

IVAN ILLICH

odškolně
ni
(POLEMICKÝ SPIS)
společnosti

Sociologické nakladatelství, Praha 2001

VIII. Proti zeškolnění¹⁰

Již řadu generací se snažíme zařídit lepší svět tím, že nabízíme stále více vzdělání, avšak tato snaha zatím ztroskotává. Naopak jsme museli uznat, že nutíme-li všechny děti šplhat po nekonečném žebříku vzdělání, rozhodně nedosahujeme větší rovnosti, nýbrž že zvýhodňujeme toho, kdo jde na start dřív, je zdravější a lépe připravený, že povinné vyučování u většiny lidí umrtvuje vůli a chuť do samostatného učení a že vědění, zachází-li se s ním – včetně obalu a spotřeby – jako se zbožím a je-li považováno za soukromý majetek toho, kdo je získal, musí být nutně nedostatek.

Náhle poznáváme, že veřejné vzdělávání prostřednictvím povinné školní docházky ztratilo svou sociální, pedagogickou a ekonomickou legitimitu. Kritické vzdělávacího systému reagují na tuto situaci návrhem léčby neoortodoxními prostředky: od vzdělávacích poukázek, které by každému umožnily nakoupit si na otevřeném trhu vzdělání podle své volby, přes přesunutí vzdělávání ze škol na veřejné sdělovací prostředky až po praktické učení na pracovištích. Někteří z nich už tuší, že tlak školy je třeba odbourávat podobně, jako se od konce 18. století po celém světě sekularizací potlačoval vliv církve. Jiní reformátoři navrhuji nahradit povinnou školní docházku jinými systémy, které by podle jejich předpokladů každého občana lépe připravily na život v moderní společnosti. Tyto návrhy nových vzdělávacích institucí lze rozdělit do tří velkých skupin: jde za prvé o reformu instituce třídy v rámci stávajícího školského systému, za druhé o zavedení svobodných tříd do všech oblastí společnosti a za třetí o proměnu celé společnosti v jedinou velkou třídu. Všechny tři přístupy – reformovaná třída, svobodná třída i celosvětová třída – jsou však pouze různými stupni eskalace vzdělání, jejíž každý nový postup hrozí ještě důkladnější a rozsáhlejší sociální kontrolou než stupeň překonaný.

Podle mého názoru se sekularizace školy stala nevyhnutelnou a konec této velké iluze by pro nás měl být zdrojem naděje. Domnívám se však také, že konec éry zeškolnění by mohl zahájit epochu globální školy, jež by se od globálního blázince či globálního vězení lišila pouze jménem a místo vzdělání by poskytovala nápravnou terapii či adaptaci. Domnívám se proto, že úpadek školy nás nutí dívat se za její blížící se konec a vzít v úvahu zásadní alternativy, které se nabízejí. Buď vymyslíme nové plodné vzdělávací prostředky, jež nás budou lépe připravovat na svět, který je pro člověka stále nepřístupnější a nepřátelštější, nebo vytvoříme podmínky pro novou dobu, v níž by technologie mohla napomoci jednoduchosti a transparentnosti společnosti tak, aby každý člověk opět mohl znát potřebná fakta a používat nástroje, které utvářejí jeho život. Můžeme zkrátka buď politicky omezovat tlak školy, nebo můžeme odškolnit celou kulturu.

¹⁰ Poprvé publikováno v souboru: Illich, Ivan: *Fortschrittsmythen*. Reinbek b. Hamburg 1978, s. 113–138.

1. Skrytý učební plán školy

Abychom lépe poznali, jaké alternativy se nám nabízejí, musíme rozlišovat mezi učením a vyučováním, a to znamená oddělit humanistický cíl učitele od vlivů neměnné struktury školy. Tato skrytá struktura konstituuje vyučovací praxi, jež se vymyká kontrole učitele i školského úřadu. Zprostředkovává nevykořenitelné poselství, že jedinec se může na dospělý život ve společnosti připravit jen prostřednictvím vzdělání, že to, co se nenaučí ve škole, je zcela bezcenné, a že to, co se může naučit mimo školu, je nezajímavé. Nazývám tuto strukturu skrytým učebním plánem školy, neboť zakládá rámec systému, jenž zůstává nedotčen i všemi případnými změnami osnov.

Skrytý učební plán je stále stejný – kdekoli a v kterékoli škole. Požaduje, aby se všechny děti určitého věku shromáždily na pět set, tisíc nebo více hodin za rok ve zhruba třicetičlenných skupinách pod autoritou licencovaného učitele. Je jedno, zda je učební plán zaměřen na to, aby žáky učil principům fašismu, liberalismu, katolicismu, socialismu nebo emancipace; jde o to, že jen tato instituce si nárokuje pravomoc definovat, které aktivity jsou legitimní „výchovou“. Je jedno, zda škola zamýšlí vytvářet americké nebo sovětské občany, řemeslníky nebo lékaře; důležité je, že člověk může být legitimním občanem, řemeslníkem nebo lékařem jen jako absolvent školy. Nezáleží na tom, zda se shromáždění žáků koná stále na stejném místě; rozhoduje to, že je chápáno jen jako vyučování: pletení košíků je pro košíkáře práci, pro vězně nápravnou terapií a pro žáka součástí osnov.

Ve skrytém učebním plánu jde o to, aby žák zakusil, že vzdělání je cenné jen tehdy, je-li získáno ve škole prostřednictvím odstupňovaného procesu spotřeby, že úspěch, který má jedinec později ve společnosti, závisí na množství vědění, jež konzumuje, a že učení o světě je hodnotnější než učení prostřednictvím světa. Prosazování tohoto skrytého učebního plánu ve vzdělávacím systému je tím, co odlišuje zeškolňování od jiných forem plánované výchovy. Všechny školské systémy na světě se co do institucionálních výstupů shodují – což je právě výsledkem společného skrytého učebního plánu všech škol.

Musíme si uvědomit, že skrytý učební plán školy mění učení z činnosti na zboží, trh se kterým ovládá škola. Název, jímž toto zboží dnes označujeme, je „vzdělání“, tedy kvantifikovatelný, kumulativní výstup profesionálního působení instituce zvané škola; jeho hodnota se měří trváním a nákladností procesu, jemuž je žák v souladu se skrytým učebním plánem vystaven. Absolvent lokální vyšší školy i student elitní univerzity mohou (v americkém systému) za čtyři roky nasbírat 135 kreditů, oba jsou si však velmi dobře vědomi rozdílné hodnoty svého vědomostního kapitálu.

