

## Předmluva

Za svůj zájem o vzdělávací systémy vděčím Everettu Reimerovi. Před tím, než jsme se v roce 1958 poprvé setkali na Portoriku, jsem nikdy nezpochyboval hodnotu rozšíření povinné školní docházky na celou populaci. Teprve společně jsme si uvědomili, že povinnost navštěvovat školu ve skutečnosti u většiny lidí omezuje právo učit se. Texty shrnuté v této knize vznikly v Interkulturním dokumentačním centru (CIDOC) v mexické Cuernavace a vycházejí z úvah, které jsem předložil Reimerovi a které jsme probírali v průběhu roku 1972, již třináctém roce naší diskuse. Předposlední kapitola pak shrnuje myšlenky, které se mi homily hlavou po rozhovoru s Erichem Frommem o Bachofenově díle *Das Mutterrecht*.

Od roku 1968 jsme se s Reimerem v CIDOCu pravidelně setkávali. Našich rozhovorů se účastnila i ředitelka centra Valentine Borremansová, která mě neustále nabádala, abych naše úvahy prověřil na realitě Latinské Ameriky a Afriky. Tato kniha je odrazem jejího přesvědčení, že „odškolení“ je třeba nejen instituce společnosti, ale celý její ethos.

Školní výukou nelze dosáhnout všeobecného vzdělání. To by bylo možné teprve tehdy, kdyby ji konkurovala alternativní zařízení založená na stylu současných škol. Ke všeobecnému vzdělání nevede ani změna přístupu učitelů k žákům, ani více učebních pomůcek nebo učiva (ať už ve škole či doma), ani pokusy rozšířit odpovědnost pedagoga tak, aby zahrnovala celý život jeho žáků. Dnešní hledání nových *trýchýřů*, jimiž se vzdělání lije do hlav žáků, je třeba převrátit v hledání jejich institucionálního opaku, totiž *pletiva*, sítě vzdělání, díky nimž člověk získá více možností, jak proměnit každý okamžik svého života v okamžik učení a vzájemnosti. Doufáme, že naši koncepci budou moci využít ti, kdo provádějí obdobný komplexní výzkum vzdělávacích systémů, – stejně jako ti, kdo hledají alternativy k jiným etablovaným službám.

Na jaře a v létě 1970 jsem každé středeční dopoledne předkládal různé části této knihy účastníkům programů našeho centra. Rada z nich přišla s vlastními návrhy nebo kritickými připomínkami. Mnozí z nich zde proto najdou své myšlenky, zejména Paulo Freire, Peter Berger a José Maria Bulnes, ale také Joseph Fitzpatrick, John Holt, Angel Quintero, Layman Allen, Fred Goodman, Gerhard Ladner, Didier Piveteau, Joel Spring, Augusto Salazar Bondy a Dennis Sullivan. Z kritiků mě nejradikálněji nutil korigovat mé závěry Paul Goodman. Robert Silver mi poskytl vynikající redakční pomoc u kapitol I., III. a VI., které vyšly v *The New York Review of Books*.

S Reimerem jsme se dohodli, že každý z nás zveřejní svůj názor na společné výzkumy. Reimer pracuje na komplexním empiricky podloženém výkladu, který bude ještě čtyři měsíce kriticky posuzován a koncem roku 1971 má vyjít u nakladatelství Doubleday&Co. Dennis Sullivan, který hrál při našich schůzkách s Reimerem roli sekretáře, chce na jaře 1972 vydat knihu, jež popisuje můj názor v rámci současné debaty o státním školství ve Spojených státech. A já tento sborník statí předkládám v naději, že vyprovokuje další kritiku.

tické příspěvky k semináři nazvanému „Alternativy vzdělávání“, který se má v CIDOCu konat v letech 1972 a 1973.

Mým cílem je probrat několik znepokojujících otázek, jež vyvstanou, jakmile přijmeme hypotézu, že společnost může být odškolněna. Dále chci hledat kritéria, podle nichž můžeme vybrat ta zařízení, která si zaslouží naši podporu, protože provozují učení v odškolněné atmosféře. A konečně bych chtěl objasnit, které osobní cíle by byly příznivé tomu, aby na místo ekonomiky ovládané službami nastoupil neuspěchaný věk *scholé*.

Ivan Illich

CIDOC, Cuernavaca, listopad 1970

## Předmluva ke čtvrtému vydání

Ještě na podzim téhož roku, ve kterém na jaře vyšla tato kniha, jsem jako autor utrpěl zásadní porážku. Byl jsem v Paříži. V UNESCO jsem měl schůzku s jedním africkým úředníkem a ztratil jsem se v labyrintu chodeb. Vstoupil jsem tedy do prvních otevřených dveří a nechal se spojit interním telefonem. Potřeboval jsem ale zjistit, kde mě mají vyzvednout: „*Mademoiselle, j'ai l'honneur de me trouver dans le bureau de...?*“ A pak se to stalo: „*Monsieur, Vous êtes au programme de l'éducation descolarisée.*“ Právě proti tomu, totiž „vzdělání bez školy“, jsem se chtěl zasazovat, a nyní jsem byl vynálezcem sloganu propagujícího více vzdělávání ve společnosti, která si chce školu odpustit. „Odškolnění“ se dostalo až do slovníku a já sedím pětadvacet let po prvním vydání nad předmluvou k tomuto hříchu mládeži.

Co od té doby bylo k věci řečeno a napsáno, by čtenáři mnoho nepomohlo. Pohled na zákruty cesty, která mne zavedla do dějin mateřské řeči, písemnosti a „vzdělávacího“ člověka, by jen odváděla naši pozornost od její poplatnosti době. Kniha *Odškolnění společnosti* obsahuje sedm pamfletů, jejichž jazyk mě při opětovném čtení zlobí i fascinuje. Fascinuje mě trvající platnost argumentu a naopak trápí jazyk poplatný době, jež se mi mezitím odzivila. Nové vydání knihy mi právě v tomto postscriptu k původní předmluvě dává příležitost připomenout si své postoje v šedesátých letech. „Škola“ mi tehdy byla záminkou, abych mohl hovořit o čtyřech problémech:

- o rozporuplném smyslu rozvoje,
- o kontraproduktivě industriálních služeb,
- o náboženské funkci těchto globálních rituálů
- a o pochybnosti reformy vzdělávání založené na mýtu o *homo educandus*.

## Kritika koncepce rozvoje

V polovině devadesátých let si už nedokážeme představit, jakou posvátnou krávkou tehdy škola byla. Má skepse vůči povinné školní docházce mě také málem připravila o upřímné přátelství s Erichem Frommem. Slušný člověk přece povinnou školní docházku nepochybňuje. Právě proto, že škola byla tak nedotknutelná, posloužil mi výchovně-vzdělávací systém k tomu, abych obsáhleji odhalil smysl celosvětového rozvoje potřeb ve věku Kennedyho, Brandta a Jana XXIII. Náporný příklad nahrazení tradiční střídmosti potřebami, jejichž „uspokojení“ je přitom nereálné, jsem našel v plánu rozvoje v oblasti vzdělávání. Ze zákona byla stanovena tak vysoká povinná spotřeba bezplatného „školního“, že by na její financování nestačil ani celý rozpočet jednoho latinskoamerického státu, a to i kdyby se kompletně použil jen na výstavbu a provoz škol.

V roce 1970 byl názor, že rozvojová pomoc vytvoří pro velkou většinu potřeb, které nebudou moci být uspokojeny, pro mé čtenáře dosud překvapivý.

Tehdy se ještě neprosadil onen samozřejmý cynismus, s jakým dnes tento rozpor lhostejně přecházíme. Mezitím mnoho mých žáků založilo a vedlo takzvané alternativní školy. Kritika zeškolnění se vyčerpala vytvořením alternativní vzdělávání, stejně jako kritika luxusních vozů zplodila úspěšná auta a dokonce elektromobily.

## Římský klub

V polovině devadesátých let si rovněž neumíme představit, jak působila ona první zpráva Římského klubu, kterou objednal a zaplatily firmy Volkswagen, Fiat a Ford, aby upozornily na existenci mezi průmyslového růstu. Ekologie, která byla do té doby chápána jako výzkum luk a tůní, se přes noc stala vědou s novým předmětem – „ohroženým“ životním prostředím, které se kvůli výfukovým plynům a cementu, odpadům a urbanizaci, devastaci lesů a „pulpální explozi“ stalo člověku nepřátelským. Tehdy jsem se zdráhal podílet se na kritice růstu počtu aut nebo chladniček, neboť jsem se chtěl soustředit na základy industriálního výrobního systému. Kromě toho lze imanentní měze růstu zřetelněji doložit v oblasti poskytování služeb než na spotřebě energie či surovin. Kontraproduktivita ohlupujícího vzdělávání, znemocňující medicíny a kriminogenní sociální kontroly vyplývá z analýzy profesionálních institucí a zřetelněji než ze znečištění, zamoření a znetvoření přírody. Kontraproduktivitou, tedy „protismyslým vytvářením hodnot“ míním fakt, že určitá instituce od určitého okamžiku vzdaluje většinu svých klientů od cíle, kvůli které byla zřízena a financována. Tento argument jsem rozvedl ve své knize *Sebeomezení* a zde ho prozkoumám na příkladu smyslu celosvětového „školení“. Jakkoli mi samozřejmě záleží na dětech a jejich nebohých učitelích, jde mi mnohem více o to, odhalit na základě fenomenologie školy nucené zařazení těch „méně rozvinutých“ do světa „protismyslného vytváření hodnot“.

