

## O praxi nevzdělanosti s K. P. Liessmannem

domácí úkol z pilnosti  
pro paní ministryni  
vypracoval Tomáš Janík



Liessmann, K. P. (2014). *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift [Hodina duchů. Praxe nevzdělanosti. Polemika]*. Wien: Paul Zsolnay Verlag.

Konrád Paul Liessmann – rakouský filosof a esejista, držitel ocenění *Vize 97* – je českým čtenářům znám zejména díky překladům knih *Filosofie moderního umění* (Olomouc: Votiba, 2000), *Univerzum věcí* (Praha: Academia, 2012), *Filosofie zakázaného vědění: Friedrich Nietzsche a černé stránky myšlení* (Praha: Academia, 2013), *Chvála hranic: Kritika politické rozlišovací schopnosti* (Praha: Academia, 2014)<sup>1</sup> a *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění* (Praha: Academia, 2008).

Publikace, jež je v tomto textu představena, navazuje na posledně jmenovaný titul. Právě díky němu se autor dobře známý mezi filozofy a estetiky dostal do zorného pole pedagogů i představitelů dalších oborů týkajících se vzdělávání – zejména vysokoškolského. Obě publikace věnované teorii a praxi nevzdělanosti se vyznačují ostrou, a přesto noblesní kritikou současného redukcionistického a managerialistického přístupu ke vzdělávání. Rozšiřují tím okruh knižních publikací, které u nás reprezentují konzervativní postoj k současným proměnám vzdělávání na jeho různých úrovních.<sup>2</sup>

Liessmannova kniha má bezesporu potenciál podněcovat k diskusi, vyvolávat polemiku. Nejspíše proto, že místy až vyhroceně problematizuje přístupy ke vzdělávání, které se na první pohled jeví jako samozřejmé a správné. Z tohoto důvodu se jeví jako vhodné předestřít našim čtenářům jednotlivé Liessmannovy postřehy a závěry a mít je k tomu, aby na ně reagovali – souhlasem či nesouhlasem, nabídnutím analogie z našeho prostředí, rozvinutím naznačených myšlenek, zdůvodněnou kritikou apod.

Úvodem několik slov k metaforice použité v názvu Liessmannových publikací. Jakkoliv by se mohlo zdát, že v názvech obou knih se operuje „jen“ dobře znějícími slogany, opak je pravdou. Problém, k němuž je z názvů knih odkazováno, je hlubší a závažnější a jeho uchopení je konceptuální záležitostí. Autor tím, že rozehrává napětí mezi vzdělaností, polovzdělaností a nevzdělaností, cílí na jednu ze základních kategorií pedagogiky. Činí-li tak ve své první knize k této problematice více v rovině teorie, v druhé se přednostně zaměřuje na praxi. Praxe nevzdělanosti – co si představit pod tímto pojmem? Přivolejme na pomoc autora a dejme mu slovo:

Nikdo už neví, co to je vzdělávání, ale všichni požadují jeho reformu. Etabloval se solidní trh, na němž vzdělávací experti, výzkumníci, agentury, testovací instituce, lobbystické skupiny a v neposlední řadě politici všech frakcí provozují své bytí i svůj neřád. [...] Tam, kde se zprostředkovávají kompetence, vyplňují testy, vyučuje v týmu, mezinárodně porovnává a modulárně studuje, tam je praxe nevzdělanosti nejefektivnější. (přebal publikace)

Jak autor k praxi nevzdělanosti přistupuje? Chce předložit ostrou a vypointovanou kritiku toho, co se aktuálně odehrává ve školních třídách a přednáškových sálech, v seminárních místnostech a redakčních kancelářích, ve virtuálním světě i v reálné politice. Jakkoliv je v pozadí chuť vést polemiku, poslání knihy je závažnější: dát vzdělávání a vědění opět šanci.

Dříve, než přistoupím k charakteristice jednotlivých kapitol knihy, povšimněme si jejich struktury. Každá kapitola má stručný a výstižný název, který je dále rozvinut a specifikován podtitulem. Výklad je nesen barvitým popisem určitého aspektu praxe nevzdělanosti, přičemž se autor výběrově zakotvuje do související odborné literatury. Vedle své filosofické erudice staví na skvělém kulturním rozhledu a pedagogických znalostech (spíše typu *common sense* než expertních). Výklad je v závěru každé kapitoly vypointován do teze, která současně plní funkci jejího shrnutí. Tím však kapitola nekončí; následuje vždy ještě jeden odstavce uvozený slovy: *Přitom by to všechno bylo tak jednoduché*. V něm se autor pokouší naznačit, jak by se mělo v řešení daného problému postupovat, co by se mělo dělat.

V tomto textu budu postupovat tak, že každou z kapitol nejprve představím prostřednictvím shrnující teze. Poté se budu výběrově vracet k popisu a analýze aspektů praxe nevzdělanosti, na jejichž základě autor tezi vyvodil. Na závěr zmíním něco z autorových úvah ohledně řešení.

<sup>1</sup> Některé z kapitol zařazených v této knize vyšly v českém překladu již dříve, a to ve sborníku K. P. Liessmann (2010). *Hodnota člověka: Filosoficko-politické eseje*. Praha: Nadace Dagmar a Václava Havlových VIZE 97.

<sup>2</sup> Např. Kaščík, O. & Pupala, B. (2012). *Škola zlatých golierov: vzdelávanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Slon. Jirsa, J. et al. (2015). *Idea univerzity*. Praha: Academia.

