

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

Má kniha byla v roce 1972 na objednávku Freimuta Duvého 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.

Ivan Illich

Čuernavaca, 1995

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 schopností říci něco nového. Škola je směruje k tomu, aby akceptovali služby namísto hodnot. Lékařská péče se mylně považuje za péči o zdraví, sociální práce za z kvalitnější životní společenství, 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 těmto 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 chudobou. 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 zabývajícího 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 technokratií. Potřebujeme zkrátka výzkum, který kriticky přezkoumá a doplní 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 nepřímo. 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.

Zeskolněný je nejen vzdělávací systém, ale veškerá společenská realita. Sčítá chudí i bohaté v téže závislosti stojí přibližně stejně. Rovní náklady na zářad v dvacítce amerických velkoměst jsou ve slumech i bohatých předměstích řádově stejné a mnohdy dokonce zvyšují chudé.¹ Bohatí i chudí jsou stejně závislí na školách a nemocnicích, které řídí jejich život. Formují jejich pole 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, i za organizováním komunálního života, není-li financováno státem, vidí pravdivou agresi a protistátního smýšlení. Závislost na institucionální péči způsobuje, že se nezávislé skupiny jeví oběma skupinám jako podezřelé. Rostoucí závislost v oblasti individuálního i komunálního sebevědomí je dokonce typická spíše pro Westchester² než pro severovýchod Brazílie. „Odškolení“ 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 poptávku po vědecky vyráběném zboží, určuje se chudoba měřítky, která mohou technokraticky libovolně měnit. Do kategorie chudoby pak spadají ti, kteří v nějaké důležité oblasti zůstali za inzercovaným 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 vykořisťováni 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 zřejtelnější vidět, že chudoba, pokud se modernizuje, je rezistentní vůči snahám založeným pouze na dolarech a vyžaduje radikální institucionální změnu.

¹ Jackson, Petrose 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

² 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 dvěma generacemi nemyslitelná a jaká připadá většině Třetího světa groteskní. Chudí v USA se mohou např. spolehnout, že pracovník péče o mladistvé 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 ohrožuje všechny chudé ve světě, jenž se upsal pokračující modernizaci. Den co den zažívají, že ani vysoké sumy dolarů nemohou zastavit inherentní destruktivnost instituci sociálního systému, jestliže profesní hierarchie těchto institucí dokázaly společností 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 „je jediný 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 naroveň 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 podpůrných 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 nejzákladnější 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 osnovy, 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.

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

Dosažení toho, co pedagogové nazývají rovnými středoškolským vzděláním ro 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 výdaje na „obranu“ byly v roce 1969 (včetně angažmá e 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 nákladnému 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 univerzitě 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 výdaje podporují destruktivní vliv škol doma i v zahraničí. Tento paradox se musí stát ředním veřejné diskuse. Nikdo dnes nepochybuje o tom, že nestanovíme-li meze rozvoji výroby zboží a od základu nezměníme výrobní principy, bude řízené prostředí brzy zničeno biochemickým znečištěním. Stejně tak bychom měli připustit, že život společnosti a jedince je podobným způsobem hrožován škodlivými látkami řízeného školního vzdělání, které jsou nevýhodným odpadním produktem povinné a kompetitivní spotřeby sociální péče.

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

počty žáků i než hrubý domácí produkt. Přesto zůstávají výdaje na školství daleko za očekáváním 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, jež 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. Preventivním koncentračním tábory pro potenciální zločince by byly jisté 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 církvi. 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 iniciacím rituálům dřívějších dob. Moderní stát se ujal úkolu prosazovat mínění 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, jež legálně spojuje předsudek s diskriminací. První článek pomyslné listiny práv moderní, humaní 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, jež 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 způsoblosti 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, jež nemá s požadovanou dovedností nebo činností nic společného. Ústavní zrušení monopolu školy se

už stát psychologicky účinným teprve tehdy, až bude zákon občana chránit řed tím, aby byl diskvalifikován na základě jakéhosi rodokmenu vzdělání.