## Rituál

V roce 1960 jsem si formuloval svůj úkol tak, že je třeba poskytovat dobrovolníkům mířícím do Jižní Ameriky příležitost k rozvaze. K tomu účelu jsem jižně od Mexico City založil místo, kde mohli takoví lidé absolvovat intenzivní jazykový kurz a zároveň se setkat s lidmi z celé Jižní Ameriky a vyměňovat si s nimi názory a zkušenosti. Lidé bez motivace měly tyto kurzy odradit. Deset let jsem takto žil ve čtyřměsíčních periodách rozhovorů s několika tisíci muži a žen, pracovníky německé a francouzské rozvojové pomoci, řádovými sestrami, knězi a pastory. Američany, Iry i Kanadany. Protože jsem mohl vybírat vedoucí seminářů, mohl jsem tak zajistit, aby v jejich řadách do

Cuernavacy přijížděli lidé, kteří poctivě a kriticky promýšleli to, čemu se tehdy říkalo „modernizace“.

Rok od roku pro mě vyvstávala stále naléhavější otázka: Jak to, že tyto vesměs svobodomyšlní lidé tolik lpí na věře v dobrodiní toho, co bylo nazýváno rozvojem? Ať se považovali za žáky Dahrendorfa, Milтона Freedmana nebo Howarda Beckera, ať se upsalí církvi, Castrovi nebo mírovým sborům, hodlali co by levicovní cizinci podporovat protiimperialistické hnutí v Guatemale či Chile nebo se považovali za politicky neutrální pomocné technické síly, všichni takřka bez výjimky byli přesvědčeni o spásné moci organizací poskytujících služby: věřili, že školy slouží výchově a vzdělání, medicína přináší zdraví a síhnutí umožňuje svobodnou jízdu do budoucnosti.

V době vzniku přednášek, které nyní znovu vycházejí knižně, byly středem mých úvah kořeny této tvrdohlavosti. Vzpomínám si na jeden večer na terasu s Peterem Bergerem a půltuctem studentů. Dopřijeli jsme zrovna třetí láhev rumu a hovořili o *Dějinnách dětství* od Philippa Ariése a o Bergerově *Sociální konstrukci reality*. Toho večera jsem dospěl k názoru, že zarytou víru v přirozenou danost druhu *homo oeconomicus* – jakkoli jsem tehdy nemohl tento termín použít, neboť jej Louis Dumont ještě nevytvořil – je možné pochopit pomocí sociologie náboženství. Začal jsem vykládat rozvojovou pomoc jako misi, jako duchovní imperialismus ve službách tance v dešti, jako návrat k zbožné účasti na rituálech, které neplní své sliby jen proto, že se při jejich svícení udělala chyba. Kapitolou o ritualizaci pokroku se zrodila má snaha – která mě ostatně zaměstnávala dodnes – *vyložit* instituce industrializované společnosti jako takové rituály. Začal jsem odhlížet od toho, co škola dělá, a soustředil jsem se na to, co říká, co její skrytý učební plán namlouvá žákům a ještě více učitelům: totiž určitý obraz člověka, člověka potřebného, a to zvláště „dávka potřebného vzdělání a výchovy“.

## Odškolnění

I když jsem toto slovo vytvořil, byl to nakladatel Kass Canfield, který vyslovil přání, aby má kniha nesla titul obsahující anglické *deschooling*. Několikadenní přerušení telefonního spojení mezi Mexikem a USA pak způsobil, že můj protest dostal pozdě. Během oněch devíti měsíců, kdy se z rukopisu stávala kniha, rostla má nechuť nejen k názvu, ale i samotnému textu. Nebezpečí trapného nedorozumění, ke kterému by mohla má argumentace přispět, se mi totiž zdálo stále naléhavější. Název sice vylučuje reformně-pedagogický zájem autora, ale v atmosféře po roce 1968 mnohé v textu naznačovalo, že se chci přimlouvat za celoživotní vzdělávání. Jsem proto věčný vydavatel *Saturday Review*, že v den vydání knihy vytiskl jako úvodní článek text, který je v tomto souboru uveden pod názvem *Proti zeškolnění*. Poukazuji v něm na nebezpečí, že delegitimizace povinné školy může přispět k přeměně společnosti v jeden velký výchovně-vzdělávací systém, to jest že po zániku liturgie se prosa-

zuje jí rozšiřované dogma o to záladněji a důkladněji. Že se tato „totalní a totalitní pedagogizace veškerých životních poměrů“ stala ve Spolkové republice v osmdesátých letech realitou, popsal ve své knize *Přelud vzdělání* (1994) především Jan Beck. Pokud čtenář sáhne po knize mého přítele Jana, pak je pro mne toto nové vydání *Odškolnění společnosti* obzvlášť krásným dánekem.

Má kniha byla v roce 1972 na objednávku Freimuta Duveho přeložena do němčiny, jakou jsem již neovládal. Nyní připravovala Claudia Sandkühlerová tento německý text pro nakladatelství Beck Verlag tak, že v něm znovunacházím mnohem mladšího autora.

Černavaca, 1995

Ivan Illich

# I. Proč musíme zrušit monopol školy

Mnoho žáků, zejména chudých, intuitivně ví, co s nimi školy dělají. Učí je zaměřovat průběh a podstatu. Jakmile se tento rozdíl setře, začíná platit nová logika: čím více péče, tím lepší výsledky, neboli eskalace vede k úspěchu. Studentům je systematicky vštěpováno, aby se spokojili s vyučováním namísto učení se, postupem na vyšší stupeň školy namísto vzdělání, s vysvědčením či diplomem namísto znalosti věci a se sebevědomým projevem namísto schopnosti říci něco nového. Škola je směřuje k tomu, aby akceptovali služby namísto hodnot. Lékařská péče se mylně považuje za péči o zdraví, sociální práce za zkvalitnění života společnosti, policejní ochrana za bezpečí, vojenská rovnováha za národní bezpečnost, honba za kariérou za smysluplnou práci. Zdraví, učení, důstojnost, nezávislost a tvůrčí úsilí se chápou v první řadě jako výsledky práce institucí, jež této účelům údajně slouží a jejichž zdokonalení je závislé na tom, zda se vedením nemocnic, škol a jiných obdobných zařízení dá k dispozici více prostředků.

V následujících státech se pokusím ukázat, že institucionalizace hodnot vede nevyhnutelně k fyzickému znečištění, sociální polarizaci a psychologické impotenci, tedy třem dimenzím procesu globální degradace a modernizace chudoby. Pokusím se rovněž objasnit, jak se tento proces úpadku urychluje, zamění-li se nehmotné potřeby za poptávku po zboží, chápe-li se zdraví, vzdělání, individuální mobilita, blahobyt nebo duševní zdraví jako výsledek působení služeb či „péče“. Domnívám se totiž, že velká část dnešního výzkumu zabýváajícího se budoucností má tendenci zastávat se další institucionalizace hodnot, zatímco ve skutečnosti je třeba definovat, za jakých podmínek by byl možný pravý opak. Potřebujeme výzkumy o tom, zda je možné využít technologie k vytvoření institucí, jež by napomáhaly osobní, tvůrčí a autonomní interakci a vzniku hodnot, které nemohou být zásadně ovládnuty technokraticky. Potřebujeme zkrátka výzkum, který kriticky přezkoumá a doplňuje dnešní futurologii.

Rád bych také nastolil obecnou otázku vzájemného vztahu povahy člověka a povahy moderních institucí, neboť tento vztah určuje naši představu o světě i jazyk, který užíváme k jejímu vyjadřování. Tato souvislost se paradigmaticky projevuje v případě školy, kterou jsem proto zvolil za střed svého zkoumání. Dalším byrokratickým strukturám státu – rodině spotřebitelů, stranám, armádě, církvi a médiím – se proto věnuji jen nepřímě. Má analýza skrytého učebního plánu školy by měla objasnit, že veřejné vzdělávání by z odškolnění společnosti – podobně jako rodina, politika, bezpečnost, víra či komunikace z odpovídajících procesů – jasně profitovalo.

V tomto prvním článku začínám svůj výzkum pokusem popsat, co by mohlo odškolnění společnosti znamenat. Poté by mělo být snáze pochopitelné, proč jsem vybral pět specifických relevantních aspektů odškolnění, o nichž pojednávají další kapitoly.