## **Poznámka úvodem aneb Úvod o tom, proč vzdělání nečiní člověka šťastným**

Úvodem (si) autor klade řečnickou otázku: Proč vzdělání nečiní člověka šťastným? Říká se přece, že vzdělávání nejenže je nejdůležitějším zdrojem v zemích chudých na suroviny a naplňuje poptávku ekonomiky po vysoce kvalifikovaných pracovních silách, nejenže vyrovnává sociální rozdíly mezi lidmi a kompenzuje deficity u migrantů, ale je také nevyčerpatelným zdrojem lidského štěstí. Může však vzdělání skutečně přispět ke štěstí? Možná ano, možná ne. Muselo by se nejdříve vyjasnit, co se vzděláním myslí.

Vezměme si např. humanisticky vzdělaného člověka, pokračuje autor: Může být šťastný? Nebo je jeho vzdělání spíše zdrojem nešťastnosti? Jak má být šťastný ve světě, kterému už nerozumí, ve světě, který pohrdá vším, co je pro něj důležité – mrtvé jazyky, kánon klasické literatury, hluboké historické znalosti, eurocentrické pojetí světa založené na ideálech osvícenství, antické a religiózní kořeny naší kultury, estetická vnímavost...? Ani kdybychom pojem vzdělání zmodernizovali a redukovali na ovládnutí aktuálně nezbytných kulturních technik a na náročnější profesní přípravu, štěstí by se nedostavilo.

Jak může být šťastný někdo, kdo musí neustále trénovat své dovednosti a získávat kompetence, aby obstál v soutěži, aby všechno, co probouzí jeho zvědavost, poměřoval zhodnotitelností? Jak může být šťastný někdo, kdo neustále slyší, že má v zájmu připravenosti na nové odhodit všechn „vzdělávací balast“? Jak může být šťastný někdo, kdo denně cítí, že rozvíjení jeho schopností slouží pouze ekonomické rentabilitě, kdo tudíž sám sebe prožívá jako zvnějšku řízeného? (s. 8)

Co počít, ptá se dál Liessmann, když se ukáže, že veškeré vzdělávací úsilí člověk nenese téměř žádné plody a že zaměstnavatelé a trh zničehonic vyžadují něco úplně jiného a všechno úsilí že tedy bylo marné? A co když zjistí, že navzdory vládnoucí pedagogické ideologii největší kariéry dělají lidé bez vzdělání? Inu, štěstí vypadá jinak, uzavírá autor.

Dokonce i když budeme předpokládat, že vzdělání je možností podílet se kriticky a zodpovědně na tvorbě světa, že vede ke svéprávnému občanovi, který disponuje schopností vlastního úsudku a díky tomu je rezistentní vůči svodům ideologie, štěstí se nedostaví. Vzdělání zde totiž bude přinášet pochybnost včetně sebepochybnosti, a tak povede k znejistění. Štěstí vypadá jinak.

Podle Liessmanna sice existuje propojení vzdělání se štěstím, avšak toto je nám v dnešní době zapovězeno. Jde o štěstí spočívající v možnosti kontemplativního náhledu, o vědění pro sebe samé, o čistou teorii, která není vystavena nároku na zhodnocení a praktickou využitelnost. Jde o schopnosti, které jsou význačné pouze pro člověka: svoboda a chuť myslet, svoboda a chuť poznávat, svoboda a chuť rozumět, svoboda a prožitky z toho, co je krásné. Tato kniha je však o praxi nevzdělanosti, takže žádné vědění, žádný postoj, žádná kultura, žádné štěstí.

### **1 O PISE a katastrofách ve vzdělávání**

První kapitola nese název *PISA, panika a Bologna: k logice vzdělávacích katastrof*. Výklad je zde vyveden do teze: *V rétorice katastrof, testování a permanentní reformy se praxe nevzdělanosti vyjevuje ve své hysterické podobě*.

Kapitola začíná pohledem na Rakousko počátkem roku 2014, kdy došlo k úniku dat o žácích a učitelích – testové výsledky z šetření PISA se objevily na jednom rumunském serveru. V reakci na to byla ministryní nejdříve odmítnuta další účast Rakouska na další vlně testování PISA, nicméně později pod vlivem OECD ministryně „odvolala, co odvolala“ a připojila kulatně formulované zdůvodnění: Rakousko se bude PISY dále účastnit, podařilo se vyjednat „speciální podmínky“.

Podle Liessmanna je PISA symptomem absurdity, která pohltila vzdělávací systém. PISA podle něj prvořadě měří víru vzdělávacích politiků a žurnalistů v pochybné statistiky. Již dávno se PISA stala sekulárním náboženstvím, které rozlišuje jen pravověrce a kacíře. Není však pochyb o tom – jak autor upozorňuje –, že PISA působí.

Působí jako gigantomanické placebo užívané vzdělávacími politiky. Přitom by byla jen obyčejným zábavným a nepotřebným testováním, nebýt rankingů a sugerování srovnatelnosti i tam, kde není srovnání možné ani smysluplné. Jenomže tam, kde přepočítáte odstupy v PISA bodech mezi zeměmi na údajně ztracené či získané roky školní docházky, se otevírají zcela nové možnosti pro ekonomii vzdělávání. Naučit se pořádně číst, k tomu potřebují rakouští žáci téměř o dva roky déle než jejich vrstevníci ve Finsku či v Jižní Koreji. Jak známo, čas jsou peníze. Když to někde jde rychleji, tak proč by to nemělo jít u nás? Jinak řečeno, podpora čtenářství se vyplatí. A to doslova. (s. 13–14)

V dalším kroku autor kritizuje pragmatickou orientaci při měření kompetencí v PISE a dovozuje, že díky PISE se zdá, že ve společnosti vědění lze mít úspěch i bez vědění. Všimá si také toho, že PISA konstruuje skryté kurikulum, které představuje normu, k níž se vzdělávací snahy orientují.