Školní výuka nepodporuje ani učení ani spravedlnost, protože pedagogové vají na propojení učení se známkováním. Ze školního vyučování je symbolová učení a určování sociálních rolí. Přitom učít se znamená získávat novou ovednost nebo porozumění, zatímco postup ve vzdělání závisí na mínění, teré si o nás utvoří druzí. Učení jistě může být výsledkem odborného vedeí, avšak výběr pro určitou roli či kategorii na trhu práce závisí stále častěji ouze na délce školní docházky.

Ono odborné vedení spočívá ve výběru okolností, jež učení usnadňují. Na pak sociální role se přidělují tak, že se stanoví soubor podmínek, které mu í uchazeč splnit, aby absolvoval určitý stupeň vzdělání. Škola vytvořila spoj nezí těmito rolemi a vyučováním – nikoli však učním. Není to ani rozumné, ni osvobozující. Rozumné proto, že s rolemi nejsou spojeny relevantní vlastosti či dovednosti, ale spíše proces, jímž člověk tyto vlastnosti údajně získá á. Tento princip přitom nepřináší ani osvobození ani vzdělání, protože škola yhrazuje poučení jen tím, jejichž učení v každém okamžiku odpovídá příjaým měřítkům společenské kontroly.

Kurikulum sloužilo odjakživa k určování společenského statusu. Někdy nohlo být dokonce prenatální: karma člověka přiřazuje ke kastě, rodokmen ropůjčuje šlechtický titul. Kurikulum mohlo nabývat formy rituálu, sledu zaívění či určitých výkonů ve válce nebo lovu, další vzešup mohl být závisý také na radě předcházejících projevů vladařské přízně. Všobecná školní doháka měla přidělování rolí učinit nezávislým na osobních poměrech a živoopisu. Každému učla dát stejnou šanci získat jakýkoli úřad. Ještě dnes se mnoho lidí mýlně domnívá, že škola zajišťuje, aby veřejná důvěra závisela na relevantním učebním úspěchu. Avšak místo aby školství vytvořilo rovnost přížitosti, získalo monopól na jejich přidělování.

Abychom dokázali oddělit skutečné schopnosti od absolvovaného studia, musí se otázky vzdělání stát např. při přijímacích pohovorech stejným tabu, akým 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 vynutit předsudky 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 zavírání 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 piradiciům, kteří tímto jazykem mluví, hodně cestovali nebo se zamílovali do cizince. Také plynulé 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 uční děje z velké části mimochodem a je vedlejšímu 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, hebrejštiny, katěchismu a počtů, totiž mechanické učení se nazpaměť a neustálý drill. 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 děkódování 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, instalačních 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 dovednosti je měřitelný. Lze snadno odhadnout, kolik času a materiálu potřebuje vynaložit průměrně nadaný dospělý. Naučit se plyně 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 knihtiškarři 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 odškolnění 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 rozhodoval 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

ždý 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 většinu lidí umožnil osvojit si dovednosti, které jsou aktuálně nejvíce žádané, to podle vlastního výběru, lépe, rychleji 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 spoívá 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 neučené pracovní možnosti i pro ty, kteří jsou dnes považováni za nezaměstnané. 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 rodilé 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 španělského 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 farmostí, 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 zkušených, zručných 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 se stali potřebný podnět a pomůcky, by dovedlo své vstevníky lépe než většina učitelů uvádět do problematiky vědeckého výzkumu rostlin, hvězd, hmoty nebo vysvětlit, jak funguje motor či rozhlasový přijímač.