Zeškolněný je nejen vzdělávací systém, ale veškerá společenská realita. Skočit chudé i bohaté v téže závislosti stojí přibližně stejně. Roční náklady na žáka v dvacátce amerických velkoměst jsou ve slumech i bohatých předměstích řádově stejné a mnohdy dokonce zvýhodňují chudé.<sup>1</sup> Bohatí i chudí jsou stejně závislí na školách a nemocnicích, které řídí jejich život, formují jejich pohled na svět, určují, co je legitimní a co ne. Bohatí i chudí považují za nezodpovědné, léčí-li se někdo sám, za nespolehlivé, učí-li se někdo na vlastní pěst, a za organizováním komunálního života, není-li financováno státem, vidí projev agrese a protistátního smýšlení. Závislost na institucionální péči způsobuje, že se nezávislé skupiny jeví oběma skupinám jako podezřelé. Rostoucí zůstávají v oblasti individuálního i komunálního sebevědomí je dokonce typická spíše pro Westchester<sup>2</sup> než pro severovýchod Brazílie. „Odškolnit“ potřebuje nejen vzdělávání, ale společnost jako celek.

Byrokrati blahobytu si nárokují odborný, politický a finanční monopol na společenskou imaginaci a stanovují, co je hodnotné a co dosažitelné. Tento monopol stojí u kořenů modernizace chudoby. Každá potřeba, na niž člověk nachází institucionální odpověď, plodí novou třídu chudých a novou definici chudoby. Ještě před deseti léty bylo v Mexiku běžné umírat doma a být pohřben svými přáteli. Pouze o duši pečovala institucionální církev. Pokud dnes někdo začíná nebo končí svůj život ve vlastním domě, je to buď znak chudoby, nebo naopak zvláštní privilegium. Umírání a smrt se dostaly pod institucionální management lékařů a pohřebních služeb.

Pokud společnost zaměnila základní potřeby za poplávkou po vědecky vyráběném zboží, určuje se chudoba měřítky, která mohou technokratické libovolně měnit. Do kategorie chudoby pak spadají ti, kteří v nějaké důležité oblasti zůstali za inzerovaným ideálem spotřeby. V Mexiku je chudý ten, komu chybí tři roky školní docházky, v New Yorku ti, kterým chybí takových let dvanáct.

Chudí odjakživa postrádali společenskou moc. Rostoucí závislost na institucionální péči dodává jejich bezmocnosti nový rozměr, totiž bezmocnost duševní, neschopnost ručit sám za sebe. Rolníci na náhorních plošinách v Andách jsou vykorisťováni majiteli pozemků a obchodníky, ovšem jakmile se přestěhují do Limy, dostávají se do závislosti na politických vůdcích a jsou znevýhodněni kvůli školnímu vzdělání, které jim chybí. Modernizovaná bída spojuje nedostatek moci nad okolnostmi se ztrátou individuální potence. Tato modernizace chudoby je celosvětovým jevem (jakkoli se v bohatých a chudých zemích projevuje rozdílným způsobem) a zároveň zdrojem současné zaostalosti.

[Zřejmě nejnaléhavěji je pocítována ve velkoměstech USA. Nikde jinde se s chudobou nebojuje s většími náklady. Nikde jinde tento boj neprodukuje tolik závislosti, zlosti, frustrace a nových požadavků.] Nikde jinde také není zřetelněji vidět, že chudoba, pokud se modernizuje, je rezistentní vůči snahám založeným pouze na dolarech a vyžaduje radikální institucionální změnu.

<sup>1</sup> Jackson, Penrose B.: *Trends in Elementary and Secondary Expenditures: Central City and Suburban Comparisons 1965 to 1968*. U.S. Office of Education, Office of Program and Planning Evaluation, červen 1969

<sup>2</sup> Malé město ve státě Illinois, nedaleko Chicaga – pozn. překl.

Ve Spojených státech mohou dnes černoši i lidé bez příštího počítat s takovou institucionální podporou, jaká byla ještě před dvěmi generacemi nemyslitelná a jaká připadá většině Třetího světa groteskní. Chudí v USA se mohou např. spolehnout, že pracovník péče o mládežtivé přivede zpátky do školy jejich děti, které chodí za školu, nebo že je lékař umístí na nemocniční lůžko, které stojí denně 60 dolarů, což odpovídá trojnásobku měsíčního příjmu většiny lidí na světě. Tím se ovšem stávají jen ještě závislejšími na institucionální péči a stále méně schopnými zařizovat si život podle vlastních zkušeností a možností.

Chudí ve Spojených státech poznali lépe než kdo jiný nebezpečí, které obrožuje všechny chudé ve světě, jenž se upsal pokračující modernizaci. Den co den zažívají, že ani vysoké sumy dolarů nemohou zastavit inherentní destruktivnost institucí sociálního systému, jestliže profesní hierarchie těchto institucí dokázaly společnost přesvědčit o tom, že jejich péče je mravně nevyhnutelná. Chudí v amerických velkoměstech odhalují svou vlastní zkušeností ono sofisma, na kterém je založeno sociální zákonodárství v „zeškolněné“ společnosti.

William O. Douglas, soudce amerického Nejvyššího soudu, prohlásil, že „jeдинý způsob, jak etablovat nějakou instituci, je ji financovat“. Douglas mluví jako Američan, pro kterého je pojem *establishment* zakotven v Prvním dodatku k americké ústavě. „*There shall be no establishment of religion*“ znamená, že daňové prostředky nesmějí být použity pro církev. V tomto smyslu navrhuje postavit školy naroven církvím a hovořím o „*disestablishmentu*“, tedy vlastně odluce školy od státu a zrušení jejího monopolu ve státě. Pouze odebereme-li peníze institucím, které dnes provádějí vzdělávání, zdravotní a sociální péči, můžeme zastavit další chudnutí plynoucí ze škodlivých vedlejších vlivů institucionální péče.

To je třeba mít na paměti při posuzování podporných vládních programů. Na americké školy byly například v letech 1965-1968 vydány více než tři miliardy dolarů, čímž se mělo vyrovnat znevýhodnění asi šesti milionů dětí. Program se jmenoval „První nárok“ (Title One). Jednalo se o nejnákladnější kompenzační program, jaký byl kdy ve školství realizován, a přesto nelze vysledovat žádné podstatné zlepšení učebních výsledků těchto „znevýhodněných“ dětí. Ve srovnání se spolužáky ze středostavovských rodin dokonce dále zaostávaly. Experti navíc v průběhu realizace programu objevili dalších deset milionů dětí, které zažívají ekonomický a vzdělanostní handicap. Nový důvod, proč vyžadovat další státní dotace, byl na světě.

Pro naprosté selhání snah o zkvalitnění vzdělávání chudých navzdory nákladnější péči lze najít tři různá vysvětlení:

1. Tři miliardy dolarů nestačí k tomu, aby se výrazněji zlepšily výsledky šesti milionů dětí,
2. peníze byly vynaloženy nerozumně: nutné jsou diferencované osmynov, lepší organizace, větší koncentrace prostředků na chudé děti a další výzkumy; jen ty povedou k cíli,
3. znevýhodnění při vzdělání nelze napravit, spoléháme-li se na vzdělávání ve škole.

První důvod je jistě pravdivý, pokud se prostředky vynakládají přes rozpočet na školství. Peníze se sice dostaly do škol, kam patří většina těchto dětí, přesto nebyly vydány jen na ně samotné. Děti, pro které byly peníze určeny, tvořily jen polovinu žáků škol, jejichž rozpočet měl k dispozici státní dotace. Proto byly tyto prostředky použity nejen pro účely vzdělání, ale i na dozor, indoktrinaci a určování společenských rolí. Všechny tyto funkce jsou navzájem neoddělitelně spojeny v budovách, osnovách, učitelích, vedení a jiných zásadních součástech těchto škol – tedy i v jejich rozpočtech.

Dodatečné prostředky umožnily školám dělat nepoměrně více pro bohatší děti, které byly „znevýhodněny“ tím, že musely navštěvovat školu společně s chudými dětmi. Touto cestou připadne na jedno dítě z chudé rodiny pouze zlomek z každého dolaru, který měl jeho znevýhodnění napravit.

Pravda by mohla být i to, že peníze byly vynaloženy nerozumně. Avšak ani mimořádná nekompetentnost odpovědných osob se nevyrovná nezpůsobilosti školského systému, neboť školy už samotnou svou strukturou zabírají koncentraci výhod na jinak znevýhodněné. Zvláštní učební plány, oddělené třídy nebo více vyučovacích hodin znamenají jen to, že jsou dále diskriminováni, zato ale s vyššími náklady.

Daňová poplatníci dosud nejsou zvyklí na to, aby z ministerstva školství zmizely tři miliardy, jako kdyby se jednalo o Pentagon. Nynější vláda proto asi věří, že si může spíše dovolit hněv pedagogů. Americká střední třída nemá co ztratit, omezili se dotace do škol. Zato chudí rodiče se obávají, že v takovém případě budou dále znevýhodňováni, především ale požadují kontrolu prostředků určených pro jejich děti. Jedinou zřejmou metodou, jak omezit rozpočet a zároveň – alespoň podle předpokladů – zajistit výhody těm, kdo je potřebují, je systém půjček na studium, jak jej navrhuje Milton Friedman a někteří další. Peníze by dostávali přímo oprávnění příjemci a umožňovaly by jim koupit si podíl na školním vzdělání podle vlastní volby. Pokud by se takové půjčky skutečně omezovaly na nákupy spadající do školního kurikula, přiblížili bychom se rovnosti v reálné poskytované péči, nikoli však rovnosti sociálních nároků.