Ve všech „zeškolněných“ státech jsou vědomosti považovány za první předpoklad přežití, ale zároveň také za měnu, která je lépe směnitelná než rubl nebo dolar. Od dob Karla Marxe hovoříme o odcizení dělníka od jeho práce v třídní společnosti. Nyní ale musíme uznat existenci odcizení člověka od jeho učení, stává-li se toto produktem průmyslu služeb a člověk spotřebitelem.

Čím více vzdělání jedinec spotřebovává, tím více získává „vědomostního kapitálu“ a tím výše stoupá v hierarchii kapitalistů vědění. Vzdělání tak definuje novou třídní strukturu společnosti, ve které zaujmají nejvyšší pozici velkospotřebitelé vědomostí, tj. ti, kteří nasbírali velké sumy vědomostního kapitálu. Jsou stoprocentně ziskovými akciemi v portfoliu lidského kapitálu společnosti a je jim vyhrazen přístup k jejím výkonnějším nebo nedostatkovějším výrobním prostředkům.

Skrytý učební plán tedy nedefinuje a nehodnotí pouze, co je vzdělání a co nikoli, ale určuje také, na jakou míru produktivity má spotřebitel vzdělání nárok. Slouží jako ospravedlnění pro stále užší souvislost mezi pracovním místem a z něj plynoucími výhodami, jež se v některých společnostech vyjadřují ve formě osobních příjmů, v jiných jako bezprostřední právo na služby přinášející úsporu času, u dalších na vzdělávání či prestiž.¹¹

Dějiny úsilí podrobit všechny lidi postupným stadiím osvěty by nás nakonec dovedly až k alchymii, velkému umění pozdního středověku. Jan Ámos Komenský, moravský biskup, polyhistor a pedagog, je právem považován za otce moderní školy. Jako jeden z prvních navrhol povinnou školní docházku čítající sedm nebo dvanáct tříd. Ve své *Velké didaktice* popisuje školu jako prostředek, jak naučit „každého všechno“, a navrhuje plán pásové výroby vědomostí, jež by zlevnila a zdokonalila vzdělávání dle jeho metody a umožnila by vývoj všech k plné lidskosti. Komenský ale nebyl jen zastáncem efektivity. Byl také alchymistou, který převzal odborný jazyk svého cechu a s jeho pomocí popsal umění výchovy dětí.

Alchymisté se pokoušeli zušlechtit přírodní látky tím, že získávali jejich esence, ty podrobovali dvanácti stupňům kultivace a takto je chtěli proměnit ve zlato pro užitek svůj i celého světa. Alchymisté pochopitelně neuspěli, ale jejich „věda“ našla pokaždé nové důvody jak pro tento neúspěch, tak i pro nutnost dalších pokusů.

Pedagogika zahájila v dějinách *ars magna* novou kapitolu. Vzdělání a výchova byly nyní hledáním alchymistického postupu, jenž by vytvořil nový typ člověka, který by se lépe přizpůsoboval prostředí vytvářenému vědeckou magií. Vždy znovu se však – bez ohledu na to, kolik každá generace na školy vynaložila – ukázalo, že většina lidí je pro osvětu dle tohoto postupu neupotřebitelná a obecně nevhodná pro život ve světě vytvořeném člověkem.

Reformátory vzdělání, kteří přitakávají myšlence, že škola neuspěla, lze rozdělit do tří skupin. Nejúčtyhodnější tvoří samozřejmě velmistři alchymie, kteří nám slibují lepší školy; nejlákavěji působí lidoví mágové, kteří nám slibují udělat z každé kuchyně alchymistickou laboratoř; ovšem nejtajemnější jsou noví budovatelé vesmíru, kteří chtějí celý svět přebudovat na jeden ohromný chrám vědění.

V čele současných mistrů alchymie jsou výzkumní stratégové, angažovaní

¹¹ Tento bod je zvlášť významný vzhledem k absenci souvislosti mezi výkonem ve škole a v reálném zaměstnání, viz např. studie Ivara Berga *Education and Jobs: The Great Training Robbery*.

nebo placení velkými nadacemi, kteří věří, že ekonomicky únosnější než současná škola se všemi jejími potížemi by byla jen nějak zlepšená škola, jež by současně mohla vyprodukovat ještě větší balík služeb. Specialisté v oblasti studijních plánů tvrdí, že vyučovací předměty jsou překonané nebo irelevantní. Proto jsou osnovy doplněny o rychle zabalené kurzy o africké kultuře, americkém imperialismu, emancipaci žen, problémech životního prostředí nebo spotřební společnosti. Také pasivní učení je prý špatné – což je dokonce pravda –, pročež se studentům milostivě dovoluje, aby se sami rozhodovali, o čem a jak chtějí být poučováni. Školy jsou prý jako vězení, proto zplnomocníme ředitele škol k provádění učebních exkurzí a školní katedry postavíme na pro ten účel uzavřenou ulici v Harlemu. Dnes je prý v módě vciťovat se, a proto se do třídy přenesou skupinová terapie. Škola, která má naučit každého všemu, se stává pestrou směsicí pro všechny hodné děti.

Mnozí kritikové škole vytýkají, že nedostatečně využívá poznatky moderní vědy. Někteří z nich navrhuje podávat dětem speciální drogy, aby učitel mohl snáze ovlivňovat jejich chování. Jiní chtějí proměnit školu v arénu pro vzdělávací sportovní hry. Další prosazují elektrifikaci třídy: jsou-li nekritickými McLuhanovými žáky, nahrazují tabuli a slabikář multimediálními happeningy, jsou-li spíše následovníky Skinnera, tvrdí, že dokáží lidským chováním manipulovat účinněji než praktici staré školy.

Většina těchto novot má samozřejmě i své dobré aspekty. V experimentálních školách se tolik nezahálí. V decentralizovaných školských okrscích mají rodiče silnější pocit i možnost participace. Žáci, kteří se vedle vyučování učí i nějakému řemeslu, jsou většinou zručnější a chytřejší než ti, kteří jen dřepí ve třídě. Mnoho dětí si skutečně zlepšilo znalosti španělštiny v jazykové laboratoři, protože se jim zdá zábavnější otáčet knoflíky magnetofonu než se bavit na ulici se stejně starými Portorikánci. Přesto však všechna tato zlepšení zůstávají jen v předvídatelných úzkých mezích, protože ponechávají nedotčen skrytý učební plán školy.

Někteří reformátoři by se i rádi od skrytého učebního plánu veřejných škol osvobodili, ale daří se jim to jen zřídka. „Svobodné školy“, které plodí další, ještě svobodnější, vytvářejí pouhou fatu morgánu svobody, jakkoli je přítomnost žáků často přerušována dlouhými fázemi zahálení. Školní docházka na základě vlídné domluvy vštěpuje žákovi nutnost pedagogické péče důsledněji než docházka vynucená školními biřici. Shovívaví, permissivní učitelé mohou způsobit, že žáci po opuštění školy nebudou životaschopní.