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

ramu se správným učitelem, tj. bez omezení běžným studijním během. Ortodoxní pedagog však vidí možnost svobodného a rovnocenného praktikování drilové výuky jako podvatné 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. Jakové 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 odeprání. 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 většinu dětí 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 siní použít jen tehdy, zůstanou-li jejich konce spojené. Ve své nynější formě vychází tento návrh příspěvků na vzdělání vstříc nejen profesionálním pedagogům, ale také rasistům, propačátorům konfesních škol a ostatním, kteří svými zájmy přispívají k rozdělení společnosti. Především ale vzdělávací příspěvky uplatnitelné jen ve školách hrají do karet všem těm, kdo chtějí dál žít ve společnosti, ve které je sociální vzestup spojen ne s prokazanými znalostmi, ale s rodokmenem učení, jímž byly tyto znalosti údajně získány. Tato diskriminace ve prospěch škol, jež ovládla 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. Spoléhání jen a pouze na memorování a dril by mohlo být zhoubné, stejně důraz 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 získaných 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 výkon; 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 osvožit ze zajetí studijního kurikula, předpokládá „liberální vzdělání“ zprostředkání od povinné školní docházky. Insti-tucionálními opatřeními lze podporovat získávání dovedností i vzdělání ve-doucí 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 drilovým cvičením, 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 společenstvím. Spoléhá se na kritickou schopnost všech, kdo toto shromážděné vědění použí-vají 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, kte-ré žákovi umožní dojít k ustáleným odpovědím. Kdo však zprostředkovává vzdělání, snaží se svěst dohromady vhodné partnery, aby mohlo probíhat uče-ní. Vytváří kontakty mezi jednotlivci, kteří vycházejí z vlastních nevyřešených otázek. Maximálně žákovi pomáhá formulace, 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 hlubo-ká úzkost či obava, kterou v nás zanechala škola. Nekoncesionované předává-ní dovedností – i nežadoucího druhu – lze snáze odhadnout a zdá se proto méně nebezpečné než možnost neomezeného setkávání lidí, kteří mají společ-ný problém, jenž pro ně má v daném okamžiku sociální, intelektuální a emo-cionální 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 slo-va, která rozluští, mají význam pro veřejný život obce. Freire vede své učite-le k tomu, aby šli do vesnic a hledali život obce. Freire vede své učite-řité 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 čini ji uchopitelnou jako problém. Sám jsem byl mnohokrát svědkem toho, jak při diskusi roste občanská uvědo-mělost lidí a jak se s tím, jak se učí čist, stávají i aktivními členy společnos-ti. Jako by realitu tím, že ji napíšou, 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 motykou napsal na zem slovo, o kterém zrovna mluvili, *agua*. Od roku 1962 putuje můj přítel Freire z jed-noho 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 svěst za účelem vzdělávání dohromady lidi, kteří s úspě-chem absolvovali školu. Je mezi nimi – a to včetně čtenářů seriózních perio-dik – jen menšina těch, kdo takovou pomoc nepotřebují. Většinu lidí nelze po-hnout k diskusi nad nějakým heslem, slovem nebo obrazem a člověk by se o to neměl ani pokoušet. Smysl zprostředkování partnera však zůstává stejný: ta-kovým jedincům by mělo být umožněno upozornit společně na problém, kte-rý si z vlastní iniciativy zvolili a zformulovali. Ivřiči, zkoumající učení potřebu-je podobně smýšlející lidi, na které v daném okamžiku doléhají stejné pro-blémy nebo otázky. Velké univerzity se téhož snaží dosáhnout zvyšováním po-čtu kurzů. Všobecně přitom ztroskotávají, protože jsou vázány na studijní cykly, strukturu kurzů a byrokratickou organizaci. Ve školách, a to včetně vy-sokých, se většina zdrojů spotřebovuje na to, aby určitý omezený počet lidí měl čas a motivaci přijmout za své předem určené problémy v rituálně definova-ném rámci. Nejradiálnější alternativou školy by byla síť či servis, který by každému nabízel stejnou příležitost sdílet své aktuální úkoly s těmi, kteří ře-ší stejné problémy.