Autor dále uvádí:

Vastní význam PISY se uplatňuje tam, kde její protagonisté neskrývaně podávají doporučení stran velkých školských reforem. Její vrcholný představitel – Andreas Schleicher – je po každém PISA testování v Rakousku a v Německu k dispozici s radou, že už konečně máme přece jen přejít na společnou školu pro deseti- až čtrnáctileté žáky, abychom v rankingu vyšplhali výše. To, že Německo a Švýcarsko se i bez takové školy mohlo zčásti výrazně zlepšit, naproti tomu Švédsko, které ji má, se zhoršilo, a že také ti, kteří PISA žebříček uzavírají, ji mají – to vše není ideologům společné školy divné. (s. 15)

Nekonečná debata o strukturních otázkách školského systému podle autora bere sílu a energii, kterou by bylo třeba vynaložit jinde – např. v diskusi o tom, jakou roli zde hrají učitelé, jejich prestiž a jejich vzdělání a vzdělávání. Nebo v diskusi o tom, jak je to se čtenářskou kulturou v zemi, která před dvěma desetiletími oslavila zánik písma a knihy a do pozice kulturní techniky stylizuje počítačovou hru.

Podle Liessmanna jde v případě PISY o konstruování vzdělávacích katastrof. Ty potom mohou být nástrojem k prosazování reformem. Zájmy, které se přitom uplatňují, jsou mnohočetné, ale se vzděláváním nemají nic společného. Jak autor dále uvádí, jde o koncepty soutěžně orientovaného výcviku (Ausbildung) ve službách byznysu a za tímto účelem je nutné školy nakazit umělou soutěživostí. PISA je k tomu silným nástrojem. Vyvolává se panika, zavádí se válečná terminologie – v mezinárodní soutěži se mluví o vítězích a poražených, hledají se zbraně k záchraně, postupuje se útokem vpřed, škola se mění v bojiště.

Následně si autor bere na mušku problém de-kvalifikace způsobený boloňskou reformou. S nezbytnou dávkou ironie ukazuje, že boloňská reforma vedla ke školometství (Verschulung) a k odklonu od vědecké orientace v bakalářských studijních oborech, a tím k odklonu od akademického založení univerzit. Akademiků bude více, ale nebudou to akademici, píše Liessmann. Vzniklou situaci přirovnává k proměně role „maturity pro všechny“, jejíž funkcí nově spíše je dát všem stejné šance na pokračování ve studiu na vysoké škole než certifikovat „zralost“. Znakem de-kvalifikace pro Liessmanna je i to, že vyšší kvalifikační stupně vzdělávání se orientují na neostré kompetence.

Po tomto exkursu se autor vrací k zpět k výkladu o logice vzdělávacích katastrof. Upozorňuje, že součástí této logiky není jen rétorika soutěživosti, ale také rétorika permanentního přetřetí.

Ta se projevuje v tendenci delimitovat společenské a sociální problémy do školy. Jakkoliv dobře slogan „s tím se musí začít už ve škole“ zní, tak je nesprávný. Jakkoliv správné je reagovat ve výuce na soudobé společenské výzvy, tak problematické je z každého nevyřešeného problému činit „výukový princip“ či „přířezové téma“. Poměřováno těmito nároky, škola musí nutně selhávat, neboť nevyřešených otázek je více, než kolik jich škola může řešit. Kdo chce školu kritizovat, má to proto snadné: stačí, aby s rozhořčením poukazoval na to, co všechno se ve škole neděje. (s. 23)

Dále Liessmann nabízí výčet všeho možného, co má škola zajišťovat: od finanční gramotnosti přes nová média, interkulturní dialogy, politické vzdělávání, výchovu konzumentů, péči o zdraví, pohybovou terapii až po správné chování na sociálních sítích.

[Přítom] myšlenka, že školy mají být mj. chráněnými prostory, kde se vědomě koncentrujeme na podstatné otázky, problémy a obsahy a kde se můžeme i skrýt před bezohledností hysterické veřejnosti, to se stalo cizím, velmi cizím. (s. 24).

Pro logiku vzdělávacích katastrof je podle Liessmanna příznačné, že se vyznačuje paradoxem nepotřebných reforem, tj. reforem, které nikdo nepotřebuje, ale které vyvolají problémy, jež vyvolají potřebu dalších reforem. Ruku v ruce s tím jde pocit, že další reforma je nezbytná, neboť právě teď hrozí, že přijdeme o všechno. Nejlepším příkladem toho je dle Liessmanna boloňská reforma. Ta se stala synonymem pro radikální a plošné přestrukturování vysokého školství v Evropě. Získala vlastní dynamiku, jež nemůže být vysvětlena ani z původní intence, ani z chování zúčastněných a dotčených osob. Vyústila ve strnulý schematicismus, který válkuje evropské univerzity prostřednictvím přebujelé administrativy, excesivní modularizace, nadbytečného akreditování, násobného graduování, nepotřebných evaluací, chaotických certifikací, bezpočetných reglementací apod. Liessmann přitom prozatím nevidí doklady o tom, že by cíle boloňské reformy (např. lepší uplatnitelnost bakalářů na trhu práce, zvýšení mobility) byly naplňovány. S odkazem na další autory formuluje závěr: boloňská reforma ztroskotala v naplňování svých původních cílů, studium se obsahově vyprázdnilo. Nabízí se otázka, zda máme nyní očekávat reformu boloňské reformy.

