

Nemusí se všechno plánovat, kontrolovat a vyhodnocovat, skutečné výsledky vědeckého výzkumu a učení nebude nikdy možné úplně předpovídat nebo zachycovat v ukazatelích, a tak je to také dobře. Výzkumné projekty, jejichž výsledky jsou již pevně zapsány v návrhu projektu, jsou právě tak problematické jako normovaná učební zařízení, o nichž je známo vše předem. Věda žije v učení a bádání ze zvědavosti a zvědavost se může rozvinout a osvědčit jen tam, kde se umí počítat a pracovat s neočekávaným, s neplánovaným, otevřeným a překvapivým. Rozvojnověké vědy dostatečně ukázal, že svoboda i tam, kde ji ten či onen může zneužít, rozvíjí pod čarou více kreativního potenciálu než jakákoli i dobře míněná politika předem daných údajů, směrnic, růstu efektivit a evaluace.

O kráse neužitečného

Je to strašidelné: Mladí, kteří dnes navštěvují výuku dějin na gymnáziu, nakonec vykazují téměř nekonečný seznam kompetencí, jež získali během této výuky. Umějí konstatovat, označovat, skícovat, ličit, ukazovat, reprodukovat, vypočítávat, shrnovat, lokalizovat, vykládat, definovat, zkoumat, zdůvodňovat, dokazovat, charakterizovat, zařazovat, vysvětlovat, stavět proti sobě, vyvracet, vypracovávat, rozčleňovat, přednášet, aplikovat, představovat, zaujímat stanovisko, rozvrhovat, rozvíjet, diskutovat, přezkušovat, formovat, formulovat, sestavovat, kritizovat.¹ Kleiό, múza dějepisectví, uměla jen jedno: vyprávět. Tato schopnost se v obsáhlem katalogu kompetencí pro obor dějiny už nevyskytuje. A to z dobrého důvodu: Vyprávění platí pouze za „reprodukční akt“, který nevykazuje

¹ Operatorensystem der Empfehlungen des Österreichischen Ministeriums für Bildung und Frauen für die Reifeprüfung Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung, erstellt nach dem Empfehlungen des Kultusministeriums Baden-Württemberg (2010) und des Hessisches Kultusministeriums (2010): viz. http://www.bmukk.gvat/medienpool/21067/reifepruefung_ahs_lfgsk.pdf, [vid. 19. 6. 2014].

žádnou zvláštní nadhodnotu pro rozvoj „historických kompetencí“, at to znamená cokoli. Jinými slovy: Kleió, múza, by při nedávné maturitě neměla žádnou šanci. Nedostala by se přes kompetenční úroveň I a to je příliš málo. Zbývají jí jen slzy.

Ani dalším dcerám Mnémósýny, tedy Paměti, by se za aktuálních podmínek vzdělávání nevedlo obzvlášť dobře. Tragédie (Melpomené) hraje právě tak malou roli jako tanec (Terpsichoré), komedie (Thalíe) se zvrhla na šprýmovnou kulturu, lyrika (Euterpé) se pocituje jako něco excentrického či jako šíkan, milostné básnictví (Erató) sice může slavit triumfy v popkultuře, ódy Sapfo však neplatí za zvlášť dobově přiměřené, zpěv a velebení (Polýhymnia) jsou nanejvýš podezřelá, a rovněž řečnické umění, věda a filosofie (Kalliópé) se trpí jen tehdy, mohou-li nějak přispět ke kompetenční orientaci pro každodennost; zůstává uctívý pohled vzhůru k hvězdnému nebi (Úraniá), ale ten nás už nerozechvěje – jako ještě Immanuel (Kanta –) nýbrž důležitější než hvězdy jsou pro nás satelity, jež řídí naši navigaci.