Je přece nasnadě, že i ve stejné kvalitní škole může chudé dítě těžko udělat krok s bohatým. I pokud navštěvují obdobnou školu a začaly chodit do školy ve stejném věku, chybí chudým dětem většina možností vzdělávání, které mají zcela samozřejmě k dispozici děti ze středostavovských rodin. Tyto výhody sahají od rozhovorů a knih v rodičovském domě až po prázdninové cestování a jiné sebevědomí. Pro dítě, kterému připadnou, mají cenu jak ve škole, tak mimo ni. Proto bude chudší žák, bude-li ve věděni a dalším úspěchu v životě závislý na škole, zůstatat pozadu. Chudí potřebují prostředky proto, aby se mohli učit, nikoli aby jim byla příznána péče v oblasti jejich údajně nadprůměrných nedostatků.

To vše platí v chudých i bohatých státech, i když se to v těch bohatých projevuje jinak. V chudých státech se modernizovaná chudoba dotýká více lidí včetně dítěte, ale – zatím – také povrchněji. Dvě třetiny všech dětí v Latinské Americe opouštějí školu, ještě než ukončí pátou třídu, a přesto na tom nejsou ti to „desertores“ tak špatně, jako kdyby žili ve Spojených státech.

Jen několik málo zemí je dnes obětí klasické chudoby, jež byla poměrně stabilní a hlavně tolik neparalyzovala. Většina zemí Latinské Ameriky již nastoupila cestu hospodářského rozvoje a kompetitivního konzumerismu – a tím i modernizované chudoby: jejich občané se naučili bohatě myslet a chudě žít. Zákony tam předepisují šesti- až desetiletou povinnou školní docházku. Nejen v Argentině, ale i Mexiku a Brazílii posuzuje průměrný občan dostatečnost vzdělání americkými měřítky, ačkoli ve skutečnosti je šance získat tak dlouhé školní vzdělání omezena pouze na mizivou menšinu. V těchto zemích je již většina lidí zajatci školy, to jest, je školená v podřízenosti vůči lépe vzdělaným. Tento „proškolní“ fanatismus umožňuje jejich dvojnásobný vykořisťování: na vzdělání menšiny se může vynakládat stále více veřejných prostředků, zatímco většina se stále snaže s tím, že je podrobena společenské kontrole.

Na víře v bezpodmínečnou nutnost všeobecného školního vzdělání trvají paradoxně nejvíce v těch zemích, kde školu doposud zažilo – a zatím bude zažívat – nejméně lidí. Přitom by se většina rodičů a dětí v Latinské Americe ještě pořádně mohla dát zcela jinou cestou ke vzdělání. Tyto země mohou na školu a učitele vydat větší část svého bohatství než státy bohaté, a přesto tyto investice zdaleka nepostačí k tomu, aby umožnily většině třeba jen čtyřletou školní docházku. Fidel Castro mluví, jako by se chtěl vydat cestou odškolnění: slibuje, že Kuba bude kolem roku 1980 moci zrušit svou univerzitu, protože tehdy už bude pedagogickým zážitkem veškerý život na Kubě. Přitom na úrovni středních škol si Kuba – jako každá jiná latinskoamerická země – počíná, jako by všichni lidé sdíleli jeden nepochybný cíl, totiž projít časovým úsekem označovaným jako „školní léta“, jehož splnění se opožďuje jen kvůli dočasněmu nedostatku prostředků.

Falešné ideály stále rozsáhlejšího školního vzdělání tak, jak jsou ve Spojených státech realizovány a v Latinské Americe jen slibovány, jsou ve skutečnosti komplementární. Na Severu jsou chudí mrzačení právě onou dvanáctiletou péčí, jejíž nedostatek poznamenává chudé na Jihu coby beznadějně zaoštatělé. Ani v Severní ani v Jižní Americe nedosahují chudí povinnou školní docházku rovnosti. Všude jsou zato již pouhou existencí škol připravováni o iniciativu a ochotu vzít učení do vlastních rukou. Po celém světě má škola na společnost vložene „antivzdělávací“ vliv, ovšem je uznávána jako instituce, která se na vzdělání specializuje. Nezdarý školy považuje většina lidí za důkaz toho, že vzdělání je velmi nákladný, velmi složitý, tajemný a často málem neřešitelný úkol.

Škola si přisvojuje peníze, lidi a ochotu, jež jsou pro vzdělání k dispozici, a zároveň brání dalším institucím převzít pedagogické úkoly. Školní vzdělání je považováno za nezbytný předpoklad pro život a vědění, a proto práce, volný čas, politika, život ve městě a dokonce i rodinný život závisí na školách, místo aby se staly prostředky vzdělání a výchovy. Současně s tím se ovšem školy, stejně jako instituce na nich závislé, stávají nedostupnými.

Ve Spojených státech rostly náklady na školní vzdělání přepočtené na obyvatele téměř stejně rychle jako náklady na zdravotnictví. Prostředky vynaložené na lékařskou péči o lidi starší 45 let se v průběhu čtyř desetiletí několikrát

krát zdvojnásobily, výsledkem čehož je nárůst střední délky života o tři procenta. Vydaje na školství přinesly dokonce ještě skromnější výsledky, jinak by snad prezident Nixon na jaře 1970 nesliboval, že brzy získá každé dítě před ukončením školní docházky „právo číst“.

Dosažení toho, co pedagogové nazývají rovným středoškolským vzděláním pro všechny, by v USA stálo 80 miliard dolarů ročně. To je více než dvojnásobek 36 miliard vynakládaných v současnosti. Nezávislé odhady nákladů naznačují, že odpovídající čísla pro rok 1974 vystoupí na 107 miliard oproti v současnosti plánovaným 45 miliardám. Přitom tato čísla zcela pomíjejí enormní náklady na takzvané vyšší vzdělávání, po kterém poptávka roste ještě rychleji. Spojené státy, jejichž vydaje na „obranu“ byly v roce 1969 (včetně angažmá ve Vietnamu) téměř 80 miliard dolarů, jsou evidentně příliš chudé na to, aby mohly poskytnout stejné školní vzdělání všem. Prezidentský výbor pro zkoumání financování školství by se neměl ptát, jak může tyto rostoucí náklady pokrýt či omezit, nýbrž jak jim zcela zamezit.

Je třeba uznat, že stejné školní vzdělání pro všechny je přinejmenším ekonomicky nedosažitelné. V Latinské Americe se na každého absolventa univerzity vynaloží 350krát až 1500krát více veřejných prostředků než na průměrného občana (to znamená takového, který stojí někde uprostřed mezi nejchudšími a nejbohatšími). Ve Spojených státech je tento nepoměr menší, diskriminace však větší. Nejbohatší rodiče, tedy asi desetina, si mohou dovolit poskytnout svým dětem soukromé vzdělání a navíc jim dopomoci k nádačmu stipendiu. Kromě toho však dostávají ještě desetkrát více veřejných prostředků než děti deseti procent nejchudších rodičů. Tato diskrepance vzniká především proto, že bohaté děti zůstávají na škole déle, že rok na univerzitu stojí nepoměrně více než rok na řadové střední škole a že téměř všechny soukromé univerzity jsou – alespoň částečně – závislé na penězích daňových poplatníků.

Povinné školní vzdělání společnosti nutně polarizuje; kromě toho slouží jako kritérium zařazení celého národa v rámci mezinárodního kastovního systému. Země jsou přidělovány ke kastám, v nichž se rozsah vzdělání měří podle toho, kolik let jejich občané průměrně stráví ve škole. Tato klasifikace úzce souvisí s úrovní hrubého domácího produktu na obyvatele, ve svém diskriminujícím účinku je ovšem mnohem bolestivější.

Vnitřní rozporuplnost školského systému je evidentní: rostoucí vydaje posilují destruktivní vliv škol doma i v zahraničí. Tento paradox se musí stát předmětem veřejné diskuse. Nikdo dnes nepochybuje o tom, že nestanovíme-li meze rozvoji výroby zboží a od základu nezměníme výrobní principy, bude přirozené prostředí brzy zničeno biochemickým znečištěním. Stejně tak bychom měli připustit, že život společnosti a jedince je podobným způsobem ohrožován škodlivými látkami řízeného školního vzdělání, které jsou nevyhnutelným odpadním produktem povinné a kompetitivní spotřeby sociální péče.

Eskalace škol je stejně destruktivní jako eskalace zbrojení, jen způsobené škody jsou méně zřejmé. Všude ve světě rostou náklady na školy rychleji než

počty žáků i než hrubý domácí produkt. Přesto zůstávají vydaje na školství daleko za očekávaním rodičů, učitelů a žáků. Všude tento stav ničí jak motivaci, tak možnosti rozsáhlejšího mimoškolního učení. Spojené státy učí svět, že žádná země není dost bohatá na to, aby si mohla dovolit školský systém, který by dostal požadavkům, jež tento systém vyvolává pouhou svou existencí. Úspěšný školský systém totiž vede rodiče a žáky k tomu, aby viděli hodnotu zase jen v rozsáhlejšímu systému škol, přestože náklady porostou nepoměrně rychleji než poptávka po vyšších stupních školního vzdělání.

