

JAN SOKOL

(1936 - 2021) was a prominent philosopher, educator, politician and a goldsmith, the latter thanks to the communist regime that during the 1950s prevented him from studying philosophy. Yet, Sokol very much valued this trade and manual experience. In the 1990s he founded at Charles University in Prague a liberal

arts institution that is called the Faculty of Humanities. A prolific writer, his texts range from philosophy, politics, religion to education. After 1989 he entered politics and only political intrigues prevented him from succeeding Václav Havel as President of the Czech Republic in 2003. Thanks to his efforts, while Minister of Education of the Czech Republic, tens of thousands of Slovak students are able to study and thrive in the Czech Republic under the same conditions as their Czech counterparts. Ján Sokol passed away in February 2021. He was a good friend and it is an honour that he was a frequent contributor to K&K.



JAN SOKOL

(1936 - 2021) bol popredný filozof, pedagóg, politik a vyznamenovaný zlatníkom – to posledné „zásluhou“ komunistického režimu, no Sokol si veľmi cenil túto skúsenosť z päťdesiatych rokov. Založil inštitúciu Liberálnych umení na pražskej Karlovej univerzite – *Fakultu humanitných štúdií*. Bol plodným autorom, jeho dielo siaha od filozofie, po

politiky, náboženstva až po vzdelávanie. Po roku 1989 vstúpil aj do politiky a len politické intrigy spôsobili, že v roku 2003 nenahradil Václava Havla vo funkcii prezidenta Českej republiky. Vo funkcii ministra školstva ČR zásadne prispel k tomu, že tisíce slovenských študentov môžu študovať v Českej republike za rovnakých podmienok ako českí študenti – také malé československé dedičstvo. Ján Sokol zomrel vo februári tohto roku.

Bol to dobrý priateľ a je mi ctou, že často prispieval do K&K.

SAMUEL ABRAHÁM

TROJÍ ZODPOVĚDNOST UNIVERZITY

Jan Sokol¹

Univerzita, tento podivuhodný a typicky evropský vynález vznikající městské kultury středověku, prokázala, že má velmi tuhý kořínek. V průběhu staletí přestála všechny – více či méně úspěšné – pokusy o podmanění a instrumentalizaci ze strany státu a dnes často usiluje o návrat zpět ke svým kořenům. Univerzita je tak jednou z nejstarších zachovaných institucí, která si podržela svůj původní smysl a která nevykazuje téměř žádné známky stárnutí. Naopak se zdá být důležitější než kdy jindy a dokonce se těší rostoucí pozornosti široké veřejnosti. Staré univerzity se pyšní svou (ať již skutečnou či domnělou) tradicí a zakládají se nové, které s těmi dosavadními soupeří, a to nikoli tak, že by chtěly být něčím jiným, nýbrž tak, že se pokoušejí ještě lépe ztělesňovat „ideu univerzity“.

Třebaže osudy jednotlivých univerzit jistě podléhají sociálním a politickým změnám a jsou stíženy rozličnými společenskými, resp. ideologickými zvraty a katastrofami, univerzita v podstatě zůstává sobě samé podobná více než kterákoli jiná stará instituce. Tento vzácný úkaz bezpochyby svědčí o tom, jak hluboká byla její zakládající myšlenka, jak šťastná byla intuice jejího neznámého vynálezce. Nicméně je také způsoben naprosto specifickou vlastností univerzity: univerzita je ze své podstaty institucí reflektující sebe samu. Kritické přemýšlení o sobě samé náleží k podstatě univerzity jako takové a podílí se rozhodujícím způsobem na její existenci. To je také důvod, proč univerzita potřebuje – více než ostatní instituce – svou nezávislost: závislá a instrumentalizovaná univerzita už není univerzitou, nýbrž pouhým učilištěm.

Je-li však tato vnější nezávislost do určité míry zajištěna, pak je o to nezbytnější využít ji k oné kritické reflexi o smyslu a úloze univerzity samé. Jinak by univerzita mohla nepozorovaně upadnout do různých jiných závislostí nebo dokonce zaprodat sebe samu něčemu, co je jí cizí – trhu, vlivu médií, vnějším úspěchům atd. Jen díky tomu, že nejrůznější zotročení univerzit nebyla v minulosti nikdy zcela „globální“ a že svobodné univerzity svými výsledky časem předčily ty instrumentalizované, mohla „idea univerzity“ přežít a vždy znovu ožít. Proto se humboldtovská forma univerzity mohla tak přesvědčivě prosadit proti zestátněným učilištím 18. století a proto jsou pro nás dnes americké univerzity v mnohém ohledu tak často nedosažitelným vzorem.

První teze tohoto skromného příspěvku zní: univerzita dnes není příliš ohrožena vnějším tlakem k přímé instrumentalizaci, jak tomu bylo v absolutismu či komunismu, nýbrž tím, že pod tlakem každodennosti rezignuje na svou sebereflexi. Jinak řečeno: univerzita se přizpůsobuje krátkozrakosti dnešního veřejného i soukromého života a pozvolna ztrácí svůj trvalý úkol – tj. svůj vlastní smysl a svou zvláštní zodpovědnost. Ovšemže se každý z nás musí starat o každodennost: o výuku, výzkum, rozpočet a podobné záležitosti. Zjistě musíme plánovat na příští rok, obstarat si prostředky a postarat se o spolupracovníky, vždy podle toho, na jaké pozici se nacházíme. V tomto ohledu jsou naše úkoly podobné těm, které řeší pracovníci či manažeři jiných institucí nebo dokonce v rámci podnikatelské

1 Původně vyšlo v kniže Jan Sokol: *Dluh života*, Univerzita Karlova v Praze, 2016.

sféry. To, v čem se však naše práce liší, je onen trvalý úkol, téměř „věčná“ zodpovědnost, v níž je univerzita nenahraditelná. Podnik se dá zavřít, instituci lze nahradit jinou, avšak „ideu univerzity“ nelze nahradit ničím.

Není to však trochu přehnané? Abychom mohli tuto silnou tezi zdůvodnit, potřebujeme důkladněji nahlédnout úkol univerzity, k čemuž bych rád použil trojčlenný model.

První stálý úkol univerzity se bezpochyby týká studentů, výuky a k tomu náležejícího výzkumu. Tomuto úkolu se přirozeně věnuje nejvíce času a pozornosti, úspěchy a neúspěchy se trvale sledují, hodnotí a dnes dokonce měří. O smyslu těchto zdánlivě přesných hodnocení a měření se můžeme domnívat, že jsou pro současný univerzitní provoz a jeho financování nezbytná. Také trochu podezřelý trend pojímat všechno v číselných parametrech, počítat s velmi pochybnými čísly a hned je porovnávat v různých tabulkách, je jedinou účinnou metodou, jak lze do obrovského masového provozu univerzit vnést trochu pohybu a bránit tak jejich trvalému sklonu k pohodlnosti a uzavírání se do věže ze slonoviny.

Na první pohled je tak o tu nejjednodušší a nejnápadnější úlohu univerzity dobře postaráno: nelze ji opomenout. Přesto ovšem univerzity trpí již zmíněnou krátkozrakostí: studium se chápe jako pouhé učení, jako jedna etapa v individuální kariéře, která má otevřít vyhlídky na dobré zaměstnání. Strašáci nezaměstnanosti, konkurence a „globalizace“ vyvíjejí neblahý tlak na univerzitní výuku, jako by se na všechno dalo nahlížet jen z hlediska bezprostředního užítku. Mimochodem tato krátkozraká představa „užitku“ je silně zavádějící: před padesáti lety cílevědomí rodiče důrazně trvali na tom, aby jejich děti ovládaly těsnopis; ten se tehdy pokládal za „klíčovou kompetenci“. Kde je jí dnes konec?

Pokud se úloha univerzity tímto způsobem snižuje a považuje jen za předstupeň kariéry, vyvstává na druhé straně ultraliberální názor, že univerzitní vzdělání je individuální investicí do vlastní kariéry – a tedy by se také mělo hradit ze soukromých prostředků. Ať už si obsah a průběh vlastní výuky představujeme jakkoli, musíme zde tedy zdůraznit *druhý* závazek, *druhý* úkol univerzity, a to vůči společnosti. Co se z jedné strany nahlíží jako začátek a příprava k výkonu povolání a kariéře, je zároveň součástí „reprodukce“ každé společnosti.