Přirozeně existuje mnoho vzdělávacích zařízení, jež se záslužným způsobem starají o pěstování takzvaných muzických oborů. Ale to se děje stále více v rámci doplňkových nabídek a privátních iniciativ. Nad těmito obory a studijními ročníky stále visí Damoklův meč skoupé kasy a s tím spojeného krácení hodin nebo vůbec vyškrtávání. Že výsledky PISA chápe nejen vzdělanostní politika jako závazné zjištění o výkonnosti vzdělávacího systému, ačkoli testuje jen zkrácenou kompetenci ke čtení a kompetence matematické a přírodovědné, zatímco klasické literární či historické vzdělávání nebere na zřetel právě tak jako muzické, podtrhává degradaci múz k už jen trpěným jevům na okraji vzdělanostního dění.

Muzické obory a příslušné obsahy a schopnosti tak všude bojují o pozornost a peníze. Pokud se zase jednou musí někde šetřit, jsou k tomu jistými kandidáty, ve vážném případě jsou vždy postradatelné nebo musí udělat místo užitečnějším věcem: jak nesmyslné je zabývat se baladami, dějinami nebo starými obrazy, jak neekonomické, bez výhledu na velký komerční úspěch, je učit se na nějaký nástroj, když je přece třeba dělat tolik užitečného: výuku hospodářství, ještě více informatiky, vědy o konzumu, další cizí jazyky nebo typy na správnou výživu. Nemí pochyb: Múzy mají nepřítel, na kterého nestačí – užitečnost.

Jak však bránit múzy proti přílišným požadavkům očekávání univerzální užitečnosti? Je nasnadě se před těmito požadavky sklomit a poukázat

na to, že to domněle neužitečné je také užitečné. Jeden z nejambicióznějších pokusů tohoto druhu pochází od americké filosofky Marthy C. Nussbaumové.²

Věříme-li jejím diagnózám, vzdělávacími systémy nejen v Evropě nebo v USA, ale i v globalizovaném měřítku otrásá krize, která by se mohla prokázat jako nanejvýš škodlivá pro další vývoj moderní společnosti. Krize, kterou popisuje Nussbaumová, má ovšem málo co dělat s tím, co dnes charakterizuje aktuální rétoriku o krizi. Nejde ani o absolventské kvóty studií, ani o excelentnost a elity, ani o neukojené hospodářské potřeby kvalifikovaných techniků nebo špatné výsledky různých testů a rankingů; a už vůbec se nezapřísahává strach, že se zmešká něco v souvislosti s globální konkurencí. Jde, a to může předem zarazit, o mizení humanitních, tedy duchovněných a múzických oborů z univerzitního oběhu, o jednostrannou orientaci studií na cíle hospodářské využitelnosti, o koncept vzdělání, který v podstatě hledí jen na profesně orientovaný výcvik s těžištěm v přípravě, technice a ekonomii. Všechno to podle Nussbaumové představuje nejen politováníhodnou ztrátu pro individuální možnosti vzdělávání, ale především bytostně nebezpečí pro demokracii.

Jednáni a myšlení současnosti se orientuje na jeden jediný parametr: hospodářský růst. Na něm se měří nejen úspěch společnosti, podle něj se řídí i investice do oblasti vzdělávání. Sledujeme-li tuto logiku, pak by ovšem podle Nussbaumové stačilo člověka naučit číst a počítat a vstřípit mu několik kompetencí v zacházení s počítači a moderními technologiemi a zbytek přenechat úzké vědecké elitě. Hospodářský růst ovšem popisuje je jen jeden aspekt společenského vývoje. Nejsou v něm zachyceny ani sledovány jiné dimenze, téměř přirozeně vyrůstající z ekonomické prosperity: zdraví, schopnost být šťastný, šance na spravedlnost, rozšíření demokratických práv, možnosti participace a odpovědnosti, stejná práva individuů, etnik, náboženství, menšin. Kdo chce trvat na takových cílových představách, musí se distancovat od konceptu maximalizace zisku jako jediného kritéria jednání.

