se takové vědění mělo výhradně získat v určité fázi života. Spíše naopak. Právě antický pojem moudrosti – *sophia* – se vnímal jako rezultat získaných vědomostí, schopností, znalostí a zkušeností, který lze teprve po dlouhém životě sloučit ve skutečnou jednotu.

Ale takové pojetí moudrosti není cílem celoživotního učení, protože to žádný cíl nemá, neboť za cíl vyhlásilo prostředek. Jistěže se tržní vztahy a technologické inovace sloužící racionalizaci rychle mění. Takovým prudkým změnám vývoje je lidem třeba přizpůsobit. Byť ani toto není zcela nové, tyto procesy se vyznačují dosud nepoznanou dynamikou a intenzitou. Nejenže takové požadavky na přizpůsobení objektivně přesahují možnosti mnoha lidí, především starších, ale ideologie celoživotního učení slouží také, možná především tomu, aby se rizika vývojových zvrátů jednostranně přenesla na jednotlivce. Ať už člověk navštěvuje jakékoliv kurzy a investuje do dalšího vzdělávání jakékoliv množství osobního kapitálu, v případě nutnosti lze vždycky říct: Bylo to málo. Existuje tragikomický případ člověka ochotného se neustále učit, který získává jednu kvalifikaci za druhou, a přesto nebude nikdy schopen je skutečně adekvátně uplatnit na pracovišti.

Kritická analýza celoživotního učení by také mohla skoncovat s některými mýty, jimiž se neustále ideologicky ospravedlňuje nová „kultura učení“. Teze o zastarávání a zároveň o razantním růstu našeho vědění, již se s oblibou operuje ve prospěch permanentního vzdělávání, v této výlučnosti není pravdivá už faktograficky. Základy naší technokratické kultury vědění jsou mnohem starší a trvalejší, než předpokládá po změnách toužící duch doby, a bez těchto základů bude i nutné další vzdělání stát na hliněných nohou.

Další, zvláště v základním školském vzdělávání velmi rozšířený omyl spočívá ve víře, že lze odhodit nepotřebný balast vědění a soustředit se čistě na učení se učení, aby se člověk mohl později naučit všechno možné. Ale žádné učení bez obsahu neexistuje. Požadavek učit se, jak se učit, se podobá návrhu vařit bez

jakýchkoli potravinových přísad. Pojem učení předem předpokládá předmět učení. Tento obsah se však v současnosti už neřídí žádnou ideou vzdělání, nýbrž se chápe jako otevřená permanentní meze pro rychle se měnící požadavky trhu, módy a strojů. Memorandum Evropské komise o celoživotním učení, které je uvedeno heslem připomínajícím NDR – „Vytvoření evropského prostoru celoživotního vzdělávání“ – , podnítilo vídeňskou univerzitu k práci na vysoce dotovaném projektu, jehož cílem je vybadat, jak se lze celoživotnímu učení naučit nejlépe už na základní škole. Projekt má název „Tréninkový program k vytvoření učitelských kompetencí pro podporu motivace ke vzdělání a celoživotnímu učení“ (Trainingsprogramm zum Aufbau von LehrerInnen-Kompetenzen zur Förderung von Bildungsmotivation und Lebenslangem Lernen), zkratka TALK je pro tento projekt vskutku signifikantní.⁸

Celoživotní učení však nestačí. Jde o to naučit učitele, jak mají žáky učit učít se, celoživotně se učit. Taková ideologie čistě prázdného učení je také výrazem zásadní neschopnosti vůbec ještě označit, co se má vlastně učit. Děti, jejichž nedostatečná schopnost číst – sáhodlouze a trpce se probírá po každém testu PISA – , se tedy nebudou učit číst, nýbrž budou se „motivovat“ a budou se učit „seberegulačnímu učení“. V některých školách se motivace už stala vyučovaným předmětem. Zřejmě se v těchto hodinách učí, jak motivovat pro nic. Děsivé na podobných koncepcích je, že takový praktický pedagogický nihilismus už nikoho neděsí. Celoživotní učení se nakonec stává „naturalizovaným adaptačním procesem, nutností „být *fit for the job* a hlavně se fit udržet“, nutností, z níž se člověk osvobodí až „smrtí“.⁹

Jedno je jisté správné: Podle konceptů moderny neexistuje ukončené vědění a vždy, když jde o poznání, o činnosti, které jsou úzce svázány s vědeckým pokrokem, neustává ani proces učení, ani výzkumu. Avšak tento princip v podstatě platí od počátku novověku a není žádným znakem současnosti. Ani ve vědě, ani v praxi při její aplikaci a každodenních technikách nikdy bezvýhradně neplatilo ono nyní tak pohrdlivě odsuzované oddělení času pro učení a času na práci. Pravdou je, že určité vědění, především také praktické vědění v předindustriálních dobách, bylo rezistentnější vůči změně, než se jeví být dnes. A nová je představa, že takzvané činnosti spočívající na vědění dnes zasáhly všechny oblasti společnosti a v budoucnu budou určující.

Tento koncept vychází zpravidla z toho, že rozvinuté ekonomiky budou spočívat výhradně na technologiích náročných na výzkum, které jsou motorem a důsledkem produkce vědění. V poslední době se v rychlém sledu za sebou etablovaly technologie informační, genetické, biologické a nanotechnologie jako víceméně takové nositelky naděje. Tyto technologie skutečně ve vysoké míře spočívají na vědeckém poznání, a ten, kdo investuje do vědy a výzkumu, sází na expanzi aplikovaných věd, jejichž urychlený rozvoj vede nejen k růstu vědění, jehož protikladným procesem je jeho zastarávání, ale především k pokročilé produkci technologií, které obstojí na trhu.

O pravdě jako cíli vědy se už mluví jen při slavnostních příležitostech. Pokud by šlo v první řadě o pokrok v poznání, vyjímá se v současnosti panující ideologie konkurence a soutěže poněkud směšně. Aniz bychom chtěli snižovat úspěchy těchto technologií a výzkumu, který je jejich základem, ptáme se, zda narůstající význam vědecko-technického komplexu stačí v moderních společnostech k tomu, aby se skutečně dalo mluvit o společnosti vědění.

Má-li pojem společnost vědění vystřídat dosavadní pojem průmyslová společnost – o konci kapitalismu se už jistě mluvit nemusí – říká se tím zároveň, že způsob výroby, který byl určující pro dosavadní společnost, bude vystřídán jinou silou formující společnost. Takový dojem může vzniknout, jen pokud zúžíme průmyslovou společnost na chmurně romantické obrazy raného průmyslového věku. Vysoké pece, ocelárny a tovární haly se skutečně v pokročilejších stádiích vývoje staly exotickým jevem, celé někdejší industriální regiony, například Porúří, přestaly existovat jako průmyslové oblasti a nic tento transformační proces zdánlivě necharakterizuje lépe než fakt, že v místech, kde kdysi z vysokých pecí šlehal plameny, jsou dnes počítačově animované zážitkové zóny, které nabízejí nové společnosti služby spočívající na vědeckém výzkumu.

Ovšem zdání klame. Skutečnost, že určité formy průmyslové výroby už nejsou vidět, neznamená, že neexistují, byly jen přemístěny. Vysoké pece oceláren, komíny petrochemického průmyslu hoří a kouří stejně jako dřív, ale v jiných, levnějších oblastech světa. Rozhodující však je, že na základní struktuře industriální výroby nezměnila digitální revoluce, pokrok vědy a techniky vůbec nic. Spíše naopak. Průmyslová výroba totiž není definována tím, jaké

suroviny, jakými technologickými procesy a na jaké produkty zpracovává, definován je jen určitý způsob výroby zboží všeho druhu.

Tento způsob výroby lze popsat následujícím způsobem: Jde o mechanizovanou a automatizovanou výrobu identických produktů za identických podmínek a identickými prostředky. Pojem průmyslové výroby se totiž od počátku chápal jako protiklad rukodělné výroby, která spočívala v individuální výrobě neidentických produktů v neidentických podmínkách. Industrializace tedy označuje proces podřízení lidské činnosti výrobnímu paradigmatu identity. Zpravidla lze vše, co lidé vyrábějí, převést na průmyslovou výrobu, a čím pokročilejší je použitá automatizovaná technologie, tím komplikovanější činnosti lze industrializovat, a to až do oblasti individuální komunikace, či dokonce do sféry intimity. Stále výkonnější simulační technologie tak například umožňují industrializovat jednoduché činnosti verbálně sdělovacích informací – například hlášení ve veřejných prostorech na vlakových nádražích či v metru. Tentýž synteticky produkováný hlas reprodukuje stále stejný sled informací. Jen ve výjimečných případech, které nelze dopředu předvídat, tedy při katastrofě, se v reproduktorech ozve nezaměnitelný hlas živého člověka, takový hlas pak charakterizuje panika, pokud strachy neselže.

Pro logiku průmyslové výroby nebyly proto rozhodující monstrózní areály těžkého průmyslu moderní společnosti vznikající od 18. století, nýbrž standardizace, mechanizace a unifikace lidských pracovních procesů na předepsané postupy. Taylorizace práce a běžící výrobní pás jsou jen některé z projevů této logiky, jiným je sebeurčující práce na dálku. Z této perspektivy je okamžitě zřejmé, že v současné době se neodehrává přechod od průmyslové společnosti ke společnosti vědění, ale právě naopak – vědění je prudkým tempem industrializováno.

Eufemisticky míněná hesla o společnosti vědění hovoří klamným jazykem. Mluví-li se o výzkumu a vývoji, jde o výrobní prostory vědění, které má být co nejrychleji transferováno do zóny ekonomického zhodnocení. Mluví-li se o univerzitách jako o podnicích, které vedou manažeři vědění, kteří předkládají bilance vědění, podle nichž se dá poznat, zda je poměr vstupů a výstupů rentabilní, znamená to, že je nutné aplikovat na vědění všechny průmyslové

postupy a definované parametry podnikového hospodářství, aby to všechno dávalo nějaký smysl.

Vzhledem k tomu, že alespoň přírodovědné postupy se podobají průmyslové výrobě, jeví se taková transformace zcela pochopitelná. Experiment v oblasti přírodních věd totiž rovněž sází na produkci identických výsledků dosažených identickými metodami za identických podmínek.¹⁰ Experiment se považuje za zdařilý, když je možné ho alespoň v principu týmiž metodami za stejných rámcových podmínek opakovat se stejnými výsledky. Spřízněnost přírodovědeckých postupů a průmyslové výroby byla také velmi záhy rozpoznána a popsána. A interakce mezi zvědečtřením výroby a industrializací vědy patří ke standardním tezím řady teorií modernizace. Laboratoř jistě není místem pro průmyslovou výrobu, ale podléhá podobné logice a může se takovým místem rychle stát. Vždyť všechny atomové reaktory vycházejí z převratných pokusů, při nichž se v laboratorních podmínkách zkoumalo a testovalo využití atomové energie.