Neměli bychom tedy označovat rovné školní vzdělání pro všechny za prozatím nedosažitelné, nýbrž připustit, že je ekonomicky naprosto absurdní a že pouhý pokus o jeho uskutečnění vede k intelektuálnímu vyčerpání, společenské polarizaci a podkopání důvěryhodnosti politického systému, jenž jej propagoval. Ideologie povinné školní docházky neuznává žádné logické meze. Dobrý příklad nedávno poskytl Bílý dům: dr. Hutschnecker, „psychiatr“, který ošetřoval Richarda Nixona ještě před jeho prezidentskou kandidaturou, prezidentovi doporučil, aby všechny děti ve věku od šesti do osmi let byly odborně vyšetřeny; měly se tak odhalit děti s destruktivními sklony, ty se měly povinně podrobit léčbě, a pokud to bude nutné, měly být vychovávány ve zvláštních ústavech. Prezident tento návrh svého lékaře předložil k posouzení Ministerstvu zdravotnictví, školství a sociálních věcí. Preventivní koncentrační tábory pro potenciální zločince by byly jistě logickým vylepšením systému školství.

Rovnost vzdělávacích příležitostí je ve skutečnosti cílem žádoucím i dosažitelným, ovšem ten, kdo ji zaměňuje s povinnou školní docházkou, plete si spasení s církví. Škola se stala světovým náboženstvím modernizovaného proletariátu a chudým technologického věku dává prázdné sliby spásy. Národní stát si toto náboženství osvojil a nyní podřizuje své občany učebnímu plánu, který v jednotlivých stupních vede k získání příslušných diplomů, ne nepodobných iniciačním rituálům dřívějších dob. Moderní stát se ujal úkolu prosazovat mimoně svých pedagogů ve formě dobře míněné péče o absentéry a kontroly dosaženého vzdělání zaměstnavateli, podobně jako kdysi španělsí králové prosazovali názor svých teologů prostřednictvím conquistadorů a inkvizice.

Před dvěma sty lety stály Spojené státy v čele celosvětového hnutí, které mělo odstranit monopol jediné církve. Nyní potřebujeme zrušit monopol školy ve státě a tím i systém, jenž legálně spojuje předsudek s diskriminací. První článek pomyslné listiny práv moderní, humánní společnosti by měl odpovídat prvnímu dodatku k americké ústavě: „Stát nesmí vydat zákon za účelem etablování instituce vzdělávání.“ Žádný rituál nesmí být povinný pro všechny. Abychom monopol školy zrušili účinně, potřebujeme zákon, jenž by zakazoval diskriminaci spočívající v tom, že hlasování či přijímání na pracovní místo nebo do učebního zařízení závisí na tom, zda uchazeč absolvoval určitý nižší stupeň školy. Taková norma by nebránila provádění zkoušek způsobilosti pro určitý úřad či úkol. Odstranila by ale dosavadní absurdní zvýhodnění toho, kdo se určité dovednosti naučil s vynaložením maxima veřejných prostředků nebo – což je stejně pravděpodobné – kdo dosáhl diplomu, jenž nemá s požadovanou dovedností nebo činností nic společného. Ustavní zrušení monopolu školy se

může stát psychologicky účinným teprve tehdy, až bude zákon občana chránit před tím, aby byl diskvalifikován na základě jakéhosi „rodokmenu vzdělání“.

o Školní výuka nepodporuje ani učení ani spravedlnost, protože pedagogové trvají na propojení učení se známkováním. Zeskolňené vyučování je symbolickou učení a určování sociálních rolí. Přitom učít se znamená získávat novou dovednost nebo porozumění, zatímco postup ve vzdělání závisí na mině, které si o nás tvoří druží. Učení jistě může být výsledkem odborného vedení, avšak výběr pro určitou roli či kategorii na trhu práce závisí stále častěji pouze na délce školní docházky.

Ono odborné vedení spočívá ve výběru okolností, jež učení usnadňují. Naopak sociální role se přidělují tak, že se stanoví soubor podmínek, které musí uchazeč splnit, aby absolvoval určitý stupeň vzdělání. Škola vytvořila spoj mezi těmito rolemi a vyučováním – nikoli však učěním. Není to ani rozumné, ani osvobozující. Rozumné proto, že s rolemi nejsou spojeny relevantní vlastnosti či dovednosti, ale spíše proces, jímž člověk tyto vlastnosti údajně získává. Tento princip přitom nepřináší ani osvobození ani vzdělání, protože škola vyhrazuje poučení jen těm, jejichž učení v každém okamžiku odpovídá příjímavým měřítkům společenské kontroly.

Kurikulum sloužilo odjakživa k určování společenského statusu. Někdy mohlo být dokonce prenatální: karma člověka přiražuje ke kastě, rodokmen propůjčuje šlechtický titul. Kurikulum mohlo nabývat formy rituálu, sledu zasvěcení či určitých výkonů ve válce nebo lovu, další vzestup mohl být závislý také na řadě předcházejících projevů vladařské přízně. Všeobecná školní docházka měla přidělování rolí učinit nezávislým na osobních poměrech a životopisu. Každému měla dát stejnou šanci získat jakýkoli úřad. Ještě dnes se mnoho lidí mylně domnívá, že škola zajišťuje, aby veřejná důvěra závisela na relevantním učebním úspěchu. Avšak místo aby školství vytvořilo rovnost příležitostí, získalo monopol na jejich přidělování.]

Abychom dokázali oddělit skutečné schopnosti od absolvovaného studia, musí se otázky vzdělání stát např. při přijímáních pohovorech stejným tabu, jakým je dnes dotazování na politické postoje, příslušnost k církvi, rodokmen, sexuální orientaci či rasu. Je třeba zavést zákony, jež by zakazovaly diskriminaci na základě předchozího školního vzdělání. Zákony samozřejmě nedokáží vymýtit předusudky vůči nevzdělaným, ani nemají nikoho nutit, aby se oženil se samoukem, ale mohou zabránit neoprávněné diskriminaci.

Druhá velká iluze, na které je založen celý školský systém, spočívá v předpokladu, že většina učení je výsledkem vyučování. Vyučování jistě za určitých okolností může přispět k některým typům učení. Většina lidí ale získává největší část svých vědomostí mimo školu; ve škole se tak děje pouze tehdy, pokud se škola stala v některých bohatých zemích místem, kam jsou lidé zavíráni na stále delší období jejich života.]

Většina učení probíhá nahodile a ani to nejzáměrnější učení většinou není výsledkem předem připraveného poučování. Normální dítě se první jazyk naučí vlastně mimochodem. Většina lidí, kteří dobře ovládají nějaký druhý jazyk, se ho naučila na základě určitých zvláštních okolností, nikoli díky pravidelnému

vyučování. Přestěhovali se k prarodičům, kteří tímto jazykem mluví, hodně cestovali nebo se zamilovali do cizince. Také plymulé čtení je často výsledkem takové mimoškolní činnosti. Lidé, kteří hodně a rádi čtou, se pouze domnívají, že se to naučili ve škole; při bližším dotazování většinou tuto iluzi snadno odhalí.]

Skutečnost, že i dnes se učení děje z velké části mimochodem a je vedlejším produktem jiné činnosti, chápané často jako práce či odpočinek, ovšem neznamená, že systematické učení nemůže těžit ze systematického vedení a že obojí nepotřebuje zdokonalit. Silně motivovanému jedinci, který má získat novou a náročnou dovednost, může být například velmi prospěšná tradiční metoda, již si dnes spojujeme se staromódními učiteli čtení, hebrejštinu, katechismus a počtů, totiž mechanické učení se nazpaměť a neustálý dril. Ve škole se dnes tento druh výuky objevuje jen zřídka, přesto existuje řada dovedností, jež může normálně nadaný snaživý žák tímto způsobem zvládnout již po několika málo měsících. Platí to pro šifrování a dekodování textů a zpráv, čtení a psaní ve druhém a třetím cizím jazyce, dále pro specifické „jazyky“, jako je algebra, programování či chemická analýza, pro manuální dovednosti typu psaní na stroji, hodinářství, instalatérských prací, elektroinstalací, oprav televizorů a konečně i pro tanec, řízení auta či potápění.

V jistých případech může přijetí do učebního programu, který má učít určitou dovednost, předpokládat zvládnutí nějaké jiné dovednosti; taková podmínka by však v žádném případě neměla být definována jako specifický způsob, jímž byla ona předchozí dovednost získána. Aby se člověk naučil opravovat televizory, musí umět číst a psát a znát trochu matematiku, k potápění potřebuje umět dobře plavat, k řízení auta ale celkem nic zvláštního.

Pokrok při získávání dovedností je měřitelný. Lze snadno odhadnout, kolik času a materiálu potřebuje vynaložit průměrně nadaný dospělý. Naučit se plynně druhý západoevropský jazyk přijde v USA na 400 až 600 dolarů, u orientálního jazyka je třeba počítat s asi dvojnásobnou délkou výuky. I to by bylo stále ještě velmi málo ve srovnání s náklady na dvanáctiletou školní docházku v New Yorku (přibližně 15 000 dolarů), která je například předpokladem pro přijetí zaměstnance do státní hygienické stanice. Nejen učitelé, ale také knihtiškaři nebo lékárníci bezpochyby chrání svou živnost tím, že veřejnost přesvědčují o tom, jak nákladné je jejich vzdělání či výcvik.