Nussbaumová se vrací k pojmu „dobrého života“, k němuž bytostně patří, že lidé jsou s to vnímat své šance na šťastný a svobodný život

² Nussbaum, Martha C.: *Nicht für den Profit! Warum Demokratie Bildung braucht*, Überlingen 2012.

ve společenství rovných. Aby to mohli, je třeba zprostředkovávat a školit některé schopnosti, které by podle Nussbaumové měly patřit k jádru každého pokrokového vzdělávacího programu. Patří sem schopnost reflexe a sebereflexe, vnímat jiné lidi přes všechny etické, náboženské, kulturní a pohlavně specifické rozdíly jako osoby se stejnými právy a potřebami, schopnost vcítit se do stavu a situace jiných lidí, schopnost myslet a mluvit o problémech dětství a dospívání, o lásce, nemoci, chudobě a smrti, schopnost politické soudnosti, jakož i schopnost nahlížet sebe i národ, k němuž se člověk cítí příslušet, jako část většího celku, nakonec světové společnosti.

V tomto smyslu chápaný prospěšný vývoj společnosti má podle Nussbaumové za předpoklad demokratickou ústavu, která sama opět potřebuje mnohostranně vzdělané a kriticky schopné lidi. Jak se ale vychovává k demokracii? Nussbaumová jde daleko zpátky do vývojových dějin indiividua. Novorozenci, podle její poněkud polemické teze, jsou bezmocní egoisté a za tuto bezmocnost se brzy začínají stydět. Z toho vzniká přání chova, jíž se podaří tento stud neutralizovat a dovede mladého člověka k tomu, aby si uvědomil svou potřebnost, konečnost a omezenost, může vytvořit předpoklad pro to, aby byl i druhý tímto způsobem viděn a respektován. Avšak pro vývoj těchto schopností – a o to zde jde – je rozhodující konfrontace s uměním a literaturou. V imaginaci, ve fantazii, ve hře s rolemi vidí Nussbaumová ony strategie, které člověku dávají možnost vcítit se do zcela jiné situace, ale i mnohostranně a kreativně vyjádřit situaci vlastní. Proto je pro ni tak důležitá nejen pasivní znalost dějin umění či literatury, nýbrž především získání expresivních a kreativních schopností: psát, zpívat, tančit a hrát divadlo.

Dává tím Martha Nussbaumová odpověď na občas znepokojivou, občas cynicky kladenou otázku, k čemu jsou ve světě orientovaném na techniku a hospodářství vůbec ještě dobré humanitní obory? Ano. Ale Nussbaumová argumentuje s ohledem na určitou společenskopolitickou představu, že ve vlastním zájmu se společnost má zříkat humanitně vědeckého bádání právě tak málo jako jeho zprostředkovávání. Smysluplnost duchovních a kulturních věd, jakož i múzických oborů umí potvrzovat jen tak, že podtrhává jejich „užitečnost“ pro politickou výchovu, tedy se podrobuje onomu kritériu, proti němuž bojuje. Humanitní a duchovní vědy jsou ale

obzvlášť siabé a ohrožené tehdy, „když se pokoušejí vyložit vlastní význam ve smyslu užitečnosti a rychlé použitelnosti“.³

Argumentace Nussbaumové může být sympatická a mnohé příklady různého nadání mladistvých, jejich původu a sociální situace, které svádí dohromady společně muzicírování a zpívání, jsou dojemné, někdy i na hranici pedagogického kvěče, mají však za předpoklad funkčně omezený pojem vzdělání.