Jinak tomu původně bylo s teoretickým základním výzkumem a všemi humanitními vědami, protože se řídí jiným principem, který dodnes nejlépe vystihují slova Wilhelma von Humboldta o „osamělosti a svobodě“ každého učenice.¹¹ Jakmile jde o poznání, jehož není možné dosáhnout standardizovanými a reprodukovatelnými metodami, protože důležitou roli hraje nadání, individualita a romanticky řečeno genialita, nelze postupy pro jejich získání stanovit a zevšeobecnit. Produkce takového vědění se podobá individualizované ruční práci a vysoké školy byly také až do univerzitních reforem organizované tak, že mezi základní podmínky patřil osobní vztah mistra a žáka. Latinské slovo *magister* se jen málo liší od českého mistr, německého *Meister* a anglického *master*, což však není součástí obecného povědomí. Nahrazení akademické hodnosti *magister* hodností *master* v rámci domnělé internacionalizace demonstruje nejen to, že u samozvaných elit nelze předpokládat vědomí ani těch neprostších etymologických souvislostí evropských jazyků, ale má se tím také ve vysokoškolských diplomech indikovat standardizace a zásadní reprodukovatelnost získaného vědění, která připouští individualitu jen jako místní kolorit vzájemně přizpůsobených továren na vzdělání.

* Mnohé z toho, co se zavádí pod hlavičkou zvýšení účinnosti v reformě vzdělání a školství, je prostě princip industrializace. Velmi vychvalovaný modulový systém studia představuje přenášení principu funkčně diferencovaných výrobních hal do odvětví vědění, kurzy a učební jednotky se kus po kuse montují – dokončují pro absolutorium. Také zavedení bodového hodnocení ECTS (takzvané kredity) zavádí normování k ohodnocení studijního výkonu, což včetně výpočetního systému odpovídá různým průmyslovým normám. A v neposlední řadě odpovídá proslulá týmová práce a všemožně podporované týmové a projektové skupiny zřízení výrobních brigád, jimž lze bez problémů zadávat cíle, míru růstu a rentability, a v nichž nic nevádí tolik jako individuální odchylky.

Z hlediska sociálněpsychologického je proto zajímavým jevem – stejně jako u podobných industrializačních procesů –, že lidé, kteří dlouho pracovali ve výzkumu a učili jako řádní profesori, dokonce se státní zárukou, a premisou jejich práce byla suverenita a svoboda, svoje zařazení do hybridního výrobního a kontrolního útvaru akceptují bez výhrad. Nelze připustit, že by se vzhledem ke své inteligenci dali pomýlit prostinkou rétorikou, která propaguje tento industrializační proces slovy jako „autonomie“ a „flexibilita“, vždyť se přece jedná o nové elity. Každý řemeslník, který musel vyměnit svou dílnu, s lítostí, hněvem a zraněnou hrdostí, za pracovní místo v továrně, projevil možná větší citlivost ke společenským změnám než někdejší svobodný duch, který nyní pyšně prohlašuje, že udělá vše, aby plány a cíle svého „podniku“ splnil.

V jistém smyslu lze toto zprůměrnění vědění chápat jako dodatečné opatření všeobecného procesu, který už proniká do posledních společenských nik. „Dělník vědění“ se stává fenotypem proměny, který nepodléhá principu vědění, ale průmyslové práce. Dělník nepovyšuje na vědce, nýbrž vědec se stává dělníkem. Kdyby to tak nebylo, proměňovaly by se podniky na univerzity a ne univerzity na podniky. Na tom nic nemění fakt, že se změnila zpracovávaná surovina a že místo železa a oceli nastoupil genom a buněčná mikrostruktura. Zvláště když lehký průmysl s důrazem na výzkum hrál už v raných fázích industrializace stejně velkou roli jako neustále citované komunikační technologie ve společnosti vědění. Telegraf vyžadoval vzhledem k celkové úrov-

ni své doby stejně vysokou míru fyzikálního a technického vědění jako dnes mobilní telefony. A stejně jako si svého času obyčejný uživatel a konzument nedokázal představit, jak technicky funguje přenos znaků a na jakých fyzikálních zákonitostech spočívá, platí totéž o dnešním uživateli ohledně principu fungování mobilního telefonu. Dělník práce jako nedílná součást průmyslové výroby zaručuje, že i technik „ví“ stejně málo o tom, co vlastně dělá, jako poradce v prodejnách, který vysvětluje zákazníkům, jak se ten zázrak obsluhuje. Pokud jsou lidé, kteří dnes pracují v odvětví mobilních telefonů, dělníci vědění, tak byla dělníci vědění i někdejší slečna z pošty.

Prezentace společnosti vědění navozuje představu, i když to není výslovně řečeno, že jiné a ranější formy společenského uspořádání nikdy nekladly takový důraz na vědění jako ta dnešní. Taková dícke je pochopitelná, jen když se míní určitý typ vědění. Od té doby, co lidé začali vytvářet sociální struktury, a od té doby, co takové společnosti pozorovaly přírodu a přetvářely ji, existuje vědění, které každou společnost jako takovou strukturuje. Týká se to jak znalostí, které jsou nutné pro různé výrobní procesy, tak i symbolických forem, jimiž se lidé dobírají poznání o sobě samých a svém postavení. I když mnohé z těchto forem vědění dešifrujeme jako mytologie, a techniky, které s nimi souvisejí, jako magické praktiky, nepřestávají být věděními, které lidé získali, využívali a předávali dál. To, co odlišuje moderní společnost od těch dřívějších, je ambice, že „vědecky“ získané a zprostředkované vědění lze objektivně zkoumat, což je skutečnosti přiměřenější než mytologický nebo náboženský výklad světa. Takové vědění umožňuje vytvořit nejen výkonné a komplikované technologie, ale obejde se bez transcendentálních, metafyzických nebo v tradici ukotvených domněnek. Může být proto koncipováno univerzálně, protože pro takové vědění není třeba jiných předpokladů než lidský rozum.

Tento typ vědeckého vědění, ne vědění jako takového, charakterizuje moderní civilizaci. Je nepopíratelné, že tento typ vědění určuje stále víc nejen techniky této civilizace, ale celý život bez ohledu na nepřerušovanou kontinuitu magických praktik, spirituálních příslibů, léčitelství a okultismu všeho druhu. Tato forma vědecko-technické civilizace se v principu vyvíjí – s podstatnou předehrou v antice – od časů evropské renesance. A jen co je společnost vě-

dění prohlášena za novum, už se hlásí ke slovu historici, kteří ji datují přinejmenším do raného novověku, a tím patřičně relativizují.¹²

Z této perspektivy by se mohl současný stav ovšem chápat jako zintenzivnění a komplexní prosazování dávno známého principu, což ovšem nestačí k vytvoření nového typu společnosti. Navíc tento princip vědecké racionality, který má být pro společnost vědění charakteristický, funguje právě v ústředních oblastech vědy víceméně bez problémů. Pokud bychom vědění ve smyslu evropské tradice definovali jen jako „pravdivé, odůvodněné přesvědčení“, část toho, co cirkuluje ve společnosti vědění, by nebyla vědění.¹³ Už ve fázi, kdy jde o technickou aplikaci, se zdůvodňující rozum jako měřítko ztrácí a nahrazuje se hybridním útvarem, který staré mýty označovaly jako osudový okamžik, *conditio humana*. A pokud jde o údajné zvědečtění způsobů života a komunikace, je na místě zásadní otázka, zda něco takového lze ve vyšším smyslu ještě nazývat racionální.

Slovo „vědecké“ není často ničím víc než etiketou, která se přidává z důvodů zvýšení prestiže, ke zvýšení věrohodnosti a úspěšnosti. Ani mezi teoretiky vědy nepanuje shoda, zda tak účtyhodné disciplíny, jakými jsou ekonomie nebo psychoanalýza, jsou vůbec vědy. Tím spíše je sporné, zda jsou moderní prognostika a výzkum trendů, měřeno parametry vědecké racionality, něčím víc než byli augurové a věštcí v antických dobách. A těžko říci, zda takové obory jako psychologie reklamy a výzkum komunikací „vědí“ o člověku a jeho ovlivnitelnosti víc, než co si člověk mohl přečíst už v každé antické příručce rétoriky. A o sektoru oblasti služeb, který patří v současné době k nejvíce prosperujícím – o poradenství – ve všech jeho variantách od poradců v politice přes podnikové poradenství až po poradenství ve věcech zdraví a životního stylu, ať už v terapeutickém, či mimoterapeutickém smyslu slova, lze bezesporu prohlásit, že z vědy už nezůstalo nic kromě nabubřelé díkce, někdy zkreslené až do karikatury.

Takové vědění o člověku se také prezentuje jako věda, aniž by mohlo jen náznakem dostát vědeckým kritériím. Právem jsou špičkoví experti těchto poradenských podniků označováni jako guruové – jejich klientela ví, že analýzám a návrhům musí prostě věřit, protože o vědění zde nejde. Člověka až jímá závrať, jak lehkomyšlní, naivní a v bazálním slova smyslu nevědoucí

jsou protagonisté takzvané společnosti vědění, když jde o to, aby nepropásli aktuální módní trend. Okolnost, že se někdejší centra vědění, univerzity, obracejí na poradenské firmy a nechávají se s jejich pomocí reformovat a restrukturovat, nesvědčí pouze o ubohém přizpůsobování se všeovládajícímu jazyku *couchingu*, *controllingu* a *monitoringu*,¹⁴ nýbrž rovněž o zaslepenosti ideologií, jejíž kritická demontáž kdysi patřila k úkolům společenskovědních oborů. Když člověk sleduje, s jakou horlivostí adorují univerzitní funkcionáři sebestitomějši ekonomistickou frázi z repertoáru všenápravců *new managementu*, nemůže se už divit někdejší vstřícnosti inteligence k jiným ideologickým a totalitárním pokoušením.

Nesporné při tom všem zůstává, že především pro průmyslovou produkci materiálních statků, které se staly indikátory statutu technologicky vyspělé společnosti, se provádí rozsáhlý výzkum. Zda je vždy rentabilní, nebo zda tento jediný produktivní sektor takzvané společnosti vědění také vytváří četné naprázdno běžící projekty, jejichž jediným smyslem je simulovat v rámci konkurenceschopnosti hektickou výzkumnou činnost, by si jistě zasloužilo diskusi. Avšak i v případě, že jsou výzkum a z něj odvozené technické inovace podstatným faktorem ekonomické prosperity a každodenního života společnosti, neznamená to ještě, že je na místě hovořit o společnosti vědění. Přestože statistikové OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) opakovaně vyžadují vysoké kvóty vysokoškolsky vzdělaných lidí, a ty se zaváděním zkrácených forem studia a snižováním úrovně naplňují, vědci se nestanou dominující sociální vrstvou a vědecká racionalita běžnou formou myšlení.