Stejně jako všechny jiné živé bytosti také člověk „trvá“ jen tak, že se čas od času reprodukuje. Ačkoli převažující „světonázor“ moderny tento aspekt lidské smrtelnosti zvláštním způsobem potlačuje a zastírá, veškerou pozornost věnuje tomu, co je přítomné, a „člověka“ nahlíží téměř výlučně jako dospělého a takřka nesmrtelného, je třeba právě v oblasti výchovy brát tento aspekt v potaz. I když jsme dnes obecně přesvědčeni, že hlavní úlohou státu je bezpečnost, svoboda, zdraví nebo dokonce blahobyt současné generace, která také jako voličstvo o všem rozhoduje, je to ve skutečnosti především reprodukce společnosti, na čem závisí všechno ostatní. Tato triviální skutečnost, která téměř upadla do zapomnění, se naléhavě ohlašuje v tak nepřijemných problémech, jako je např. důchodové a sociální pojištění.

Reprodukcí člověka a jeho společností však v žádném případě nelze omezit jen na biologickou stránku. Na rozdíl od většiny zvířat je novorozenec daleko od toho, aby jako samostatný člen přispíval své společnosti, nýbrž naopak potřebuje mnoho let výchovy. Rozsah toho, co se musí mladý člověk po svém narození naučit, je nesrovnatelně větší než u všech zvířat a nadto neustále roste. Někteří antropologové se domnívají, že člověk je „fyziologicky předčasný porod“ (A. Gehlen): člověk se rodí tak nehotový a bezbranný proto, aby se co nejdříve dostal do vlivu své společnosti, své specifické kultury. Víme, že např. osvojení mateřské řeči je možné jen do určitého věku a později se ji už nelze doučit, a důležitost právě těchto získaných schopností je v moderních společnostech stále větší.

Tomu odpovídá také rostoucí časový interval výchovy, kdy je třeba dítě chránit před tvrdými poměry a opravdovou konkurencí dospělé společnosti, aby se na ně mohlo lépe připravit a vybavit.

Z tohoto hlediska je objednavatelem výchovy – včetně univerzitní – společnost, zastoupená státem. To bylo stanovisko absolutistických panovníků a totalitních států, které se domnívaly, že tím se role univerzity zcela vyčerpává. Ačkoli je zde role vzdělání a univerzity viděna v širším kontextu než jen z individuálního hlediska a také časový rámec je zde založen širěji popř. hlouběji, takže překračuje individuální život a přesahuje nynější generaci, je i toto pojetí stále nedostatečné. Stát, tj. jeho představitelé a odpovědné osoby, jsou v pokušení zabsolutizovat nynější potřeby společnosti a dokonce odepřít jednotlivci jakékoli spolurozhodování a svobodnou volbu. V komunistickém plánovaném hospodářství to vícekrát vedlo k podobně komickým chybným rozhodnutím, jak bylo naznačeno výše v případě individuální sféry. Zejména však toto hledisko nevidí důvod, proč by univerzita potřebovala svou nezávislost; v důsledcích je univerzita degradována na státní učiliště, které má poskytovat státní zaměstnance, učitele, lékaře, soudce, popř. kazatele, vždy podle „společenské poptávky“.

I když skloubíme oba zmíněné závazky univerzity, totiž závazek vůči jednotlivému studentu a vůči společnosti, stále ještě míváme zcela specifické postavení univerzity. Tato chyba myšlení se projevila v chybných rozhodnutích jak jednotlivců, tak i státního plánování. V relativně stabilních společnostech rané moderny a absolutismu nemusela být tato chyba ještě tak závažná jako v dalekosáhlých zvratech a změnách dnešní doby. Toto pojetí totiž předpokládá, že jsou to rodiče, popř. stát, kdo nejlépe ví, co přinese zítřek a jak se na zítřka pozitivně nejlépe připravit. Nejpozději od poslední světové války by však mělo být každému jasné, že tomu tak není.

Univerzity byly vynalezeny v době, kdy lidé – alespoň ve městech – také pociťovali nejistotu ohledně budoucnosti, kdy však měli ten chytrý nápad vytvořit z toho důvodu zvláštní instituci, ve které by nejrozumnější lidé mohli ve vši svobodě tuto budoucnost společně zkoumat a připravovat. V první době rozkvětu univerzit nebyla např. Pařížská univerzita podřízena ani králi ani biskupovi a také vůči papežovi vystupovala jako rovnocenný partner, jako svého druhu poradce v odborných teologických otázkách, jako „*think tank*“. Kde se však zvala tato neslýchaná – a záhy opuštěná – důvěra ve schopnosti poměrně malé instituce s několika desítkami lidí různého původu?

Nemohlo to být nic jiného než víra v kulturu, popř. tradici, kterou se tito lidé výlučně zabývali. Abychom přešli běžnému nedorozumění, poznamenejme hned, že pojmu kultury zde užíváme v širokém smyslu, který je běžný např. v kulturní antropologii: kultura je souhrnem všeho, co existuje jen díky lidské péči. Jinak řečeno: kultura je souhrnem toho, co si musí osvojit každé dítě, aby se mohlo stát plným členem a spolunositelům společnosti – počínaje jejím jazykem. Jak již bylo zmíněno, reprodukce společnosti není jen fyziologická záležitost, nýbrž zahrnuje i nabývání všech schopností a znalostí, které jsou v dané společnosti zapotřebí. Neboť všechny tyto schopnosti, z nichž a díky nimž dnes a denně můžeme žít, nejsou – až na některé výjimky – našimi vlastními výtvoři, nýbrž jsou svého druhu dědičnou výbavou, kterou si získal každý z nás ve svém mládí, sice s pomocí dospělých, přesto každý sám pro sebe. To lze nejlépe vidět na příkladu jazyka: narodil jsem se bez schopnosti slova a i když mi při tom moje matka zásadně pomohla, musel jsem si svůj jazyk takříkajíc osvojit sám. A podobné je to také s jinými věcmi: s vyprávěním, uměním, vědami, náboženstvím, psaním, se společenskými institucemi, s obyčejí, morálkou, právem atd.

Až do vynalezení písma bylo předávání čili tradování tohoto nashromážděného bohatství lidských zkušeností bez výjimky odkázáno na toto individuální předávání: co se v jediné generaci zapomnělo či nepochopilo, bylo nadobro ztraceno. Teprve s písmem mohly být materiálně fixovány také tyto obsahy kultury, písně a básně, příběhy a rčení, později také vědění a myšlení; není divu, že objem těchto kulturních obsahů pak neustále rostl. Systematická péče o toto kulturní bohatství, resp. bohatství tradice je od počátku svěřena obzvláště univerzitám. V moderních bohatých společnostech existuje sice množství jiných institucí, které mají udržovat a spravovat toto nahromaděné bohatství – knihovny, archívy, muzea a galerie – přesto zůstává univerzita jedinou institucí, která se touto péčí zabývá takřikajíc aktivně: univerzita uchovává nejen materiální podklady, nýbrž pečuje o jejich další život mezi lidmi. Neboť, jak to ostatně zcela zřetelně viděl už Platón, také to, co je napsané, je jen mrtvou věcí, dokud mu „nepřijde na pomoc“ živá bytost a nevdechne mu život.²

Proto univerzita vděčí – a tím přecházíme k závěru – za svou neobyčejnou stálost té skutečnosti, že byla vymyšlena a založena jako samostatná, duchovně svrchovaná sebe-reflexivní instituce. Aby mohla také sebe samu kriticky zkoumat, potřebuje svobodu ve výuce a v bádání a nesmí se podrobit žádné instrumentalizaci. S jinými vzdělávacími institucemi má společný úkol a zodpovědnost vůči jednotlivým studentům a společnosti, resp. vůči státu. Na rozdíl od nich má však mimo to ještě třetí, zvláštní zodpovědnost vzhledem k nashromážděnému kulturnímu bohatství, které nemá pouze schraňovat, nýbrž také udržovat při životě. Jako hlavní správce veškerého kulturního dědictví je dále také pověřena tím, aby v dobách krizí a nejistot tvář v tvář neznámé a temné budoucnosti byla privilegovanou rádkyní společnosti, která sice také neví, co nás čeká, ale má lepší postavení, protože je méně zatížena každodenními starostmi. Tam, kde univerzita zůstala věrná své původní ideji a nepropadla krátkozrakému myšlení zaměřenému na užitek, tam má lepší šanci také dnes nalézat cestu pro člověka.

It is my conviction that undergraduate education often serves as the last and best chance postsecondary students have to broaden their intellectual horizons and to prepare for the great demands that society will place on them. In addition, undergraduate education provides the best circumstances in which democratic values can be inculcated or reinforced. This is the subtext of undergraduate education: that whatever the curriculum, the very institutional processes through which learning takes place must also serve to inculcate a respect for democratic values.