Neboť jako v Platónově *Ústavě* musí i Martha Nussbaumová dobře uvážit, jaká literatura, jaké vyprávění, jaké divadelní kusy, jaký druh hudby se vůbec hodí ke splnění těchto cílů. „Umělecká díla k nasazení ve výuce se tedy musí pečlivě vyhledávat.“⁴ Žádná cenzura, to jistě ne, ale výběr podle hledisek určité politické pozice. To se sice může pokládat za správné, ale připravuje to starostlivě opečovávané děti a mladistvé přesně o to, co by jim múzy mimo politicky korektní péče ještě jinak mohly nabídnout. „Vyzpívej hněv, ó bohyně, Péleovce Achillea.“ Výzva múz, s níž se pozvedá Homérova *Ilias* a tím západní literatura, zapříisahá divoký, ničivý, neúprosný hněv hrdiny, který se jako leitmotiv táhne celým eposem. Hněv, podle Petera Sloterdijka, je proto i „prvním slovem Evropy“.⁵ Je přirozeně pochybné, zda si ještě můžeme něco počít s Homérovým světem a jeho agresivními afektů, s touto „oslavou násilí“ v doslovném smyslu⁶ – ale tato oslava násilí byla záležitostí múzy. Kdo by chtěl zachránit něco z původní múzické ideje, musel by být otevřený takovým zážitkům ze čtení.

Tím se však dotýkáme problému, který jako jeden z prvních důvtipným a ostrým jazykem diagnostikoval Friedrich Nietzsche: Že jen orientace na užitečné, ne na múzické umožnila univerzalizaci nároku na vzdělání – a sice jako výcvik! Jsou to potřeby trhu, které vyžadují lidi s různými kompetencemi na vícero možných úrovních: „Myslím, že jsem postřehl, z jaké strany se nejzřetelněji ozývá volání po co největším nárůstu a rozšíření vzdělání. Toto rozšíření patří mezi oblíbená národohospodářská dogmata

³ Hagner, Michael: *Wissenschaft und Demokratie oder: Wie demokratisch soll die Wissenschaft sein*, in: Hagner, M. (ed.): *Wissenschaft und Demokratie*, Berlin 2012, s. 36.

⁴ Nussbaum, *Nicht für den Profit*, s. 129.

⁵ Sloterdijk, Peter: *Zorn und Zeit*, Frankfurt/Main 2006, s. 9.

⁶ Tamtéž, s. 11.

současnosti. Co nejvíce poznání a vzdělání – proto co nejvíce produkce a potřeb – proto co nejvíce štěstí – tak asi zní ona formule. Zde máme užitek jako cíl a účel vzdělání, ještě přesněji zisku, co největšího peněžního zisku. Vzdělání by se z tohoto směru definovalo asi jako náhled, jímž se člověk drží, na výši své doby, s nímž zná všechny cesty, na nichž lze nejsnadněji vydělat peníze, jimiž člověk ovládá všechny prostředky, jimiž procházejí kontakty mezi lidmi a národy.“ To ale znamená – a tento náhled je třeba jasně vyslovit: „Zde je v nenávisti každé vzdělání, které činí osamělým, které staví své cíle nad peníze a zisk, které spotřebovuje mnoho času (...). Člověku je dovoleno jen tolik kultury, jak je v zájmu zisku, ale tolik se také od něj požaduje.“⁷

Aktuální představu o vzdělání nelze popsat lépe. Pokud uschopňuje pro svět práce, je nezbytné, vyžaduje se, prohlašuje za povinnost a zákoně nařizuje. Co může jít za to, se ořezává, zesměšňuje, pohrdá se jím, ignoruje se. Vzdělání jako záležitost osamělé se nevyskytuje v žádném konceptu vzdělání, ani v konceptu Marthy Nussbaumové, která by přece chtěla bránit múzy proti nárokům trhu.