Panajotis Kondylis vyslovil tezi, že „při velmi vysokém stupni produktivity se technická racionalita může stát záležitostí menšiny“, aniž by se aktérům této racionality dostalo zvláštního společenského postavení. Vědci a technici rozvinuté společnosti by jednou mohli mít tentýž statut jako dnes zemědělci – jako menšina zajišťují výživu a zásobování společnosti, nikdo by jim ale proto nepřisuzoval významné politické, kulturní nebo sociální postavení.¹⁵ Je možné, že věda a technika zmutují v samozřejmou službu, která bude v hojné míře k dispozici podle standardů průmyslové společnosti na příslušné technické úrovni, aniž by se z toho pro charakter a fungování této společnosti vyvozovaly nějaké podstatné důsledky.

Právě skutečnost, že moderní vědy od okamžiku, kdy se etablovaly, bezvadně fungovaly v nejrůznějších společenských podmínkách – v liberální Americe stejně dobře jako v nacistickém Německu, stalinském Sovětském svazu i v autoritativní Číně –, mluví proti tezi, že právě produkce, rozdělování a zhodnocování vědění je faktorem, který by mohl mít moc a sílu formovat společnost. Jistě existují podmínky, které jsou pro vědeckou ctižádost a procesy teoretické zvědavosti příznivější než jiné, ale takřka nic nemluví pro to, aby se epocha industrializace vědění označovala jako společnost vědění. Je spíše na místě mluvit o době, v níž se s konečnou platností završuje podřízenost vědění parametrům kapitalistické ekonomiky, která je vědění přátelsky nakloněná jen tehdy, je-li možné vědění bezprostředně zhodnotit nebo když alespoň nezvyšuje náklady. Za těchto podmínek je vědění jako takové zbavené svéprávnosti. Se statkem, jemuž se v jiné době říkalo „vzdělání“, má navzdory veškerému zapřísahání se pojmem vzdělání, vědění ve společnosti vědění jen málo společného, ne-li nic.

VZDĚLANOST, POLOVZDĚLANOST, NEVZDĚLANOST

Vědění je moc. Touto větou Francise Bacona začíná projekt moderny. Vědecké vědění a s ním spojené technologie od té doby nahrazují na všech úrovních tradiční instance výkladu a zmocňování se světa – náboženství, kulty, mystéria, mýty, magie a ideologie. Do žádné oblasti života se od počátku rozvoje moderní společnosti nekládaly takové naděje jako do vzdělání. Vzdělání byla utopie maloměšťanstva, že mezi námezdnou prací a kapitálem může existovat ještě třetí forma existence, vzdělání bylo nadějí dělnické třídy, která chtěla věděním dosáhnout moci, již jí nedaly nezdařené nebo nekonané revoluce, vzdělání bylo a je prostředkem, jehož pomocí se měly emancipovat a integrovat spodní vrstvy, ženy, migranti, lidé z okraje společnosti a utlačované menšiny, vzdělání se vnímá jako vytoužený zdroj v boji o stanoviště informační společnosti, vzdělání je prostředkem, který brání předsudkům, diskriminaci, nezaměstnanosti, hladu, AIDS, nehumánnosti a genocidě, vzdělání řeší výzvy budoucnosti a taky má být štěstím pro děti a dospělým zajistit práci. Právě proto, že tohle všechno nejde, se jen v málokteré oblasti tolik lze jako ve vzdělávací politice.¹

Vzdělání se stalo ideologií sekulárních společností, které se nemohou opřít ani o náboženskou transcendenci, ani o revoluční imanenci. Vzdělání tak bylo od počátku motorem prudkých modernizačních změn, zároveň však také falešnou útěchou pro ty, co modernizací trátili, jak se nestydatě říká těm, kteří neměli vzdělání a za svůj osud si tak mohli sami. Vzdělání funguje jako povzbuzující a uklidňující prostředek současně, mobilizuje lidi a zároveň je neustálými sliby lepších časů odvrací od toho, aby se mobilizovali. Vzdělání se vůbec nesmí zdařit, protože potom by bylo zřejmé, jak je omezené. Vzdělání není vhodnou kompenzací ztracených utopií a už vůbec ne garantem bezproblémového fungování ekonomiky orientované na výkon. Proto jsou také vzdělávací zařízení v permanentní krizi, v pravidelných intervalech se musí vyhlášovat, že hrozí vzdělávací katastrofa, a kvůli permanentní reformě sílí reformní tlak na vzdělávací systémy.

Slyšíme, že staré pojetí vzdělání a vzdělávací instituce se musí nahradit novými. Úkoly škol a univerzit se prý změnil. Vypadá to, jako by se na počátku 21. století muselo bojovat se zastaralými ideály vzdělanosti 19. století. Všichni univerzitní reformátoři blízcí hospodářské sféře jdou po krku Humboldtovi, chtěli by ze škol vymýt faktografické vědění a místo vzdělanostní záteže vyžadují přiblížení praxi a flexibilitu. Ke kritice se rádi přidávají také poslední romantičtí reformní pedagogové, přestože neoliberální diskurs odmítají, jejich krédem je integrace, emocionalita a zrušení známkování ve školách, které mají nahradit výkonnost a konkurenceschopnost. Pozvolna se šíří názor, že za současné slabiny vzdělávacího systému nemůžou humboldtovské ideály vzdělanosti, ale reformy školství iniciované v rychlém sledu od šedesátých let.

Situace je rozporuplná. Zatímco na jedné straně se reformní pedagogové, kteří už vyšli z módy, snaží zachránit ze „století dítěte“, co se dá, moderní reformátoři vzdělání pod heslem „blíže k praxi“ horlivě prosazují opětovné začlenění mladistvých do pracovního procesu. Na jedné straně se ještě diskutuje o sociálním učení, motivaci, cílené koedukaci a oddělení dívek a chlapců u specifických předmětů s cílem dívky podpořit, ovšem v druhém táboře se propagují plošné, genderově neutrální a tvrdé znalostní testy, aby se zjistila otázka stavu vzdělání v jednotlivých regionech. Jedni sní o škole jako idyle solidárního společenství a nekonfliktní integrace, zatímco druzí nemají nikdy dost soutěže, konkurence, testů, mezinárodních rankingů, evaluací, opatření k zajištění kvality a kurzů orientovaných na výkonnost. Jedni dosud hovoří o podpoře žáků, zatímco druzí už dávno zase o požadavcích. Je naprosto zřejmé, že tohle všechno nelze realizovat. Pro současné debaty o vzdělání jsou charakteristické široce založené manévry sebeklamu.

Reformátory vzdělání všeho druhu pojí jedině, a to nenávidí k tradičnímu pojetí vzdělanosti. Je jim očividně trnem v oku, že by lidé mohli získat vzdělání neúčelové, souvislé, obsahově ukotvené v tradicích velkých kultur, které by je nejen formovalo, ale také by jim umožnilo nezávislost na diktátu doby a módních vlnách. Vzdělání lidé by totiž byli všechno jiné než bezproblémově fungující, flexibilní, mobilní a týmově svázané klony, jaké by mnozí rádi viděli jako výsledné produkty vzdělávacího procesu.

Ti, kteří se domnívají být na výši doby, už dnes proto nemluví o vzdělání, jež se vždy vztahuje k jedinci a rozvoji jeho schopností, nýbrž o „managementu vědění“. Nejde o vzdělání, nýbrž o takové vědění, které lze jako surovinu produkovat, obchodovat, kupovat, řídit a vyhazovat, jde totiž – odhlédneme-li od speciálních programů pro nové vědecké elity – o povrchní slátaninu vědění, která postačí právě tak k tomu, aby byli lidé flexibilní pro pracovní proces a disponibilní pro zábavní průmysl. Nepoměr mezi pokročilými formami vědeckého poznání a všeobecným stavem vzdělanosti se proto také nesmí snižovat, nýbrž spíše zvyšovat.

Pravidelně vyhlašovanému katastrofickému stavu vzdělání se tak čelí velkými lžemi. Velkými slovy se lze o skutečných možnostech a smyslu vzdělání. Souběžně s tím, jak se vědění označuje za prudce rostoucí zdroj budoucnosti, o čemž svědčí hloupá metafora exploze vědění, všeobecného vědění závratným tempem ubývá. Mezery ve vzdělání takzvaných politických elit, jež se projevují v nejjednodušších historických a kulturně historických otázkách, jsou nepřehlédnutelné, a triumf žurnalistiky veřejného mínění je rubem toho, že už nikdo nic neví. Víra v ukládání dat na počítačové disky nahrazuje myšlení, všudypřítomnost informačních databází sugeruje demokratizaci vědění, ačkoliv je to fakticky jen velkoplošná nivelizace vědění. Nietzsche napsal, „co každý ví, všichni zapomenou“. A k tomu dodává: „[...] kdyby neexistovala noc, kdo by ještě věděl, co je světlo!“² Představuje-li vědění moc, nelze ho nalézt tam, kde jsou všichni. A pakliže ano, nemůže být mocí.

„Vzdělání“ samo se stalo v takzvané informační společnosti vědění difúzním pojmem, jenž může znamenat jak získávání a zprostředkování různých znalostí a kvalifikací, tak s tím související instituce a procesy. S původním významovým polem „vzdělání“ má jen málo společného. Není to náhoda. Ve skutečnosti se v oblasti vzdělání v posledních letech rýsuje významná změna paradigmatu.

Vzdělání vycházející z antického ideálu a humanistického pojetí bylo v první řadě myšlené jako program sebevzdělávání člověka, formování a rozvíjení těla, ducha a duše, talentů a nadání, které mělo jednotlivce vést k rozvoji individuality a sebevědomé účasti na životě obce a její kultury. Zároveň se vzdělání pokládalo za jedinou možnost, která může člověka přivést z barbarství

do civilizace, z nesvéprávnosti k autonomii. Měřítkem a výrazem vzdělání byla analýza paradigmatických obsahů nepodléhajících ani principu náhody, ani aktuální upotřebitelnosti. Význam klasických jazyků, literárního kánonu, poznání filozofických, estetických, kulturních a náboženských tradic byl součástí konceptu „ducha“, jak ho exemplárně definoval Wilhelm Friedrich Hegel ve své filozofii. Umění, náboženství a věda se u něj jeví jako zhmotnění ducha, jímž se artikuluje to, co přesahuje náhodné a subjektivní a jako závazná pravda má stěžejní místo v každém vzdělávacím procesu. Vzdělání je tedy vždy zprostředkující prací mezi individuálními možnostmi rozvoje a požadavky všeobecnosti a závaznosti objektivního ducha.