Učení v takových školách často není ničím víc než získáváním společensky uznávaných dovedností, které v tomto případě nejsou určovány výnosem školského úřadu, nýbrž konsensem společenství. Nový duševní diákon je jen starým knězem v novém rouchu.

Aby byly svobodné školy skutečně svobodné, musely by splnit dvě podmínky: za prvé by musely být zařízeny tak, aby se zabránilo znovuzavedení skrytého učebního plánu, podle něhož licencované žáky v úředně licencovaných třídách učí licencovaní učitelé, a za druhé by musely – což je ještě důležitější – nabídnout rámeček, ve kterém by se všichni účastníci – tedy jak učitelé, tak

žáci – mohli osvobodit od skrytých principů zeškolněné společnosti. První podmínka se často uvádí mezi cíli svobodné školy. Druhá se většinou ani neuznává a jako cíl svobodné školy ji tedy lze postulovat jen obtížně.

2. Skryté předpoklady vzdělávání

Je užitečné rozlišovat mezi skrytým učebním plánem, tak jak jsem ho výše vylíčil, a skrytými premisami, jež celý vzdělávací systém přijímá. Skrytý učební plán je rituál, jenž plní úlohu oficiálního, etablovaného zasvěcení do moderní společnosti, institucionalizovaného ve škole. Účelem tohoto rituálu je skrýt před jeho účastníky rozpory mezi mýtem egalitářské společnosti a třídní realitou. Jakmile jsou rituály rozpoznány jako rituály, ztrácejí svou moc – a právě to se nyní děje se školní výukou. Přesto existují určité základní domněnky o dospívání – blížíci se dokonce skrytým premisám –, které se dnes projevují ve vyučovacích ceremoniích a které by působení svobodných škol mohlo snadno dále posílit.

Na první pohled se jeví každé zobecňování liberálního školství jako předčasné. Zejména v USA, Kanadě a v Německu rozkvetly na úsvitu sedmdesátých let tisíce květů nového jara. Tyto experimenty, které se tváří jako vzdělávací instituce, nám jistě určité zobecnění dovolují. Předtím však musíme hlouběji pochopit vztah mezi školním vyučováním a výchovou.

Často zapomínáme, že spojení výchovy a vzdělání vzniklo teprve v novověku. Před reformací bylo neznámé. Ve francouzštině se pojem výchovy a vzdělávání dětí poprvé objevuje v dokumentu z roku 1498. To byl rok, kdy se Erasmus usadil v Oxfordu, kdy ve Florencii zemřel na hranici Savonarola a kdy Dürer vytvořil svou *Apokalypsu*, jež nám tak naléhavě zprostředkovává atmosféru zániku visící nad pozdním středověkem. V anglickém jazyce se tento pojem objevuje poprvé v roce 1530. To byl rok, kdy se Jindřich VIII. rozešel s Kateřinou Aragonskou a kdy se Lutherova církev zřekla na augsburském říšském sněmu Říma. Ve španělských zemích trvalo ještě celé století, než vešly pojmy výchovy a vzdělání ve známost. Ještě v roce 1632 hovoří Lope de Vega o vzdělávání jako o novotě. Uvědomme si, že o rok dříve slavila univerzita San Marcos v Limě osmdesáté výročí založení. Centra „vzdělanosti“ tedy existovala dlouho předtím, než termín „vzdělávání“ přešel do běžného jazyka. „Četli“ se v nich klasikové nebo zákoníky, člověk však nebyl „vychováván“ pro život.

Na počátku 17. století se prosadil názor, že člověk je od narození neschoopen života ve společnosti a že se mu toho musí dostat teprve výchovou a vzděláním. Ty znamenaly opak živého vědění. Byly chápány jako proces, ne jako pouhé poznání skutečností a schopnost zacházet s nástroji, které utvářejí život konkrétního člověka. Posléze se staly nepochopitelným dobrem, které muselo být produkováno ku prospěchu všech a všem být stejným způsobem přidělováno, stejně jako předtím viditelná církev udělovala neviditelné pozhánání. Vlastní ospravedlnění tváří v tvář společnosti bylo nyní prvním příká-

záním pro člověka narozeného v prvotní hlouposti, této novodobé období prvotního hříchu.

Školní vzdělání a výchova se k sobě vztahují jako církev a náboženství, nebo obecněji řečeno, jako obřad a mýtus. Obřad vytváří a obsahuje mýtus. Rituál vzdělání si vytváří svůj vlastní mýtus a mýtus produkuje učební plán, který zase zvětšuje vzdělávací rituály. „Výchova“ jako velmi rozsáhlá kategorie sociální legitimizace je myšlenka, pro kterou (kromě křesťanské teologie) nenalezneme v žádné jiné kultuře specifický protějšek, a produkce „výchovy“ ve vyučovacím procesu odlišuje školu od vzdělávacích institucí, jež existovaly v jiných epochách. To musíme pochopit, chceme-li objasnit nedostatky většiny svobodných, nestrukturovaných nebo nezávislých škol.

Chce-li svobodná škola přesáhnout prostou reformu školní třídy, pak se musí vyvarovat převzetí výše popsaného skrytého učebnímu plánu školního vzdělávání. Ideální svobodná škola se musí pokoušet zprostředkovávat vzdělání a zároveň bránit tomu, aby byla výchova používána k vytváření či legitimizaci třídní struktury společnosti; nesmí se nechat zneužívat k tomu, aby žáka poměřovala abstraktními měřítky a následně jej utlačovala, kontrolovala a otesávala na správnou míru. Dokud ale svobodná škola nepřestane usilovat o poskytování „všeobecného vzdělání“, skryté předpoklady vzdělání nepřekročí.

K těmto předpokladům patří „syndrom přistěhovalce“, jak jej nazval Peter Schrag; ten nás nutí jednat se všemi lidmi tak, jako by byli na světě čerstvými imigranty a museli projít procesem naturalizace. Jen úředně licencovaným konzumentům vědomostí bude přiznáno státní občanství. Lidé se nerodí stejní, nýbrž se stejnými teprve stávají v soukolí alma mater.

Dalším předpokladem je, že člověk se rodí nezralý a než se bude moci zařadit do civilizované společnosti, musí „dozrát“. Podle této ideologické fixace na zralost musí být člověk vytržen ze svého přirozeného životního prostředí a proměněn ve společenskou dělozu, čímž se utuží dostatečně na to, aby se mohl vpravit do každodenního života. Tuto funkci plní svobodné školy často lépe než školy tradiční, pracující s méně svobody.