Ovšem plédování Marthy Nussbaumové pro humanitní, múzické a duchovní vědné obory připomíná koncept „estetické výchovy“, jak jej třeba v 18. století formuloval Friedrich Schiller. Že v této tradici se estetická výchova mohla stát paradigmatem vůbec, mělo ovšem silnější systémové důvody než Nussbaumovou nárokováná výchova k demokracii, i když ta by vesměs v tomto konceptu mohla najít své místo. Proč se kontakt s uměním, školní obrazotvorností, hravost a hra mohly stát ústřední pro klasickou teorii vzdělání, spočívá v tom, že v této formě estetického vzdělání a výchovy – jak to formuloval Schiller – se ve smyslové a bezprostřední formě realizuje to nejlepší, čeho je člověk schopen: svoboda. Právě protože estetické zkušenosti a jejich objekty nestojí pod diktátem politického, ekonomického či morálního užítka, mohly se stát modelem a fundamentem lidského vzdělání, které mělo za cíl rozvoj člověka ve svobodě a ke svobodě. Volnou hru obrazotvornosti, fantazie, to, co nazýváme kreativitou, chceme a prožíváme kvůli nim samým, ne proto, že jsou prostředkem k něčemu jinému.

Správně pochopená hra se proto pro Schillera stala ústředním pojmem této ideje vzdělání. Možnosti lidského bytí se pro Schillera rozvíjejí teprve

⁷ Nietzsche, Friedrich: *Ueber die Zukunft unserer Bildungsanstalten*, KSA 1, s. 667.

ve vloze člověka hravě se schýlenou hlavou útočit na skutečnosti, v nichž žije, v „pudové hře“. Proto lze tomuto pojmu dát nejvyšší určení vůbec: „Člověk hraje jen tam, kde je člověkem v plném významu slova, a celé *člověkem je jen tam, kde hraje*.“⁸ Tomuto hernímu pudu by měl odpovídat i estetický stát, v němž se člověk člověku smí „jevit jen jako postava, jen jako objekt volné hry“, zavázán zákládnímu zákonu „dávat svobodu svobodou“.⁹

Ano, hru oceňuje i moderní pedagogika, s oblibou se vyžaduje hravé učení, a nasazení her do výuky se občas obhajuje dokonce s odkazem na Schillera: „Hrát si je prima projev. To věděl Schiller.“ A to znamená: „Hrou se svět zlepšuje.“ A proč? „Gaming generuje týdne tři miliardy dolarů.“ Všechno jasné? Počítačové a videohry – neboť o ty se zde jedná – podporují kompetentní zacházení se skutečností“, „gaming generace“ je odhodlanější „řešit problémy jakéhokoli druhu“, neboť tyto hry učí, „že vždy existuje určitá kombinace tahů, která nakonec vede k úspěchu“.¹⁰ Hra, jež se zatím na hony vzdálila od té, kterou zamýšlel Schiller, se stává faktorem, jenž zdá se báječně spojoval dvě dimenze ducha doby. Je to zábava a podporuje kompetenci k řešení problémů, což se kdykoli může obrátit v ekonomický úspěch všech zúčastněných. Že by výsledkem počítačových a videoher mohly být „rostoucí pohotovost k násilí, otupění vůči reálnému násilí, sociální osamění a menší šance na vzdělání“,¹¹ by nás mělo přimět k opatrnosti vůči inflačnímu používání pojmu hry, která má na zřeteli spíše trhy než múzy.

Čtení i psaní a nastudování divadelního kusu je něco jiného než jakkoli obratné navigování a jednání na virtuálním bitevním poli, učení se a hra na nějaký nástroj je něco jiného než zaujaté sledování hudebních videí všeho druhu, jejichž fascinující estetiku v jednotlivém případě nelze vůbec popírat. Ale náš estetický smysl a tak i naše schopnost vcítění a naše kreativita se diferencují tím, že se pokoušíme smyslově uchopit co možná

⁸ Schiller, Friedrich: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*, in: Schiller, F.: *Sämtliche Werke*, München 1993, sv. V, s. 618.

⁹ Tamtéž, s. 667.

¹⁰ Riederle, *Wer wir sind und was wir wollen*, Pos. 3198an.