Většinu prostředků určených na vzdělání dnes pohlcují školy. Výuka založená na drilovém cvičení, která stojí méně než odpovídající školní vyučování, je dnes vyhrazena pro ty, kdo jsou dost bohatí na to, aby se vyhnuli škole, nebo také pro ty, které armáda nebo velký průmysl pošle do vlastních vzdělávacích zařízení. Při programu postupného odškolení amerického vzdělávacího systému by prostředky na drilovou výuku byly nejprve omezené. V konečném plánu by ale nic nemělo bránit tomu, aby se každý v kterémkoli okamžiku svého života rozhodl mezi státem hrazeným vzděláním ve stovkách různých dovedností.]

Již dnes by bylo v omezeném rozsahu možné vystavit lidem všech věkových skupin, tedy nejen chudým, vzdělávací poukázky platné v kterémkoli vzdělávacím zařízení. Představuji si je jako vzdělávací pas či kreditní kartu, jež by



každý občan obdržel při narození. Ve prospěch chudých, kteří by v prvních letech života své roční pohledávky pravděpodobně nevyužili, by mělo být zajištěno zúročení a možné pozdější využití sesbíraných „nároků“. Tento systém by většinou lidí umožnil osvojit si dovednosti, které jsou aktuálně nejvíce žádané, a to podle vlastního výběru, lépe, rychleji, levněji a s méně nežádoucími vedlejšími účinky než ve škole.

Nedostatek potenciálních učitelů dané dovednosti netrvá nikdy dlouho, protože poptávka po určité dovednosti roste pouze zároveň s jejím praktikováním a ten, kdo onu dovednost ovládá, ji může také učit. Naopak dnes je lidem, kteří používají dovednost, jež je aktuálně žádána a jejíž osvojení vyžaduje učitele, bráněno v tom, aby své znalosti sdíleli s ostatními. Příčina spočívá jednak v učitelích, kteří se snaží si udržet monopol na vyučování, a jednak v odborových organizacích, které chrání zájmy svých odvětví. Vzdělávací zařízení, která by byla svými uživateli hodnocena na základě skutečných výsledků, a nikoli podle počtu zaměstnanců či učebních postupů, by nabídla neztušené pracovní možnosti i pro ty, kteří jsou dnes považováni za nezaměstnatelné. Taková zařízení by ostatně mohla fungovat přímo na pracovišti: zaměstnavatel a jeho pracovníci by mohli nabízet zároveň práci i výcvik těm, kdo by chtěli tímto způsobem využít své vzdělávací poukázky.

V newyorské arcidiecézi vznikla v roce 1956 potřeba naučit rychle několik set učitelů, sociálních pracovníků a duchovních španělsky, aby se mohli dorozumívat s Portorikánci. Můj přítel Gerry Morris oznámil v jedné španělsky vyhlášené rozhlasové stanici, že hledá rodiče mluvčí z Harlemu. Další den čekalo před jeho kanceláří asi dvě stě mladistvých. Z nich vybral zhruba padesát, mezi nimiž byli mnozí, kteří nedokončili školu. Naučil je používat učebnici španělštiny amerického Diplomatického institutu (Foreign Service Institute), určenou původně pro učitele s vysokoškolským vzděláním lingvistického směru. Během jednoho týdne se jeho učitelé zorientovali a každému z nich byli přiděleni čtyři Newyorčané, kteří se chtěli naučit španělsky. Po šesti měsících byl úkol splněn. Kardinál Spellman mohl prohlásit, že má 127 farností, ve kterých se minimálně tři spolupracovníci domluví španělsky. Žádný školní program by podobných výsledků nedosáhl.

Pocit „vzácnosti“ učitelů je uměle udržován šířením víry v „licencovanost“ jejich schopností. Udělování vysvědčení a diplomů je druhem tržní manipulace, kterou lze použít pouze na zeškolněné myšlení. Většina koncesionovaných učitelů na odborných učňovských školách je totiž méně zkušných, zručných a nápaditých, než jsou špičkoví řemeslníci v daném oboru. Mnoho středoškolských učitelů španělštiny nebo francouzštiny nemluví tak správně, jak by mohli hovořit jejich žáci po šesti měsících drilové výuky. Pokusy, které provedl Angel Quintero na Portoriku, naznačují, že mnoho mladých lidí, pokud by dostali potřebný podnět a pomůcky, by dovedlo své vrstevníky lépe než většina učitelů uvádět do problematiky vědeckého výzkumu rostlin, hvězd a hmoty nebo vysvětlit, jak funguje motor či rozhlasový přijímač.

Možnosti učení se mohou značně rozšířit, vpusťme-li do této oblasti „trh“. Jde o to, aby se v okamžiku motivace správný žák setkal v inteligentním prog-

ramu se správným učitelem, tj. bez omezení běžným studijním během. Orto-doxní pedagog však vidí možnost svobodného a rovnocenného praktikování drilové výuky jako podvrtné rouhačství. Odděluje totiž získávání dovedností od „humanistického“ vzdělávání reprezentovaného školou a podporuje nekoncepcionované vyučování i učení pro předem neurčené účely.

Velmi rozumně působí na první pohled návrh předložený nedávno Christopherem Jencksem z Centra pro studium veřejné politiky (Center for the Study of Public Policy). Předpokládá plošné předání vzdělávacích stipendií do rukou rodičů a žáků, kteří by je mohli použít na hrazení výloh ve školách dle vlastní volby. Takové individuální nároky by jistě mohly být důležitým krokem správným směrem. Chceme přece zajistit právo každého občana na stejný podíl daňových prostředků určených na vzdělání, právo na kontrolu tohoto nároku a právo bránit se případně proti jeho odepření. Jedná se o druh ochrany před regresivním zdaněním.

Jencksov návrh však začíná povážlivým konstatováním: „Konzervativci, liberálové i radikálové si dříve nebo později stěžovali, že americké školství příliš málo motivuje profesionální pedagogy, aby zprostředkovali větší počet kvalitní vzdělání.“ Tím návrh diskredituje sám sebe, neboť se přimlouvá za stipendia, která by podporovala tradiční školní systém.

Je to jako dát chromému pár berlí s podmínkou, že je smí použít jen tehdy, zůstanou-li jejich konce spojené. Ve své nynější formě vychází tento návrh přispěvků na vzdělání vstříc nejen profesionálním pedagogům, ale také rasistům, propagátorům konfesních škol a ostatním, kteří svými zájmy přispívají k rozdělení společnosti. Především ale vzdělávací příspěvky uplatitelné jen ve školách hrají do karet všem těm, kdo chtějí dál žít ve společnosti, ve které je sociální vzestup spojen ne s prokázanými znalostmi, ale s rodokmenem učení, jímž byly tyto znalosti údajně získány. Tato diskriminace ve prospěch škol, jež ovládá Jencksov návrh nového systému financování vzdělání, by mohla zdiskreditovat i jednu z nejdůležitějších zásad reformy školství: že totiž iniciativa a odpovědnost za učení má být opět svěřena tomu, kdo se učí, nebo jeho bezprostřednímu poradci.

Odškolnění společnosti předpokládá, že bude uznána komplexnost učebního procesu a legitimizovány různé formy jeho průběhu. Společání jen a pouze na memorování a dril by mohlo být zhooubné, stejný drůraz musí být kladen i na jiné typy učení. Jsou-li však školy špatným místem pro získávání dovedností, jsou ještě horším místem pro získání vzdělání. Škola plní oba tyto úkoly špatně také proto, že mezi nimi často nerozlišuje. K výuce dovedností se škola nehodí, protože je vázána na přesná studijní kurikula. Ve většině škol je učební program, který má podporovat nějakou dovednost, vázán na jiný, pro tuto dovednost irelevantní úkol: dějepis je spojován s pokrokem v matematice, školní docházka s právem používat hřiště.

Ještě méně jsou školy vhodné k podpoře tvůrčího typu učení, jemuž bych chtěl vyhradit pojem *liberal education*: jde v něm o nápadité uplatňování získávaných dovedností, současně hledající nové poznatky, které není ani spojeno s žádným účelem, ani není směřováno na předem stanovené výsledky. Důvo-

dem je především fakt, že návštěva školy je povinná a že se v ní provádí výuka pro výuku: vynucený pobyt ve společnosti učitelů se stává pochybným privilegiem, na jehož základě člověk může v tomto pobytu pokračovat. A tak jako je třeba výcvik v dovednostech osvodit ze zajetí studijního kurikula, předpokládá „liberální vzdělání“ zprostředkování od povinné školní docházky. Institucionálními opatřeními lze podporovat získávání dovedností i vzdělání vedoucích k tvůrčímu, nápaditému jednání, přitom ale musí být zohledněno, že se jedná o rozdílné a často protichůdné typy učení.