STANLEY N. KATZ

2 Platón, Faidros 275d.



GEORGE SOROS (1930) Philanthropist, financier and philosopher. He is, in some circles and countries, unjustly viewed as a pernicious figure, which is more a reflection of the current political atmosphere in the world than of his deeds. This is quite a reversal, considering his role during the post-communist transformation. His contribution to the improvement of education after 1989 in Central Europe was immense at a time when the educational system was still in thrall to its communist legacy. Not only founding the CEU (originally intended also for Bratislava), but also ten of thousands of stipends and grants that offered opportunity to students and scholars to study in the West. He personally initiated, through his OSF and HESP funds, a network of independent "Invisible Colleges" that in Slovakia existed as The Society for Higher Learning (VVS) in 1996-2006.

SAMUEL ABRAHÁM

GEORGE SOROS - filantrop, finančník a filozof. V súčasnosti je v niektorých kruhoch, dokonca v krajinách neprávom vnímaný negatívne. Odráža to skôr súčasnú politickú atmosféru vo svete než jeho činy. Vzhľadom na jeho prínos počas postkomunistickej transformácie je tento vývoj skutočný paradox. Po roku 1989 vo veľkej miere pomohol hlavne univerzitnému vzdelávaniu v strednej Európe, ktoré sa len postupne zbavovalo dedičstva komunizmu. Nielenže založil Stredoeurópsku univerzitu (ktorá mala pôvodne pôsobiť aj v Bratislave), ale jeho Nadácia otvorenej spoločnosti a programu HESP poskytli desaťtisíce štipendií a grantov, ktoré ponúkli príležitosť študentom a akademikom študovať na Západe. Osobne podporil vytvorenie nezávislých tzv. „neviditeľných college“, z ktorých jeden, *Výberový vzdelávací spoločnosť*, pôsobil v rokoch 1996 - 2006 aj na Slovensku.

SAMUEL ABRAHÁM

EVROPSKÉ HODNOTY VE VÝCHOVĚ A VZDĚLÁVÁNÍ

Jan Sokol*

Pořadatelé této konference mě pozvali, abych řekl pár slov o evropských hodnotách. To je krásné, ale také bezbřehé téma. Pokusím se soustředit na to, co pokládám za hlavní: na to, jak se s hodnotami, přesněji s hodnotou můžeme setkat. A ještě varování předem. Člověk, který mluví o hodnotách, budí nutně dojem, jako by se v nich nějak vyznal, byl na ně expert nebo je dokonce měl pronajaté. Velmi se omlouvám, ale nic z toho v mém případě neplatí.

Jako mnoho jiných důležitých slov je i slovo hodnota až nebezpečně mnohoznačné: poštovní známka má »hodnotu« 3 Kč, lékařský teploměr naměří »hodnotu« 36,6°C a když už se o příspěvku na konferenci nedá říci nic lepšího, řekne se aspoň, že byl »hodnotný«. O takové »hodnoty« nám zde jistě nepůjde, přece však je dobré mít se na pozoru před tímto také typicky evropským jevem, jistou inflací »hodnot«. Hodnotám totiž inflace vůbec nesvědčí. Pokud to slovo myslíme vážně, mělo by označovat něco, o co stojíme – a za co jsme tedy ochotni také něco zaplatit, případně něco obětovat.

Mluvit o »evropských hodnotách« je tedy nebezpečné. Ne proto, že bychom se tak mohli dostat do nerozsouditelných sporů, ale právě proto, že hrozí inflace – a inflační hodnoty nestojí za nic. Bohužel ani »evropské hodnoty« nejsou výjimkou. I ty si dnes bere do úst kde kdo a často myslí něco takového, jako že by se nemělo krást. To je jistě důležitá věc a krást by se vskutku nemělo – ale co to má společného s hodnotami?

Ostatně slovo »hodnota« je velice mladé. Vzniklo jakousi »ménovou reformou« jako dobré platidlo v době, kdy hodnotu tradičních pojmů – dobra, pravdy, krásy – zruinovala zmíněná inflace. Reforma se tedy nepovedla: i nové slovo pohltila inflace. Proč? Inu proto, že reforma vzala sice nové slovo, ale dál si představovala, že »hodnota«, podobně jako dříve »dobro« prostě někde je, leží na poli nebo zakopaná v zemi a jen čeká, až ji někdo najde. Teprve Nietzsche řekl nahlas, že hodnota je vždycky hodnota pro někoho – ne pro toho, kdo chce rychle zbohatnout, nýbrž pro toho, kdo je za ni ochoten něco dát, vydržet, obětovat.

Evropské hodnoty tedy určitě nejsou ani mravní naučení (i když ta se na ně mohou odvolávat), ani zakopané poklady, čekající na své nálezce, nýbrž původně právě to, za čím jsme ochotni jít, třeba i v dešti nebo proti větru. Co nás tedy něco stojí: peníze, námahu a třeba i život. Ve známém Ježíšově podobenství se sice to nejcenější, království Boží, přirovnává k »pokladu, skrytému v poli«, ale pozor: kdo se k němu chce dostat, musí nejdřív »prodat všechno, co má«.

V té nesmírně bohaté, složitě a křivolaké tradici, které dnes říkáme Evropa, bylo něco takového vždycky přítomno. Něco, co nemáme, ale co stojí za to, abychom všechno ostatní prodali. Tuto neobyčejnou myšlenku, která udělala Evropu tím, čím je, si Evropané nevy-

* Text z roku 1995 pochází z pozostalosti po Janovi Sokolovi a neskrýt vyšiel knižne jako súčasť publikácie Jan Sokol a Zdeněk Pinc: *Antropologie a etika*. Praha: Triton, 2003.

mysleli sami. Převzali ji od Řeků a od Židů, ale dokázali se jí houževnatě věnovat. Aspoň zpočátku totiž chápali, že »dobro«, »pravda«, »krása«, »jedno« nejsou žádné věci, které by si člověk mohl strčit do kapsy. Že toho, kdo se za nimi vydá, sice nikdy nezklamou, že se jim však musí stále věnovat a všechno ostatní »prodat«. A tak ti, které Evropa slaví jako své největší, většinou nebyli bohatí ani mocní, často umřeli v bídě a někdy i na hranici, na šibenici nebo na kříži.

Proč si je vůbec připomíná? Protože ti lidé nejenom hledali, ale také něco našli. Objevili, že všechno to, za čím se od rána do večera honíme, je nakonec vždycky klamné a nejisté, kdežto tu a tam, vzácně, se pozornému člověku mohou ukázat jakési stopy toho, co nezklame: »dobra«, »pravdy«, »krásy« – zkrátka hodnoty. Aby je ovšem vůbec mohl spatřit, musí být především pozorný: kdo se upne na nějakou svoji vidinu a nedívá se napravo nalevo, ten je určitě přehlédne. Kdo chce o nějakou hodnotu zakopnout, musí o této neobyčejné možnosti něco vědět. Musí být trpělivý a houževnatý a nesmí se bát – námahy, nepohody, průšvihů. A protože hodnoty se samozřejmě také padělají, nesmí na všechno naletět.

S takovými vlastnostmi se lidé nerodí – musí se k nim teprve vychovat. Všichni jsme učitelé, a tak víme, jaké je výchova beznadějně počínání. Ani sám Platón si nikdy nedokázal jednoznačně odpovědět na otázku, je-li to vůbec možné. Ale už jsme řekli, že Evropané byli důslední a houževnatí a nenechali se odradit: když na tom tolik záleží, všechno prodáme, ale jít to musí. A ono to šlo. Jak byli důslední, trvali dokonce na tom, že vychovávat se budou všichni. I to je evropský unikát: děti z panovnických, dvorských nebo úřednických rodin vychovávali už Egypťané, ale až v Evropě se začaly vychovávat všechny. Díky křesťanství se tu totiž prosadila podivuhodná myšlenka, že každý člověk má duši. Nejenom bohatý, chytrý, urozený. A má-li duši, mohl by nějakou tu hodnotu najít právě on – kdo ví?

Už koncem středověku začala evropská důslednost slavit veliké úspěchy: objevila Nový svět i starou literaturu, gravitaci a dalekohled. A tak si začala myslet, že všechno je jen věc jisté cílevědomé důslednosti čili »metody«. Musíme najít metodu, a pak už budeme hodnoty těžit jako uhlí na tuny: jaképak hledání kousek po kousku. Jenomže hodnoty jsou plaché a před bagrem zkrátka utečou. Zmizí a nejsou. Zbyde jen uhlí, tuny a tuny. Neboť hodnoty, jak jsme už řekli, potřebují člověka, který je hledá. Jednotlivého člověka. Bez něho nemohou být.

