

Čtivé eseje Etely Farkašové přátelsky nutí k zamýšlení, ukazují autorčino pochopení místa filozofie v soudobém světě. Filozofie se v jejich textech vrací do skutečného života, k živým problémům konkrétních lidí.

Jan Zouhar

Konrad Paul Liessmann, *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti. Polemický spis*, Praha: Academia 2015, 133 s.

Konrad Paul Liessmann není naší veřejnosti neznámou osobou. Tento rakouský literární vědec a filozof (nar. 1953) se zapsal do povědomí čtenářů už svou *Teorií nevzdělanosti* (č. 2008), která vzbudila velký zájem. O pět let později u nás vyšla kniha *Filozofie zakázaného vědění. Friedrich Nietzsche a černé stránky myšlení*. V roce 2010 mu byla udělena cena nadace Vize 97 Václava a Dagmar Havlových.

Liessmann se zaměřuje na to, co považuje v dnešním školském systému za škodlivé, a kdybychom ho vzali za slovo, pak tím škodlivým je téměř všechno. Charakteristika jeho nejnovější knihy „polemický spis“ je možná až příliš mírná, při četbě se mi do mysli vtíralo slovo „pamflet“. Názor ať si udělá čtenář sám – protože knihu rozhodně doporučuji ke čtení. Liessmann se sice důsledně zaměřuje na německy mluvící země Rakousko, Německo a Švýcarsko, ale jevy, které kritizuje u nich, se ve značné míře vyskytují i u nás. Jeho kniha má předmluvu a jedenáct kapitol.

Předmluva: Proč vzdělání nečiní člověka šťastným? Liessmann konstatuje, že v dnešní společnosti už neplatí Aristotelův ideál vzdělání (kontemplování pravdy ve volném čase). Je v naší společnosti k nepoznání zkarikovaný a především nedosažitelný. Výsledkem je, že dnes vzdělání člověka šťastným nečiní. V naší

společnosti žijí tři druhy vzdělaných lidí: 1. Klasicky vzdělaný člověk se otřásá hnusem nad současným světem, tedy není šťastný, 2. člověk vzdělaný pro ekonomický úspěch se musí neustále rekvafikovat, aby obstál, a proto není šťastný, a konečně 3. člověk vzdělaný tak, aby byl dobrým občanem, se trápí neustálými pochybami a není šťastný.

V dalších kapitolách rozebírá Liessmann jednotlivé aspekty této situace a jejich příčiny. 1. *PISA, panika a Bologna: Logika katastrof vzdělání*. PISA je pro Liessmanna symptom absurdity, která zachvátila vzdělání. Je založena na špatné metodologii vzdělávání, a nevyovídá tudíž pravdu a předepíše vzdělávacím institucím zaměřit se především na kompetence a ne na znalosti – a to je nepřijatelné. Na základě výsledků výzkumů konaných pomocí metodologie PISA se vedou další a další debaty a vymýšlejí reformy. Objevuje se nesmyslná soutěživost.

Na vzdělání si zakládá střední vrstva, která ještě stále věří, že vzdělání jí dává šanci na postup (elita a nižší vrstvy mají jiné priority). Jenomže to už dávno není pravda. Přesto se tlak na vzdělání stále zvyšuje a vzniká *panika vzdělání*. Ta panuje i ve vzdělanostní politice a výsledkem je množství reform, které nemají jasné cíle. Snaha poskytnout akademické vzdělání co nejširším vrstvám obyvatelstva se mívá účinkem.

Neustálé a často nesmyslné reformy přetěžují školy, na které se zároveň přesouvají společenské a sociální problémy. („S tím se musí začít už ve škole.“) Liessmann konstatuje: „Myšlenka, že školy mohou představovat i chráněné prostory, které se vědomě soustředí na podstatné otázky [...] a mohou se také uzavírat přílišným požadavkům hysterické veřejnosti, se nám stala velmi, velmi cizí“ (s. 21).

Boloňský proces v podstatě nenavrhoval nic špatného. Ale na univerzitách zmuoval v katastrofické přetěžování hodnocení apod. Přitom tato činnost

ani nevycházela ze seriózních výzkumů. Jejich cílů nebylo dosaženo – spíše naopak. Nápravu vidí Liessmann v rychlém zabezpečení stability školského systému.