Liberální vzdělávací zařízení mají s méně svobodnými vzdělávacími zařízeními společný ještě jeden znak. Odosobňují odpovědnost za výchovu. *In loco parentis* stavějí instituci. Zakořeňují představu, že pokud se učení děje mimo rodinu, pak má být vykonáváno agenturou, pro kterou každý jednotlivý učitel pracuje jako agent. V zeškolněné společnosti se i rodina redukuje na „akulturační agenturu“. Výchovné agentury, které učitele pověřují, aby uskutečňoval společné záměry úřadů pro dozor nad školstvím, jsou nástroji odosobnění intimních vztahů mezi lidmi.

Jistě existuje mnoho svobodných škol, které fungují bez akreditovaných učitelů. Tím představují vážné ohrožení pro etablované odborové svazy učitelů, nijak ale neohrožují profesní strukturu společnosti. Školský úřad, který podle libosti zaměstnává lidi a pověřuje je prováděním vlastních výchovných záměrů i tehdy, nemohou-li předložit žádnou odbornou licenci nebo diplom, ještě nezpochybňuje legitimitu učitelské profese.

Většina učitelů, kteří vyučují na svobodných školách, nemá šanci učit svým jménem. Korporativní úlohu výuky vykonávají ve jménu určitého úřadu, méně transparentní funkci učení ve jménu žáků a spíše mytickou funkci poučení ve jménu celé „společnosti“. Nejlepším důkazem toho je, že většina učitelů na svobodných školách tráví na konferencích a zasedáních, kde se plánuje, jak má škola vychovávat, ještě více času než jejich kolegové. Vzhledem ke svým iluzím jsou tak mnozí učitelé s dobrou vůlí pouhou délkou trvání takových zasedání vypuzeni z veřejné služby na svobodnou školu a o rok později vyhnáni i z ní.

Všechna vzdělávací zařízení tvrdí, že chtějí lidi pro něco formovat, např. pro budoucnost, ovšem nepropustí je dříve, dokud se u nich nevyvine vysoká míra tolerance vůči životnímu způsobu starších: poskytují výchovu pro život, nikoli vzdělání v každodenním životě. Tomu se vyhne jen několik málo svobodných škol. Přesto však patří k důležitým centrům, z nichž se šíří nový životní styl.

3. „Vědění“: uvedení zboží na trh

Nejnebezpečnější skupinu reformátorů vzdělání tvoří ti, kdo tvrdí, že vědění lze mnohem efektivněji produkovat a prodávat na otevřeném trhu než na trhu kontrolovaném školou. Říkají zároveň, že znalosti lze snadno převzít od nějakého vzoru, pokud má žák skutečně zájem je získat, a že vhodnější by k vytvoření stejného rozdělení kupní síly v sektoru vzdělávání byly individuální vzdělávací poukázky. Platnost těchto tvrzení mi připadá být evidentní. Přesto by bylo mylné se domnívat, že zavedení volného trhu s věděním by do vzdělávání vneslo nějakou radikální alternativu.

Zavedení volného trhu by skutečně odstranilo to, co jsem výše označil jako skrytý učební plán současné školy. Stejně tak se alespoň na první pohled zdá, že volný trh by působil proti tomu, co jsem nazval skrytými premisami zeškolněné společnosti – proti „syndromu přistěhovalce“, institucionálnímu monopolu na učení a přímočaře uplatňovanému iniciačnímu rituálu. Alchymistovi by však volný trh se vzděláním mohl poskytnout nesčetné neviditelné ruce, jež by všechny lidi tlačily do rozmanitých malých výklenků zřizovaných stále komplexnější technokracií.

Ještě zjevnější je, že ony testovací baterie, pomocí nichž se dnes měří komplexní balíky vědomostí, by mohly zrušení povinné školní docházky přežít – a s nimi by přežil i požadavek, aby každý získal alespoň minimální balík vědění. Alchymistické měření hodnoty jedince a alchymistický sen o „vychovatelnosti člověka k plné lidskosti“ by byly jedno a totéž. Pod pláštíkem „svobodného trhu“ by byla globální vesnice přetvořena na děložní milieu, kde pedagogičtí terapeuti dohlížejí na technickou pupeční šňůru, jíž je každý jednotlivec vyživován. Škola dnes kompetence učitele omezuje pouze na třídu. Brání mu v tom, aby za svou doménu pokládal celý život člověka. Blížící se konec školy odstraní i tuto bariéru a propůjčí zdání legitimacy celoživotnímu peda-

gogickému vměšování do soukromého života každého člověka. To by byl počátek všeobecného boje o „vědění“ na volném trhu; výsledkem by byl paradox vulgární – i když zdánlivě egalitářské – meritokracie.

Škola není v žádném případě jedinou institucí, jež si činí nárok převádět informace, porozumění a vědění na vzorce chování, které jsou klíčem ke společenskému statusu a moci. Škola není ani první institucí, jež byla k přeměně vzdělání na takové právní nároky použita. Například čínský mandarínský systém fungoval po staletí jako stabilní a účinná motivace ke vzdělání ve službách relativně otevřené třídy, jejíž privilegia se zakládala na získání měřitelných vědomostí.

Jak víme, podroboval v době kolem roku 2200 př. Kr. čínský císař své úředníky každé tři roky zkoušce. Po třech zkouškách byli buď povýšeni, nebo navždy propuštěni ze služby. O tisíc let později, v roce 1115, zavedl císař pro státní službu všeobecné formální zkoušky – z hudby, lukostřelby, jezdeckého umění, psaní a aritmetiky. Kandidáti přitom nebyli porovnáváni podle abstraktních standardů vyvinutých vědci, ale účastnili se každé tři roky soutěže se sobě rovnými. Jen jeden ze sta byl přes stupně „učiněný génius“ a „zasloužilý učenec“ povýšen na stupeň „čekatel na službu“. Kvóty pro výběr do těchto tří stupňů byly tak nepatrné, že samy zkoušky nemusely být nijak zvlášť exaktní. Dbalo se pouze na to, aby byla zajištěna objektivita. Např. při zkouškách do druhého stupně, kde hrála významnou roli písemná úloha, opsal nejprve práci kandidáta sekretář a porotě byla předložena pouze kopie, aby se nestalo, že by byl poznán rukopis autora a svedl soudce k zaujatosti. * *

V Číně nepropůjčovalo povýšení do hodnosti učence nárok na požadované úřady, nýbrž pouze opravňovalo k účasti ve veřejné loterii, kde se úřady mezi mandaríny rozlosovaly. Dokud nebyla Čína nucena válčit proti evropským mocnostem, nevznikaly tam žádné školy ani univerzity. Díky testování nezávisle získaného, měřitelného vědění byla čínská říše po tři tisíciletí – jako jediný národ bez vlastního církevního nebo školského systému – schopna vzdělávat svou vládnoucí elitu, aniž se vyvinula dědičná aristokracie. Ti, kteří vykonali zkoušky, do ní měli stejný přístup jako císařská rodina.