Hodnoty se nikdy neukazují jen tak, »jako takové«, nýbrž vždycky »v něčem« nebo »na něčem«. Tak nikdo nikdy neviděl »krásu«, ale jen krásnou dívku, krásný les, krásnou sochu nebo automobil. Proto tak snadno zaměňujeme hodnotu s tím, »na čem« se nám ukázala. Mluvili jsme o evropské důslednosti a o metodě. Když měla úspěch, zdálo se, že máme vyhráno: jen tak dál a čím dál víc. Krásná socha? Udělej jich deset! Když Van Gogh namaloval slunečnice, bylo to zjevení krásy. Někteří si mysleli, že mají krásu v kapse, začali ji reprodukovat, tisknout a prodávat po dvaceti korunách – a najednou to zjevení bylo pryč. Když Menonův otrok pochopil Pythagorovu větu, něco se s ním stalo. Ti z nás, kteří měli tak dobré učitele, že ji mohli jaksi »objevit« sami, zažili něco podobného: objev. Ale dnes se ji učí miliony dětí a pro většinu z nich to žádný objev není, spíš jen otrava a nuda. A na druhou plus B na druhou... K čemu je nám to dobré?

Novověký člověk se stává obětí své důslednosti. Je jako někdo, komu zachutnala borovička a myslí si, že čím víc jich vypije, tím bude také šťastnější. Čím víc boroviček, tím víc hodnot. Jenže borovička sama není hodnota – i když snad někomu někdy mohla pomoci, aby hodnotu uviděl. Ale po deseti borovičkách už se to asi opravdu nemůže stát.

Ztotožnění hodnoty s nějakou věcí, představa, že hodnoty jsou věci a že čím víc věcí, tím víc »hodnoty«, je zhoubná nejméně ve trojím ohledu. Předně člověku zakrývá skutečnou povahu hodnoty. Učí ho, aby místo hledání hromadil a počítal. Před mnoha tisíci

lety přišli lidé na to, že výměnu zboží neobyčejně usnadní, zavede-li se jakási univerzální míra pro směnnou hodnotu, totiž peníze. Neboť právě ty se nekazí, dají se libovolně hromadit, převážet z místa na místo a dobře počítat. Evropská důkladnost, posedlost po metodě, rozšířila působnost peněz úplně na všechno: když univerzální, tak ale opravdu univerzální. A tak se každý z nás od malička učí, že cesta ke štěstí vede přes peníze. Nejdřív musíš mít peníze a za ty si pak koupíš hodnot, co hrdlo ráčí. Alkoholik je člověk, který to vzal doopravdy. Ale už jste někdy viděli šťastného alkoholika?

Představa, že hodnoty jsou věci, které se dají hromadit, sbírat, stráždat, vede za druhé k tomu, že se všichni stáváme sběrateli. Své domy a byty plníme věcmi, které nám kdysi přišly hezké a cenné, ale postupem času se z nich stávají pouhé krámy. Všimněte si, co se dnes děje, když umře starý člověk: přijede kontejner a všechny jeho »hodnoty« odveze na skládku. Co s nimi? Staré krámy! Kdysi jsem takhle musel likvidovat domácnost jedné staré dámy, která si schovávala prázdné krabice od bonbonů. Měla jich tam několik set a náramně na nich lpěla. Ale nemusí to být jen prázdné krabice. Jiná taková trvanlivá věc, která se dobře hromadí, jsou knihy. Domácnosti vzdělaných lidí bývají zavalené knihami, až už v nich není kde žít. Ale vyhodit knihu? Nejsem přece barbar! A když už nějakou skutečně potřebuji, zjistím, že je pryč a jdu ji shánět po knihovnách.

Ze všeho nejvážnější je však, za třetí, skutečnost, že právě tak hromadíme »krámy« takřkajíc duchovní. Kdo má rád třeba literaturu nebo poezii, dobře ví, jaké nádherné věci s ní člověk může zažít. Střádá si doma knihy, které má rád a s nimiž taková milostná dobrodružství prožil. Chtěl by, aby je zažili všichni. A tak napíše učebnici literatury. Do té se ovšem jeho zážitky dostat nemohou, protože zážitek se nedá rozmnožit. Dostanou se do ní jména autorů, názvy knih, kostry příběhů. Kdo má rád krásné kameny, napíše z podobných důvodů učebnici mineralogie, a kdo miluje broučky, napíše entomologii. A protože každá z nich je podle hlubokého přesvědčení svého původce nanejvýš cenná, nabitá jeho hodnotami, udělají všechno pro to, aby se z nich staly povinné předměty ve školách. Není přece možné, aby tu byly děti, které se nedozvědí nic o krystalografických soustavách! Taková nádhra! A dostanou to úplně zadarmo!

Jenže právě to, co je zadarmo, to jest bez námahy a úsilí, bez soustředěného hledání a napjatého očekávání, většinou štěstí nepřináší, a tak to ani nebereme jako hodnotu. Je to jen její kostra, tělesná schránka, mumie. Vzpomínka na krásný zážitek pro toho, kdo ho zažil; pro jeho děti většinou už jen krám. Tak se nejen naše obydlí, knihovny, muzea, ale i školy a nakonec duše plní od sklepa až na půdu cennými krámy, které je člověku líto vyhodit, které však postupem času zaberou všechn volný prostor, kde by člověk mohl ještě také žít. To jest hledat, objevovat, tvořit.

I o tom, jak se s hodnotami setkáváme, mluvíme pokaždé jinak. Jednou říkáme, že někdo něco »objevil«, jindy že to »vynalezl« a jindy, že to »vytvořil«. Každý, kdo něco z toho někdy zažil, dobře ví, že je to jedno a totéž, totiž od každého něco. Kolumbus neobjevil Ameriku tak, jako člověk objeví díru na ponožce: musel se ztraceně snažit. Učit se, číst, hledat v knihovnách – ale také přemýšlet a vymýšlet. A naopak každý umělec ví, že velké dílo se vyznačuje právě tím, že není jenom »vymyšlené«, jen zkonstruované: že je v něm také nápad, múza, inspirace.

Evropská civilizace byla vždycky posedlá po hodnotách. Vážila si jich a pečlivě si schovávala všechno, v čem nebo na čem nějakou spatřila: krásné věci, pravdivá slova, vyprávění o dobrých lidech. Jenže to už nejsou hodnoty, nýbrž jen vzpomínky na to, že tu kdysi byly. Může se stát, že je v nich zase někdo objeví – a v knihovnách, v muzeích i v galeriích se to stává – ale musí je skutečně objevit. On sám a znovu. Ty věci samy to nejsou.

Neboť paradoxní povahu hodnot můžeme vyjádřit ještě jinak: hodnota je vždycky jen to, co nemáme v hrsti. Co je vzácné, vzdálené, nedostupné. Jakmile se něčeho opravdu zmocníme, ochočíme si to a máme to v kapse, může to být užitečná, pěkná a cenná věc, ale hodnota je už někde jinde. Proto moderní společnosti produkují stále víc a víc takových obnošených, bývalých, vycpaných »hodnot«, hmotných, vědeckých i uměleckých, ale čím dále tím méně vědí, co to je hodnoty hledat. Mnoho mladých lidí si dokonce pak myslí, že se dají najít jenom v marihuanovém kouři. Nikdo je nenaučil, že se musejí hledat, že to dá práci a že to dlouho trvá. Nikdy nezažili, jaké přinášejí štěstí. Dealer je nabízí za pár stovek, bez námahy a hned.

Evropa začíná objevem, nebo možná lépe vynálezem, že každý člověk má duši a že se o ni musí neustále starat, aby neodumřela, ale mohla žít. Aby se všechny duše naučily po evropsku žít, zavedla výchovu a vzdělávání. Aby se duše měly čím živit, starala se o tvořivé lidi a pečlivě chránila, co udělali. Vymyslela knihtisk i televizi, zařídila muzea, galerie, knihovny. Naučila nás, že nejsme na světě sami a že nejsme ani první. Že hledat a tvořit znamená navazovat, pokračovat, kritizovat. Udělala to tak důkladně a s takovým neslýchaným úspěchem, že se dnes mnohým zdá, jako by náš způsob života byl něčím samozřejmým, na co máme právo a co nám někdo musí zajistit. Jako by všechno, co nám naši předkové nastřádali a odkázali, bylo jen k tomu, abychom to mohli klidně užívat a konzumovat.

