
Liessmannova nostalgie: Terciární vzdělávání v pozdně moderní době

Konrád Paul Liessmann: *Teorie nevzdělanosti*

Praha, Academia 2008, 127 s.

I

Liessmannova kniha *Teorie nevzdělanosti* vzbudila veliký ohlas mezi českými a slovenskými intelektuály, jakmile se objevil její český překlad (2008). Když bychom měli parafrázovat velkou většinu komentářů, mohli bychom je shrnout následovně: Konečně někdo pojmenoval pravý stav věcí! Vzdělanostní společnost je podvod úředníků a manažerů. „Vzděláním“ není míněno vzdělání ve vlastním slova smyslu. Jedná se v podstatě o institucionální příznání a společenské přizpůsobení se faktu, že jde pouze o věci „nutnosti“ a „využitelnosti“. Jediné, k čemu skutečně dochází, je celoevropská standardizace učiva, která povede mimo jiné ke zpovrchnění vzdělanosti a k snadné ovladatelnosti univerzit.

Jen výjimečně se v recenzích objevuje náznak lehkého nesouhlasu, ale to jen v marginálních záležitostech (jako příklad můžeme uvést kritiku Liessmannova pro jeho příliš zjednodušující odsudek moderních technologií). Zato většina recenzentů a komentátorů souhlasně a se stejným nepokrytým zadostiučiněním opakují onen „odstrašující příběh“, v němž Kant – „jediný německojazyčný filozof nesporného světového významu“ – byl-li by podřízen současnému systému hodnocení vysokoškolsky působícího akademika, velice brzy by byl z univerzity v Královci „odejit“ [srov. Liessmann 2008: 62–63, odtud dále budu na knihu odkazovat pouze čísly stran].¹

Co však žádná z mnou přečtených recenzí nezpochybnila, je Liessmannovo východisko zaskočeného intelektuála, který se brání paušálním odsouzením téměř všeho, co se kolem něho děje. Takové východisko pak vede až ke konspiračním teoriím, přičemž odklon od ideálu von Humboldtovy univerzity je údajně jejich důkazem. V těchto konspiračních teoriích je odklon *a priori* motivován snahou o privatizaci a snadnou ovladatelnost univerzit, jimž mají reformy pro reformy pouze poskytnout ochranné maskování (s. 116–117).

Ovšem snahu o privatizaci univerzit zapřičiňuje širší pohyb společnosti, která v neschopnosti účinně se vyrovnat s novou podobou sociální a politické reality pozdně moderní doby začíná sázet na privatizaci na všech úrovních – plížívá privatizace terciárního školství je pouze jedním z mnoha projevů. To by

¹ Nikdo se už ale nezamýšlí nad skutečností, že lidí Kantova formátu je v každé generaci poskovnu a že mnoho jiných „Kantů“ se neprosadilo ani na německých univerzitách 19. století, a tak dnes nemůžeme obdivovat jejich díla.

nám mělo naznačit, že pochopit současnou problematiku vzdělávání (edukace obecně) si vyžaduje daleko širší rozbor. Protože se mu zde nemůžeme věnovat, ukážeme náš alternativní pohled pouze na příkladu terciárního školství.

II

Liessmann je evidentně znechucený neustálými reformami školství. Má za to, že „abstraktní vyznávání reforem jako takové se stalo komplexní ideologií současnosti“, přičemž zdůrazňuje rychlost reforem na úkor jejich kvality, aby ukázal, že se vlastně jedná o „převrat“ či „puč“. Měli bychom být skutečně zděšeni, neboť reformy podle Liessmanna znamenají „odbourání státu, privatizac(i), ochot(u) přijmout riziko, individuální zodpovědnost a individuální zajištění péče ve stáří, flexibilizac(i), krácení sociálních výdajů, vytváření elit a omezení dostupnosti a přístupu“ (s. 110–111).