2. *Expert na vzdělávání: K psychopatologii jednoho sociálního charakteru.* Liessmann se k „expertům“ na vzdělávání staví jednoznačně negativně. Podle něho je to člověk, který se objeví a *prohlásí se sám za experta* a tvrdí, že aktuální vzdělávací systém je nejhorší myslitelný a že je nutná revoluce ve vzdělání. Myšlení expertů je rozporuplné, ale všichni vycházejí z Rousseauova přesvědčení, že všechny děti jsou báječně nadané a škola jejich nadání ničí a zaměřuje se na průměr. Jsou pro absolutní inkluzi. Zdůrazňují kreativitu, kterou prý školství dusí. Neberou na vědomí změny v něm. Tvrdí, že je potřeba být co nejbližší životu (a neuvědomují si, že dnešní život by tu nebyl bez teorie). Učitel by měl podle nich být pouhým koučem a žák jeho partnerem.

Liessmann proti tomu staví svůj názor, že je hloupost nechávat děti vynalézat to, co už jednou vynalezené bylo. Tím se krade jejich čas a navíc to podporuje kulturní zapominání. Mladistvým se upírá svoboda zkoumat věci, které nejsou bezprostředně užitečné.

Špatné je, že se myšlenky expertů na vzdělání ujaly, když přitom „*v expertovi na vzdělání se tak praxe nevzdělanosti ukazuje ve své patologicko-blouznivé podobě*“ (s. 36, kurzíva K. L.). Liessmann nepopírá potřebnost diskusí o vzdělání. Připomíná však, že by v nich měli dostat slovo učitelé!

3. *Kompetentní bezduchost: Mizení vědění.* Důraz na kompetence znamená podle Liessmanna zanedbání znalostí. Pojem kompetence má kořeny v ekonomickém myšlení (= snaha učinit pracovní úkony měřitelnými a tím optimalizovatelnými). V pedagogice se však zvrhl v kompetenci řešit problémy, ale to může znamenat všechno. (Švycáři rozeznáva-

jí čtyři tisíce kompetencí, jako je např. ve výuce jazyka „zaměřovat svou pozornost na mluvící osobu“.) Proti takovým učebním plánům se bouří vědci i učitelé. Jde o absolutní subjektivismus při určování zaměření kompetencí. A navíc není jasné, jak jejich dosažení hodnotit. (To se ukazuje na destrukci výuky filozofie.) Znalost fakt se v těchto koncepcích stala zbytečným nesmyslem. To vše neplatí jen pro základní a střední školy, ale i pro školy vysoké.

Liessmann proti tomu staví svůj názor, že „všichni, kdo jsou zainteresováni do vzdělání, by se museli shodnout na tom, co dospívající mohou a mají vědět, aby lépe porozuměli tomuto světu a své situaci v něm“ (s. 48).

4. *Soumrak oborů: Nová nedisciplinovanost.* Mizí odborné disciplíny. Didaktika by měla být vždy spojena s předmětem výuky, tedy s tím, co chceme žáka naučit. Při výuce tedy nelze začít kompetencemi a blízkostí k životu, projekty. Znalosti jednotlivých vědních oborů nelze přeskočit. Liessmann se v této souvislosti několikrát vrací k Hegelovu pojetí učení. Nejprve je třeba vysvětlit a naučit obecné pojmy a teprve pak je vztáhnout ke skutečnosti. Liessmann z toho vyvozuje, že ve škole se musíme omezit na to podstatné a vyřadit média, která zahrnují žáky množstvím obrazů. V této souvislosti používá Liessmann pojmu *pedagogická askeze*. Učitelé by se měli vyznat v nějaké vědě a alespoň jednou se během vysokoškolského studia zapojit do vědecké práce.

Soustředěvat se na kompetence znamená zabíjet v žácích zvidavost. Studenty zajímá obsah a předmět, tedy vědět co a proč. A tedy „*v požadavku na rušení a překračování hranic oborů se ukazuje praxe nevzdělanosti ve své nadměrně primitivní a agresivní podobě*“ (s. 59, kurzíva K. L.).