To je právě past evropské důkladnosti a metodičnosti. Propadneme-li iluzi, že to všechno je tu jen pro naše pohodlí, celý evropský svět se nám rozpadne. Nejdřív tak, že to naše děti přestane bavit. Naloží s tím tak, jako s krámy po babičce. Pokud je nenaučíme, jak s tím celým bohatstvím zacházet, jak je oživovat a rozmnožovat, začne jim v jejich životě spíš překážet. Nedokážeme-li jim ukázat, kde je místo pro jejich vlastní hledání, objevování, tvoření, jinak řečeno, nepodaří-li se nám předat tyhle tři evropské »hodnoty«, o nichž dobře víme, že jsou jen jedna jediná, nemáme právo říkat si Evropané. Ostatně už to ani nepůjde. Protože Evropa je s touto svojí vlastní a jedinečnou hodnotou tak spojená, že ji nemůže přežít. Kdyby se ztratila, stane se Evropa jen zeměpisným pojmem jako třeba Yucatan.

Spolu s ní by se ovšem ztratil i ten způsob života, kde na každém člověku záleží, o každého je třeba pečovat a každého je třeba vzdělávat. Ten je dnes silně ohrožen, a to ze dvou stran. Z jedné strany ochabnutím tvořivého, podnikavého ducha, otráveností a lhotejností, která udržuje zdání jakési kultury jen tím, že vyrábí a spotřebovává víc a víc domnělých »hodnot«. A z druhé strany tím, že naše Země je pro takový způsob života už malá. Spotřební život, který si nedovede představit, že by člověk mohl být šťastný i kdyby spotřebovával méně, vyčerpává možnosti Země a mění ji v jedno velké smetiště. Má-li se život na Zemi udržet, musíme se s ní naučit jinak zacházet. A kdo jiný než Evropa může něco takového objevit, vynalézt, stvořit? To je dnes a do nejbližší budoucnosti úkol výchovy a vzdělávání: učit se žít s hodnotami a ze skutečných evropských hodnot.

Thomas Jefferson... wrote about the need to create a "natural aristocracy." While this sounds like a plan for a House of Lords, Jefferson in fact intended the opposite. His "natural aristocracy" was based strictly on merit, to be refreshed constantly, as opposed to an "unnatural aristocracy," based on birth, wealth, and privilege. Jefferson believed that all societies inevitably have elites – someone, in other words, has to be on top – but that America's elite should come from finding the best and brightest and educating them well. "The best geniuses will be raked from the rubbish annually," he wrote. The United States would be able to benefit from "those talents which nature had sown as liberally among the poor as the rich, but which perish without use, if not sought for and cultivated."

FAREED ZAKARIA



MILAN FTÁČNIK (1956 – 2021) mathematician, politician, Mayor of Bratislava and a friend of liberal arts education and Member of BISLA Board. As a Slovak Minister of education, he signed the Bologna Declaration in 1999. His sudden and premature death in May 2021 saddened all those of us who knew this intelligent, modest, politically moderate and always helpful human being.

SAMUEL ABRAHÁM

MILAN FTÁČNIK (1956 – 2021) bol matematik, politik, primátor Bratislavy, priaznivec vzdelávacej koncepcie Liberálnych umení a člen správnej rady vysokej školy BISLA. Ako slovenský minister školstva podpísal v roku 1999 Bolonskú deklaráciu. Jeho náhla a predčasná smrť v máji tohto roka zarmútila všetkých nás, ktorí sme poznali tohto inteligentného, skromného, politicky umierneného a vždy nápomocného človeka.

SAMUEL ABRAHÁM

O ŠKOLÁCH, UČITELÍCH A VZDĚLÁVÁNÍ: ODKUD A KAM?

Jan Sokol*

Školám a školství „rozumí“ úplně každý – anebo si to aspoň myslí. A tak o školství (a do školství) mluví nejen čtvrt milionu učitelů, ale i čtyři miliony rodičů a bůhví kolik prarodičů, tetiček a strýčků, bývalých učitelů, rodičů – zkrátka osm milionů bývalých žáků. Snad jen ty dva miliony dětí do školství – zatím – moc nemluví. Ale co není, může být.

Skutečnost, že školství všichni nějak „rozumíme“, není žádná chyba, spíše naopak. S jistou licenci by se dalo dokonce říci, že právě školství je pod tou nejostřejší demokratickou kontrolou všech – a to už by něco znamenalo. Stačí si připomenout, jaký je tu rozdíl ve srovnání třeba se zdravotnictvím: to se nás také všech týká, ale tady už všichni cítíme, že na lékaře prostě nemáme. Lékař je tajemná profese, člověk, na němž každý nějak závišíme a jehož umění a svědomitosti se musíme chtít nechtět svěřit.

Na rozdíl od lékařů, o jejichž roli ve společnosti panuje nevyslovená, ale dojemná shoda, jsou naše představy o učitelích a školách hodně rozdílné, divergentní. My učitelé si sami rádi namlouváme, že máme v rukou mladou generaci a tudíž i budoucnost svého národa a své země. Jenže ve skrytu duše dobře víme, že to tak (naštěstí?) není: už i docela malé děti mají své hlavičky, a jak rostou a dospívají, je náš vliv na ně přinejmenším proměnlivý a nejistý. Naopak se právě ti nejlepší učitelé často těší z toho, jaký vliv na ně mají jejich žáci: kdo se tomuto vlivu nedovede otevřít, nemá vůči svým žákům velkou šanci.

V průzkumech veřejného mínění se všude na světě objevuje charakteristický paradox: zatímco veřejnost přisuzuje učiteli všude bez výjimky poměrně značný prestiž – učitelé sami si stěžují, že jim právě prestiž chybí. Je to jen tím, že máme (zase všude na světě) poměrně malé platy – anebo spíš tím, že si jako učitelé tak málo důvěřujeme? Možná. Ale je tu ještě jedna důležitá okolnost. Nietzsche kdysi napsal, že učitelství je „nemožný“ úkol: nedá se naplnit. V čem vlastně spočívá? Čeho vůbec chceme jako učitelé dosáhnout? Co máme a co můžeme?

Abychom se zde neutopili v nekonečných spekulacích, zkusme se na věc podívat historicky: jak učitelství vzniklo, k jakým účelům a proč? Učitel kdysi vznikl z antického pedagoga, otroka, který se staral o malé děti, aby se jim přes den nic nestalo. A aby si udržel disciplínu, začal nejspíš dětem cosi vyprávět. Jak se provoz městských společností komplikoval, přistoupila časem potřeba naučit děti číst a psát – a z učitele se stává odborník. Ale pozor, jen velmi zvolna: ještě když Marie Terezie zavedla povinnou školní docházku, byl vesnický učitel zpravidla – vojenský vysloužilce. I z téhle tradice v našem školství něco zůstává.

Průlom do školství přinesla nejdřív reformace: každý člověk by si měl umět číst v bibli. Pro Komenského už to není jen bible: člověk potřebuje spoustu věcí vědět, rozumět jim a vyznat se ve světě, aby ho mohl napravit. Další krok udělaly byrokratické státy, chůvy občanské společnosti, které začaly vládnout „patenty“, výnosy, s nimiž se měli seznámit

* Původně vyšlo v knižce Jan Sokol: Dluh života, Univerzita Karlova v Praze, 2016.

úplně všichni. Styk s berními úřady si zase vyžádal, aby se všichni učili počítat. V minulém století do toho vstoupilo „veřejné mínění“, politika a noviny: kdo chce rozumět veřejnému životu – a to by měli být přinejmenším všichni voliči – musí rozumět veřejným tématům, světu, společnosti i přírodě. Před sto lety přistoupila se svými požadavky věda. A konečně totalitní státy využily školství k usměrňování dětí, k cílené „převýchově“ společností ve svých intencích.

Tohle velice strohé historické ohlédnutí není samoúčelné. Nabízí jednak jakýsi seznam toho, k čemu školy a učitelé ve společnosti byli a jsou, a navíc umožňuje potřebný nadhled, abychom neuvázli v podrobnostech, v jistě palčivých, ale přece jen efemérních tématech této chvíle. Škola je tu tedy jistě proto, aby jí rodiče své děti svěřovali. Ale vedle péče o bezpečí svěřených dětí se tu má odehrát jistá část složitého a tajuplného procesu zrání dítěte v dospělou osobu, která se ve světě vyzná natolik, aby dokázala samostatně jednat a najít si ve společnosti své místo, a konečně i v občana, který jednou dokáže převzít díl odpovědnosti za řízení své země. Řekl jsem, že „jistá část“, neboť škola sama tohle nikdy dokázat nemůže.