Voltaire a jeho současníci čínský systém povyšování obdivovali. Ve Francii byly v roce 1791 zavedeny zkoušky do veřejné služby, které zrušil až Napoleon. Je fascinující si představit, co by se stalo, kdyby byl k propagaci ideálů Francouzské revoluce – místo školského systému, který nevyhnutelně podporuje nacionalismus a vojenskou disciplínu – vybrán systém mandarínský. Žádný div, že Napoleon vybudoval polytechnickou internátní školu. Nad mandarínským systémem zvítězil jezuitský model rituálně stupňovaného povyšování v řádové hierarchii a stal se preferovanou metodou, jejímž prostřednictvím legitimizují západní společnosti své elity.

Ředitelé škol se stali opaty celosvětového řetězce klášterů, ve kterém každý snaživě shromažďuje vědomosti nutné k tomu, aby mohl vstoupit do zastarávajícího nebe na zemi. Podobně jako kalvinisté sekularizovali kláštery a posléze učinili jediný klášter z celé Ženevy, máme dnes důvod se obávat, že zrušení povinné školní docházky bude mít za následek vznik celosvětové továrny

na vědění. Pokud zcela nezměníme koncepci učení a vědění, povede sekularizace školy k nešťastnému spojení mandarínského systému, jenž odděluje učení od licencování, se společností, jež cítí povinnost podrobovat každého člověka terapii tak dlouho, dokud není zralý pro Zlatý věk.

Alchymie, magie ani svobodné zednářství problémy současné krize „vzdělání“ nevyřeší. Odškolení našeho světónázoru vyžaduje, abychom sami poznali nelegitimní náboženský charakter tohoto výchovného podniku. Pýcha spočívá právě v pokusu učinit člověka společenským tvorem prostřednictvím technicky naplánovaného vzdělávacího procesu.

Ti, kteří se hlásí k technokratickému étosu, považují za nutné, aby se technicky možné stalo také dostupným – přinejmenším pro několik málo lidí, ať už tito chtějí nebo ne. Na strádání a frustraci většiny jim nezáleží. Je-li možná kobaltová terapie, pak každá z obou nemocnic ve městě Tegucigalpa potřebuje přístroj na její provádění – a to za cenu, za kterou by bylo možno zbavit větší část obyvatelstva Hondurasu parazitů. Je-li možná nadzvuková rychlost, pak je třeba tímto způsobem urychlit cestování několika málo lidí. Je-li představitelný let na Mars, pak je třeba nalézt důvod, aby se zdál také nutný. Technokratický étos modernizuje chudobu: nejenže jsou staré alternativy ničeny a znemožňovány novými monopoly, ale prohlubuje se také nedostatek životně nutných věcí, protože roste propast mezi službami, které jsou technologicky možné, a těmi, které jsou skutečně dostupné pro většinu lidí.

Pokud učitel přijme tento technokratický étos, stává se „vychovatelem“. Jedná tak, jako by výchova byla technologickým podnikem určeným k tomu, aby přizpůsobovala člověka pro prostředí vytvářené vědeckým „pokrokem“. Jako by byl slepý k evidentnímu faktu, že neustálé zastarávání všeho zboží přijde draž, a to vzhledem ke stoupajícím nákladům na školní vzdělání člověka coby spotřebitele tohoto zboží. Jako by zapomněl, že růst nákladů na výrobní nástroje si právě v oblasti vzdělávání vybírá vysokou daň: snižuje intenzitu práce celé ekonomiky a znemožňuje učení na pracovišti – nebo ho v nejlepším případě poskytuje jako privilegium několika málo lidem. Po celém světě rostou náklady na výchovu člověka pro tuto společnost rychleji než produktivita hospodářství – a stále méně lidí má pocit inteligentní účasti na společném celku.

4. Škola jako nástroj technokratického pokroku

Výchova pro konzumní společnost znamená totéž co školení konzumentů. Přežití společnosti, v níž technokracie definují lidské štěstí jako spotřebu jejich nejnovějších produktů, je závislé na výchovně-vzdělávacích institucích (od školy až po reklamu), které výchovu a vzdělávání přetvářejí na sociální kontrolu.

V bohatých zemích jako USA, Kanada nebo SSSR jsou institucionální rozpo-
ry technokratického pokroku vzhledem k obrovským investicím vkládaným do

zeškolňování zcela evidentní. Ideologické ospravedlnění neomezeného pokroku se v těchto zemích zakládá na tvrzení, že egalizující účinky dlouhotrvajícího školního vzdělávání by mohly vyrovnávat antiegalitářské síly neustálého zastarávání. Ano, na důvěryhodnosti školy spočívá legitimita celé industriální společnosti, a je úplně jedno, zda jsou u moci američtí republikáni nebo komunistická strana. Za těchto podmínek veřejnost dychtivě přijímá publikace, jako byla zpráva Charlese Silbermana pro Carnegieho komisi nazvaná „Krise ve třídě“. Obdobné výzkumy vzbuzují důvěru právě svým náležitě dokumentovaným odsouzením dnešní školy, důvěru, jež může vzhledem k bezvýznamným pokusům léčit systém kosmetickými operacemi jeho zjevných nedostatků živit novou vlnu marných očekávání.

Další investice do školy jen dále stupňují její selhání. Chudí jsou paradoxně první obětí dalšího vzdělávání. Wrightova komise v Ontariu musela svého státního zadavatele informovat, že terciární vzdělávací instituce představují pro chudé nadměrnou zátěž, z čehož budou mít vždy prospěch především bohatí.

Zkušenost taková varování potvrzuje. Po desetiletí upřednostňoval systém kvót v SSSR při přijímání na univerzitu syny dělníků vůči synům vysokoškoláků. Přesto jsou děti z rodin vysokoškolsky vzdělaných rodičů v seminářích ruských vysokých škol zastoupeni mnohem čteněji než v USA.