¹¹ Spitzer, Manfred: *Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen*, München 2012, Kindle E-Book, Pos. 2760.

nejvíce z toho, co nás obklopuje a co nám bylo předáno v dějinách. „Rozmanitost situací“ je podle Wilhelma von Humboldta vedle svobody nejdůležitějším předpokladem každého vzdělání.¹² A přesně tato rozmanitost se citelně omezuje jednorozměrností digitálního světa.

Existují i jiné faktory, které nejsou nakloněny múzám. Tam, kde jde třeba ovládnutí umělecké techniky nebo hudebního nástroje, se vyžaduje něco, co se v naší pedagogické kultuře současnosti těší špatné pověsti: sebekázeň a cvičení. V době, v níž se ideálem pedagogiky stalo bezprostřední uspokojení potřeb, už tyto pojmy nemají žádný význam. Náhled Sigmunda Freuda, že krása je zkušenost pocházející ze schopnosti odsouvat a vysazovat bezprostřední uspokojování potřeb, je dávno zapomenut.

Podobně se to má s cvičením. Peter Sloterdijk popisoval člověka jako obyvatele „planety cvičenců“.¹³ Klasická vzdělávací zařízení, počínaje antickou akademií přes středověký klášter až po školy nehumanistů 18. a 19. století, by se mohla chápat v podstatě jako cvičební zařízení. Cvičení má ovšem v současnosti špatnou pověst a zvuk. Napodobování, opakování, stálé zkoušení, nasávání něčeho se vidí už jen negativně. Ohlašuje se učení inovací, zato učení imitací se denuncuje jako věrejší a neefektivní. Dnes – vyhrčeně formulováno – jako obsáhle kompetentní lidé přicházejí na svět již kojenci a jsou ihned kreativní a inovativní, jak nám chce namluvit jen povrchně k dětem přátelská pedagogika. Ve skutečnosti se děti a mladí lidé, jimž se přiznává vzdělání, jež nemají, ošizují o vzdělání, které by mohli získat.

Estetické vzdělání v klasickém smyslu má však co do činění především s kultivací soudnosti. A soudit znamená vždy umět vnímat analogie a diference, proměnné a konstanty. To se může zdařit jen tehdy, když jsou pro to dány nutná kontemplace, koncentrace a volný čas. Koncentrace a volný čas však nejsou žádné zvláštní hodnoty v pedagogickém světě, který se vyznačuje hektičností, krátkodechostí a rušením všeho druhu. Dávno jsme zapomněli, že výklad, poznávání a osvojování si dokumentů „objektivního ducha“, jak to nazval Hegel, tedy výsledků vědy, umění a náboženství,

¹² Humboldt, Wilhelm von: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirklichkeit des Staates zu bestimmen, in: Humboldt, W. v.: *Werke in fünf Bänden*, sv. 1, Darmstadt 1980, s. 64.

¹³ Sloterdijk, Peter: *Du musst dein Leben ändern*, s. 36an.

kdysi vytvářely ústřední součást a fundament vzdělání, což teprve umožňovalo svobodně, kreativně a inovativně zacházet s ním.

V současnosti zaznamenáváme opačnou tendenci. Postoj, který se mezitím uplatnil jako pokrokový, že už se nesmí provádět žádná estetická hodnocení, protože všechny vnější formy jsou lhostejné a každý pokus rozlišovat estetické kvality znamená exkluzivitu či diskriminaci, stále více ztěžuje snahu vůbec ještě rozvíjet nějaký smysl pro sveráz estetiky. Vše se může stejnou měrou stát podnětem a spouštěčem kompetenčně orientovaných výukových sekvencí, nic z toho si nesmí nárokovat nějakou hodnotu o sobě. To znamená, ostře řečeno, že se mladým lidem systematicky brání v tom, rozvíjet nějaký smysl pro krásu.