**Co autor navrhuje?** Změnit rétoriku – přestat mluvit o tom, že vzdělávání je katastrofa a přestat budít zdání že vzdělávání vyřeší všechny problémy světa. Udělali bychom dobře, kdybychom namísto obvyklé směsice blouznění o vzdělávání a řeči manažerů vypracovali jasný náhled na možnosti a meze, šance i rizika vzdělávacích procesů. Vzdělávací instituce nepotřebují více, ale méně reforem. Jakkoliv paradoxně to může v údajně rychle se měnící společnosti znít, vzdělávací systémy potřebují: zvolnění tempa a nikoliv hektičnost; obezřetnost a nikoliv zběsilost; stabilitu a nikoliv permanentní změnu; jistotu a nikoliv trvalé mediální a politické ostřelování.

## 2 O expertovi na vzdělávání

*Expert na vzdělávání: k psychopatologii jedné sociální postavy* – tak zní název druhé kapitoly Liessmannovy knihy. Výklad je veden k pointě: *V expertech na vzdělávání se praxe nevdělanosti ukazuje ve své patologické (blouznivé) podobě.*

Vždy, když se prověřují národní vzdělávací systémy (např. pod taktovkou OECD ve světle zprávy Education at a Glance), jakoby z ničeho se objeví *expert na vzdělávání*, všimá si Liessmann. Nikdo přesně neví, co způsobilo, že je expertem – možná to, že je absolventem vzdělávacího systému, který nyní mediálně účinným způsobem kritizuje. Jedno je jisté: stará se o vzdělávání a ví, co by se mělo dělat.

Podle Liessmanna je expertům na vzdělávání společné přesvědčení, že současný vzdělávací systém je ten nejhorší a že jen fundamentální revoluce ve vzdělávání je s to odvrátit hrozící katastrofu. Expertova rétorika tak osciluje mezi apokalyptickým varováním, vztyčeným ukazovákem a jásavou euforií.

Jeho [expertův] význam koneckonců nespočívá ani tak v jeho expertnosti, jako spíše v mediální pozornosti, jíž se mu dostává. Tím podstatně ovlivňuje veřejné mínění (Stimmung) a obraz, který o školách, učitelích a univerzitách existuje. Zprostředkovatě také ovlivňuje politiku, kterou současně znevažuje tím, že ji nakonec beztak prohlásí za zodpovědnou za každou mizérii vzdělávání, proti níž vede heroický boj. To mu však nebrání, aby fungoval jako poradce vzdělávacích politiků, ministrů a vlád. (s. 31)

V dalším textu Liessmann na dobře vybraných příkladech ilustruje, jaké pozice vzdělávací expert zastává a jaké rady nabízí. Typický je jeho příklon na obě strany – z jedné strany vítá PISU, neboť potvrzuje, že školy nedělají, co mají, a že diferencovaný vzdělávací systém je zlo a „Gesamtschule“ je spásení, z druhé strany je vůči PISE kritický, neboť měří jen málo kompetencí, pracuje ve službách soutěživosti apod.

Liessmann se domnívá, že existují některá markantní přesvědčení, která dnešní experti sdílejí:

Téměř všichni jsou dobrými rousseauisty, tj. jsou přesvědčeni o tom, že novorozenci, batolata a malé děti jsou zázračnými, široce kompetentními, mnohočetně nadanými, vysoce talentovanými a kreativními bytostmi, které budou prostřednictvím zastaralého vzdělávacího systému korumpovány, zlomeny a zničeny. (s. 33)

Dle názoru expertů na vzdělávání jsou děti nadaní právě v tom, co všichni personální šéfové velkých firem vyhledávají, a je to shodou okolností právě to, co naše omezená, úzkoprsá a provinční škola potlačuje. Škola se dle expertů na vzdělávání orientuje na průměr a kdo vyčnívá, tomu se zastríhnu křídla. Škola je podle nich podnikem zaměřeným na likvidaci talentů, což si nemůžeme ani čistě z ekonomických důvodů dovolit.

Liessmann tvrdí, že experti na vzdělávání pěstují kult kolem pojmů, jako jsou: jedinečnost, talent, nadání a originalita. Jsou to pojmy, jimiž se s odkazem na Kanta vyznačují géniové (od přírody). A jelikož je příroda spravedlivá a neučinila by dětmi štěstěny jen některé z nás, rozdala talent všem dětem rovnoměrně, a teprve společnost a její instituce téměř všechny tyto talenty umrtvila – tvrdí experti na vzdělávání.

Podobě to dle Liessmanna platí pro to, co bylo dlouhou dobu chápáno jako protiklad nadání – totiž pro postižení.

Bud' – jak postuluje nová inkluzivní pedagogika – se domnělé postižení ukazuje být dosud nepoznaným či potlačeným talentem, nebo se jím vyznačujeme my všichni. [...] Ve své touze po dobru nezná expert pardon. Je-li něco identifikováno jako dobré, musí se to plošně a bez krácení realizovat. Pro různost přístupů a strategií už není místo. Už jen samotná otázka, zda je inkluze skutečně nejlepším řešením pro všechny formy postižení, pro každé dítě a pro každou situaci, je interpretována jako zrada na dobré věci. (s. 34–35)

Expert doporučuje dostat všechny odlišnosti zvnějšku na jednu úroveň – vše pospolu v jedné škole, která musí více individualizovat a diferencovat – expertova expertiza ale tak spočívá v paušálním úsudku a v paušálním řešení pro všechny.