Pro Wilhelma von Humboldta, který je prototypem nepřitele všech reformátorů vzdělání, bylo vzdělání prostě „nejvyšším úkolem našeho bytí“. Definoval je ve své *Teorii vzdělání člověka* památnou větou: „Dát pojmu lidství v nás, ať už v čase našeho života, nebo za jeho horizontem, stopami živoucího působení, jež po sobě zanecháváme, co největší možný obsah.“ Tato myšlenka neznamená nic jiného než „propojení našeho já se světem co nejobecnějším, nejživějším a nejsvobodnějším vzájemným ovlivňováním“. Tento koncept chtěl učinit náplní vzdělání to, čím se podle Humboldta vyznačuje veškeré úsilí člověka. „Z hlediska konečného úmyslu“ je poznávající myšlení člověka vždy jen „pokusem jeho ducha porozumět sám sobě“, jeho jednání je projevem vůle, „být vnitřně svobodný a nezávislý“ a jeho „činnost“ se projevuje snahou nespočinout pohodlně sám v sobě. Člověk je aktivní bytost, a protože veškeré jednání a myšlení musí mít předmět, snaží se člověk „obsáhnout ze světa co nejvíce a propojit se sebou tak těsně, jak jen lze“.³

Je důležité připomenout tyto Humboldtovy věty, protože dokumentují, že odvrácení od světa není zrovna jádrem Humboldtovy idey vzdělání, ba právě naopak. Poznávat svět, přisvojovat si svět, disponovat přírodou – i tento program moderního vědeckého poznání světa a ovládnutí přírody má v Humboldtově koncepci své místo. Stejně jako ji má činnost – nikoliv však jako nejzazší cíl, nýbrž jako prostředek k dosažení konečného záměru, jemuž vzdělání slouží – sebepoznání a svobody. Veškeré vědění získává smysl tímto určením. Duch člověka si chce lépe porozumět a veškerá věda a technika mají člověka v jeho jednání osvobozovat.

Je nesporné, že i ve společnosti vědění jsou patrné pozůstatky tohoto konceptu. Rozruch kolem výsledků výzkumu mozku odpovídá programu sebepoznání, žádná technická inovace se neobejde alespoň bez ideologického poukazu na to, že touto novinkou se lidem otevírají nové možnosti volby a jednání. Námitkami, které vznesl Günther Anders ve jménu svobody a sebeurčení proti moderní technice, protože její pokročilé užívání a aplikace obracejí její původní intence v pravý opak, a z média, z prostředku se stává všeovládající cíl, se marně snažil ochránit ideu vzdělanosti před těmi instancemi, které ji ve jménu svobody a ve jménu poznání cynicky likvidují.⁴

Humboldt ve svých úvahách, které vznikly kolem roku 1793, vnímá vzdělání jako propojení obecného a zvláštního, individuality a společnosti, utváření a rozvíjení subjektu po všech stránkách osvojováním a podporováním všeho, co se v 18. století emfaticky nazývalo lidství. V důsledku této ideje vzdělání vzniklo humanistické gymnázium a Humboldtova univerzita. Obě instituce byly v nemilosti téměř od svého vzniku. Humanistické vzdělání – a jiné neexistuje – neznamenalo ovšem všeobecné nebo nezávazné zaměření na myšlenky humanity, lidství nebo lidské důstojnosti. Pojetí neohumanistů je úzce vázané na studium klasických jazyků, zvláště starořečtiny, a antické kultury.

Přínejmenším u Humboldta, který se jako teoretik vzdělání a jeho reformátor nejvíce identifikoval s tímto programem, to nevyvěrá z nekritického idealistického uctívání antiky, nýbrž z dobrého důvodu. Ve významné stati *O studiu starověku, zvláště pak Řecka* z roku 1793 k tomu kromě jiného říká: „Jedním z vynikajících rysů řecké povahy je [...] neobvykle vysoký stupeň vypěstovaného citu a fantazie už ve velmi raném stadiu kultury a věrné uchování dětské jednoduchosti a naivity ve stadiu poměrně pozdním. V řecké povaze se tak povětšinou odráží původní povaha lidstva celého, vyznačující se ovšem tak vysokým stupněm zjemnělosti, že vyššího už snad nelze dosáhnout. [...] Studium takové povahy musí v každé situaci a v každé epoše celkově prospěšně ovlivnit lidské vzdělání, neboť tato povaha je základem lidské povahy obecně. Prospěšné je však především v epoše, kdy se spojením nesčetných okolností pozornost upíná k věcem místo k lidem, a více k masám lidí, než k individualitě, více k vnější hodnotě a užitku než k vnitřní kráse a požitku, a tam, kde

se vysoká a rozličná kultura velmi vzdálila od prvotní jednoduchosti, je dobré pohlédnout do minulosti na národy, u nichž bylo toto vše téměř naopak.⁴⁵ Myšlenku, o níž Humboldtovi šlo, jasně zdůraznil. Řecká kultura má z hlediska teorie vzdělání tu přednost, že její kulturu lze chápat jako paradigmatickou pro povahu lidstva obecně a protože svým soustředěním na vnitřní krásu a estetický požitek nastavuje instrumentálnímu myšlení moderní doby kritické zrcadlo. Ozřejmuje se tím dvojitý význam humanismu. Humanistické vzdělání klade důraz na znalost komplexních forem a postav, v nichž se lidstvo může realizovat, ale protože je nemožné tuto různorodost komplexně empiricky a historicky být jen z poloviny nastudovat, navrhuje Humboldt metodu, která se jeví naprosto moderně – učení příkladem.

Učit se na příkladech lze však jen za předpokladu, že existuje skutečně něco modelového a v obzvláštní míře typicky utvářeného. Základní teze neohumanismu zní, že význam lidstva spočívá v jeho různorodosti a možnosti studovat ji na příkladu této kultury, která poprvé učinila člověka jako individuální bytost středobodem estetického, politického a morálního usilování. Antické Řecko považoval Humboldt za společnost, kde se zájem upíná k člověku jako takovému, což v jiných kulturách, kde je člověk podřízený jiným silám, tedy určován něčím jiným mimo sebe – náboženstvím, politickým diktátem nebo v moderní době ekonomikou – už to v takové míře není. O povaze člověka, jeho možnostech a hranicích a především o jeho individualitě a jedinečnosti lze tedy podle Humboldta získat na příkladech řecké kultury rozhodující vědomosti, protože v řecké kultuře je člověk sám sobě účelem, objevuje se jako autonomní subjekt na horizontu kulturního a duchovního zkoumání.

Z tohoto pohledu je vzdělání programem k utváření člověka duchovní prací na sobě a ve světě. To ovšem znamená také paradigma osvojit si vědění o sobě a o světě a smysluplně s tímto věděním zacházet. Idea vědy jako duchovního pronikání světa pro poznání nelze od emfatické ideje vzdělání oddělit. U Hegela také pojmy vzdělání, reflexe, vědecké vědění a poznání dávají smysl teprve ve vzájemném vztahu. *Fenomenologii ducha* lze číst jako proces vzdělání, který kopíruje a reflektuje nejen vývoj individuálního vědomí, ale také celého druhu v jeho historickém vývoji, čímž se stává vlastním vzdělávacím procesem. Vzdělání není pro ducha nic vnějšího, je to prostředek, v němž se

duch může teprve realizovat. Duch je to, co se utváří, a jen to, co se utváří, můžeme nazývat duchem. Skutečnost, že pojem ducha byl z moderních věd a kulturních konceptů s jednoznačně triumfálním gestem vyloučen, lze v této perspektivě vnímat jako prohlášení rezignace na vzdělání.

Proti humanistické koncepci vzdělání neobstojí námitka, že organizačně je možné ji uskutečnit jen zčásti a jako ideál je prostě nedosažitelná. S Hegelem k tomu lze vždy říci: Tím hůře pro skutečnost. Ztroskotání humanistických požadavků na vzdělání už ovšem konstatoval mladý Friedrich Nietzsche, tehdy profesor klasických jazyků právě povoláný na univerzitu v Basileji, ve veřejných přednáškách v roce 1872 *O budoucnosti našich vzdělávacích zařízení*. Nietzsche konstatoval nekonečný rozdíl mezi troufalostí, již si humanistická škola více či méně dobrovolně vytkla, a realitou, jež je v poměru k ní ubohá. Podle svých nároků chce vyšší škola zprostředkovat „vzdělání“, dokonce „klasické vzdělání“, ovšem reálně vidí celou věc mladý filozof jinak: „Gymnázium [vychovává] podle původního konceptu nejen ke vzdělání, ale i k učenosti, a v nejnovější době [nastává] změna, jako by nechtělo vychovávat k učenosti, nýbrž spíše k žurnalismu.“⁴⁶

To, čeho se Nietzsche obával, už samozřejmě dávno nastalo. Dnešní gymnázium nejenže vychovává k žurnalistice, ale také pomocí žurnalistiky. Mediální výchova se tomu říká.

Nietzscheho díkce však nebyla obžalobou, nýbrž konstatováním. Humboldtovské gymnázium míjelo cíl prostě proto, že se zdál nedosažitelný. „Skutečně ‚klasické vzdělání‘ je něco tak neslýchaně těžkého a vzácného a vyžaduje tak mnohostranné nadání, že slibovat toto jako dosažitelný cíl gymnázií lze jen s velkou dávkou naivity nebo nestydatosti.“⁴⁷ O všeobecném vzdělání, vzdělání vůbec lze dnes říci něco podobného. A směřici naivity a nestydatosti se dnes stejně jako dříve vyznačuje každý požadavek všeobecného vzdělání. U Nietzscheho bylo a je zarážející jen prosté konstatování, že vzdělání je vázané na individualitu a není schopné zevšeobecnění. Pokusy o takové zevšeobecnění vedou podle Nietzscheho k nevyhnutelným konsekvencím: „Nejvšeobecnější vzdělání je prostě barbarství.“⁴⁸ Nietzsche jako málokdo jiný vložil ruku přímo do rány ideje všeobecného vzdělání. Pokud jde o všeobecné vzdělání individua a jeho rozvoj, nelze ho zevšeobecnit. Jakmile se skutečně stane vše-

obecným, nutně je jeho vztah k jednotlivci a jeho možnostem hrubý. Žádné vyšší vzdělávací zařízení se tomuto rozporu nevyhne.

To všechno neznámá, že nemohou, nemusí existovat vzdělávací zařízení, v nichž se lidé připravují na povolání více či méně stereotypní činností a pracovními procesy a vzdělávají se v sociálních a komunikačních dovednostech. To věděl už Nietzsche: „Já znám jen jediný skutečný protiklad, *vzdělávací zařízení a zařízení životní nutnosti*. K druhému druhu patří všechna existující, ale já mluvím o prvním druhu.“⁹ Zařízeními životní nutnosti jsou naše školy ve smyslu daleko přesahujícím Nietzscheho kritiku. Životní nutnost nutí tato vzdělávací zařízení k tomu, aby se zhostila všech úkolů, které se na ně delegují. Školy se stávají náhradou za rozpadající se rodinu, posledním místem emocionální komunikace, preventivní institucí v oblasti drog a AIDS, prvotním místem terapie, poskytovatelem sexuální a jiné osvěty, zařízeními na řešení problémů světa dospělých v otázkách znečištěného životního prostředí, války, integrace migrantů, boje kultur, bídy třetího světa, ideologie evropské konkurenceschopnosti, prudkého rozvoje ekonomiky orientované na neustálý růst a technologie, jsou neustále přetěžované novými výtoky techniky a neustále za nimi pokulhávají, musí zprostředkovat kognitivní vědění všem, a přitom bez selektivního nátlaku rozdělovat a doslova roztrhávat. Avšak, a tady je třeba brát Nietzscheho slova velmi vážně: Ne všechno je proto ctností, že je to nutné.