Liessmann si správně všímá toho, že tím, co je v sázce, je sociální spravedlnost a solidarita, která byla v Evropě vybojována a budována během 19. a 20. století. Ovšem příčinou není skutečnost, že nějací zlí manažeři v evropských institucích podlehli rétorice představitelů supranacionálního kapitálu. Příčinou je fakt, že proměna vzdělávacího systému (a systému terciárního školství) je rychlou proměnou naší společnosti zoufale vyžadována a nikdo nemá na tyto změny adekvátní odpověď. Chybí vůdčí idea – popřípadě se jen klube v nejasných a příliš úřednických snahách evropských institucí, které se nešťastným způsobem pokouší učinit do sebe zahleděné politiky národních vzdělávacích systémů více otevřenými a schopnými nadnárodní kooperace.

Liessmann si všímá velice ostře také nebezpečí, které na úrovni terciárního školství přinášejí evropské snahy o provázanost, prostupnost a standardizaci vysokoškolského vzdělávání (srov. především 5., 6. a 7. kapitolu, s. 62–97). Kritizuje evaluaci a správně připomíná, že neexistuje shoda na metodách ani kritériích takových evaluací (s. 64). Upozorňuje na ubohé pozadí, které podmiňuje hodnocení učitelů studenty. Na externalizaci získávání zdrojů, která má sice ulehčit státní pokladně, ale akademika a vysokoškolského učitele připravuje o síly, jež by mohl vrhnout na otázky skutečně důležité pro jeho obor v souladu s jeho životním zaměřením a zkušenostmi, neboť je věnuje tématům a problémům, které úředníci a politici na základě politické, nikoli sociální poptávky vytyčili jako důležité (s. 66–67). Liessmann dále upozorňuje na to, že samotná internacionalizace se stává fetišem (s. 68). Velice trefně upozorňuje na skutečnost, která mohla snadno unikat naší pozornosti: Tlak na nedomyšlenou evaluaci přenáší veřejné zdroje veřejných institucí do rukou soukromých a polosoukromých agentur, jež těmto institucím poskytují konzultace týkající se evaluací (s. 72–73).

III

Přesto se podívejme na celou záležitost ještě jednou. Jak jsem argumentoval jinde [Šíp 2011], problém spočívá v hlubší úrovni. To, čemu Evropa čelí, se skládá ze tří významných pohybů:

Prvním pohybem je *demokratizace edukace*, která započala čistě funkcionálně v období novověku a osvícenství a stejně funkcionálně pokračuje do dnešních dnů. Není dána *a priori* ideály rovnosti, tyto ideály v moderním slova smyslu² vznikly až s touto demokratizací jako její aposteriorní legitimizace. Demokratizace vzdělání není něčím, co nám předem může zajistit bohatší a kvalitnější život. Může se ukázat být šťastnou náhodou pro nás a naši civilizaci, ale také může vést k ještě větší porobě mas v případě, že se vzdělání promění na smetí zbytných senzací, které není schopno poskytnout základ pro kritické myšlení a jednání. Šťastnou náhodou bude pouze v případě, že tuto šanci využijeme a dostojíme zmíněnému trendu.

Druhým pohybem je proces *odnárodňování*. Toto odnárodňování je součástí stejné historie, která nás dovedla od feudální do pozdně moderní společnosti. Je to proces, který není *a priori* zlý, ale může se stát nebezpečným, pokud na něj nebudeme náležitě připraveni. Odnárodnění nemusí znamenat „odkulturnění“, ale jenom v tom případě, že budeme dostatečně pružní, abychom dokázali rozpoznat a zažít kulturu našich blízkých i vzdálených sousedů jako obohacující a inspirující kulturu naši.

Třetím pohybem, který kdysi akceleroval demokratizační pohyb, ale dnes se stává jeho výrazným ohrožením, je *ideologie „nahého individua“*. [K tomu blíže viz Dewey 1992: – lw.2. 235–373;³ Hroch et al. 2010: 177–181.] Tato ideologie velice účinně ospravedlňuje to, proti čemuž byla vyvolána v život. Poskytuje legitimizaci koncentraci moci a majetku v rukou novodobé oligarchie. Příjemci této koncentrace sice budou ochotni poskytnout zázemí několika geniům, protože i oligarchie potřebuje své Einsteiny či Hegely, ale jistě se budou z principu bránit otevřenosti a kritičnosti vzdělané společnosti. (Výmluvným příkladem tohoto faktu v malém byl svého času Vladimír Železný, který s diktátorskou familiérností ohlupoval stovky lidí v pořadu „Volejte řediteli“ a zároveň podporoval vydání některých knih, které publikovalo filozofické nakladatelství OIKOYMENH. Možná že jednou z podpořených knih byla i Kantova *Kritika čistého rozumu* – rok vydání 2001.)