Většinu dovedností lze získat a zdokonalit drilovými cvičeními, protože dovednost znamená zvládnutí určitého předem definovaného a předvídatelného chování. Výcvik v dovednostech se proto může opírat o napodobování praxe. Vzdělání a výchova k tvůrčímu uplatnění dovedností se však na dril spoléhat nemůže. Vzdělání může být výsledkem výuky, ovšem výuky zásadně odlišné od principu drilu. Ta se opírá o vztah mezi partnery, kteří už mají některé z klíčů umožňujících přístup k pokladu vědění, shromážděného společenstvem. Společá se na kritickou schopnost všech, kdo toto shromážděné vědění používají tvůrčím způsobem. Počítá s překvapivým účinkem neočekávané otázky, jež otevírá hledajícím a jeho partnerovi dveře k novému poznání.

Učí-li někdo určitou dovednost, opírá se o takové uspořádání okolností, které žákovi umožní dojít k ustáleným odpovědím. Kdo však zprostředkovává vzdělání, snaží se své dohromady vhodné partnery, aby mohlo probíhat učení. Vytváří kontakty mezi jednotlivci, kteří vycházejí z vlastních nevyřešených otázek. Maximálně žákovi pomáhá formulovat, v čem je problém či nejasnost, protože pouze jasná formulace umožní najít mu vhodného partnera, který chce ve stejném okamžiku zkoumat též problém v téže souvislosti.

Partnerský princip je ve vzdělání hůře představitelný než obvyklé hledání učitele nebo partnerů pro hru. Zdrojem této naší skepse je mimo jiné hluboká úzkost či obava, kterou v nás zanechala škola. Nekoncesionované předávání dovedností – i nežádoucího druhu – lze snáze odhadnout a zdá se proto méně nebezpečné než možnost neomezeného setkávání lidí, kteří mají společný problém, jenž pro ně má v daném okamžiku sociální, intelektuální a emocionální význam.

Z vlastní zkušenosti toto zná brazilský učitel Paolo Freire. Zjistil, že každý dospělý se může asi za čtyřicet hodin naučit základům čtení, pokud první slova, která rozluštil, mají význam pro veřejný život obce. Freire vede své učitele k tomu, aby šli do vesnic a hledali slova, která v této době označují důležité problémy, např. přístup ke studiu nebo úroky z peněz, které člověk dluží *patronovi*. Večer se vesničané shromáždí a o těchto klíčových slovech hovoří. Postupně si uvědomují, že slova zůstávají na tabuli i poté, co jsou vyslovena. Písmena stále více popisují skutečnost a činí ji uchopitelnou jako problém. Sám jsem byl mnohokrát svědkem toho, jak při diskusi roste občanská uvědomlost lidí a jak se s tím, jak se učí čist, stávají i aktivními členy společenosti. Jako by realitu tím, že ji napíší, brali do svých rukou.

Vzpomínám si na muže, který si stěžoval na váhu tužky: člověku se s ní špatně zachází, protože není tak těžká jako lopata. Nebo jiného muže, který

se zastavil s kamarády na cestě do práce a motýlkou napsal na zem slovo, o kterém zrovna mluvili, *agua*. Od roku 1962 putuje můj přítel Freire z jednoho exilu do druhého, a to hlavně proto, že se zdráhá vyučovat slova, která jsou předem vybrána úředně potvrzenými učiteli, a rezignovat na ta, která do vyučování přinesou jeho účastníci.

Jiným úkolem je svést za účelem vzdělávání dohromady lidi, kteří s úspěchem absolvovali školu. Je mezi nimi – a to včetně členů seriálních periodik – jen menšina těch, kdo takovou pomoc nepotřebují. Většinu lidí nelze poahnout k diskusi nad nějakým heslem, slovem nebo obrazem a člověk by se o to neměl ani pokoušet. Smysl zprostředkování partnera však zůstává stejný: takovými jedincům by mělo být umožněno upozornit společně na problém, který si z vlastní iniciativy zvolili a zformulovali. Tvůrčí, zkoumající učení potřebuje podobně smýšlející lidi, na které v daném okamžiku doléhají stejné problémy nebo otázky. Velké univerzity se téhož snaží dosáhnout zvyšováním počtu kurzů. Všeobecně přitom ztroskotávají, protože jsou vázány na studijní cykly, strukturu kurzů a byrokratickou organizaci. Ve školách, a to včetně vysokých, se většina zdrojů spotřebuje na to, aby určitý omezený počet lidí měl čas a motivaci přijmout za své předem určené problémy v rituálně definovaném rámci. Nejradikálnější alternativou školy by byla síť či servis, který by každému nabízel stejnou příležitost sdílet své aktuální úkoly s těmi, kteří řeší stejné problémy. 1

Jako příklad uvedme, jak by takové kontakty stejně smýšlejících lidí mohly fungovat v New Yorku. Každý obyvatel by mohl kdykoli a s minimálními náklady uvést přes počítač svou adresu, telefonní číslo a také knihu, článek, film či nahrávku, o níž by chtěl s někým diskutovat. Během několika dnů by mohl dostat poštu seznam jiných osob, které se v poslední době začaly zabývat stejným problémem. Na základě tohoto seznamu by si telefonicky domluvil schůzku s lidmi, o kterých by předem věděl jen to, že chtějí hovořit o stejném tématu.

Dávat dohromady lidi na základě jejich zájmu o určitou práci je naprosto jednoduché. Vhodní partneři se identifikují pouze na základě oboustranné potřeby diskutovat o výroku třetí osoby s tím, že iniciativa potřebná k uskutečnění setkání zůstává na jednotlivci. Jako alternativa k tomuto jednoduchému plánu jsou obvykle předkládány tři návrhy, ve kterých se zároveň odráží tři různé typické výhrady. Uvádím je zde nejen pro objasnění teorie, již jsem chtěl svým návrhem demonstrovat (námitky totiž ilustrují hluboce zakořeněný odpor vůči odškolení vzdělávání i oddělení učení a společenské kontroly), ale též proto, že se na jejich pozadí ukáží některé existující, ovšem k učení dosud nepoužívané možnosti.

První námitka zní: Proč se má identifikační znak omezit pouze na takový předmět projednávání, který je – jako texty, filmy nebo hudební skladby – vázán na určitého autora nebo interpreta? Nemůže být zprostředkování kontaktů stejně naladěných lidí založeno na nějaké myšlence či problému? – Jistě, počítačový systém lze použít i u takto subjektivních představ. Politické strany, církve, odbory, kluby, místní centra a profesní sdružení již své vzdělávací

ní přepravy tím, že by ji zatraktivně jako příležitost ke vzdělávacím rozhovorům.

Při prvním setkání – řekněme v kavárně – by se partneři mohli identifikovat podle toho, že položí knihu, o které se má hovořit, na stůl vedle šálku. Ti, kdo by se chopili této vzdělávací iniciativy, by se brzy naučili, jakou knihu nebo článek je třeba uvést, aby našli právě takové lidi, jaké hledají. Riziko, že taková diskuse s jedním nebo více cizími lidmi je ztrátou času, zklamáním nebo dokonce přínášší nepřijemnosti, je rozhodně menší, než když se někdo uchází o přijetí na vysokou školu. Schůzka domluvená přes počítač v kavárně na rohu čtvrté avenue, na které se má diskutovat o článku z některého celostátního periodika, by zádného účastníka nezavazovala zdržet se ve společnosti svých nových známých déle, než dopije objednanou kávu, nebo se s kýmkoli z těchto lidí znovu sejit. Šance, že by takové schůzky životu ve velkých městech ubraly neprůhlednosti a odizelovali a že by podporovaly nová přátelství, samostatně zvolenou činnost a kritické čtení, je poměrně velká. (Nebudeme popírat, že by si FBI mohla zajistit přístup k počítačovému seznamu soukromé čteny a vzdělávacích kontaktů, ovšem fakt, že by to mohlo ještě v roce 1970 vůbec někoho znepokojovat, připadá svobodnému člověku komický, neboť sám chtěl nechtě přispívat svým dílem k tomu, že se slídlivě topí v hloupostech, které sesbírali.)

Princip výměny dovedností a schůzek partnerů je založen na předpokladu, že vzdělání pro všechny znamená též vzdělávání prostřednictvím všech. K pozvednutí úrovně všeobecné vzdělanosti nedospějeme nábořem do nějaké speciální instituce, nýbrž pouze mobilizační veškerého obyvательства. Přístupu k rovnému právu každého člověka využívat svou schopnost učít se i učít druhé dnes brání licencování učitelé. Možnosti učitele dostat na místo své činnosti a připůsobit se rutině, která je pro něj připravena. Design výrobků, návody k použití a reklama je oba cvičí pro jejich roli stejně důsledně jako současná školní výuka. Radikální alternativa k dnešní zeškolněné společnosti předpokládá více než jen nové mechanismy formálního získávání dovedností a jejich uplatňování ve vzdělávání. Odškolněná společnost musí zaujmout nový postoj k nahodilému či neformálnímu vzdělávání.