5. *Power point-karaoke: Destrukce vzdělání jeho simulací.* Power point ohlupuje, protože zjednodušuje. Je symptomem technizace a medializace vzdělání,

vírou, že libovolné deficity lze vyřešit jejich technizací. Avšak *logika prezentace sama modifikuje koncepty vědní a mluvení*. Při použití power pointu se pořad ukazuje a komentuje to, co je na obrazech a grafech, ale není místo na vývoj myšlení, prověření argumentů apod. Rozptyluje se pozornost posluchačů. Liessmann techniku při výuce nezavrhuje zcela. Hlavní je však rozvedení myšlenky a technika se může použít jen jako doplněk.

6. *Co ví síť? – Na hranici vyhledavačů*. Liessmann se zde zabývá zkouškou němčiny při první centrální maturitě v Rakousku (2014). K rozborům byli zadáni druhořadí autoři, jako by znalost klasické německé literatury byla zbytečná.

Dalším předmětem Liessmannovy kritiky je „googlování“. Vyhledavač Google sděluje sice povrchní fakta, ale už je neklade do kontextu. Výsledkem je, že při četbě Hobbesova Leviathana nerozeznali studenti nářky na biblický text. Navíc mladí neumí Google využívat. Většinou jim jde jen o zábavu a i tam, kde by bylo možné tohoto vyhledavače využít k řešení problému, nepoznají dobrou informaci. Paradoxně si přisvojují to, co vynalezla (a dodnes řídí) generace šedesátníků.

Dnešní experti na vzdělání přehlížejí „mrtvé vědění“ jako něco nepotřebného pro život. To je dáno dnešním pragmatismem. Avšak klasické učení se faktům není bezduchým memorováním. Bez znalosti faktů nejsme s to myslet. A navíc, i když mnohá z nich zapomeneme, přesto formují naši osobnost – myšlení, citění i jednání. Je sice pravda, že lidé mohou některé úkoly zvládat dobře, aniž mají titul. Ale i k neformálnímu vzdělávání patří schopnost vědět, co mám hledat, a disciplína v učení.

7. *Orální fáze jako životní princip: K poměru konzumu, pedagogiky a infantilizace*. V této kapitole Liessmann kritizuje přemíru poradců. Naše společnost je sice složitá, ale tolik jich zapotřebí není. Jako bychom všichni potřebovali vede-

ni. Zdětinštěli jsme, ale zato se přejídáme (orální fáze), což se rozšiřuje na celý konzum. K tomu nás ostatně nutí současná fáze kapitalismu. Infantilizace se pojí s přesunem odpovědnosti. Ať už se stane cokoli, není za to odpovědný člověk, který to udělal, ale společnost, případně jiní lidé (rodina, škola). To ale bere lidem zároveň důstojnost. Protože člověk, který je skutečně člověkem, by měl být zodpovědný sám za sebe.

8. *Filozofie školy: Poznámka k jedné Humboldtově poznámce*. Školství je běžně kritizováno za svou zkostnatělost, konstatuje Liessmann. Ale hned se ptá: Proč bychom měli měnit instituci, která funguje? Podle W. von Humboldta by stáčila tři stadia výuky: 1. Základní (v něm by byl žák seznámen se všemi kulturními technikami, které dovolují osvojit si vědění v obsáhlejších smyslu, 2. střední, ve kterém by byl mladý člověk uváděn se znaleckou pomocí do různých oblastí vědění, a 3. vysokoškolské, kde by se už člověk učil samostatně získávat vědění a nové vědění i přinášet – počátky badatelské činnosti.

V současné době se rozšířil názor, že základní i širší poznatky lze získávat i bez disciplíny, opakování apod. Navíc jsme dopadli tak, že princip, který Humboldt umístil do prvního stupně, jsme rozšířili i do bakalářského studia.

9. *Čtenářství a jeho trápení: Analýza fiktivní literatury jako skrytý cíl vzdělávání*. Liessmann kritizuje reformu učení psaní – podle sluchu a bez korekce. To znamená konec pravopisu. Univerzitní učitelé si stěžují, že studenti jsou slabí jak v pravopisu, tak ve stylistice. Někde se objevuje snaha přeložit (pro méně vzdělané lidi) složité texty do „lehkého“ (= zjednodušeného) jazyka. To se netýká jen úředních formulářů, ale i beletrie. To však povede k tomu, že se lidé budou vzdalovat od vypracované literární kultury. K tomu se připojují i ztráta schopnosti psát rukou. Tím Liessmann myslí nejenom psaní na laptotech, ale také to, že i v německých mluvících zemích se děti učí

psát písmem podobným našemu Komeňiu. Při takovém způsobu psaní i mluvení se ztrácí schopnost rozvíjet myšlenku, zabývají se spontaneita a už jde jen o sestavování a produkci textu. Ještě víc to platí o písemných zkouškách kvízového typu, kde student pouze zaškrťává ty odpovědi, které považuje za správné.