Vzdělávací zařízení byla pro Nietzscheho „protikladem“ k institucím životní nutnosti. Taková místa necharakterizuje nouze a životní potřeba, a jsou tedy místy svobody, protože ti, kteří je spoluvytvářejí jako žáci a učitelé, nejsou vystaveni tlaku užitečnosti, relevanci praxe, blízkosti životní reality a aktuálnosti, jinými slovy: Byla to místa pohody. Tím Nietzsche vrátil škole jen původní význam toho slova. *Škola se vztahuje k latinskému schola a k řeckému scholé a původně znamenala „přerušování práce“*. Moudrost jazyka je mnohdy větší, než si naše kultura, která jazyky zapomněla, vůbec dokáže představit. Škola, která přestala být místem pohody, soustředění, kontemplace, přestala být školou. Stala se jen místem životní nutnosti. A v ní potom dominují projekty a praktika, zkušenosti a kontaktní sítě, exkurze a výlety. Času k přemýšlení se nedostává.

V centru pozornosti kontemplativního vzdělávacího zařízení však pro Nietzscheho není obsahová náplň, nýbrž – a v tom je velice moderní – dvě „schopnosti“, dnes nazývané kompetence: mluva a myšlení. A zde také vidí deficity takzvaných vzdělávacích zařízení své doby: „Celkově tedy gymnázium zanedbává to, co bylo dosud nejdůležitějším a nejbližším předmětem, jímž skutečné vzdělání začíná – rodný jazyk. Tak chybí živná půda pro všechny další vzdělávací snahy.“¹⁰

Jazyková kompetence nemá u Nietzscheho nic společného s tím, že juvenilní subjekt smí restringentním kódem artikulovat své bezprostřední potřeby, nýbrž souvisí se stylem, rétorikou, básnictvím, klasickou literaturou a podřízením se mu, a to vše s vědomím, že v jazyku a prostřednictvím jazyka se jedinec spojuje se společenstvím a také s dějinami, předmětným světem i svým nitrem, a tam, kde jazyk pustne, chřádnou i tyto vztahy. Proto mohl Nietzsche, a tím anticipeoval Karla Krause, adresovat gymnáziím své doby výtka: „Berte jazyk vážně! ... V něm se projevuje, jak vysoko či nízko si ceníte umění a jak dalece jste spjati s uměním, právě v tom, jak zacházíte s rodným jazykem. Nevyžadujete-li od sebe, aby ve vás určitá slova a obraty žurnalistických zvyklostí vzbudila fyzický odpor, vzdejte se snahy o vzdělání...“¹¹

Fyzický odpor z jazyka žurnalistů. Který pedagog by se odvážil tohle postulovat jako první vzdělávací cíl výuky němčiny, dokonce jako hlavní cíl vyššího vzdělání? Není tím myšlena jen nevolnost, která se člověka zmocní při pohledu na luxusní časopisy na křídě, nýbrž i to, že by se takový pocit měl občas dostavit i při četbě takzvaných seriálních novin. Brát jazyk v Nietzscheho smyslu vážně, znamená rovněž ovládat jej v celé jeho syntaktické různorodosti a sémantické šíři a také respektovat jeho historii, mít úctu ke stávající struktuře jazyka, který je věrným obrazem rozvoje kultury a uchovává jak její vrcholy, tak propady. To samozřejmě neznamenalo a neznamená, že se jazyk v určitém stadiu vývoje musí zmrazit. Nietzschemu, který byl vynikající jazykovědec, by něco takového ani nepřišlo na mysl. Neznamená to ovšem ani obětovat výrazové a rozlišovací možnosti jazyka ve prospěch libovolné modernizace a reforem poplatných době, ať se tváří jakkoliv pokrokově a globalizovaně.

A myšlení? Nietzsche mohl ve studii *Lidské, až příliš lidské* ještě prostě a provokativně napsat: „Škola nemá jinou důležitější úlohu, než učit jasnému myšlení,

opatrnému úsudku, konsekventním závěrům; proto musí odhlédnout od všeho, co není pro tyto operace vhodné, například od náboženství. Může počítat s tím, že lidská nejasnost, zvyk a potřeba později zase oblouk příliš napjatého myšlení uvolní.¹² Odhlédneme-li od invectivy proti náboženství, která je přirozeně pravdivá – náboženství jako víra není záležitostí myšlení, a proto může v opravdovém vzdělávacím zařízení existovat jen religionistická propedeutika, úvod do všech velkých náboženských systémů, ne však konfesijně vázaná výuka náboženství –, projevuje se v Nietzscheho úvahách i znalost lidské povahy, již dnes mnozí údajní přátelé lidí často bolestně postrádají. Právě proto, že každodenní život dokáže obrousit přesnost myšlení, jemuž se daří jen v pohodě, v relativně bezstarostné hře, lze přesnost s dobrým svědomím ve škole cvičit.

Dnes se z tohoto poznatku vyvozuje protikladný závěr: Vše, co nějak nesouvisí s praxí a není jí obroušené, se vůbec nemusí učit. Proto taková nenávisť k oborům, v nichž lze poznat a procvičit formy myšlení, oborům, které nemají žádný bezprostřední vztah k praxi, tedy klasická filologie, filozofie, matematika, klasická literatura, umění a hudba. Veškeré pokusy zachovat těmto oborům legitimitu tím, že se poukazuje na jejich užitečnost pro vysilující život ve společnosti zaměřené na konkurenci, se připouštějí, jsou však nakonec jen trapné.

Nietzscheho kritika vzdělávacích zařízení měla ovšem i politickou komponentu. Dotýkala se sociálního nositele těchto školských zařízení, vzdělaného měšťanstva. Skutečně to bylo měšťanstvo, které se přinejmenším teoreticky opíralo o filozofii a pedagogiku německého idealismu, a tak své nedostatečné ekonomické vlastnictví a marginální politickou moc kompenzovalo vlastnictvím a užíváním vzdělanostních statků, byla to tato sociální vrstva, která ideu klasického vzdělání, ať jakkoliv nedostatečně, alespoň dočasně realizovala. Díky velkému významu, jaký získala státní byrokracie především v německých zemích a v habsburské monarchii v 19. století, vznikl hlavně mezi vyššími ministerskými úředníky jeden prototyp příslušníka vzdělaného měšťanstva, při vítězném pochodu moderních věd s univerzitními profesory jako zaměstnanci státu vznikl další.

Pro vzdělané měšťanstvo nebylo vzdělání v první řadě předpokladem ekonomického úspěchu, ale spíše hodnotou jako takovou, a jeho získání mělo být

odměněně odpovídajícím sociálním a pekuniárním uznáním. Jádrem měšťansko-humanistického pojmu vzdělání byl kánon exemplárních děl literárních, výtvarných, hudebních a filozofických, s výrazným zaměřením na stylotvorná díla klasického období antiky.¹³ Takové pojetí umění se projevilo i v konstrukci národních literatur, v měšťanských uměleckých sbírkách, ve zřizování národních divadel, v přestavbách a novostavbách operních a koncertních sálů, tedy v celkovém vytváření chrámů múz, které se stávaly architektonickými a společenskými centry vznešeného měšťanského životního stylu a významným identifikačním znakem.

Vzdělané měšťanstvo usilovalo o to, aby se tato kultura na jedné straně omezovala na exkluzivní vrstvu, na druhé straně se však měla stát normou a měřítkem kultury v celé zemi. Z toho se vyvinulo takové pojetí vzdělání, jemuž vděčíme za tradování antických uměleckých děl, bez nějž by se nikdy nemohla rozvinout estetická moderna. Vedlo to však i k Nietzschem vysmívané karikatuře vzdělaného měšťana, který se cítí být nadřazen zbytku světa, protože klasiky chápe jak citační poklad a k jeho exploataci bez jakéhokoliv smyslu si nenechá ujít žádnou příležitost. Ekonomicky silná buržoazie a mnozí zástupci obchodnického stavu tyto ideály ovšem nikdy nepřijali a své děti posílali raději na obchodní nebo technické školy, takže se vzdělané měšťanstvo muselo konstituovat jako svébytná vrstva, jež ekonomickou slabost vyrovnávala někdy nanejvýš bizarními konstrukcemi duchovního elitního vzdělání.

Vzdělané měšťanstvo, které se na nějakou dobu etablovalo nejen jako stav, ale také udávalo celé měšťanské společnosti více či méně závazný tón v kultuře, který se stal měřítkem vzdělání jako takového, už vymizelo. Likvidace humanistických gymnázií a univerzit v Humboldtově duchu, demontáž úřednického stavu v souvislosti se zetiřhlováním státu a pozvolné změny v učitelském stavu ukazují názorně politicko-vzdělávací a občanskoprávní stránku tohoto procesu. Ztráta vlivu měšťanské kultury jako vzoru a měřítka všech kulturních aktivit indikuje esteticko-normativní dimenzi ztráty významu.

S vymizením měšťanského kánonu a jeho nahrazením souběžně platnou existencí všech estetických názorů a s transformací kultury v životní styl se někdejší vůdčí měšťanská kultura proměnila v úzký segment globální zážitkové

kultury, která už není schopná dát zbytkům měšťanských životních hodnot tvar a obsah. Na místo ministerského rady se smyslem pro umění, který s avantgardisty žádajícími subvence znalecky probírá Heimita von Doderera nebo Franze Kafku, nastoupil manažer zábavy, který tato jména zkoumá jen z hlediska užitečnosti pro reklamní strategii. A když premiérové publikum na Salcburském festivalu reaguje na árii Violetty z prvního jednání Verdiho *La Traviaty* mohutným potleskem, protože už operu prostě nezná a nemá smysl pro hudební cézury, musí být posledním adeptům měšťanské kultury zřejmé, že tato forma ducha zestárla a poklesla na úroveň chuťovky pro mediálně saturovanou společnost.