Podíváme-li se na Liessmannovu knihu touto perspektivou, pak aniž bychom stáli na druhé straně, musíme být k Liessmannovi daleko přísnější. Předně nám po své relativně pravdivé kritice dnešních vzdělávacích reforem neposkytuje nic pozitivního mimo velice abstraktního a ve špatném slova smyslu intelek-

² Nemáme tedy na mysli ideál „rovnosti před Bohem“ všech abrahámských náboženství, který předcházela a byl modernímu pojetí „rovnosti příležitostí“ pouze volnou, přestože nutnou inspirací.

³ Jedná se o standardizovaný odkaz na *The Collected Works of John Dewey*, v němž „lw“ znamená pozdní dílo, číslo po první tečce znamená svazek, čísla po druhé tečce strany.

tuálského dovolávání se von Humboldtovy univerzity (s. 40–42) a Schillerových vět zavánějících patosem špatné výuky filozofie, podle níž studium „slouží jen k potěšení ducha duchem“ (s. 71).

Abstraktnost von Humboldtova pojetí univerzity číší z úryvků, které Liessmann cituje a parafrázuje z filozofova díla: Univerzita poskytuje vzdělání, které dá „pojmu lidství v nás... co největší obsah“ (s. 40), přičemž takové vzdělání je „propojením obecného a zvláštního, individuality a společnosti“ (s. 41). Takové „humanistické“ vzdělání neznamenal „nezávazné zaměření na humanitu“, ale humanitu, jak ji vytyčilo „starověké Řecko“ (s. 41). Podle von Humboldta samotného „v řecké povaze se tak povětšinou odráží původní povaha lidstva celého, vyznačující se ovšem tak vysokým stupněm zjemnělosti, že vyššího snad nelze dosáhnout“ (citováno dle Liessmanna, s. 41). Řecká kultura je „paradigmatickou pro povahu lidstva obecně“, protože ozřejmuje dvojí význam humanismu: klade důraz na „znalost komplexních forem a postav“ a zároveň – díky své bohatosti – se musí učit příkladem (s. 42). Více se o Humboldtově univerzitě však nedozvíme.

Nesporně byla starořecká kultura obdivuhodná.⁴ Kterou část ale z tohoto období máme na mysli? Řeckou kulturu Homérových eposů? Či tu vytyčenou milétskými fyziky? Či kulturu po tzv. „antropologickém obratu“? Kterou část z ní? Tu, kterou charakterizují sofisté a v jiné podobě Sokrates, nebo tu, kterou pro naši kulturu až příliš jasně vymezil Platón ve svém pozdějším díle? Kterou část reality máme na mysli? Onen mužský svět svobodných občanů, z něhož byli otroci, řemeslníci, rolníci a ženy více či méně vyloučeni? Anebo naopak svět vyloučených – tedy oněch asi devět desetin všeho atického obyvatelstva za dob největšího rozkvětu Athén [srov. Fontana 2001: 10]? Které období a proč by mělo být ideálem „komplexní formy“ pro naši dobu? Pochybujeme, že v historii (navíc tak vzdálené) můžeme najít Pravdu o nás a naší kultuře. Historii můžeme použít pouze k porozumění naší situaci a k inspirativní, prospektivní, novátorské práci.⁵

Von Humboldt volal ještě po dalším ideálu, který nenaplnila ani humboldtovská univerzita 19. a 1. pol. 20. století – rovnoprávné partnerství mezi studujícími a vyučujícími. Teprve nyní, právě pod tlakem neúčinnosti velkého množství evropských univerzit a jejich masifikace, se profesorský systém, význačný tím, že profesor (v dobrém případě blahosklonně, zřídka mile a roztržitě, ve