Z hlediska dítěte je škola tím místem, kde se prvně setká se společností „cizích“, kde každý jedná sám za sebe – a učitel je prvním reprezentantem „dospělé“ společnosti, průvodcem dětí do velkého světa. Právě on vtiskne dítěti i první zkušenost s tímto světem, která je často nevratná a určující: odtud plyne jeho mimořádná odpovědnost. Vedle učitele jsou tu ovšem i ostatní děti, společnost v malém, kde se dítě učí navazovat přátelství, kde se však také učí čelit lži a podvodu, šikaně, pomluvě a dalším věcem, které k lidské společnosti rovněž patří. Učí se přecházet od volné a nezávazné hry k různým povinnostem, učí se soustavnosti, soustředění a kázni. To jest – mělo by se učit. A protože moderní společnost je společností výkonů, zvyká si i na to nejprotivnější, zatím v podobě zkoušení a později i známkování.

Tohle všechno se ve škole odehrává jaksi mimochodem. Jakkoli je to právě to nejdůležitější, málokdy se o tom hovoří. A pokud vůbec, je to většinou zásluha různých reformních pedagogik, které si lámou hlavu právě tím, jak rychle má tento záhadný proces probíhat a pod jak silným tlakem. Náš obecný ostych – možná i neschopnost – mluvit o věcech osobních a hodnotových vede i zde k tomu, že častěji a raději mluvíme o tom, *co* se děti mají ve škole učit, případně *jak*. Tato poměrně mladá stránka školství (obsah či kurikulum) se dnes velice prudce rozvíjí, protože život v moderní společnosti skutečně vyžaduje stále víc znalostí a dovedností: bez nich bychom se v ní nedokázali pohybovat.

To první a nejdůležitější, co se každé dítě musí „naučit“, je schopnost *komunikace* v dané společnosti. Zpravidla se tomu říká „všeobecné vzdělání“. Sem jistě patří jazyk (případně jazyky), ale i společná četba, díky níž všichni víme, kdo je to král Ječmínek, Napoleon nebo Hobit, a spousta dalších jednotlivých vědomostí, bez nichž bychom nedokázali rozumět ani novinám a televizi. Patří sem dovednost zacházet s čísly, logicky uvažovat a argumentovat, srozumitelně vyjadřovat, co máme na mysli, a třeba i zpívat nebo kreslit. „Schopnost komunikovat ve společnosti“ by pro naše děti neměla končit na hranicích České republiky a navíc teprve v setkání s jiným jazykovým společenstvím a kulturou si člověk uvědomí, co všechno schopnost komunikovat obnáší – proto má i cizí jazyk dnes tak velkou váhu, a to právě ve „všeobecném vzdělání“.

Řekli jsme ovšem, že cílem školního vzdělání musí být i to, aby si každý mladý člověk dokázal ve společnosti najít oblast svého *uplatnění*, až ze školy vyjde. A protože moderní společnosti jsou založeny na stále hlubší dělbě práce, musí už ve škole začít něco jako „specializace“. Té se dnes jistě nikdo nevyhne, životní běhy jednotlivých lidí se však silně

liší podle toho, kdy, ve které fázi dospívání k ní dojde. Obecně dnes probíhá dlouhodobý proces, který tuto chvíli *odsouvá* na později. Je to jednak tím, že přibývá toho „všeobecného“, co potřebují všichni, jednak i jakýmsi oddalováním dospělosti vůbec: někteří antropologové hovoří o „neoteni“, prodlužování dětství. Patrně souvisí s rostoucí úrovní životního pohodlí a bezpečnosti, kdy děti déle chráníme před „tvrdou realitou“ života, s rostoucí rozmanitostí životních možností, která je stále méně přehledná, a možná i s tím, že děti dnes prakticky nevidí dospělé při práci. Podle čeho si pak mají vybírat? Tomu v praxi odpovídá prodlužování školní docházky vůbec, rostoucí počty těch, kdo se začínou specializovat až po maturitě a tak dále.

Odsouvání okamžiku volby čili specializace přináší nesporné výhody: člověk s hlubším „všeobecným vzděláním“ bude v životě zpravidla pružnější, dokáže se lépe přizpůsobit měnícím se možnostem a současně společnosti právě tyto schopnosti velmi cení. Z druhé strany je však tvrdě omezeno ekonomickými možnostmi dané společnosti: vzdělávání je nákladná záležitost. Málokdo si uvědomuje, že základní vzdělání každého dítěte stojí jenom státní rozpočet zhruba 180 tisíc, středoškolské asi 150 a vysokoškolské dalších 370 tisíc korun – a to jsou u nás školské náklady mimořádně nízké.

Pokud laskavého čtenáře šokovalo, že do tak vznešeného tématu najednou vstoupily peníze, měl bych se mu teď možná omluvit. Bohužel však do debaty o vzdělávání musí ekonomické ohledy vstoupit ještě jednou: v souvislosti s *volbou povolání* a s možnostmi uplatnění. Zejména opravdu nadaní mladí lidé o tom v příslušném věku neradi slyší: chtějí studovat, co je zajímavá a co se jim líbí – a v tomto případě mají pravdu. Kdo skutečně ví, co chce, a neplete si studium, zájem a zaměstnání, má dělat všechno pro to, aby studoval, co má rád. Buď bude mít to štěstí, že se stane vědcem, umělcem, vysokoškolským učitelem a bude se své lásce moci věnovat i jako povolání. Anebo nebude, ale i pak si nejspíš poradí: tak třeba mezi kanadskými manažery je vysoké procento klasických filologů. Statistika o tom sice nic neříká, ale vsadím se s kýmkoli, že mezi nimi nejsou ti průměrní.

A to je právě problém: řekli jsme hned na začátku, že škola není všemocná. Každý učitel ví, že děti mají různá *nadání* a že s tím škola mnoho nezmuže. Musí se jistě snažit probouzet v dětech i ty schopnosti, které se zatím z různých důvodů neprojeví, ale v jistém okamžiku musí také pochopit, že tady příslušnému mladému člověku pšenka nepokvete. Někdo prostě nepochopí, jak se zachází s trigonometrickými funkcemi, jiný má nepřekonatelné potíže v tělocvičně a někomu se jazyk v angličtině ne a ne oblomit. Zato má třeba šikovné ruce, daří se mu na zahrádce anebo dobře zpívá. To všechno jsou také nadání a měli bychom se znovu učit je tak také oceňovat. Dobrý automechanik nebo zedník se v životě jistě neztratí a budeme ho všichni potřebovat. Kdežto špatný právník nebo ekonom?

Ale ani tady, vstupem do „skutečného“ života, do zaměstnání a povolání, lidské vzdělávání nekončí. Dnešní společnosti si to stále víc uvědomují a Evropská unie klade mimořádný důraz na to, co se trochu hrozivě nazývá „*celoživotní vzdělávání*“. To ovšem vůbec neznamená, že by nás učitelé měli mít v rukou až do smrti. Znamená naopak, že si tyto společnosti uvědomují, že schopní a odborně zdatní lidé jsou jejich největším bohatstvím a dělají všechno pro to, aby žádný talent nepřišel nazmar – i když se vynoří až po třicítce. Pro nás dříve narozené je to jistě potěšitelná zpráva. Bude ji slyšet i naše školství?



MARTHA NUSSBAUM (1947) She is a contemporary American philosopher, educational thinker and Professor of Law and Ethics. Her defense of the humanities and the liberal arts as essential to all levels of education rests upon their value in creating democratic societies. She stresses the importance of connecting education to the humanities as a way to offset the current use of education as a mere instrument in the quest for economic productivity.

LAURENT BOETSCH

MARTHA NUSSBAUM (1947) je súčasná americká filozofka, mysliteľka v oblasti vzdelávania a profesorka práva a etiky. Jej obhajoba humanitných vied a liberálnych umení ako zásadných pre všetky stupne vzdelávania spočíva v ich hodnote pri vytváraní demokratických spoločností. Zdôrazňuje význam prepájania vzdelávania s humanitnými vedami ako protipól k vnímaniu vzdelávania v súčasnosti často ako nástroja na dosiahnutie hlavne ekonomickej produktivity.