Nicméně z kolize moderní mediální společnosti s ideály a normami vzdělaného měšťanstva vzešel termín „polovzdělanost“, jímž Theodor W. Adorno analyzoval neutěšené poměry v oblasti vzdělání, v nichž se ocitla poválečná společnost. V podmínkách kulturního průmyslu se podle Adorna stává vzdělanost polovzdělaností jako všudypřítomná forma „odcizeného ducha“.¹⁴ Na staré ideály humanistického vzdělání se může ještě v tomto stadiu rétoricky přisáhat, ve skutečnosti jsou reálně mařeny zpředmětněním vzdělání. Vzdělání, přinejmenším teoreticky chápáné jako živé vypořádávání se ducha se sebou samým a se světem, se proměňuje ve směsku kulturních statků, které lze jistě získat a konzumovat, ale nelze si je už osvojit. „V klimatu polovzdělanosti přetrvávají věcné obsahy materializované na zboží na úkor vnitřní pravdivosti a živého vztahu k živým subjektům.“¹⁵

Takovou materializaci viděl Adorno v těch gymnáziích, kde se vzdělanostní kánon učí tvrdošjně nazpaměť, nicméně ještě se vyučuje. Redukce kánonu na několik hesel, které lze didakticky zpracovat, rychle si zapamatovat, aniž by člověk vnímal nějaké souvislosti, znamenala pro Adorna tuto stránku polovzdělanosti. „Zpola pochopená a zpola zažitá látka není předstupněm vzdělanosti, nýbrž jejím smrtelným nepřitelem.“¹⁶ Polovzdělanost zůstává nepochopením, protože se drží tradičních kategorií vzdělání, chce suverénně ovládat něco, co nemůže pochopit. Prvky vzdělanosti jsou ještě přítomné, ale jejich vědomí se zcela zvnějšnilo. Pokud někdo něčemu nerozumí, tím tvrdošjněji musí tvrdit opak. „Proto je polovzdělanost podrážděná a zlá; přesvědčení, že všechno vím, se vždy pojí s tím, že vím všechno nejlíp.“¹⁷

Je nesporné, že stopy polovzdělanosti, jak je diagnostikoval Adorno, jsou všude ještě patrné. Ten, kdo dospíval v dobách školských reforem, které začaly v šedesátých letech, vyrůstal v tomto konceptu a neměl šanci mu uniknout. Protože politika vzdělání těchto let, bez ohledu na to, která politická strana je prosazovala, se soustředila na myšlenku polovzdělanosti, i když ji takto málokdy nazývala. Je to zřejmé z toho, že vzdělání se ještě chápalo jako normativní – jako tomu bylo u gymnázia –, ale obsah samotný pozvolna mizel ze zřetele. To, co se propagovalo jako nutný demokratizační posun a jako otevření systému vzdělání všem, něco stálo, a tou cenou byla institucionální polovzdělanosti.

Mnohé z toho, co spadalo pod pojem didaktika, se řídilo jednoduchým principem: Zředit a snížit náplň klasického vzdělání přistříženou podle předpokládané potřeby mladých jako aspoň trochu atraktivní směsici podnětů, přístupů, impulsů a námětů. Začalo to v okamžiku, kdy se místo Goethova *Utrpení mladého Werthera* četli ve školách román Ulricha Plenzdorfa *Nová utrpení mladého W.*, dnes už zapomenutý, a končilo nahrazením výuky dějepisu zhlédnutím filmu *Schindlerův seznam* Stevena Spielberga. Všechny tyto strategie byly ještě motivované snahou aspoň něco ze vzdělání zachránit, i když to nakonec vyústilo ve zkorumpovanost vzdělání aktualizací a medializací.

„Nevzdělaností“ naproti tomu chápeme to, že idea vzdělanosti přestala v každém ohledu plnit normativní nebo regulační funkci. Jednoduše zmizela. Odcizený duch, který u Adorna ještě fungoval s dekoracemi vzdělanosti, v němž se proměnily někdejší požadavky na vzdělání, je v proklamované bezduchosti poražen. Vyhánění ducha z humanitních věd, propagované v osmdesátých letech s velkým vtípem a úsilím, a přejmenování a transformace těchto věd na kulturologická studia podléhalo jen módě, už vůbec ne pokroku poznání. Tím se manifestoval program, který nechtěl mít s oním duchem, který fungoval od Humboldta a Hegela jako subjekt a objekt vzdělání, už vůbec nic společného. Bez ducha, tedy bez pokusu proniknout tvrdou skořápkou empirie a pojmenovat ji na základě reflexe a sebereflexe, tedy bez toho, čemu Adorno říkal obsah pravdy jako poslední reference vzdělání, už o vzdělanosti nelze mluvit.

Nevzdělanost v našem pojetí tedy neznamená jen absenci vědění nebo dokonce hloupost. Doby, kdy se tyto fenomény daly nejen diagnostikovat, nýbrž i lo-

kalizovat, a rozdíl mezi vzdělaností a nevědomostí byl i rozdílem mezi městskými centry a více či méně jednolitým venkovem, jsou nenávratně pryč. Tam, kde se ještě dnes vede jako v historických dobách osvěcenství heroický zápas proti hlouposti lidí, kteří vědí pořád ještě málo, jsou neosvěceni, nedokážou dobře argumentovat, jsou ovládnáni předsudky, podléhají stereotypům a nechtějí se vzdát ideologických pout, okultismu, náboženského fundamentalismu, mysticismu a iracionalismu, působí tyto lidově pedagogické pokusy svým způsobem dojemně.¹⁸ A to ne proto, že už není třeba šířit osvětu, nýbrž proto, že program osvěcenství už nemá žádný právní základ. Každá idea svéprávnosti, k níž je třeba dospět z nesympatického postavení, ať už je jakkoliv zaviněná, předpokládá právě takový koncept vzdělání, který už dnes ztratil důvěru.

Odklon od myšlenky vzdělání se ukazuje nejzřetelněji tam, kde to možná nejméně předpokládáme – v centrech vzdělání samotných. Pregnantním indikátorem toho je od jisté doby realizovaný přesun takzvaných cílů vzdělání na schopnosti a kompetence (*skills*). Ti, co vyhláší schopnost týmové práce, flexibilitu a ochotu komunikovat za cíle vzdělání, vědí, o čem mluví – mluví o suspendování jakékoliv individuality, jež byla kdysi adresátem i aktérem vzdělání.

Bez ohledu na pikantní předpoklad, že kompetenci, jakou je týmová schopnost, lze získat jako vlastnost bez kontextu, vyškolit se v ní a praktikovat ji – člověk očividně může být „týmově schopný“ jak při absenci týmu, tak v každém týmu –, je nápadné, že dnes převažující metafory vzdělanostní politiky demonstrativně zpochybňují právě ty cíle, které kdysi motivovaly klasický diskurs o vzdělání – autonomii subjektu, suverenitu individua, svéprávnost jednotlivce. Hlavně nemyslet vlastní hlavou – jako by tohle byl tajný program dnešního vzdělávání. Kdo není ochoten jednat týmově a v sítích a flexibilně se přizpůsobit všemu, co se vyžaduje – mimochodem lidé nic nevyžadují, vždycky je to jen trh, globalizace nebo rovnou budoucnost –, už nemá šanci dostát nárokům společnosti vědění. Ne různé vlastnosti nebo schopnosti samy o sobě, ale distance od ducha dokumentuje jejich nevzdělanost. Káže-li někdo neustále o propojení do sítí, aniž by ho napadlo, že tak vyvíjí velký tlak na konformitu, poslouchá zřejmě diktát doby, ne však alespoň zpola suverénní rozum.

Nevzdělanost dnes proto není intelektuálním deficitem, nedostatečnou informovaností, defektem kognitivní kompetence – i když i to bude nadále existovat –, nýbrž je to rezignace na snahu vůbec něco chápat. Vždy, když se dnes mluví o vědění, jde vždy o něco jiného než o pochopení. Idea pochopení, někdejší základ veškeré práce humanitních věd, přezimuje v nejlepším případě v politicky korektní frázi o pochopení druhých jako projevu vyžadované tolerance. Jinak jde buď o rozvoj technologií, které usnadňují ovládnutí lidí a přírody, nebo o produkci ukazatelů, které mají s věcí, o niž údajně jde, stále méně společného.

To, co se pořád ještě tvrdošíjně nazývá vzdělání, se v současnosti neřídí možnostmi a hranicemi individua, ani neproměnnými zdroji určité kulturní tradice, a už vůbec ne modelem antiky. Externí faktory – trh, zaměstnatelnost (*employability*), kvalita lokality a technologický rozvoj – jsou nyní ty standardy, kterým má „vzdělanec“ dostát. Z tohoto hlediska se jeví „všeobecné vzdělání“ stejně postradatelné jako „rozvoj osobnosti“. V rychle se proměňujícím světě, v němž se kvalifikace, kompetence a obsahy vědění údajně stále mění, se „nevzdělanost“, tedy rezignace na závazné duchovní tradice a klasické vzdělání, stala ctností, která jednotlivci umožňuje rychle, flexibilně a bez zatížení „vzdělanostním balastem“ reagovat na neustále se měnící požadavky trhu. Ve společnosti vědění, jak neustále slyšíme, je i vědění v neustálém pohybu a vyžaduje zcela jiné strategie produkce a osvojování než onen svéráz 19. století, jemuž se říkalo vzdělanost. Vědění společnosti vědění se definuje především distancí od tradiční sféry vzdělanosti. Neřídí se už ovšem ani postojem polovzdělanosti. To, co se realizuje ve vědění společnosti vědění, je sebevědomá nevzdělanost.

PISA – HONBA ZA POŘADÍM

Dnešní stav vzdělávací politiky lze charakterizovat jednoduchým konstatováním – omezuje se na sledování pořadí v žebříčcích. Toto tvrzení není ani v nejmenším polemické, neboť je až děsivě evidentní. Všechna relevantní a ve veřejnosti rovněž prezentovaná a horlivě diskutovaná politická rozhodnutí týkající se vzdělání jsou v posledních letech motivovaná buď špatným umístěním v žebříčku nebo vedená přáním dosáhnout lepšího umístění. Bez ohledu na to, zda se iniciují školské reformy, propagují pedagogické programy nebo požadují elitní univerzity s excelentním studiem, argument je vždy stejný: pořadí v žebříčku se musí zlepšit. V pozadí současné politiky vzdělání se nerýsuje sebemenší náznak názoru na vzdělání, a už vůbec ne jeho společenskopolitický koncept, vzdělávací politiku lze redukovat na jedinou otázku: Na jakém místě jsme?

Otázka po umístění, ideologický výraz ekonomie vydírání, získává ve vzdělávací politice dodatečný, nedobrovolně komický význam. Atraktivita vzdělávacího místa se dovozuje z pořadí, jež ona konkrétní lokalita zaujímá při nejrůznějších rankinzích – tedy hodnoceních či klasifikacích. Kdyby se například v rankinzích nacházela nějaká rakouská univerzita neustále na předním místě, nemohl by koncept takzvané elitní univerzity v Maria Gugging nabýt tak rychle konkrétní podoby, s níž se dnes realizuje. Také požadavek evropského komisaře Josého Manuela Barroso na založení Evropského technologického institutu (*European Institute of Technology* – EIT) se zdůvodňuje hlavně pokukem na to, že evropské univerzity se v nejrůznějších klasifikačních žebříčcích zřídka umísťují na předních místech. A rozruch, který působí studie PISA je téměř výhradně motivován faktem, že v žebříčku zemí zaujímají Rakousko a Německo místa na konci středního pole.

