

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

VZDĚLANOST, POLOVZDĚLANOST, NEVZDĚLANOST

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Je nesporné, že i ve společnosti vědění jsou patrné pozůstatky tohoto konceptu.

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

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

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

se vysoká a rozličná kultura velmi vzdálila od prvotní jednoduchosti, je dobré pohlédnout do minulosti na národy, u nichž bylo toto vše téměř naopak.“⁵ Myšlenku, o níž Humboldtovi šlo, jasně zdůraznil. Řecká kultura má z hlediska teorie vzdělání tu přednost, že její kulturu lze chápat jako paradigmatickou pro povahu lidstva obecně a protože svým soustředěním na vnitřní krásu a estetický požitek nastavuje instrumentálnímu myšlení moderní doby kritické zrcadlo. Ozřejmuje se tím dvojitý význam humanismu. Humanistické vzdělání klade důraz na znalost komplexních forem a postav, v nichž se lidstvo může realizovat, ale protože je nemožné tuto různorodost komplexně empiricky a historicky být jen z poloviny nastudovat, navrhuje Humboldt metodu, která se jeví naprosto moderně – učení příkladem.

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

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

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

Proti humanistické koncepci vzdělání neobstojí námitka, že organizačně je možné ji uskutečnit jen zčásti a jako ideál je prostě nedosažitelná. S Hegelem k tomu lze vždy říci: Tím hůře pro skutečnost. Ztroskotání humanistických požadavků na vzdělání už ovšem konstatoval mladý Friedrich Nietzsche, tehdy profesor klasických jazyků právě povoláný na univerzitu v Basileji, ve veřejných přednáškách v roce 1872 *O budoucnosti našich vzdělávacích zařízení*. Nietzsche konstatoval nekonečný rozdíl mezi troufalostí, již si humanistická škola více či méně dobrovolně vytkla, a realitou, jež je v poměru k ní ubohá. Podle svých nároků chce vyšší škola zprostředkovat „vzdělání“, dokonce „klasické vzdělání“, ovšem reálně vidí celou věc mladý filozof jinak: „Gymnázium [vychovává] podle původního konceptu nejen ke vzdělání, ale i k učenosti, a v nejnovější době [nastává] změna, jako by nechtělo vychovávat k učenosti, nýbrž spíše k žurnalistice.“⁶

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

Nietzscheho díkce však nebyla obžalobou, nýbrž konstatováním. Humboldtovské gymnázium míjelo cíl prostě proto, že se zdál nedosažitelný. „Skutečně ‚klasické vzdělání‘ je něco tak neslýchaně těžkého a vzácného a vyžaduje tak mnohostranné nadání, že slibovat toto jako dosažitelný cíl gymnázií lze jen s velkou dávkou naivity nebo nestydatosti.“⁷ O všeobecném vzdělání, vzdělání vůbec lze dnes říci něco podobného. A směsicí naivity a nestydatosti se dnes stejně jako dříve vyznačuje každý požadavek všeobecného vzdělání. U Nietzscheho bylo a je zářející jen prosté konstatování, že vzdělání je vázané na individualitu a není schopné zevšeobecnění. Pokusy o takové zevšeobecnění vedou podle Nietzscheho k nevyhnutelným konsekvencím: „Nejvšeobecnější vzdělání je prostě barbarství.“⁸ Nietzsche jako málokdo jiný vložil ruku přímo do rány ideje všeobecného vzdělání. Pokud jde o všeobecné vzdělání individua a jeho rozvoj, nelze ho zevšeobecnit. Jakmile se skutečně stane vše-

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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