⁴ Ostatně stejně jako každá rozvinutá kultura, přičemž náš pohled na tyto kultury se může velice rychle měnit, pokud se dostaneme k dostatečnému počtu originálních zdrojů. Dnešní moderní křesťané jsou díky důkladnému studiu pramenů v hebrejštině a aramejštině zděšení, jak snadno byla židovská tradice plná neuvěřitelně kultivované pozornosti k jednotě těla a ducha překryta řeckým dualismem. Tyto skutečnosti nahlořádávají naši bezstarostnou víru na příklad v údajný helénský soulad duše a těla, který se projevoval v jejich ideálu *kalokagathie* (který však byl spíše naším mýtem objevivším se na přelomu 18. a 19. století). Ke kritice plochého vnímání *kalokagathie* viz text „Kalokagathia jako ideál?“ [Šíp 2008: 13–24].

⁵ Že se lze odpoutat od našich stereotypů a zastaralého historismu a použít *kalokagathii* prospektivně a inspirativně jako námi nově definovaný mýtus, nám ukazuje Irena Martínková [viz Martínková 2008: 53–62].

špatném neúprosně a tyransky) ovládal nejen studenty, ale i své podřízené asistenty. K naší smůle je tento proces díky dalším vlivům provázen snižováním náročnosti, a proto neberouce v úvahu kvalitní americké univerzity máme pocit, že zdvořilost, odpovědnost a vstřícnost vůči studentům vede k průměrnosti.

IV

To, čeho jsme svědky v Liessmannově případě, je další, jen inteligentnější podaná romantická nostalgie, která se neohlíží pouze na začátek 19. století, kdy se formovala nová nacionální varianta moderní univerzity, o jejíž proměnu dnes jde, ale do bájného zdroje romantického uklidnění – do starověkého Řecka. Právě toto východisko sice umožňuje upozornit na nebezpečí, ale naprosto zabraňuje Liessmannovi vidět reálná řešení. Problém totiž není v tom, že se odkláníme od humboldtovského ideálu, ale v tom, že se skutečnost kolem nás posunula do další, pozdně moderní fáze, v níž si s modernistickými projekty již nevystačíme.

Liessmann ve dvou třetinách textu odkazuje k novověkému přesvědčení, že zde existuje jasně vymežitelný „společný koncept vědění“, který je stopou toho, co údajně „univerzita znamenala“ (s. 80), ale zapomíná dodat, že nikdo za celých dvě stě let nepodal jasnou a obecně sdílenou definici takového konceptu. Dále jeho postesek prozrazuje, že si zjevně neuvědomuje pomalou strukturní proměnu novověkého světa, v němž se také díky obrovskému rozvoji a diferenciaci vědy proměňuje samotný její status a status vědeckého výzkumu. Je totiž čím dál jasnější, že vědu tvoří soubor vědeckých disciplín, které by byly jasně ohraničené svým polem působnosti, cíli a specifickými metodami. V takové jednoduché rozdělení mohl doufat novovek a novovekem oslepený vědec počátku 20. století. Proto také není možné najít onen „společný koncept“. To je velice důležitý jev, neboť vnitřně souvisí s potřebnou reformou nejen vysokého školství, která musí reflektovat fakt, že nyní již to nebude vědecká disciplína, která vytyčuje problém. Právě naopak. Věda je stále více organizována kolem problému, který je třeba vyřešit. Právě problém nás nutí vybrat z palety osvědčených či teprve hledaných přístupů, jaké nástroje jakých disciplín budou použity k řešení. Organizace vědy je dnes ze své podstaty interdisciplinární, eklektická a z novověké perspektivy anarchická, protože jejím výsledkem není inertní, na realitě nezávislé pravdivé poznání, ale vyřešený problém. To nás vnitřně vede k ještě těsnějšímu propojení mezi vědou a praxí.