Jak si dále Liessmann všimá, v expertově světě jsou všichni lidé stejní pouze ve svých zvláštnostech. Všichni jsou vysoce nadaní, ale každý svým způsobem. V tomto světě se všichni bojíme průměrnosti. Normálnost je novým strašidlem doby, v níž se zvláštnost stala normou. Ale ještě horší než průměrnost a normálnost je plýtvání talenty – to si opravdu nemůžeme dovolit. A tak si expert přivolá na pomoc firmu McKinsey a nadchne se pro řešení, které spočívá v proměně vzdělávacích institucí v podniky. Soutěž, systém benefitů pro učitele, manažerské kvalifikace pro ředitele, volný trh pro nabízející a zákazníky – a už žijeme v krásném novém světě vzdělávání. K uvedenému Liessmann připojuje:

Je s podivem, jak právě experti na vzdělávání nekriticky podléhají novým mýtům ekonomizované každodennosti. Patrně zde chybí zcela bazální cit pro vzdělávání. (s. 36)

Expertům je podle Liessmanna dále společný kritický pohled na současná vzdělávací zařízení (školy). Ty se expertům jeví jako zastaralé, uvězněné v duchu kasárenských škol 19. století, s dominancí frontální výuky, nezohledňující zvláštnosti a individuality a potlačující kreativitu žáků. Kritika expertů působí fundamentálně a revolučně proto, že nepřítel je vykonstruován tak, že je bezpochyby strašný. Problém je v tom, že popsané skutečnosti nekorespondují s realitou – poznamenává Liessmann – tak jednoznačná není.

Další aspekt autorovy kritiky se týká následujícího problému:

Na jedné straně nám má vzdělávání napomoci orientovat se ve světě. Na druhou stranu, svět se mění tak rychle, že nikdo už nemůže říci, co je třeba vědět a umět, aby bylo možné se ve světě zorientovat. Závěr je, buď se zabývat jen otázkami, které se zdají být pro dětskou duši naléhavými, nebo rozvíjet takové obecné schopnosti, o nichž se lze domnívat, že by mohly být v blízké budoucnosti užitečné. (s. 38)

Z toho experti dovozují, že nejlepším učitelem je život – stará moudrost, která se nyní prodává jako inovace. Se vším patosem je to patrné v úspěšném dokumentárním filmu Erwina Wagenhofera *Alfabet*, v němž je veden kontrast mezi čínskou školou drilu a zdánlivě nenásilným sebevzděláváním. Život, zkušenost a expertova písnička o šedé teorii a zeleném stromu života. To vše podle Liessmanna lze vyložit jako nedocenění faktu, že většina výtobytků našeho moderního světa je výsledkem šedé teorie. Úspěch a atraktivita vzdělávání má svoje kořeny v distanci vzdělávání vůči životu, nikoliv v jejich blízkosti. Expert jako by opomněl, že pokud by život byl nejlepším učitelem, bylo by lépe mu veškeré vzdělávání přenechat. Vždyť tam, kde není nic k učení, a „jde jen o život“, nejsou učitelé zapotřebí. K čemu učitelé, když se dítě může vše naučit samo. Ale moment, trochu péče neuškodí – učitel by mohl být koučem – domnívá se expert. Liessmann tvrdí, že toto všechno je lživá idyla. Rizika autonomního učení jsou značná, a to zejména u dětí se slabším sociálním zázemím.

Za daleko větší problém však Liessmann považuje, že se zde demonstrativně rezignuje na základní princip všech kultur, a sice že nová generace staví na výtobytkách a poznacích generací předchozích. Z tohoto stanoviska Liessmann kritizuje snahu nechat děti všechno nově objevovat. Aby se tak dělo exemplárně na několika dobře vybraných případech, s tím problémem není, ale ve větším rozsahu je to z hlediska časových i jiných nároků nemožné.

V závěru kapitoly autor sumarizuje dogmata, kterých se experti na vzdělávání přidržují, a směřuje k pointě. Ta spočívá v tom, že právě tím, co experti doporučují, se do značné míry vyznačuje praxe nevzdělanosti. Liessmann vzrušeně vykresluje experta na vzdělávání jako posledního spasitele a debaty o vzdělávání jako soupeření věrouk, v němž expert hraje roli proroka. Jelikož je expert nesmiřitelný, musí se školský systém změnit.

**Co autor navrhuje?** Zajisté potřebujeme vést diskusi a rozvíjet diskursy o vzdělávání. Zajisté potřebujeme znalé a zkušené lidi, jimž na vzdělávání záleží a kteří za právo na vzdělávání bojují. Diskursy o vzdělávání nemají být ovládané koncepty, jež jsou sice dobře míněny, avšak ve skutečnosti jsou rozporné, ideologicky zatížené a od reality vzdálené. V diskusích se máme držet reality a všimnout si toho, co se skutečně děje stranou všech pronášených frází. Máme se více zajímat o názory těch, kteří jsou každodenně ve styku s realitou – např. s učiteli – je třeba jim dát hlas a nedomnívat se ihned, že beztak hájí jen své zájmy. Měli bychom také poněkud mírnit představy, že vzdělávání je spasení.