8. března 1971 vyhlásil předseda nejvyššího soudu Warren E. Burger jednohlasný rozsudek v případě Griggs et al. versus Duke Power Company. Burger a jeho kolegové interpretovali záměry, které americký Kongres včlenil do pasáže o rovnosti šancí Zákona o občanských právech z roku 1964, v tom smyslu, že každé oznámkování a každá zkouška, které se podrobuje budoucí zaměstnanec, musí měřit „způsobnost člověka pro práci“, a nikoli „člověka *in abstracto*“. Dokazovat, že předpokládané vzdělání je „rozumným měřítkem pro plnění úkolů“, musí napříště zaměstnavatel. Tímto rozhodnutím zakázal soud zkoušky a diplomy pouze jako prostředek rasové diskriminace, avšak logiku obsaženou v argumentaci předsedy nejvyššího soudu lze přenést na každou formu „rodokmenu vzdělání“ jako předpokladu přijetí do zaměstnání. Vzdělávací kartely, tak účinně kompromitované Ivarem Bergem v jeho *Velké vzdělávací loupeži*, se nyní musí připravit na odboj nové aliance žáků, zaměstnavatelů a daňových poplatníků.

V chudých státech musí škola racionalizovat hospodářskou zaostalost celé země. Většina občanů nemá přístup k nedostatkovým moderním výrobním a spotřebním prostředkům, tlačí se ale před branami školy, aby získala do ekonomiky přístup. Hierarchické rozdělení privilegií a moci se již nezdůvodňuje původem, dědičnými tituly, přízní krále nebo papeže či vlastní bezohledností na trhu nebo bojišti, nýbrž subtilnější formou vlastní kapitalismu: totiž hierarchickou, leč liberální institucí povinné školní docházky, která dovoluje poživatelům dobrého vzdělání vinit zaostalého konzumenta vědění za to, že má osvědčení menší hodnoty. Ani takové odůvodňování nerovnosti však skutečnost nezakryje a pro populistické režimy je stále těžší potlačovat rozpor mezi jejich ideologií a realitou.

Deset let vynakládala Castrova Kuba obrovskou energii na rychlé šíření systému veřejného školství, přičemž se využívaly dostupné lidské zdroje, aniž by se obvyklým způsobem odborně prověřovaly. Počáteční efektní úspěchy této kampaně, především snížení negramotnosti, byly často uváděny jako důkaz pro tvrzení, že za pomalé tempo růstu jiných latinskoamerických vzdělávacích systémů může korupce, militarismus nebo kapitalistické tržní hospodářství. Mezitím ale Castra i s jeho pokusem vyškolit „nového člověka“ doběhla logika hierarchického vzdělávání. Přestože studenti trávili půl roku na třtinových plantážích a hlásili se nepokrytě k egalitářským ideálům *compañera* Fidela, vypěstovala škola každý rok novou žeň sebevědomých konzumentů vědy, kteří sahalí po stále vyšších stupních spotřeby. Licencovaní absolventi, kteří obzvlášť obzvlášť osadili nová pracovní místa, podkopávali svým konzervatismem výkony nelicencovaných kádrů, kteří své pozice získali dalším vzděláváním na pracovišti. Nestačí jednoduše svalit vinu za nedostatky na učitele; to revoluční vláda trvala na institucionální kapitalizaci lidských zdrojů skrze skrytý učební plán, jenž měl zajistit vytvoření univerzální buržoazie.

5. Za sebeurčení vyučování a učení

Revoluce namířená proti formám privilegií a moci založeným na zákonných nárocích profesionálního vědění musí vycházet ze změněného chápání podstaty učení. To především znamená, že odpovědnost za učení i vyučování přejde do jiných rukou. Vědění lze definovat jako zboží, pokud je chápáno jako výsledek institucionálního procesu nebo jako splnění institucionálních cílů. Toto pouto může být zrušeno a odcizení učení od života překonáno teprve tehdy, až jednotlivec získá zpět pocit vlastní odpovědnosti za to, co (se) učí.

Znovuzískání plné moci nad učením a vyučováním znamená, že učitel, který na sebe bere riziko zasahovat do soukromí jiného člověka, musí převzít i odpovědnost za následky. A stejně tak žák, který se vystavuje vlivu učitele, musí převzít odpovědnost za své vlastní vzdělání. Aby vzdělávací instituce – jsou-li vůbec nutné – vyhověly těmto účelům, musely by přijmout formu zařízení, kde se zájemci nabízejí střecha nad hlavou a přístup ke klavíru, keramické peci, gramofonovým deskám, knihám nebo diapozitivům. Školy, televizní stanice, divadla apod. jsou uzpůsobeny tak, že je mohou užívat prakticky jen placení odborníci. Odškolnění společnosti ale především znamená, že takového statusu odborníka bude zbaveno druhé nejstarší řemeslo na světě, totiž povolání učitele.

Licencování učitelů dnes představuje nepřijatelné omezení svobody projevu, korporativní struktura a profesní arogance žurnalistiky je příčinou nadměrného omezení svobody tisku a zákonná povinnost školní docházky omezuje svobodu shromažďování. Odškolnění společnosti by nebylo ničím menším než kulturní změnou, v rámci které by si lidé znovuosvojili účinné užívání svých ústavních svobod, především svobody učit sebe i druhé. Všichni by pak věděli, že se svobodní už narodili a že k užívání této svobody nepotřebují žádnou

terapii. Většina lidí se nejvíce naučí tehdy, když dělají to, co jim působí potěšení; většina lidí je zvědavá a snaží se ve všech svých zkušenostech najít smysl; většina lidí, není-li otupená nehumánní prací nebo zpitomělá zeškolněním, je schopna přímého, osobního styku s jinými lidmi.

Skutečnost, že se v bohatých státech člověk z vlastní iniciativy nic nenaučí, nedokazuje opak. Spíše je důsledkem života v prostředí, ze kterého se – paradoxně – nemůže mnoho naučit právě proto, že je do takové míry programované. Člověk je trvale frustrován strukturou moderní společnosti, ve které se skutečnosti, na nichž by mohl zakládat svá rozhodnutí, stále více vymykají jeho vlivu. Žije v prostředí, kde jsou nástroje, jež lze použít kreativně, luxusem, kde komunikační kanály slouží jen tomu, aby menšina hovořila k většině.

6. Za technologii orientovanou na užitnou hodnotu

Moderní mýtus se nám snaží namluvit, že pocit bezmoci, s nímž dnes žije většina lidí, je důsledkem toho, že technologie nevyhnutelně vytvářejí ohromné systémy. Přitom tím, kdo dovoluje takovým systémům bujet, kdo vybavuje nástroje hroživou silou a kdo z komunikačních kanálů dělá jednosměrné ulice, není technologie. Právě naopak: kdyby byla technologie řádně usměrňována, mohla by každému člověku pomáhat lépe chápat své životní prostředí, přetvářet je vlastníma rukama a vlastní silou a v nevídané míře obousměrně komunikovat. Takové využití technologie by představovalo zásadní alternativu k současnému systému vzdělávání.