Špatné je i takové učení čtení souvislých textů, kde je právě ona souvislost každou chvíli narušována konkrétními otázkami na podrobnosti. To ničí i radost ze čtení, protože mizí příběh. Liessmann se zastavuje i u problému čteček, před nimiž dává přednost klasickým knihám, nicméně je v některých případech bere na milost. Kniha včetně beletrie dává v každém případě člověku možnost uniknout bezprostředním podnětům. Literatura by se měla vrátit do výuky a mělo by se uvažovat o závazném kánonu, který by zahrnoval nejen významná evropská, ale i mimoevropská díla.

10. *Diktatura pile: O prodejnosti ducha.* Po celá léta a desetiletí byla snaha transformovat univerzity na centra výeviku a služeb pro trhy. Roku 2014 se proti tomu vzbouřili někteří studenti ekonomických škol a nastartovali Výzvu pro plurální ekonomii. Liessmann je této iniciativě velmi nakloněn, i když si nesejm jista, zda ji plně pochopil. V každém případě je pro něj východiskem pro jakési shrnutí jeho názorů: Pravda nemá co dělat s penězi. Naopak, souvisí se svobodou. To se od novověku projevilo i na univerzitách. Ve skutečnosti to ovšem nefunguje absolutně, protože školy musí být někým financovány a musí alespoň částečně vzít na vědomí jeho požadavky. Až nyní je však svoboda univerzit likvidována nesmyslným podrobením se principům trhu a konkurence, při níž se sledují kvantifikovatelné údaje (kolik hostujících profesorů jste letos přijali, ve kterých karentovaných časopisech vaši vědečtí pracovníci uveřejňují své stati apod.). Na peníze (využitelnost, patenty) se zaměřuje i výzkum i výuka.

Akademické vzdělání by se podle dnešních „expertů“ a politiků mělo změnit v tovarnu na použitelné znalosti. Podle Liessmanna je však na ně třeba klást větší nároky: Na vysokých školách univerzitního typu by se mělo přemýšlet hlavně o vědě samé. Nemají to dělat jen filozofové. Každý student by měl být před studiem své specializace uveden do tradic, problematiky a formy novodobého pojetí vědy. Mělo by se vytvářet zostřené historické vědomí: jak se vědy udály, a že se mohly udát i jinak. Myslet v souvislostech a časových dimenzích, umět o problémech diskutovat. K akademickému vzdělání by měl patřit i rozvoj estetické a morální vnímavosti (utváření osobnosti).

11. *Slzy múz: O kráse neužitečného.* Na počátku této kapitoly vypočítává Liessmann múzy a ukazuje, jak jsou v dnešním vzdělání zanedbávány. Souvisí s tím i zanedbávání humanitních oborů ve prospěch těch, které mohou přispět k hospodářství (přírodovědné, technické, ekonomické). Cituje knihu M. Nussbaumové (2012) a upozorňuje, že takové vzdělávání ohrožuje demokracii, protože se omezuje jen na to, co napomáhá ekonomickému růstu a zanedbává umění (sebe)reflexe, schopnost nahlížet sebe a svůj národ jako součást světové společnosti atd. Abychom toto uměli, potřebujeme humanitní vzdělání včetně rozvoje kreativních a expresivních schopností: psát, zpívat, tančit, hrát divadlo. Až potud Liessmann s Nussbaumovou souhlasí, zastavuje se však u otázky výběru uměleckých děl, která mají sloužit těmto cílům. Poukazuje na to, že i Nussbaumové chybí myšlenka vzdělání jako záležitosti osamělce. (Zde je inspirován jako na mnoha dalších místech F. Nietzsche.)

Ironicky přitom srovnává ideu hry, v níž je člověk svoboděn (Schiller), s podporou videoher, které doporučuje moderní pedagogika, protože přinášejí peníze svým výrobcům a u dětí podporují kompetenci řešit problémy, která se

může obrátit v ekonomický úspěch všech zúčastněných. (Nevynechává přitom ani růst násilí, které moderní hry podporují.)