Smysl pro krásu? Ano, o to by šlo – také a právě tam, kde bychom se Schillerem chtěli pojímat hru jako viditelnou formu svobody. Neboť: „Člověk si má s krásou jen hrát a hrát si jenom s ním.“¹⁴ To moderní pedagogové hry rádi zapomínají: Předmět hry není lhostejný. Je to krásno, které Schiller obhajuje nejen jako předmět nazírání, nýbrž také jako model nové hravé organizace skutečnosti ve svobodě. Člověk, tak to právě formuloval Karel Marx, je jediná bytost, která umí všem věcem přikládat jim „inherentní míru“, která tedy může také vnímat a produkovat podle „zákonů krásy“.¹⁵ To ale znamená, že jen to krásné – a jinak nic – může smyslově vyjevit vlastní hodnotu věci.

Bereme-li v rámci vzdělanostního konceptu vábení a nabídky múz vážně, jde nakonec o radikální zřeknutí se ideje užitičku vůbec. Klasická estetika o tom ještě měla jistou představu. Ve významné stati *O vzdělávacím napodobování krásného* z roku 1788 dnes téměř zapomenutý Karl Philipp Moritz napsal: „Krásu tedy obecně nemůžeme poznat žádným jiným způsobem, než pokud ji postavíme proti užitečnému a co možná nejostřejší ji od něj odlišíme. Někjaká věc se totiž ještě nestane krásnou tím, že je užitečná, nýbrž tím, že užitečnou být nepotřebuje.“¹⁶ To neznamená, že krásné nemůže být také užitečné; stejně tak to neznamená, že užitečné

¹⁴ Schiller, Über die ästhetische Erziehung, s. 617an.

¹⁵ Marx, Karel: *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844*. Přel. Zbyněk Sekal, Praha 1961, s. 36.

¹⁶ Moritz, Karl Philipp: *Werke in zwei Bänden*, usp. Jürgen von Jahn, sv. 2, Berlin und Weimar 1973, s. 263.

nemůže být také krásné. Znamená to jen, že mezi estetickým ve vlastním smyslu a světem ekonomických účelů a politických cílů si nemůžeme myslet jakkoli utvořený kondicionální vztah a z toho odvozené konsekvence.

Pojmeme-li krásné jako ústřední kategorii múzických oborů, jako vlastní předmět zabývání se a vyrovnávání se s estetickými pracemi a praktickými, a přiznáme si, že v múzických oborech by v poslední instanci mělo jít o to, co se kdysi nazývalo „estetickou výchovou“, pak bude jasné, že všechny pokusy podřídít krásno kritériu užítku, musí zničit jak krásno, tak i vnímavost k němu. Neboť: „Krásné chce být nahlíženo a pocíťováno jako vytvořené pouze kvůli sobě samému.“¹⁷ Provokace moderního konceptu vzdělání, který vychází z očekávání užitečnosti jakéhokoli druhu, spočívá v trvání na tomto „kvůli sobě samému“ – a to se týká nejen umění v užším smyslu nebo obsahů múzických oborů, nýbrž i ideje s tím spojeného vědění a umění. Každé zabývání se krásnem tak nese svůj smysl v sobě a nemusí se nechat dotazovat na svůj užitek pro cokoli.

Současná praxe nevdělanosti se ale stále ptá po užtku, pro jednotlivce, pro hospodářství, pro společnost. V určitých oblastech je to legitimní a žádnému systému vzdělávání nelze vyčítat, když má na očích tento užitek. Redukuje-li se však vzdělání na to užitečné, nechá-li se platit už jen to, co lze také aplikovat, hledí-li se na vše jen z perspektivy užitečnosti, ztrácí se každá šance dát mladým lidem na školách a univerzitách možnost přiblížit se k nějaké věci kvůli ní samé, nechat se fascinovat předmětem, zvědavě sledovat otázku i tehdy, když se odpověď nedostaví nebo nemá žádný význam pro kariéru. Užitečnost znamená vždy: Být pro něco jiného. Brání nám jakémukoli bytí pro sebe. Tím bereme mladým lidem nejen šanci oddat se zakoušení krásna, ale i možnost umět sebe i jiné vnímat v jejich vlastní hodnotě.