Když člověk vyrůstá, potřebuje v první řadě přístup k věcem, místům, procesům, událostem a informacím. Chce všechno vidět, všeho se dotknout, vše změnit a také pochopit, co z toho se mu nabízí v určité smysluplné situaci. V tom všem se mu však dnes dalekosáhle brání. Když se vědění stalo zbožím, získalo také zákonem chráněný status soukromého vlastnictví. Ve škole si učitel ponechává své vědomosti pro sebe, dokud se nehodí do rozvrhu hodin. Média nás informují, ale zároveň zatajují ty věci, které nepokládají za vhodné ke zveřejnění. Informace jsou kódovány do speciálního jazyka a specializovaní učitelé žijí z toho, že je překládají zpět. Svazy sedí na chráněných patentech, byrokracie střeží svá tajemství a profesní sdružení, instituce i celé národy hájí žárlivě svou moc udržovat ostatní v odstupu od soukromých rezervací – ať už jsou to pilotní kabiny, advokátní kanceláře, skládky či kliniky. Politické ani odborné struktury našich společností – a to západních i východních – by nepřežily bez této moci izolovat celé třídy lidí od faktů, jež by jim mohly být užitečné. Přístup k faktům, tak jak se za něj přimlouvám, znamená mnohem víc jen jejich přesné a pravdivé pojmenování a popis. Musí být zabudován do reality samé – zatímco my se spokojujeme s tím, že od reklamy žádáme pouze záruku, že nelže. Přístup k realitě je zásadní alternativou ke vzdělávacímu systému, který si troufá učit pouze o realitě.

Zrušení práva na korporativní utajování skutečností – jakkoli se experti domnívají, že takové zachovávání tajemství slouží obecnému blahu – je mnohem radikálnějším politickým cílem než tradiční požadavek veřejného vlastnictví či veřejné kontroly výrobních prostředků. Socializace nástrojů bez skutečné socializace know-how staví kapitalistu vědění do pozice, již dříve zaujímal finančník. Moc technokrata vychází pouze z jeho držby určitého nedostatkového tajného vědění a nejlepším prostředkem k zachování jeho hodnoty je velká, kapitálově náročná organizace, která přístup k takovému know-how omezuje či zcela zakazuje.

Tomu, kdo se učí se zájmem, netrvá nikdy dlouho, než si osvojí dovednost, pro niž se sám rozhodne. Na to většinou zapomínáme, neboť žijeme ve společnosti, která přiznává profesionálním učitelům monopol na přístup ke všem oblastem vědění a tím označuje učení za pomoci nelicencovaných jednotlivců za šarlatánství. V průmyslu nebo výzkumu existuje jen málo mechanických dovedností, jež jsou tak namáhavé, komplexní a nebezpečné jako řízení auta – což je dovednost, které se může každý rychle naučit od svého známého. Ne všichni lidé mají talent na vyšší logiku, ale ti, kdo ho mají, dělají rychlé pokroky, jsou-li v raném věku podněcováni matematickými hrami. Každé dvacáté dítě v Cuernavace mě už po pár týdnech tréninku porazí ve hře Logik. Za čtyři měsíce se v CIDOCu všichni dospělí, až na pár procent, naučí španělsky natolik, že mohou v novém jazyce sledovat vědecké rozhovory.

První krok na cestě ke zpřístupnění znalostí a dovedností všem lidem by mohl vypadat tak, že bychom schopné jedince různými způsoby motivovali, aby své poznatky sdělovali druhým lidem. Nevyhnutelně bychom se dostali do sporu se zájmy cechů a odborů. Ale mnohostranné učení je atraktivní. Poskytuje každému příležitost, naučit se téměř od všeho alespoň něco. Neexistuje žádný důvod, proč by v sobě někdo nemohl spojit schopnost řídit auto, opravovat telefony nebo záchody, pomáhat jako porodní asistentka a pracovat jako technický kreslič. Zájmové skupiny a jejich disciplinování spotřebitelé by samozřejmě stejně tvrdili, že veřejnost je nutné chránit pomocí profesionálních záruk, avšak tento argument již dnes opakovaně zpochybňují spolky na ochranu spotřebitele. Vážněji je třeba brát námitku, kterou vznášejí ekonomové proti radikální socializaci znalostí a dovedností, totiž že kdyby byly vědomosti, patenty, kvalifikace apod. skutečně demokratizovány, brzdili bychom tak pokrok. Jejich argumenty však lze vyvrátit poukazem na stále rychlejší tempo růstu zbytečného utrácení, které produkuje stávající vzdělávací systém.

To, že existují lidé ochotní předávat své znalosti druhým, ještě není zárukou svobodného učení všech. Přístup k nim neomezuje jen monopol vzdělávacích plánů a profesních sdružení, ale také technologie nedostatku. Dnes se vyplatí umět zacházet s nástroji, jež jsou v souladu s plánem nedostatkové. Takové nástroje produkují statky či služby, po kterých každý touží, které si ale může dovolit jen menšina a pouze omezený počet lidí je umí používat. Jen pár privilegovaných z celkového počtu těch, kteří trpí určitou chorobou, může těžit z plodů vyspělé lékařské techniky a ještě méně lékařů se může naučit je používat.

Stejné výsledky lékařského výzkumu byly naproti tomu použity také k rozvoji základního lékařského vybavení, s nímž byli vojenští a námořní ošetřovatelé již po několikaměsíčním výcviku schopni v bojových podmínkách dosáhnout výsledků nepředstavitelných např. ještě za druhé světové války i pro lékaře s úplným vzděláním. V ještě jednodušším provedení by se každá selská dívka mohla naučit určit diagnózu u většiny infekčních nemocí a dokonce je i léčit, jen kdyby lékařská věda byla ochotná stanovit pro jednotlivé geografické oblasti odpovídající pokyny a dávkování léků.

Všechny tyto příklady ilustrují skutečnost, že už samotná vzdělávací kritéria postačují jako důvod, proč požadovat rozhodné zrušení profesní struktury, jež dnes brání vytvoření vztahu vzájemnosti mezi vědcem a většinou těch, kdo by k vědě chtěli mít přístup. Kdyby byl tento požadavek splněn, mohli by se všichni lidé naučit používat včerejší nástroje, které by dnešní věda zdokonalovala co do výkonu i životnosti, a budovat s nimi zítřejší svět.

Bohužel dnes vládne zcela opačný stav. Znam pobřežní oblasti v Jižní Americe, kde se většina lidí živí rybolovem, k němuž používá malé čluny. Nástrojem, který život těchto rybářů ovlivnil nejtrvaleji, je bezesporu přívěsný motor. Při podrobnějším zkoumání jsem zjistil, že polovina všech motorů zakoupených mezi roky 1945 a 1950 je stále ještě díky opravám udržována v chodu, zatímco polovina motorů pořízených v roce 1965 již neběží, protože jsou konstruovány tak, že je opravovat nelze. Technologický pokrok těmito lidem nabízí technické hračky, které si nemohou dovolit, a bere jim jednoduché nástroje, které by tolik potřebovali.