Myšlení bylo nahrazeno počítáním pořadí v nějakém žebříčku, což se nejzřetelněji projevuje na testech PISA. Za touto zkratkou se skrývá *Programme for International Student Assessment* OECD, jehož úkolem a náplní je každé tři roky

přezkoušet základní kompetence patnáctiletých žáků a udělat mezinárodní srovnání. Skutečnost, že v prvním testu dopadlo Německo a při druhém Německo i Rakousko spíše špatně, způsobila kromě kolektivní deprese, jaká se při otázkách vzdělání vidí jen zřídka, i zcela novou orientaci politiky vzdělání, která za svůj cíl vyhlásila lepší umístění při dalším testu PISA. Místo osvícenských cílů vzdělání – autonomie, sebevědomí a duchovní proniknutí světa –, místo cílů reformní pedagogiky – přiblížení životu, sociální kompetence a radost z učení –, místo cílů neoliberálních politiků – flexibilita, mobilita a uplatnění – nastoupil jediný vzdělávací cíl: obstát v testu PISA! Tak signifikantní projev nevzdělanosti se těžko najde v nějakém jiném domnělém centru vzdělání.

Na studii PISA ovšem neudivují výsledky. Není nijak překvapivé, že v podstatě průměrná země, jakou je Rakousko, dosáhne v dosti průměrně koncipovaném testu průměrného výsledku. Překvapivá ovšem byla reakce na tuto skutečnost. Mluvilo se o šoku a katastrofě, vrcholící krizi, svolávala se setkání na nejvyšší úrovni, byla ustavená komise, jejíž předseda zároveň organizuje testy PISA v Rakousku, aby se konečně mohlo, po letech reformního běsnění, všechno od základu zase zreformovat. Před každým testem PISA a po něm zachvátí zemi hysterie a hektická činnost. Nikdo se samozřejmě necítí být viníkem špatných výsledků, ovšem všichni ostatní samozřejmě udělali všechno špatně. A každý ví, jak to zlepšit. I když PISA nemůže změřit úroveň vzdělání celé populace žáků, jedno jistě umí – ukazuje, kde žijí experti na vzdělání té které země.

Je pozoruhodné, že při tom všem se takřka vůbec nediskutuje o spolehlivosti testu, z jehož výsledků například vyplývá, že instituce, které měly pověst neměnné setrvalosti, se v krátké době dramaticky proměnily k horšímu. Během tří let se Rakousko propadlo o několik významných míst v žebříčku. Je nepochopitelné, jak se mohly tytéž školy se stejnými učiteli a s podobnou populací žáků během několika let tak výrazně zhoršit. Vysvětlení je možné jen dvojí. Buď má test mnohem menší vypovídací hodnotu, než se obecně předpokládá, nebo byly reformy školství zaváděné v posledních letech – autonomie škol, reforma osnov, snížení počtu vyučovacích hodin, zvýšení počtu žáků ve třídách, EDV (elektronické zpracování dat) místo výuky němčiny, pravopisná reforma – zcela kontraproduktivní.

Je načase si položit otázku, jestli vůbec patří to, co se testem PISA měří, k hlavním cílům výuky na rakouských a německých školách. Nebylo snad v posledních letech vysoce moderní odsuzovat čtení, psaní, počítání a myšlení (kompetence k řešení problémů se to dnes jmenuje) jako zastaralé schopnosti a nahrazovat je mediální kompetencí, týmovou prací, sociálním učebním a připraveností komunikovat? Kde jsou najednou ti progresivní didaktici, kteří nás léta poučovali, že čtení zahrnuje i schopnost vnímat rychle se měnící sled obrazů a že v tom je populace mladistvých daleko kompetentnější než například dospělí, stejně tak to lépe umí s počítači, takže počítání je zbytečné. Proč nikdo nevyčte tvůrcům testů PISA staromódní představy o vědě? Samostatně a zcela sami a bez počítače a bez obrázků mají dospívající číst komplexní testy a dokonce je chápat? Který pedagog by se dnes něco takového odvážil požadovat?

Existuje, i u testů PISA, cosi jako lest rozumu a paradoxnost dějin. To, co se konzervativní pedagogové odvažují už léta říkat jen potichu, je náhle po jednom dvou testech zase poslední výdobytek moudrosti. Že schopnost číst obtížné testy a dokázat se artikulovaně vyjadřovat v nějakém jazyce, by mohlo být hodnotou, na to už přišli mnozí i bez PISA. Nicméně jakmile někdo v posledních letech konstatoval, že mladá generace na tom není nejlépe se čtením, a požadoval, aby se škola soustředila na zprostředkování základních kognitivních schopností, místo aby si pod diktátem virtuální soutěže dělala nejrůznějšími nabídkami zábavy sama reklamu, byl označován za kulturního pesimistu se zaostalými a reakčními názory. Podobná varování nikoho nešokovala a byla rychle bagatelizována odkazem na „moderní školu“ a „nové myšlení“. Po studii PISA je všechno jinak. Už zase se v osnovách může objevit čtení a počítání a možná dokonce i myšlení. Proč tak náhlá změna názoru?

Odpověď je jednoduchá. Není to nečekaným pochopením nutné politiky vzdělání, ale proto, že PISA je statistikou OECD a je prezentována jako mezinárodní pořadí, jaké známe z žebříčku zemí sestaveného podle počtu medailí získaných na olympijských hrách. Jde tedy o hodnocení zemí. Bez hodnocení zemí by PISA byla jen věcí expertů. Šok z domnělé katastrofy vzdělání se napájí z bezduchých zdrojů sportovního zpravodajství a potvrzuje tak jen to, nač si stěžuje. Formulace známé ze sportovního dění, jimiž se komentuje umístění

v testu PISA, nejsou náhodné. Čteme-li dnes výklady k politice v oblasti vzdělání a vědy, můžeme mít chvíli dojem, že jsme se spletli v žánru. Hemží se to v nich elitními mužstvy a výjimečnými výkony, talentovými rezervami a tréninkovými metodami, které mají vyprodukovat špičkové hráče. V oblasti, kde má jít údajně o duchovní sféru, bezduchý jazyk prozrazuje skutečné poměry.

Otřesnější než výsledky testů PISA je důvěřivost, s jakou se k pořadí vzhlíží. Předem lze interpretovat takřka neurotickou fixaci na žebříčky všeho druhu jako pomstu moderní mediální společnosti na rovnostářských principech demokracie. Jsou-li si všichni od přírody rovní, ale nikdo není stejný jako ostatní, je třeba konstruovat rozdíly. Klasifikační žebříček se jeví jako objektivní a neúplatný a zároveň nezpochybnitelně otevřený světu – je dobré vědět, kde jsou ti nejlepší. Žebříčky stvrzují prastarou důvěru v hierarchický světový řád, jímž nemůže otrást žádná revoluce. Žebříček je ale také prodechnutý demokratickým duchem, který sugeruje, že žádné pořadí není jednou provždy dané. Společenské řády minulosti z boží vůle usilovaly propojit věčnou hierarchii podle několika málo parametrů s vybranými skupinami jedinců a institucí. Dnes je však možná změna. Žebříčky, alespoň podle své ideologie, tvrdí, že každý se může stát jedničkou, nebo alespoň, jak zní mantra nového náboženství, dosáhnout umístění v mezinárodní špičce. Především ale posedlost pořadím v žebříčcích zachovává v pervertované formě princip rovnosti – neexistuje nic, co by se nedalo sestavit do žebříčku. Před žebříčky jsme si všichni rovní. A tak se horlivě a zcela libovolně sestavují pořadí – žebříčky advokátů, kardiologů, starých mládenců, gymnázií, univerzit, hotelů, restaurací, mateřských školek, výzkumných ústavů, manažerů, bank, pojišťoven, krasavic a jejich chirurgů.

Žádné pořadí však není samozřejmé, žebříček nikdy nespadne z nebe, takže právě ideologie volného trhu je s rankingem v rozporu a je nutná korektura. Kdyby volný trh fungoval s onou brutalitou, na niž mnozí přísahají, byly by žebříčky zbytečné, protože trh sám funguje jako instance, která rozhoduje o úspěchu a neúspěchu, schopnosti a neschopnosti obstát v konkurenci. Podle této logiky by špatné školy, průměrní manažeři, třetířadé univerzity, mizerní chirurgové a ošklivé modelky prostě jednou zmizeli. Neviditelná ruka trhu by neúprosně určovala pořadí. V takovém zbožnění trhu přirozeně tkví značná

míra metafyzického pojetí dějin. Pro vyznavače trhu bez přívlastků vládne trh jako kdysi Hegelův světový duch. Žebříčky tedy sugerují, že se nemusí čekat, jak rozhodne trh, ale rozhodnutí lze anticipovat, dokonce nahradit, a zároveň sugerují trh tam, kde vůbec neexistuje. Fakt, že si žáci z Andalusie a žáci z Laponska konkurují pořadím v žebříčku PISA, nemá s reálným děním na trhu nic společného, ani kdyby se sektor vzdělání zcela zprivatizoval a ekonomizoval. Zpráva, že se žáci z finské jezerní roviny umístili lépe než žáci z náhorních planin Iberského poloostrova, nepovede k žádnému pedagogicky motivovanému stěhování národů. Profitovat bude ale jistě turistická branže z poznávacích cest do zaslíbené vítězné země, kterou musí každý odborník na vzdělání absolvovat jako sekulární pouť.

Rozhodujícím motivem pro generální uctívání žebříčků je tak ústřední postava fingované soutěžní agentury – vítěz. Máme vítěze testů PISA a vítěze mezinárodní klasifikace vysokých škol, kteří propůjčují žebříčkům svou auru, a pro školy, které se umístily na horších místech, znamenají pobídku, aby se od vítězů poučily, a pokud to dopadne dobře, vítěze i předhony. V soutěži hodnotící excelentnost, již se musely zúčastnit třeba německé univerzity, aby mohly využít podpory, která jim měla umožnit přiřadit se ke světové elitě, se hodnotilo jako plus, když škola popsala, co hodlá dělat, aby se připodobila prestižním americkým univerzitám. Kvalita je tedy dnes špatná kopie něčeho, co se předpokládá v zámoří. Podobné programy na dohánění a předhánění se ve vzdělávací politice s oblibou označují za „ambiciózní cíl“, jakému se musí všechno podřídít. „Ctižádost,“ jak napsal Ludwig Wittgenstein, „je smrt myšlení“.¹ Pohled na programovou výzbroj škol a univerzit, jež je fixovaná na pořadí v žebříčku, dokazuje pravdivost této věty. Odkaz na pořadí v žebříčku, jež škole uniklo, nebo oznámení pořadí, jehož chce dosáhnout, ovšem zpravidla nepotřebuje další argumenty. Ti, kdo se chtějí vyhnout jakékoliv diskusi výrokem: „odkazujeme na umístění ve studii PISA“, by se měli ve světě, který si uchoval alespoň jiskřičku schopnosti reflexe, beznadějně blamovat. Dnes jsou považováni za experty. Mimo veškeré reálné potřeby a možnosti funguje žebříček pořadí jako nástroj řízení, s nímž lze provozovat vzdělávací politiku, jež se stále více řídí externími, vnějšími a svévolnými kritérii se vzděláním nijak nesouvisejícími.