### 3 O kompetentnosti bez vědění

Třetí kapitola se jmenuje *Kompetentní neduch: ústup vědění* a ústí do teze: *V orientaci na kompetence se praxe nevzdělanosti projevuje ve své hypertrofované podobě.*

Jako by se do hry vložili duchové, píše Liessmann, v poslední době došlo k přeorientování práce škol směrem ke kompetencím. Tak zní to kouzelné slovo. Na místo *mrtvého vědění* přicházejí *užitečné schopnosti.*

Cílem vzdělávacích procesů už není jistým způsobem definované vzdělání, a to ani jako obsah, ani jako forma, nýbrž dostatečně kompetentním se stanuvší člověk, který je vybaven sadou obecných schopností, jež mu v každé situaci umožňují opatřit si důležité informace a učinit přiměřené rozhodnutí. (s. 45)

Liessmann upozorňuje, že ruku v ruce s přeorientováním se od *vzdělání* ke *kompetencím* se vytváří související instrumentarium, které má umožnit kompetence na různých úrovních přesně měřit a hodnotit. Autor se ohlíží za původem konceptu kompetencí do ekonomie, kdy šlo o to učinit pracovní výkony měřitelnými, srovnatelnými a optimalizovatelnými; poté se koncept psychologizoval a následně našel cestu do pedagogiky, kde udělal kariéru. Zpočátku měl ještě blízko k původním cílům vzdělávání, jako je svéprávnost (Mündigkeit), později (mj. poté, co jej adoptovalo OECD) se však pedagogickému pojetí vzdálil. Dnes, když kompetence, tak orientace na aplikování (užití).

Liessmann dále upozorňuje na problém fragmentarizace, který kompetence přináší do kurikula a do vzdělávací praxe. Např. v novém švýcarském kurikulárním dokumentu (Lehrplan 21) je uvedeno téměř 4000 kompetencí, které by měly být rozvíjeny, procvičovány, testovány... Tvorba kompetenčně orientovaných kurikul je hledáním „těch správných“ sloves

(ukáže, vysvětlí, doloží...), přičemž substantivní stránka učení (tj. obsah) ustupuje do pozadí. Liessmann tvrdí, že spolu s kompetencemi se do školní praxe dostává nevidaná subjektivita a libovůle nesená excesivní byrokracií způsobenou těmi, kdo do škol kompetence ve velkém protlačují.

Dalším aspektem Liessmannovy kritiky je obsahové vyprazdňování způsobené nepřiměřenou orientací na kompetence. Na řadě příkladů z výuky různých vyučovacích předmětů ukazuje, jak se obsahové vyprazdňování projevuje. Problém vidí v celkovém oslabení statusu obsahu jako takového, jež je způsobeno jeho degradací na pouhé exemplum. Liessmann upozorňuje, že oslabení ohledu k obsahu může u mladých lidí vyústit v oslabení substanciálního zájmu o svět a o sebe samé.

Stejně tak problematické podle Liessmanna je požadovat, aby vše, co se vyučuje, našlo svoji aplikaci. Znamenalo by to velké ochuzení – umění, věda, základní dokumenty vlastní i cizích kultur, myšlenkové systémy, systémy víry apod. – to vše by zůstalo stranou. Závěrem autor formuluje své vysvětlení, proč musely obsahy vymizet z kurikula. Stalo se tak proto, že jsme se zřekli kánonu – rezignovali jsme na řešení problému výběru obsahu, podlehlí jsme představě, že z kurikula nemůže být nic vyloučeno, že je třeba zahrnout veškerý obsah.

**Co autor navrhuje?** Doporučuje, aby všichni podílníci na vzdělávání hledali odpověď na otázku, co musí mladý člověk umět a znát, aby porozuměl světu a své situaci v něm. Orientace na život je důležitá, ale neměla by se z ní stát doktrína. Nemělo by nám vadit, když mladí lidé kultivují své nadšení pro otázky, předměty či kulturní dokumenty, které na první pohled nemají bezprostřední užitek. Měli bychom usilovat o vytvoření učebních (studijních) plánů s vyváženým poměrem znalostí *nezbytných* a kompetencí *usilování hodných*. V každém případě musíme okamžitě skončit s rozmnožováním kompetencí, jež postrádá smysl. A pokud jde o dovednost aplikovat naučené? Na její rozvíjení budou mít mladí lidé celý život.

#### 4 O oborech a prolamování jejich hranic

Čtvrtá kapitola nese název *Soumrak oborovosti: nová nedisciplinovanost* a je vyvedena do následující teze: *V požadavku na prolamování a překračování oborových hranic se praxe nevzdělanosti projevuje ve své naivně agresivní podobě.*

Liessmann si všímá proklamovaného posunu v cílech učení, kdy nově jde o kompetence a nikoliv o oborově specifické znalosti. Ruku v ruce s tím jde implicitní i explicitní kritika oborovosti, která se manifestuje v konceptech, jako jsou interdisciplinarita, transdisciplinarita, slučování oborů, rušení oborových hranic a další. Vše to končí konceptem obecné oborové didaktiky, která se zřídka své oborové specifčnosti a orientuje se na obecné podmínky kompetenčně orientovaného vzdělávání.

Liessmann poukazuje na to, že existuje volná vazba (analogie) mezi školními vyučovacími předměty a obory na univerzitě, a obává se, že s ní je nyní konec. V historickém ohlednutí dále autor charakterizuje etablování oborů na univerzitě a vyjadřuje obavu, že s jejich stabilitou je nyní také konec. Ukazuje, jak v posledních desetiletích pod vlivem modularizace studia v rámci boloňské reformy došlo k razantnímu zmnožení oborů a ke kombinaci jejich kombinací, takže se oborová struktura univerzity stala nepřehlednou. Autor nešetří kritikou „mikro-magisterských studií“ s tak krásnými názvy oborů, jako jsou „Hospitality Management“, „Global Change Management“ či „Nachhaltige Ernährungspädagogik“. Liessmann otevřeně říká, že tyto obory jsou podvodem na studentech. Tato „mikro-magisterská studia“ odrážejí záliby svých tvůrců, kteří nejsou představiteli oborů, nýbrž jen specialisty na jejich úzký segment při speciálním zohlednění toho či onoho aspektu.