Kovy, umělé hmoty a železobeton používané ve stavebnictví se od čtyřicátých let značně zdokonalily a dnes by tedy měly více lidem poskytnout možnost, aby si sami postavili vlastní dům. Zatímco však v roce 1948 bylo ve Spojených státech více než 30 % rodinných domků postaveno jejich majiteli, na konci šedesátých let byl podíl těch, kteří si dům postavili sami, menší než 20 %.

Ještě zřetelnější je úpadek znalostí a dovedností v Latinské Americe, která prochází takzvaným ekonomickým rozvojem. Zde si většina lidí stále ještě staví svůj dům sama, od základů až po střechu. Používají přitom většinou obvyklé místní materiály jako nepálené sušené cihly z jílu a rákosové pletivo, jež jsou ve vlhkém, horkém a větrném klimatu co do praktičnosti nepřekonatelné. V jiných krajích si lidé stavějí obydlí z dehtové lepenky, sudů od oleje a jiného průmyslového odpadu. Místo aby jim vlády daly do rukou jednoduché nářadí a trvanlivé a snadno opravitelné stavební prvky, začaly všude s masovou výrobou levných staveb. Nyní je jasné, že žádná z těchto zemí si nemůže dovolit poskytnout většině obyvatel uspokojivé moderní bytové jednotky. A přesto dělá politika všechno pro to, aby bylo pro občany stále těžší osvojit si vědomosti a znalosti potřebné pro stavbu lepších domů.

7. Sebeomezení

Úvahy o vzdělání nám umožňují formulovat druhý základní znak, který musí vykazovat postindustriální společnost: totiž základní vybavení nástroji, jež se už svou povahou vymykají technokratické kontrole. Nejen s ohledem na ekonomická, nýbrž i na vzdělávací kritéria musíme usilovat o společnost, v níž budou přírodovědné poznatky zabudovány do nástrojů a materiálů použitelných v tak malých jednotkách, že budou k dispozici prakticky všem. Jen takové nástroje mohou skutečně socializovat přístup ke znalostem a dovednostem. Jen ony umožní dočasné spojení lidí, kteří je chtějí použít ke specifickým účelům. Jen tyto nástroje dovolí, aby se v průběhu jejich použití vyskytly nové specifické účely – což dobře zná každý kutil. Jen spolupůsobení zaručeného přístupu k faktům a k nástrojům s omezenou účinností nám umožní začít uvažovat o subsistenčním hospodářství, které by bylo také schopno přijmout plody moderní vědy.

Zavedení takové subsistenční ekonomiky by bylo nespornou výhodou pro převážnou většinu lidí v chudých zemích. Je také jedinou alternativou k postupující devastaci životního prostředí, vykořisťování a otupělosti v bohatých státech. Avšak jak jsme viděli, moci hrubého národního produktu jako indexu pokroku se nelze zbavit bez současného zrušení hrubého národního vzdělání, obvykle chápaného jako akumulace lidského kapitálu. Rovnostářská ekonomika nemůže existovat ve společnosti, kde právo na produktivitu propůjčuje škola.

Realizovatelnost moderního subsistenčního hospodářství není závislá na nových vědeckých objevech. Závisí na schopnosti společnosti sjednotit se na základních antibyrokratických a antitechnokratických omezeních.

Tato omezení mohou nabývat rozmanitých forem, všechna však zůstanou neúčinná, dokud se nedotknou základních dimenzí života. (Rozhodnutí amerického Kongresu odmítající projekt nadzvukového dopravního letadla je jedním z nejnadějnějších kroků správným směrem.) Podstatou těchto dobrovolných sociálních omezení by byly velmi jednoduché věci, které by mohl pochopit a posoudit každý rozumný člověk. Dobrým příkladem jsou otázky, o které šlo právě např. ve sporu o nadzvukovou osobní dopravu. Všechna taková omezení by si společnost svobodně zvolila, aby podpořila stabilní a rovnoměrné využití vědeckých poznatků. Francouzi říkají, že trvá tisíc let, než se sedlák naučí zacházet s krávou. Netrvalo by však ani dvě generace, než by se všichni lidé v Latinské Americe a Africe naučili používat a opravovat přívěsné motory, jednoduchá auta, čerpadla, základní lékařské vybavení a míchačky betonu – pokud by se ovšem každých pár let neměnila jejich konstrukce. A až by radostný život znamenal soustavnou smysluplnou interakci s druhými lidmi ve smysluplném životním prostředí, vyplynulo by rovné požívání materiálních možností také v rovné vzdělání.

Dnes je konsensus v otázkách sebeomezení jen těžko představitelný. Obvyklá odůvodnění bezmocnosti většiny poukazují na existenci politických a ekonomických tříd. Přitom se většinou přehlíží, že třídní strukturu zeškolněné

společnosti podpírají „legitimní“ zájmy. Imperialistická, kapitalistická organizace společnosti bezpochyby vytváří sociální strukturu, která poskytuje menšině disproporční vliv na faktické mínění většiny. V technokratické společnosti však může moc menšiny kapitalistů vědění zamezit tomu, aby se prostřednictvím kontroly většiny nad vědeckým know-how a komunikačními médii vůbec vytvořilo skutečné veřejné mínění. Ústavně zaručené svobody projevu, tisku a shromažďování by měly zajišťovat suverenitu lidu. Moderní elektronika, ofsetový tisk a každému dostupný počítač a telefon mohou teoreticky představovat onen „hardware“, který dá těmto svobodám zcela nový význam. Bohužel ale ve skutečnosti tyto věci používají moderní média k tomu, aby dále rozmnožovaly moc bankéřů vědění, kteří skrze mezinárodní komunikační kanály zásobují stále více lidí zabalenými programovými jednotkami - místo toho, aby tato zařízení sloužila k zakládání a provozu skutečných komunikačních sítí, jež by nabídly příležitost k setkávání mezi členy většiny.

Odškolení kultury a společenské struktury vyžaduje takové nasazení technologie, které umožní participační politiku. Nemáme-li sáhnout k mocenským prostředkům diktatury, lze utajování informací a rostoucí chudobu omezit jen na základě koalice většiny. Potřebujeme životní prostředí, ve kterém by bylo možné beztržní dospívání člověka - nebo budeme žít v krásném novém světě, v němž nás bude všechny vychovávat Velký bratr.