Myšlenka ohodnocení a seřazení do žebříčku byla od počátku spojená s paradigmatem myšlení podnikové ekonomiky, které má školy a univerzity proměnit v podniky, jež lze poměřovat podle makroekonomických výsledků. Samozřejmě i ve sféře vzdělání existovaly odjakživa situace s rysy soutěže, dobré školy lidé znali a doporučovali a konkurence mezi univerzitami – stejně jako mobilita – patřila od prvopočátku k jejich znakům. Ale tato konkurence se týkala různých světonázorových proudů, metod a modelů a také různých forem akademické kultury, byla to takřkajíc konkurence, v níž šlo o přístupy k pravdě, ne konkurence ve smyslu pořadí v žebříčku. Soutěživost, která patřila od počátku k tradicím ve světě vědy a univerzit a projevovala se ve sporu o lepší teorie a atraktivnější učitele, se dnes znovu vynalézá a vrhá na imaginární trh, který se vytváří teprve stanovením pořadí podle výsledků evaluací a testů.

V tomto posunu se projevuje zásadní charakteristika veškeré nevzdělanosti – fetišizace náhodného. To, co může být za určitých okolností velmi smysluplné, se absolutizuje a povyšuje na jediné kritérium. Z někdejší konkurence ve vědě, která se ještě dala v argumentačním sporu o pravdu v institucionalizované formě chápat jako specifická forma diskurzu, se stává zaslepené vyhlížení místa na slunci. Vzhledem k rostoucímu sjednocování vědeckých přístupů a k tomu příslušných kultur vědění je skutečná analýza konkurenčních metod nebo škol stále vzácnější, zatímco virtuální konkurence stejného narůstá.

Je omylem věřit, že různé pořadí v žebříčcích univerzit postihuje skutečný stav. Ani v globalizované společnosti univerzita v Klagenfurtu nekonkuruje lepšími vědci a nadanějšími studenty univerzitě v Šanghaji. Argument, že pořadí alespoň vyjadřuje reálnou odstupňovanou kvalitu, z níž lze usuzovat na ekonomickou a technologickou potenci země v budoucnu, je rovněž naprostý mýtus. V protikladu k rozšířenému mínění neexistují údaje, které by dokazovaly, že úroveň vzdělání společnosti, počty vysokoškoláků, pořadí v žebříčcích nebo počet takzvaných elitních institucí bezprostředně souvisí s ekonomickou prosperitou, sociálními jistotami nebo civilizační úrovní té které země.

Určovat pořadí znamená hodnotit. Pointa všech rankingů spočívá v tom, že se věci, které by nikdo nevnímal jako bezprostředně související, porovnávají jako rovnocenné. Svrchovaný je dnes ten, kdo má moc určovat pořadí. Fakt,

že takové žebříčky dnes sestavující jednotlivci jen zcela výjimečně, je výsledkem úsilí o objektivitu. Volbu deseti nejlepších německých románů lze jistě ještě přenechat neomylnému úsudku takzvaného krále kritiků, pro žebříček padesáti filmů všech dob je už vhodné ustavit porotu filmových publicistů, seznam nejlepších zubních lékařů můžou přinejhorším sestavit špičkoví pacienti, kteří předtím proběhli podobným výběrem, a tam, kde selže směsice subjektivní libovůle a samozvaného skupinového rozsuzování, se doporučuje přenechat věc odborníkům – ratingové agentury zažívají obrovskou konkurenci. Profesionálové z těchto agentur sestavují pořadí na základě více či méně transparentních kritérií pomocí testů a evaluací, někdy spíše podle citu a vkusu hodnotitelů, vždy ale za velké peníze.

U lidí, kteří propadli mechanismu žebříčků, se rychle projeví symptomy nutkavosti, jaké známe z psychoanalýzy. Cokoliv se objeví, musí se okamžitě zařadit. Tak jako musí někteří neurotici počítat v každé koupelně kachlíky, je současný expert v oblasti vzdělání nucen odpovědět na jakoukoliv otázku, kterou dostane, ve formě žebříčku. Co znamená kvalita výuky? Testy a pořadí! Co je dobrá univerzita? Evaluovat a stanovit pořadí. Jak se projevuje vědecká kvalita? Sestavením žebříčku periodik. Jakým výzkumným projektům dát zelenou? Nechat projekty posoudit a stanovit pořadí! Věc sama není nikdy předmětem zkoumání nebo reflexe, vždycky jen místo, jaké zaujímá v nějakém pochybném žebříčku.

Fetišizace žebříčků je výrazem a symptomem specifické formy nevzdělanosti – chybějícího úsudku. Immanuel Kant nazval v *Antropologii z pragmatického hlediska* z roku 1798 chybějící úsudek formou hlouposti.² Jakékoliv řazení skutečně nahrazuje kvalifikovaný úsudek, protože je to posedlost falešnou představou, že posuzovat znamená kvantifikovat. Čím více se na nějaké univerzitě nebo škole mluví o zajištění kvality, tím méně jde o kvalitu, nýbrž naopak o rozpuštění kvality v kvantitě. Veškeré specifické danosti, vykonaná práce a také nedostatky se v takové instituci a u lidí v ní pracujících převádějí na čísla, a tak mizí.

Protože si už nikdo nechce dát tu práci, aby článek, který má posoudit, také přečetl, je dobré vědět, v jakém časopise článek vyšel, jaký impaktový faktor časopis má a jaký počet bodů lze tedy takovému článku přisoudit. Když se vynásobí

počet publikací číslem impaktového faktoru časopisů, lze podle výsledného čísla každoročně stanovit pořadí vědců. Tak se získá bezpečný znak kvality, aniž by člověk musel přečíst jedinou řádku z toho, co vědci publikovali.

Ratingové agentury a agentury pro zjišťování kvality, a to i v případě, že jsou součástí univerzity, se odmítají být jen náznakem věnovat analýze obsahu, čímž prozrazují, co se v současnosti chápe jako kvalita – je to čirá, nezastíraná a prostá kvantifikace. Kvantifikace z definice pojmu není kvalita a kvalitou nelze z pochopitelných důvodů jednoduše převést na kvantitu. Koncept zjišťování kvality, který nerespektuje ani nejjednodušší základní pojmy logiky, tohle všechno dávno zapomněl. Právě na této hlouposti ovšem spočívá fascinace rankingem, protože zde se jeví kvality jen jako vztah jednotlivých kvantit. Číslo pořadí vyjadřuje, kdo je lepší a kdo je horší.

Ovšem vztah, který k sobě mají různé entity, není bez významu, a potěšení srovnávat a hodnotit je základní schopností lidského rozumu. Abychom se mohli tomuto potěšení přiměřeně věnovat, je nutný úsudek, jehož součástí je schopnost se na jedné straně do těchto věcí pustit a na druhé straně schopnost vůbec rozeznat, o jaký případ se jedná, jak to formuloval Kant. Například vedení univerzit nakažené všeobecným zbožněním rankingů, začínají sestavovat klasifikační seznamy společenskovědních nakladatelství, aby mohly publikace snadněji ohodnotit, a tak nejenže popírají realitu, ale hodlají, ať vědomě či ne, implicitní normativní nárok – různorodost nakladatelství, která je ekonomickým tlakem beztak silně omezena, převést na uniformní šed seznamu. Tím je v důsledku otázka po obsahu toho, co kdo píše, nahrazena otázkou, zda publikuje u nakladatelství zařazeného do seznamu. Takovým postupem se stanovují obsahové akcenty. Svoboda bádání je tak okleštěna o další segment, energii a sílu, kterou je třeba k myšlení, je nutné investovat do úsilí, aby byla práce publikována u některého z předem určených nakladatelství.

To, co se v ideologii rankingů jeví jako empirický rozbor daných kvalit a deficitů, má při bližším pohledu naprosto normativní charakter. Z autority žebříčků vyplývá zadání, podle něhož se modifikují kultury vědění a reformují systémy vzdělání, aniž by takové zadání bylo explicitně stanovené. Kritéria, podle nichž se sestavují žebříčky – počtem nositelů Nobelových cen počínaje přes

seznamy publikací až po výši získaných finančních prostředků – málokdy vyhovují i nižším nárokům statistické metodologie, jsou však bez odporu přijímány. Tím se tato kritéria stávají skutečnými parametry, jimiž se musí řídit vzdělávací instituce, které už nemají ponětí, co pojem vzdělání znamená.

Závažnější než propad znalostí mládeže je v testech PISA skrytý normativní nárok, který se za podobnými testy skrývá. To, co se po první realizaci testů začínalo rýsovat, se už u třetí série testů stalo oficiálním programem: Školy se musí na test PISA lépe připravit, učitelé mají žáky trénovat na očekávané zadání bez ohledu na to, jestli se to slučuje s platnými osnovami, nebo neslučuje. A školy, ať jsou organizovány jakkoliv a bez ohledu na to, v jakém prostředí fungují, se stávají výcvikovými středisky pro tajné učební osnovy ideologů OECD. Fakt, že žádná evropská země neměla odvahu považovat rozvoj vlastní pedagogické kultury za prvořadý bez ohledu na výsledky testů PISA, ukazuje, jaký normativní tlak testy produkují, byť tato normativnost nemusí být zamýšlená. Avšak některé základní poznatky aplikované sociologie by stačily ke zjištění, že empirická inventura, která se v časech soutěžní mánie prezentuje žebříčkem pořadí, už není projevem měření výkonu, ale stává se vyjádřeným imperativem.

Lze se odvážit teze, že normativní násilí žebříčků je její skutečnou funkcí. Žebříčky pořadí fungují jako dosti primitivní, ale nanejvýš účinná opatření řízení a kontroly, jejichž cílem je připravit oblast vzdělání o poslední zbyteček svobody, který se jako relikv humanistických ideálů ještě uchoval. Jsou to především tyto žebříčky – a jakmile jsou publikované, nikdo se už neptá, za jakých podmínek vznikaly –, které určují nejen diskuse o hodnotě a kvalitě vzdělávacích zařízení, ale také spouštějí politická, organizační a finanční opatření v oblasti vzdělání. Evaluace a rankiny slouží jako skvělá záminka ke krácení rozpočtů, rušení institutů, studijních oborů, dalšího vzdělávání a vědeckých pracovišť, nebo k přesunům finančních prostředků tam, odkud se v budoucnu čeká lepší umístění v žebříčcích.

Při vyhlašování údajně zásadních úkolů evropských univerzit se dnes mluví téměř jen o pořadí v žebříčcích, objemu investic, ukazatelích, počtu absolventů a procentu těch, kteří studium nedokončili, a o tom, jak se to vše realizuje v USA. Podstata, o níž jde, otázka po smyslu, funkci a statutu různých vědec-

kých oborů, otázka poznání a náročnosti vzdělání přitom nehraje vůbec roli. V dýmu kadidla vyhodnocovacích rituálů a kontroly kvality dochází pozvolna k restrukturalaci celého vzdělávacího systému, kdy už bezpochyby nejde o poznání, vědeckou zvědavost a akademické svobody, ale o fantasmata eficientce, aplikace, kontroly, špičkových výkonů a přizpůsobení, tedy o veškeré podoby nevzdělanosti.