Moderní pedagogika zahrnuje cvičení, opakování, napodobování, zkoušení atd., jež jsou při výchově k umění potřebné. Jako by se lidé rodili hned kreativní. Estetické vzdělání navíc vyžaduje kultivaci soudnosti (vnímat analogie a diference, proměnné a konstanty), k níž člověk potřebuje soustředění a volný čas. I proti tomu se staví moderní doba, která zapovídá jakákoli estetická hodnocení.

V estetické výchově nelze krásno podřítit kategorii (ekonomického) užitku, což ale neznamená, že krásno nesmí být užitečné. Ale především musí být ceněno „kvůli sobě samému“. V širším měřítku zaměření na užitečnost bere „mladým lidem nejen šanci oddat se zakoušení krásna, ale i možnost umět sebe i jiné vnímat v jejich vlastní hodnotě“ (s. 132). A tím společnost ochuzuje sebe sama. „Všudypřítomná praxe nevzdělanosti ukazuje, že jsme se stali zbabělými, malichernými, hnanými, omezenými a nelidskými. Jinak by bylo lépe“ (s. 133). To jsou poslední slova, jimiž Liessmann končí svou knihu.

Konstatovala jsem už, že Liessmann se výlučně zaměřil na německy mluvící země, které dobře zná. Proč ho tedy číst, když se zřejmě záměrně opírá téměř výlučně o německé prameny a především o německé klasiky? Asi proto, že to, co probíhá v naší veřejnosti alespoň v médiích, se nápadně podobá tomu, co kritizuje Liessmann. Protože to, na co si stěžují naši učitelé i na vysokých školách, je totiž, na co si podle Liessmanna stěžují rakouští, němečtí a švýcarští učitelé. Protože německy mluvící země nejsou uzavřenou enklávou v evropském prostoru, do něhož patříme i my. Navíc s nimi máme společnou hranici. A možná také proto, že nám někdo začne metody, které kritizuje Liessmann, dávat za vzor. Stačí?

Ivana Holzbachová

Tomáš Jahelka, *Masarykova filozofia na Slovensku. Reflexia v prácach vybraných autorov v období 1918 až 1948*, Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity 2015, 106 s.

Tomáš Jahelka, absolvent evangelické teologie na Univerzitě Komenského v Bratislavě a politologie na Trnavské univerzitě, kde dnes přednáší, obhájil v roce 2014 na Katedře filozofie FF MU doktorskou práci na výše zmíněné téma a koncem loňského roku ji vydal knižně. Pramenným materiálem, ze kterého hojně čerpal, mu byly méně známé či neznámé práce slovenských autorů o Masarykovi, „zabudnuté v archívoch“ – diplomové, zpravidla rukopisné práce absolventů FF Univerzity Komenského z rozmezí let 1933–1947, které nikdy nevyšly knižně (Dezider Lang: *J. S. Mill a T. G. Masaryk*, 1933; Ján Lacko: *Vliv Platonov na Masaryka*, 1935; Petr Vajcík: *Masarykova teória poznania a filozofia náboženstvi*, 1936; Emil Stračár: *T. G. Masaryk jako sociolog*, 1947). Autor ovšem upozorňuje, že práci o Masarykovi bylo v těchto letech obhájeno víc, ale nedochovaly se, nebo jsou v rukopisné podobě nečitelné. Vedle těchto pravděpodobně studentských juvenilií těžší Jahelka i z menších monografií slovenských autorů (Ján Ďurovič: *Náboženstvo T. G. Masaryka*, 1930; Vladimír Clementis: *Slovenský ľud a odkaz T. G. Masaryka*, 1937; Vladimír Polívka: *T. G. Masaryk, apoštol pravdy – boží bojovník*, nejstarší pramen z roku 1926) a ze slovenského překladu knížky v Čechách zavedeného chorvatského filozofa Vladimíra Dvornikoviče *Masaryk jako filozof a sociolog*, 1928.

Za připomenutí stojí, že prvními vychovateli budoucích slovenských filozofů, ale i vědců a pedagogů, se stali čeští profesoři na bratislavské univerzitě. Jak uvádí V. Bakoš,¹ filozofie jako samo-

¹ Vladimír Bakoš, *Filozofie na Slovensku*