Když Liessmann vyzývá k tomu, aby studenti před jakoukoli specializací prošli „úvodem do tradice, problematiky a novodobé povahy vědy“ (s. 81), zapomíná, že přinejmenším půl století není jasný souhlas na tom, čím je vlastně tato tradice a problematika charakteristická, které z jejich rysů jsou podstatné a které jsou pouze nedůležité či heretické. Vzhledem k výše zmíněnému rozvoji a postupné proměně statusu vědy, není vůbec jasné, jak by takový úvod měl vypadat. Na univerzitách, které se oné tradici všeobecného vzdělání snaží dostat, prožívají vyučující předmětů „obecného základu“ hlubokou bezradnost, když

mají ze svého oboru vybrat ony „základy“, které „mají znát všichni“. Nakonec v horším případě opakují nic neříkající banality (např. v úvodu do psychologie zůstanou u základní terminologie bez jakéhokoli náznaku vztahu ke skutečnému životu), popřípadě studenty doslova „nacpou“ tím, na čem právě intenzivně pracují, a proto považují za „důležité“, anebo v tom lepším případě se pokusí vybrat informace na základě toho, co by ve svém dalším studiu mohli studenti potřebovat a co by je touto cestou mohlo ovlivnit a rozvinout. V tomto lepším případě tak stejně dochází k tomu, že se „obecné základy“ přizpůsobují speciálnějším disciplínám, což z perspektivy zániku novověkého světa je možné považovat za rozumné, ovšem Liessmann to má za zradu cíle univerzity.

Podobné je to s Liessmannovým voláním po tom, aby studenti a vyučující studovali nikoli pro povolání samotné, ale pro vědu (s. 82): Co je onou vědou, o níž mají adepti projevit „opravdový zájem“? Je to jakási abstraktní Věda, která nemá žádný vztah k realitě? Určitě nikoli. Z jakého důvodu se ale Liessmann tak aristokraticky odmítavě staví k jedné z podstatných funkcí univerzit – profesně připravit studenty na skutečný život? Má snad dojem, že profesně dobře připravený student nedostojí skutečnému poznání, skutečné Vědě? Nebo má snad pocit, že ti, kteří volají po profesně dobře připraveném absolventu, mají na mysli sociálně nebezpečného fachiidiota?

V

Zde je přesně místo, kdy chceme-li pochopit naši situaci a vyhnout se chaosu, musíme opět pozměnit naše paradigma vědy a odložit novověká klíše o univerzálním vzdělání. Dnes univerzalitu musí vytvářet nový étos, nikoli prázdná slova o univerzalitě „skutečného“ vzdělání. Tento étos musí vytvořit nová morální kritéria, která nás povedou k hlubokému prožitku vzájemné závislosti, přestože naše vzdělání nebude nikdy souměřitelné. Fyzik nutně bude muset spolupracovat s filozofem a naopak, matematik s psychologem a naopak, a to proto, že z principu ani jeden z nich nebude moci být onou renesanční bytostí ovládající vše potřebné pro život. Věda již nemůže být náhražkou Boha, univerzity si již nemohou hrát na sakrální místa „moderního“ ritu – svět, aniž by se nás ptal, opustil hranice novověku. Věda je neúčinnějším nástrojem, jaký lidé kdy vynalezli, ale není ničím, pokud nevede k řešení problémů – ať už je řešením prospěšná sociologická teorie pozdně moderních společností, či vynález GPS. Ostatně právě takový princip (řešení konkrétního problému⁶) by se měl stát centrem skutečné evaluace vědecko-výzkumných pracovníků, přičemž ony těžko dohledatelné a v podstatě nesouměřitelné „medúzy“, skrývající se pod souhrnným označením „RIV“, by měly být odsunuty na smetiště neúspěšných pokusů.

⁶ Ovšem řešení konkrétního problému nesmíme ztotožňovat pouze s aplikovaným výzkumem. Jak bychom mohli aplikovat speciální teorii relativity ve vývinu globálního družicového polohového systému, kdyby zde již předem tato teorie neexistovala?!