Že společnost, která vidí vše z aspektu bezprostřední upotřebitelnosti, aplikovatelnosti a užitečnosti, může být v jistém ekonomickém smyslu úspěšná, o tom vůbec nemusíme pochybovat; že taková společnost – která už nezná volný čas a múzy, která umí krásno chápat jen z aspektu oklikové rentability a pravdu může mít na očích už jen jako výhodu stanoviska – se stane společností chudou, se zdá právě tak jisté. Zatláčování každé formy múzického vzdělávání a výchovy v našich veřejných vzdělávacích

¹⁷ Tamtéž, s. 280.

zařízeních má zjevně co dělat s tím, že máme problémy s potenciálem svobody, že je pro nás principiálně těžké dát sobě i svým dětem čas a možnost vnímat a sledovat věci kvůli nim samým. V současnosti má hodnotu jen to, co je bezprostředně materiálně hodnotitelné, a múzám dáváme šanci jen tehdy, když nám mohou prokázat aspoň nějakou formu služebnosti. Dcery Mnémosyny ale nejsou žádné otrokyně. V *důsledném zaměření na společenský a ekonomický užitek se praxe nevdělanosti ukazuje ve své barbarské podobě.*

Přitom by vše bylo zcela jednoduché: Souvislost mezi vzděláním a autonomií vždy vytvářela vlastní politické jádro nehumanistické ideje vzdělání. Požadavek, že všem lidem musí být minimálně umožněn přístup ke vzdělání, má za předpoklad nejen myšlenku, že bez určitých znalostí a schopností nelze obstát v konkurenci; minimálně stejně důležité je, že jen idea vzdělání, která trvá na tom, že se něco může hodnotit a sledovat kvůli sobě samému, je předpokladem vzájemného uznání lidí v jejich důstojnosti. Jedině takový postoj dovoluje zakoušení krásna. Pojem vzdělání, který se zcela orientuje na ideu užitečného, zapomíná, že lidské bytí znamená více než být schopný zaměstnání. A pojem vzdělání, který krásno instrumentalizuje, aby mladým lidem usnadnil orientaci ve světě přeplněném podněty a poskytl jim konkurenční výhody, připravuje právě tyto lidi o to nejbáječnější, čeho jsou lidé schopni: vytváření a vnímání krásného kvůli němu samému. To ale stojí proti veškeré strategické a didaktické funkcionalizaci. Odvaha, velkorysost, suverenita a humanita společnosti se dají vyčíst z toho, jaké místo ještě skutečně přiznává múzám ve svém vzdělanostně politickém programu, v oběžnících a v pedagogickém a akademickém jednání. Všudyprítomná praxe nevdělanosti ukazuje, že jsme se stali zbabělými, malichernými, hnanyými, omezenými a nelidskými. Jinak by bylo lépe.



EDICE XXI. STOLETÍ

sv. 38

Konrad Paul Liessmann
Hodina duchů
Praxe nevzdělanosti
Polemický spis

Z německého originálu *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*,
vydaného roku 2014 nakladatelstvím Paul Zsolnay Verlag ve Vídni,
přeložil Milan Váňa

Vydalo Nakladatelství Academia,
Středisko společných činností AV ČR, v. v. i.,
Vodičkova 40, 11000 Praha 1

Obálku a grafickou úpravu edice navrhl Jakub Troják
Odpovědný redaktor Dominik Melichar
Technická redaktorka Monika Chomiaková
Překlad lektoroval Ondřej Sekal

Vydání první, Praha 2015
Ediční číslo 11762

Sazbu zhotovil Vladimír Fára
Vytiskla Těšínská tiskárna, a. s., Štefánikova 1828/2, 737 01 Český Těšín

ISBN 978-80-200-2530-2

Knihy Nakladatelství Academia zakoupíte také na
www.academiaknihy.cz
www.academiabooks.com
www.eknihy.academia.cz