Autor uznává interdisciplinaritu za předpokladu, že její součástí je zvládnutí „jedno-disciplinarit“ na straně těch, kteří interdisciplinaritu provozují. Jinak autor na adresu interdisciplinarit nešetří kritikou – uvádí, že jde o pojem se slovníku PR a reklamních agentur, o pojem reprezentující imperialistický trend směřující k vymýcení disciplinarit. Považuje za sporné uvrhávat do interdisciplinárních kontextů mladé vědce, aniž by nejdříve porozuměli smyslu, logice a metodice své vlastní disciplíny.

Za ještě více překerní považuje Liessmann mezipředmětovou výuku ve školách a obává se, že učitelé budou vzdělávání a budou vyučovat bez ohledu na obory. Tyto úvahy ústí do otázky, co je to tedy vlastně obor? Obor je vymezen svým svébytným předmětem a specifickou logikou jeho zkoumání (pro příklad odkazuje k Diltheyovu principiálnímu rozlišení na duchovní vědy a přírodní vědy).

Kriticky se Liessmann vyjadřuje na adresu projektové výuky, v níž se stírají hranice mezi obory. Oborovost je podle autora důležitým principem učení a poznávání. Argumentuje, že disciplína vědění a s ní i konstituování oborů bylo a je nezbytnou (jakkoliv nikoliv dostačující) podmínkou pro pokrok v poznávání. Cestou přes obory má poznávání začít, má-li se dojít k celistvosti vědění; zkratkou kolem oborů a jejich metod si cestu nelze ušetřit. Liessmann se domnívá, že současnou předidaktizovanou školu je třeba přehodnotit a učinit z ní (s odkazem na Hegela) místo pedagogické askeze. Jenže o askezi nechce nikdo slyšet.

Další Liessmannův postřeh se týká fetišismu praxe – zejména v učitelském vzdělávání. Považuje za nesprávné, vstupují-li studenti učitelství příliš brzy v rámci studia do praxe, neboť tím se jejich reflektování redukuje na subjektivní zkušenosti. Podle Liessmanna by studenti nejprve měli zvládnout obor (aprobační předmět), aby měli základ pro uvažování o tom, co je z něho relevantní pro vzdělávání.

V závěru kapitoly se Liessmann kriticky ozývá na nekontrolovanou snahu o integraci oborů (a vyučovacích předmětů), která ve školní praxi vede k mnohdy bizarním konglomerátům utvořeným bez ohledu na jakákoliv kritéria, tradice, metodická zajištění, obsahová zaměření či cílové orientace. Otevírá se tak prostor pro libovůli a diletantismus, a to jak v praxi, tak v učitelském vzdělávání – zde to podle autora koresponduje např. se snahou marginalizovat obory a oborové didaktiky (Fachdidaktik) a nahrazovat je didaktikami širší oblastí (Bereichsdidaktik), jako je např. didaktika přírodních věd či didaktika společenských věd. Za největšího nepřítele oborovosti ovšem Liessmann považuje orientaci na kompetence, z níž se dnes stává obecný princip vyučování a učení.

**Co autor navrhuje?** Liessmann tvrdí, že neexistuje žádný rozumný důvod substanciálně měnit oborový kánon ve školách (myslí především na univerzitách). Není třeba neustále vytvářet nové kombinace oborů a experimentovat s bizarními názvy. Naše orientace ve světě předpokládá osvojení metodických principů a základních obsahů oborů, pouze takto vybaveni můžeme pracovat mezioborově a projektově. Na rozdíl od školení v prázdných kompetencích má konfrontace s oborem výhodu – může nadchnout pro věc. Oborovost musí zůstat ústředním aspektem, k němuž se mají obracet otázky pedagogiky i školy, neboť vytváří základní podmínky pro vzdělávání.

## 5 O powerpointu a simulaci vzdělávání

*Power-pointová karaoke: destrukce vzdělávání prostřednictvím jeho simulace* – tak se nazývá pátá kapitola. Její pointa je následující: *V power-pointové prezentaci, která se stylizovala do společenské normy, se praxe nevzdělanosti jeví ve své nafoukané a neohrané podobě.*

*Je to strašidelné, říká autor,*

na stěně se odehrává divoká smršť obrázků, textů, diagramů, přijíždějí šipky, na něco ukazují a zase mizí, bubliny s textem nabíhají a s prasknutím se ztrácejí. Před tím vším stojí mladý člověk s mikrofonom v ruce nebo na hlavě a může si vymluvit duši z těla, aby to, co je zde k vidění, a co on sám předtím ještě nikdy neviděl, opatřil před smějícím se, jásajícím, tleskajícím či nudícím se publikem komentářem, jak jinak než smysluplným, vtipným, vypočítaným... (s. 78)

Tato zábavová kultura se v mezichase široce etablovala. Autor zmiňuje, že v jednom baru se dokonce pořádá mistrovství Německa v power-pointové karaoke. Skutečnost překonala svoji persifláž. Všudypřítomný, milovaný a požadovaný power-point vytlačil všechny formy znázorňování a zprostředkování obsahu. Máme co do činění s novou kulturní technikou, a to bez ohledu na kritiku.