Se zmíněnou proměnou paradigmatu souvisí nutnost odhodit i základní figuru novověku, v níž je vyostřený subjektivismus poznávajícího jedince-solitěra vybalancován stejně vyostřenou objektivitou údajně dosahovanou „skutečnou vědou“. Tuto figuru v Liessmannově argumentaci cítíme všude tam, kde chrání prostředí humanitních věd před modelem, který on zjednodušujícím způsobem a s despektem pojmenovává „model kolektivně organizovaných aplikovaných věd“ (s. 67–68). Pod jeho hlavičkou v internacionalizaci vzdělání vidí pouze „fetiš“ (s. 68), zaujímá předem jasně zamítavé stanovisko k evaluaci (s. 68), kritizuje *e-learning* (s. 78), vzývá nikdy neuskutečněný a nikdy čistě neuskutečnitelný novověký ideál „osvobození vědy od politických, náboženských, ale také merkantilních vazeb a závazků“ (s. 79–80). Právě v takových případech se musíme ptát na Liessmannovy motivace. Na příklad v kauze právě zmíněného „osvobození“ se můžeme právem domnívat, že Liessmannovo „vzývání“ je projevem neochoty k politické a sociální angažovanosti. Neboť na těchto „politických, náboženských a merkantilních“ vazbách a závazcích věda vždy byla a také je a bude závislá, přičemž relativní nezávislost si vědecká obec dokázala vybojovat jen vzájemným vyvažováním těchto vazeb. To od ní ale vyžaduje politickou aktivitu. Ostatně ani von Humboldt nereformoval německé univerzity z pozice profesora filozofie.

Jakmile tuto subjekto-objektovou figuru odložíme, pak svobodná spolupráce, otevřená komunikace a sdílení poznatků přestane být pouhým klišé a ukáže se být skutečnou podstatou, která vědu odlišuje od fundamentálních náboženství. To se již dnes projevuje na dvou rovinách. Na sociální rovině univerzity už nikdy nebudou oním klidným hájemstvím, kde pár (nejen svými schopnostmi) vyvolených jedinců uzavřených ve „svém“ pohodlném světě bádá ve „své“ vědě. Naopak se budou více provazovat s okolním světem a za této situace budou potřebovat světu prokázat svoji nezastupitelnou roli ještě i jiným způsobem než těžko přístupnou knihou jednoho filozofa, popř. jedním ideálem univerzity filozofa druhého. Provázanost také povede k užší spolupráci mezi univerzitami a neuniverzitními vysokými školami, protože neuniverzitní školy jsou výhodným mezistupněm komunikace mezi univerzitou a okolním světem. Toto spojení nebude něčím, co nutně sníží úroveň univerzit, naopak může být příležitostí k ještě těsnějšímu a plodnějšímu vztahu mezi vědou a praxí.

Na druhé – politické – rovině bude přirozeně docházet k denacionalizaci univerzit (stejně jako školského systému obecně) a jejich propojování na území širších nadnárodních regionů – v našem prostoru na úrovni univerzit evropských a s nimi svázaných školských systémů, což povede k potřebě určité míry inteligentní standardizace, prostupnosti a univerzálního jazyka.

Ke všem těmto procesům dojde. Jen na nás ale záleží, zda se budeme pouze nostalgicky ohlížet dozadu k již vyprchaným ideálům, anebo dokážeme tyto procesy inteligentně a k našemu užitku modulovat.

Radim Šíp

Literatura

- Dewey J. 1992. „The Collected Works of John Dewey, 1882–1953.“ [CD-ROM].
L. A. Hickman (ed.). Charlottesville VA: InteLex Corporation.
- Fontana, J. 2001. *Evropa před zrcadlem*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Hroch, J., R. Šíp, R. Madzia, O. Funda. 2010. *Pragmatismus a dekonstrukce v anglo-americké filozofii*. Brno: Paido.
- Liessmann, K. P. 2008. *Teorie nevzdělanosti*. Praha: Academia.
- Martínková, I. 2008. „Kalokagathia – člověk jako krásný a dobrý pohyb.“ Pp. 53–62 in R. Šíp (ed.). *Kalokagathia: Ideál, nebo flatus vocis?* Brno: Paido.
- Šíp, R. 2008. „Kalokagathia jako ideál.“ Pp. 13–24 in R. Šíp (ed.). *Kalokagathia: Ideál, nebo flatus vocis?* Brno: Paido.
- Šíp, R. 2011. „Globalizace a edukační ideály.“ (rukopis v recenzním řízení časopisu *Paidagogos*)