LAURENT BOETSCH

CO NÁS ČEKÁ VE VYSOKOŠKOLSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ?

Jan Sokol*

Léta jsme se těšili, až „to praskne“ – a utěšovali, že už to přijde. A pak „to“ skutečně prasklo: totiž ta uměle vybudovaná přehrada, která nás po desetiletí oddělovala od okolního světa a udržovala uzavřený, lehce zahnívajícím rybníček, kam zvenčí nemělo nic proniknout. Jako v mnoha jiných oblastech – v hospodářství, v politice, v technologii, v módě – se sem naválily vlny změn, kterými okolní Evropa procházela půl století, takže měla dost času je strávit. Zato k nám dorazily prudce a najednou, překvapily nás a zaskočily, u někoho dokonce vyvolaly jakýsi obranný reflex. Nejen urputní zastánci „starých pořádků“, ale i ti, kdo se nemohli dočkat konce komunismu, jako by se paradoxně a možná mimovolně snažili zachránit z té „železné opony“, která nás oddělovala, izolovala (a také chránila), co se ještě zachránit dá.

Platí to i pro vysoké školy. Hluboké proměny, které západní společnosti dostávaly po kapkách od konce války a jejichž přijetí podporovalo nejdřív špatné svědomí z války, a později nevídaná prosperita, úplně změnily i postavení a roli vysokých škol. Jak už to tak bývá, nejen k lepšímu. Určitě ne jen podle našich představ. Ale než se rozhodneme, v čem je chceme přijmout a podporovat, a v čem se jim případně postavit a bránit, stojí za to chvíli přemýšlet. Pokusit se uvidět tyto změny vcelku, s jistým odstupem a nadhledem. Co všechno se s vysokými školami za poslední půlstoletí v Evropě stalo?

První, co člověka uhodí do očí, je nevídaný kvantitativní růst. Růst, který nikdo předem neplánoval, ale který si veřejnost vynutila. Vysokoškolské vzdělání, ještě před sto lety výsada několika málo procent obyvatelstva, brána do svatyně vědy a do světa svobodných povolání, se postupně stalo téměř podmínkou pro každé lepší uplatnění ve společnosti. Nával mladých lidí, kteří chtějí studovat, dnes neznamená především mladistvé nadšení pro akademické obory a vědu, ale prostě touhu po lepším uplatnění – ať je to kdekoli. Proto se setkáváme s tolika zájemci, kteří nemají žádnou určitou představu o tom, co přesně by chtěli dělat, ale prostě chtějí studovat. Proto takový zájem o obory, které se mladým lidem (a jejich rodičům) zdají být právě „perspektivní“ (právo, ekonomie, jazyky). A proto je mladík, který při pohovoru deklaroval zájem třeba o psychologii nebo historii, tak upřímně překvapen, když se ho zeptáte, co z toho oboru přečetl: samozřejmě nic, on se přece jen tak „zajímá“. Že je to také špatné vysvědčení pro střední školy, které studentům vtlučkají do hlavy spoustu dílčích vědomostí, ale nedávají jim celkovou představu, o co v kterém oboru vlastně jde, a tak je k hlubšímu zájmu málo motivují, je jenom poznámka na okraj.

Mají-li i naše vysoké školy přijímat polovinu mladé populace, potřebují jistě víc peněz: počty studentů se i u nás za posledních deset let zdvojnásobily, ale o velkorysých investicích šedesátých let v Západní Evropě se nám ani nezdá a získat mladého člověka pro univerzitní kariéru také není snadné. Vysoké školy samy se však budou muset smířit s tím, že jen – dejme tomu – každý pátý nebo desátý student je budoucí vědec. A co je ještě důležitější:

* Text pochází z pozostalosti po Janovi Sokolovi, vznikl v lednu 2001.

který z nich to je, to se v osmnácti letech ještě nepozná. Nemá-li tedy povodeň studentů odbornou a vědeckou kvalitu úplně odplavit, musí se studium diferencovat, a to na několika úrovních. Jako v každé jiné zemi, musí se i u nás rozlišit univerzity s důrazem na kariéry akademické a vědecké – ty se neodlišují stářím, ale kvalitou publikací, knihoven a laboratoří – a na ty ostatní, kterých musí být výrazně víc. Ale žádná z nich se nemůže vyhnout ani diferenciaci studia uvnitř: výběr těch správných adeptů pro vědecké dráhy nezařídí žádná přijímací zkoušky, ale teprve studijní zkušenost. To je mimochodem slabina německých Fachhochschulen, pokud jejich absolventi nemohou ve studiu pokračovat.

Současný systém vysokoškolského studia s převážně pevným kurikulem vychází z představy plošného pokrytí celého oboru. Nemohu mluvit třeba o medicíně, ale jinak se mi zdá, že je to většinou iluze. Rozsah každého živého oboru se za posledních sto let tak rozrostl, že se pokrýt vůbec nedá. A na řadě kateder se rozsah fakticky odvozuje prostě z toho, co její členové právě učí: když někdo odejde, „rozsah“ se změní. To není námitka, jinak to ostatně asi ani nejde, jen bychom z toho měli vyvodit i příslušné důsledky. Student se jistě musí naučit základní metody práce, ale skladbu svého studia by si měl – zejména na náročnějších univerzitách – určovat do značné míry sám. Naopak by ovšem neměl být omezen pouze nabídkou „své“ katedry a dokonce ani fakulty: rostoucí počty (dobrých) studentů, kteří studují dva obory najednou, o něčem svědčí. Svobodnější výběr přednášek a seminářů není ostatně žádná novinka: až do padesátých let se tak studovalo i u nás, třeba na filosofických fakultách.

Aby studenti neproplouvali cestami nejmenšího odporu, to nemůže zajistit evidence studijního oddělení, nýbrž jen srovnatelné průřezové zkoušky, kterým by se měla věnovat daleko větší pozornost. Zkušenost ukazuje, že studenti neumějí to, co se jim přednášelo, ale jen to, co také sami studovali: kolik k tomu mají příležitostí? Jak často a jak vehementně to od nich vyžadujeme? Že by vedoucí katedry měl – samozřejmě z vlastní zkušenosti – vědět, co a hlavně jak jeho kolegové učí, je jinde samozřejmé. U nás se účast na přednáškách kolegů bohužel stále ještě vnímá spíš jako zasahování do soukromých záležitostí, ne-li přímo omezování akademické svobody.

Všude po světě si odborníci lámou hlavu tím, jak udržet úroveň škol. Ale přes všechna možná kritéria a evaluace ji nakonec nejlépe zajistí srovnání, a to nejen v rámci naší země. Možná také proto se evropské země shodly na tom, že v budoucnosti by měl každý student strávit aspoň semestr v nějaké cizí zemi. Mezinárodní výměny studentů také obnovují něco, co bylo před sto lety běžné: každý lepší tovaryš se dostal aspoň do Vídně. Odtud si přinesl nejen něco do řemesla, ale naučil se žít a pracovat také někde jinde. Bude-li evropská integrace pokračovat aspoň tak jako dosud, budou to potřebovat už naši dnešní studenti. A na druhé straně právě výměny studentů mohou Evropu integrovat lépe než co jiného; už ve středověku to jimi začalo. Ale abychom se k takovým výměnám vůbec dostali, budeme muset nabídnout něco zajímavého i těm, kteří naopak přijdou studovat k nám – a protože to nebudou sami bohemisté, nemůže to být jenom v češtině.

Pro vnitřní diferenciaci studijních cest jednotlivých studentů je výhodné studium rozdělit: pregraduální (bakalářské) studium dává mladým lidem příležitost, aby si lépe rozmysleli a vyzkoušeli, k čemu se hodí a co se jim líbí, a vysoké škole, aby si pro další studium dobře vybírala. Musela by si ovšem svých studentů lépe všimat: jedním z nejhorších důsledků masového studia může být anonymnost, v níž se vynikající výsledky mezi ostatními ztratí a i dobří studenti pak mají pocit, že je zbytečné se snažit. Ale i když si vysoká škola mezi svými bakaláři dobře vybere, přibývá jí v současné situaci nová povinnost: nezklamat ani očekávání těch ostatních, kteří se nechtějí nebo nemohou stát akademickými vědci. Těch je a bude daleko víc a žádná univerzita v nich nesmí vidět jen „studijní odpad“.