Jako příklad uvedme, jak by takové kontakty stejně smýšlejících lidí mohly fungovat v New Yorku. Každý obyvatel by mohl kdykoli a s minimálními ná-kklady 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 mo-hl 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 po-třeby diskutovat o výroku třetí osoby s tím, že iniciativa potřebná k uskuteč-nění setkání zůstává na jednotlivci. Jako alternativa k tomuto jednoduchému plánu jsou obvykle předkládány tři návrhy, ve kterých se zároveň odráží tro-jice typických výhrad. Uvádím je zde nejen pro objasnění teorie, již jsem chtěl svým návrhem demonstrovat (námitky totiž ilustrují hluboce zakořeněný od-por vůči odškolnění 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 pojednávání, který je – jako texty, filmy nebo hudební skladby – vá-zán na určitého autora nebo interpreta? Nemůže být zprostředkování kontak-tu stejně nalaďených lidí založeno na nějaké myšlence či problému? – Jistě, počítačový systém lze použít i u takto subjektivních předstáv. Politické stra-ny, církve, odbory, kluby, místní centra a profesní sdružení již své vzdělávací

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 učitel: vyžadují přítomnost autority, která účastníkům určí výchozí bod jejich diskuse.

Naproti tomu při kontaktu založeném na nějaké knize nebo filmu jsou způsoby 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 znatkem nebo demagogií. Pokud se ale místo toho sejdou k diskusi ti, kdo se zajímají o určitý Maův, Marcuso, Freudův či Goodmanův text, naprosto to odpovídá velké tradici liberálního učení počínající Platónovými dialogy, postavenými na výrocích připisovaných Sokratovi, a vrcholící komentářů Tomáše Aquinského ke knihám sentencí 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 provedených 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 nechtá 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 nezvědomení. Licencování učitelé chtějí zabránit tomu, aby se jeden nezvědomělanec sešel s druhým a společně probírali jakýsi text, kterému snad ani pořádně nerozumějí a který čtou jen proto, že je zajímavý.

Námitka třetí: Proč se nedají těm, kdo hledají partnera, k dispozici asistenci 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, zvlády 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-

ní přepravy tím, že by ji z atraktivní 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 žádného účastníka nezavazovala zdržet se ve společnosti svých nových známých déle, než dopíše objednanou kávu, nebo se s kýmkoli z těchto lidí znovu sejit. Šance, že by takové schůzky životu ve velkých městech ubraly neprůhlednosti a odcizenosti 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 četby a vzdělávacích kontaktů, ovšem fakt, že by to mohlo ještě v roce 1970 vůbec někoho znepokojovat, připadá svobodnému člověku komický, neboť sám chci nechtě přispívá svým dílem k tomu, že se slůžilové topí v hiloupostech, které sesbírali.)

Princip výměny dovedností a schůzek partnerů je založen na předpokladu, že vzdělání pro všechny znamená též vzdělávání prostřednictvím všech. K povzvednutí úrovně všeobecné vzdělanosti nedospějeme nábořem do nějaké speciální instituce, nýbrž pouze mobilizací veškerého obyvatelstva. Přístupu k rovnému právu každého člověka využívat svou schopnost učít se i učít druhé dnes brání licencování učitelé. Možnosti učitele jsou naopak omezeny jen na to, co lze dělat ve škole. Kromě toho se navzájem odcizuje práce a volný čas: divák i pracovník se má ochotně dostavit na místo své činnosti a přizpůsobit 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 učil nikdy nestal mistrem či učencem, přesto přispěl k tomu, že byly vyrobeny boty nebo slavnostně sloužena mše. Vzdělání nebojvalo o čas ani s prací, ani s volným časem. Téměř veškeré vzdělání bylo rozmanité, celoživotní a neplánované.

Současná společnost je v mnoha ohledech výslednicí vědomých projektů a koncepcí a možnosti vzdělávání musí být jejich integrální 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 vysvětlčení 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. ulic, 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 prohlašoval 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 společností ještě horší než její odcizení ekonomické.

Hlavní překážku na cestě ke společnosti s opravdovým vzděláním výstižně pojmenoval jeden můj černošský přítel z Chicaga, když řekl, že „máme zeškolčnou 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 dichotomii.

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 neznačí žádných hranic: vzdělání se stává odčizeným světem a svět odčizeným vzděláním.

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 téžít. 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 osvícenství. Přitom právě osvícenství zasazuje dnešní školy smrtelnou 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. Každý 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.