Tzv. nahodilé vzdělávání se samozřejmě nemůže vrátit k formám, jaké mělo učení na venkově nebo ve středověkých městech. Tradiční společnost se podobala soustavě soustředěných kruhů smysluplných struktur, zatímco moderní člověk se musí snažit nacházet smysl v množství struktur, ke kterým má jen okrajový vztah. Na vesnici byly jazyk, architektura, práce, náboženství a rodinné zvyky ve vzájemném souladu. Vzájemně se vysvětlovaly a posilovaly. Pokud člověk vrostl do jedné takové struktury, stal se i součástí všech ostatních. Odborné učení bylo pouze vedlejším produktem odborné činnosti, třeba ševcovství nebo zpívání ve sboru. I když se učení nikdy nestal mistrem či učencem, přesto přispěl k tomu, že byly vyrobeny boty nebo slavnostně sloužena mše. Vzdělání nebojovalo o čas ani s prací, ani s volným časem. Těměř veškeré vzdělání bylo rozmanité, celoživotní a neplánované.

projekty tímto způsobem organizují a ve svém důsledku působí jako školy. Vždy dávají dohromady lidi kvůli zkoumání jistých „témat“, které se děje v rámci kurzů, seminářů a učebních programů, ve kterých jsou implicitně obsaženy předpokládané „oblasti společného zájmu“. Taková tematická setkání jsou ovšem svou podstatou závislá na učiteli: vyžadují přítomnost autority, která účastníkům určí výchozí bod jejich diskuse.

Naproti tomu při kontaktu založeném na nějaké knize nebo filmu jsou zpusoby vyjadřování, okolnosti a rámec, v němž bude problém nebo skutečnost popisována, určeny autorem onoho díla. Ti, kdo tento výchozí bod akceptují, se mohou stát partnery bez centralizující instance autority.

Sejdou-li se lidé například proto, aby probrali pojem „kulturní revoluce“, končí to obvykle zmatkem nebo demagogií. Pokud se ale místo toho sejdou k diskusi ti, kdo se zajímají o určitý Maův, Marcuseho, Freudův či Goodmanův text, naprosto to odpovídá velké tradici liberálního učení počínající Platónovými dialogy, postavenými na výrocih popisovaných Sokratovi, a vrcholící komentáři Tomáše Aquinského ke knihám sentenci Petra Lombardského. Scházení se nad dílem se zásadně liší od principu, na němž jsou založeny například kluby pro studium „velkých děl“. Místo spoléhání na výběr provedený bůhvíjakými autoritami si mohou každý dva partneři pro další analýzu zvolit libovolnou jinou knihu.

Druhá námitka: Proč by údaje dostupné při vyhledávání partnera neobsahovaly také informace o věku, původu, světovém názoru, schopnostech, zkušenostech nebo jiných rozlišovacích znacích? – Opět nexistuje žádný důvod, proč by takové diskriminační specifikace nemohla převzít některá z mnoha univerzit, jež by případně přijaly setkávání kolem díla jako svůj základní organizační princip. Dovedu si představit schůzky zainteresovaných, na kterých je přítomen autor zvolené knihy nebo se nechá někým zastupovat, nebo systém, který by zajišťoval přítomnost odborného poradce, nebo pravidlo, že by na podobné akce měli přístup jen studenti některé katedry nebo fakulty, nebo by se konaly výhradně schůzky lidí, kteří se předem shodli na určitém specifickém přístupu k dílu, o němž mají mluvit. U každého takového omezení by se jistě našla celá řada argumentů, proč právě toto omezení napomáhá dosažení specifických učebních cílů. Obávám se však, že ve většině případů, kdy jsou podobná omezení navržena, je skutečným důvodem předpoklad, že lidé jsou nevzděláni. Licencování učitelé chtějí zabránit tomu, aby se jeden nevzdělanec sešel s druhým a společně probírali jakýsi text, kterému snad ani pořádně nerozumějí a který čtou jen proto, že je zajímavá.

Námitka třetí: Proč se nedají těm, kdo hledají partnera, k dispozici asistenní zařízení, která by pro jejich schůzky vytvářela podmínky – prostorové, programové, technické a bezpečnostní? – To vše dělají nyní školy a sice s nedostatečností příznačnou pro velké byrokracie. Kdybychom přenechali iniciativu přímo těm, kdo hledají partnera k diskusi, zvládl by tuto úlohu pravděpodobně mnohem lépe organizace, které dnes ke školství nikdo nepočítá. Mám na mysli majitele restaurací, nakladatelství, telefonní služby, obchodní domy a konečně i vedení drah, které by mohlo podporovat používání železnič-

Současná společnost je v mnoha ohledech výslednicí vědomých projektů a koncepcí a možnosti vzdělávání musí být jejich integrlální součástí; právě v těchto koncepcích se vytvářejí předpoklady pro participaci všech na společenských institucích a ty se zase naopak využívají pro účely vzdělávání. V budoucnosti se budeme moci méně spoléhat na specializované celodenní učení ve školách a potřebujeme tedy najít nové cesty, jak učit a jak se učit, což znamená, že musí znovu narůst vzdělávací vliv všech institucí. To je ovšem velmi nejednoznačná prognóza. Mohla by jednak znamenat, že se lidé v moderním velkoměstě v rostoucí míře stanou obětí totálního poučování a manipulace, neboť budou připraveni i o chabé náznaky kritické nezávislosti, jež dnes liberální školy poskytují alespoň některým svým žákům.

Mohlo by to ovšem znamenat také to, že se lidé budou méně schovávat za své školní vysvědčení a získají více odvahy kontrolovat a svým „odmlouváním“ ovlivňovat instituce, do nichž vstupují. Abychom takový vývoj zajistili, musíme se naučit měřit sociální význam práce a volného času podle toho, jaký objem výměny vzdělání umožňují. Aktivní účast na správě a kontrole institucí, jako např. ulice, pracovního místa, knihovny, zpravodajského programu či nemocnice, je proto nejlepším měřítkem jejich významu jako vzdělávacích zařízení.

Nedávno jsem hovořil se skupinou mladších středoškoláků, kteří právě organizovali protestní hnutí proti nucenému postupu do dalšího ročníku. Jejich heslo znělo: „Účastnit se, ne předstírat!“ Byli zklamáni, že to bylo chápáno jako požadování méně, a nikoli více vzdělání. Připomnělo mi to protest, který před sto lety vyjadřoval Karel Marx proti odstavci gothajského programu, jenž prohlášoval dětskou práci za nezákonnou. Tomuto návrhu se vzpíral v zájmu vzdělání mládeže, jež se může uskutečňovat jen při práci. Pokud by nejcnějším plodem lidské práce mělo být vzdělání, které z ní získává, a dále možnost iniciovat vzdělávání druhých, pak je pedagogické odcizení moderní společnosti ještě horší než její odcizení ekonomické.

Hlavní překážku na cestě ke společnosti s opravdovým vzděláním výstižně pojmenoval jeden můj černošský přítel z Chicago, když řekl, že „máme zeškolněnou fantazii“. Dovolujeme státu, aby diagnostikoval všeobecné nedostatky ve vzdělání svých obyvatel a aby založil speciální instituci, jež má tyto nedostatky odstranit. Podléháme tak klamnému závěru, že jsme schopni rozlišovat mezi tím, co je pro druhé nutné vzdělání a co ne – stejně jako předešlé generace vytvářely zákony, které stanovovaly, co je posvátné a co profánní.

Durkheim ukázal, že rozdělení sociální reality do dvou sfér tvoří podstatu formálního náboženství. Konstatuje, že existují náboženství bez nadpřirozena a jiná náboženství bez osobních bohů, ale neexistuje žádné náboženství, které nerozděluje svět na předměty, časové úseky a osoby, které jsou považovány za posvátné – a ostatní, které jsou světské. Durkheimovu tezi lze přenést i na sociologii vzdělání, neboť škola přináší obdobně radikální dichotomie.

Už sama existence povinných škol rozděluje společnost do dvou sfér: existují časové úseky, postupy, způsoby jednání a povolání, které jsou považová-

ny za „akademické“ či „pedagogické“, zatímco ostatní nikoli. Tato moc škol rozdělovat společenskou realitu nezná žádných hranic; vzdělání se stává odříznutým světem a svět odcizený vzdělání.

Od dob Bonhoeffera poukazují teologové na zmatek, který dnes panuje mezi biblickým poselstvím a institucionálním náboženstvím. Upozorňují na skutečnost, že křesťanská svoboda i víra může ze sekularizace těžit. Taková konstatování přirozeně mnoha věřícím znějí jako rouhání. Podobně bude mít vzdělávací proces bezesporu užitek z odškolnění společnosti, ačkoli jeho požadování připadá mnohým pedagogům jako zrada osvěcenství. Přitom právě osvěcenství zasazují dnešní školy smrtelhou ránu.

Sekularizace křesťanské víry závisí na tom, zda se tomuto úkolu věnují křesťané, kteří v církvi vyrostli. Úplně stejným způsobem závisí úspěšné odškolnění vzdělávacího systému na nasazení těch, kteří byli vychováni ve škole. Jejich absolvovaná studia jim pro tento úkol jako alibi neposlouží. Když z nás je odpovědný za to, co se z něj stalo, i když snad nemůže dělat nic víc, než tuto odpovědnost přijmout a posloužit ostatním jako varování.