Co vlastně od vysoké školy chtějí? Řekl jsem, že lepší uplatnění; co k tomu budou potřebovat? Na rozdíl od svých předchůdců vstupují dnešní studenti do společnosti, kde se podmínky uplatnění rychle mění. Stará povolání zanikají a vznikají nová, a i v těch, která zůstávají, jsou nároky rok od roku jiné. Kde je dnes třeba těsnopis, rýsování nebo programování v assembleru, na nichž si příslušné obory ještě před pár lety tolik zakládaly? Podle odhadů OECD budou víc než dvě třetiny nových pracovních příležitostí vyžadovat vysokoškolské vzdělání. Ale jaké? To dnes ještě nikdo neví. Dokonce se zdá, že právě v nových oblastech a oborech se vyskytují spíš dočasné příležitosti než celoživotní povolání. Německý sociolog Ulrich Beck soudí, že celoživotním povoláním vůbec odzvonilo: kdo se chce uplatnit, musí se umět přizpůsobit a naučit dělat různé věci. To, čemu se dosud říkalo „rekvalifikace“ a co se pokládalo za jakési mimořádné opatření třeba pro horníky, se patrně stává trvalým požadavkem.

Technologický vývoj a nevídaná produktivita práce (která např. v USA stále rychle roste) vedou nutně k tomu, že potřeba lidské práce klesá. Ne že by lidem v bohatých společnostech hrozil hlad, společnost je nějak užívá, ale naděje na zaměstnání je stále vzácnější – přesněji řečeno, závisí na pružnosti, samostatnosti a ochotě riskovat. Právě v bohatých společnostech nesmírně roste podíl tzv. „volného času“ – dobrovolného nebo vynuceného – s nímž si budou lidé muset sami poradit. Ve Francii, kde v polovině minulého století strávil průměrný občan tři čtvrtiny dospělého bdělého života prací, tráví dnes čtyři pětiny bez ní. Příznačně stále větší část nově vznikajících možností uplatnění souvisí právě s „volným časem“, někdy dokonce s jeho zabíjením: se zábavou, cestováním, hrami. Pro společenskou stabilitu bude asi rozhodující, jak dobře budou lidé na tuto situaci připraveni – jak dobře si se svým i nechtěným „volnem“ dokáží poradit. Pro vysoké školy to pak všechno dohromady znamená, že musí vzdělávat nejen pro povolání.

Pokusy „usměrňovat“ poptávku po vzdělání vesměs selhávají – a je to tak možná i dobře: kdo se dnes odváží odhadnout, jaké budou pracovní možnosti za deset, za třicet let? Jak se vyvine pracovní trh v otevřené Evropě? Vzhledem k demografickému vývoji se i naše vysoké školy budou muset této poptávce přizpůsobit. Aby své studenty nezklamaly, měly by si pečlivě vybírat svůj „vědecký dorost“ – což ostatně vždycky lépe nebo hůře dělaly – a těm ostatním nabídnout pestrý výběr možností, které by jim mohly k něčemu být. Na prvním místě by je měly naučit se učit, navyknout soustavně a samostatně pracovat, kriticky číst a přesně se vyjadřovat – to budou potřebovat úplně všichni. Na druhém místě je to praxe v cizích jazycích, i tu využije úplně každý. Loňská nabídka volných míst pro informatiky v Německu málem skončila fiaskem: mezi desetitisíci odborně schopných zájemců byl jen zlomek těch, kteří uměli aspoň trochu německy. Mnohé školy dávají svým absolventům osvědčení o tom, co všechno se naučili, a někde se dokonce zavádějí tzv. portfolia, kam si student sbírá vlastní práce, kterými chce dokládat své schopnosti, až se bude ucházet o místo.

Vysokoškolské studium přestává být přípravou do zaměstnání jako životní etapou, a právě dělené studium tuto změnu usnadňuje. Kdo skončil jako bakalář, může se na školu později vrátit – až to bude potřebovat, až si to bude moci dovolit, anebo až prostě dostane chuť. U nás se to týká i statisíců lidí, které nové podmínky zaskočily v dospělém věku nebo kteří se na vysoké školy z nejrůznějších důvodů nedostali. Dálkové studium rozhodně nebyla hloupost a dnes se pro ně nabízejí úplně nové technické možnosti. Proč je u nás nabízejí hlavně cizí komerční firmy, které se tím skvěle živí?

Nakonec ještě poznámku k „amerikanizaci“. Po dlouhém váhání dospěly všechny evropské země k přesvědčení, že americký systém vysokoškolského studia má tak významné přednosti, že se mu chtějí přizpůsobit. Třeba pro Německo to byla (a je) velice

hořká pilulka – a přece mu nic jiného nezbyvá: mladí lidé z celého světa chodí dnes studovat do Ameriky. Americké vysoké školství však vyhrává hlavně tím, že žádný pevný systém nemá. Tak daleko bychom v Evropě jít nemuseli. Ale v době, kdy nikdo neví, kam nás další vývoj zanes, se ani naše vysoké školy neobejdou bez daleko větší ochoty zkusit něco nového – nebo to aspoň trpět těm, kdo se o to pokusí. Společenský tlak a otevřené hranice nás v nejbližší budoucnosti k hlubokým změnám prostě donutí. Mohly by ale dopadnout daleko lépe, kdybychom se do nich pustili sami – s rozmyslem, ale raději už zítra.

Critical education deliberately tries to stimulate the student to reformulate his goals, his cognitive map of the world, the way he thinks, and his view of his role in society.

DEREK BOK

Kritické vzdelávanie sa zámerne snaží podnecovať študenta, aby preformuloval svoje ciele, svoju mapu poznania sveta, spôsob, akým premýšľa a pohľad na vlastnú rolu v spoločnosti.

DEREK BOK

The justification for a university is that it preserves the connection between knowledge and the zest of life, by uniting the young and the old in the imaginative consideration of learning. The university imparts information, but it imparts it imaginatively. At least, this is the function which it should perform for society. A university which fails in this respect has no reason for existence.

This atmosphere of excitement, arising from imaginative consideration, transforms knowledge.

[...]

Youth is imaginative, and if the imagination be strengthened by discipline this energy of imagination can in great measure be preserved through life. The tragedy of the world is that those who are imaginative have but slight experience, and those who are experienced have feeble imaginations. Fools act on imagination without knowledge; pedants act on knowledge without imagination. The task of a university is to weld together imagination and experience.

The initial discipline of imagination in its period of youthful vigour requires that there be no responsibility for immediate action. The habit of unbiased thought, whereby the ideal variety of exemplification is discerned in its derivation from general principles, cannot be acquired when there is the daily task of preserving a concrete organization. You must be free to think rightly and wrongly, and free to appreciate the variousness of the universe undisturbed by its perils.

ALFRED NORTH WHITEHEAD

Let's be honest: most university teachers do understand that their most effective contribution to society and humankind can be found in their teaching, much more than in the many papers they may have written during their careers. Ask university teachers how many of their papers have gotten memorable status, and from their honest answers one may conclude that their effectiveness as teacher and tutor is unmistakably more impressive. Good university teachers are aware of the fact that the chance that one of their students will win the Nobel Prize is much greater than that they themselves will receive that honor. I bet that the social or societal 'impact' of good teaching, including jointly conducted undergraduate research, is much greater than 9 out of 10 peer reviewed papers in highly ranked journals. Some of such papers may have high impact scores within the scientific community itself, but how do we compare them with the social, societal and personal impact scores of good teaching, of teachers whose pride is in the career of their students?

HANS ADRIAANSENS

Buďme úprimní: väčšina univerzitných učiteľov chápe, že ich najúčinnjším príspevkom pre spoločnosť a ľudstvo je ich výučba, a to omnoho viac než množstvo prác, ktoré napísali počas svojej kariéry. Opýtajte sa univerzitných učiteľov, koľko z ich prác získalo masívnu odozvu a z ich úprimných odpovedí možno vyvodiť, že ich efektívnosť ako učiteľov a tútorov je bezpochyby efektnejšia. Dobrí univerzitní učitelia sú si vedomí faktu, že šancu získať Nobelovu cenu má niektorý z ich študentov omnoho väčšiu, než že túto poctu získajú oni samotní. Stavím sa, že sociálny či spoločenský „dosah“ dobrého vyučovania vrátane spoločného vykonávania bakalárskeho výskumu je omnoho väčší než deväť z desiatich recenzovaných prác v renomovaných časopisoch. Niektoré z takých prác môžu dosiahnuť vysoké skóre vplyvu v rámci samotnej vedeckej komunity, ale ako to porovnáme so sociálnym, spoločenským a osobným skóre vplyvu dobrej výučby a učiteľov, ktorých pýchou je kariéra ich študentov?

HANS ADRIAANSENS