Liessmann považuje za nebezpečné, že power-point sugeruje představu, že lze pomoci i tomu, kdo nemá, co říci. Navíc vede k tomu, že ten, kdo by měl, co říci, se chová, jako by co říci neměl. Věcný (substantivní) aspekt prezentace je přehlušen aspektem technickým, forma vítězí nad obsahem. Power-pointová prezentace v nevídané míře normuje výukový proces. Logika power-pointové prezentace navíc vyžaduje neustálé odkazování k tomu, co je prezentováno. Slovo, které je v běžné promluvě exkluzivním nositelem významu, je zde redukováno na gesta a odkazy.

Power-pointová prezentace podle Liessmanna navíc nutí, aby každá promluva nabyla formy komentáře, vysvětlení, popisu, omluvy a odkazu. Rozvíjení myšlenky, předložení teze, přezkoumání argumentů, pozvolná rétorická gradace, emocionalizace publika prostřednictvím vhodných jazykových prostředků – to se příliš neděje. Idea klasické přednášky tak není při power-pointové prezentaci naplněna.

**Co autor navrhuje?** Není cílem odstavovat technické pomůcky tam, kde je jejich nasazení smysluplné. Je však třeba reflektovat, jakou cenu platíme za jejich zavedení. Obrázky nemají nahradit slova, power-pointová prezentace nemá nahradit volnou promluvu, propracovanou přednášku, dobře připravený referát – naopak, to vše má power-point doprovodit. Zásadní přitom je uvažovat o tom, která forma prezentace nejlépe poslouží tomu hlavnímu, tj. rozvíjení myšlenek.

## 6 O internetu a vyhledávání

Šestá kapitola je o internetu a nese název *Co ví síť? Na hranici vyhledávacích strojů*. Její pointa je následující: *Ve věroucí poddanosti internetu se praxe nevzdělanosti vyjevuje ve své religiozní podobě*.

Výklad začíná epizodou, která se odehrála při centrálních maturitách v Rakousku – v rámci kompetenčního testu byla použita literární ukázka: „Die Shnecke“ od Manfreda Hausmanna: *Zahradník viděl úžasnou krásu šneka, ale přesto se ho jakožto škůdce rozhodl zničit*. Pozdvižení bylo veliké poté, co se ukázalo, že Manfred Hausmann jako spolustrůjce „Třetí říše“ tuto parabolu použil v roce 1947 při obhajobě vyhlazení škůdců národa. Jak Liessmann upozorňuje, epizoda zrcadlí absurdní situaci, kdy se testuje kompetence, aniž by se přitom dostaly do hry literárně historické či jiné poznatky. Oblíbená věta, že člověk nemusí nic vědět, protože všechno lze vygooglovat, se zde hořce vymstila.

Liessmann si všímá toho, že literární texty slouží pouze jako podnět pro nastolení módních témat. Vede to podle něj k tomu, že se do hry dostávají autoři třetí kategorie a různé jazykově nenáročné reportáže. Nikdo se nezajímá, co to znamená pro maturitu z mateřského jazyka. Otázka této zkoušky zralosti podle Liessmanna odráží bankrot kultury školních oborů. Neustálé zdůrazňování, jak nesmyslné je plnit hlavy mladých lidí „mrtvým věděním“ nás dovedla k tomu, že v hlavách žádné vědění není.

Na jedné straně se hovoří o snadném přístupu k informacím, na druhou stranu jsou lidé na základě různých ekonomických a technických bariér ve svém přístupu k vědění omezeni. Problém je i v tom, že na internetu narůstá nejen objem vědění, ale také objem pseudovědění.

Zajisté, jednoduché otázky mohou být dnes rychleji zodpovězeny [...], ale tam, kde je nutné zasazení lehce dostupných informací do komplexnějšího kontextu porozumění, se rychle naráží na hranice, a to nikoliv na hranice vědění, ale na hranice vůle k vědění. (s. 91)

Liessmann se v návaznosti na to zmiňuje o situacích, kdy studenti při četbě nerozpoznají variace a příklady z biblického kontextu, a ukazuje, že problém je hlubší: vytrácí se ochota informace dohledávat, neboť pokud se studenti nikdy se zdrojovými texty nekonfrontovali, s velkou pravděpodobností při vyhledávání selžou, neboť neodhadnou, jaké místo má daný příklad v celku vyprávění. Někdy zkratka Google nepomůže, přestože pomůže, píše Liessmann.

V dalším textu autor rozebírá mýtus o mladých lidech jako *digital natives*, kteří se na internetu pohybují se vší samozřejmostí, umí jej používat adekvátně situaci a počínají si přitom obezřetně, zatímco starším – *digital immigrants* – to příliš nejde. Liessmann se vůči tomuto *digitálnímu rousseauismu* kriticky vymezuje. Upozorňuje, že technické základy pro digitalizaci a její ekonomické prosazení nejsou dílem dětí. Nedomnívá se ani, že by děti vykazovali vysokou úroveň schopnosti vyhledávat na internetu. Cituje výsledky jednoho výzkumu, podle nichž ona *netgenerace*, když má po něčem pátrat, tak pořádně neví po čem, nálezy jen povrchně přehlédne a je pro ni obtížné vyhodnotit jejich relevanci.

V dalším kroku se Liessmann zamýšlí nad povahou současného vědění, upozorňuje, že vědění je víc než souhrn faktů a dat. Z moderních přístupů se zmiňuje o MOOCs (Massive Open Online Courses) – diví se, že se nenaplnila předpověď reformátorů školy, kteří tvrdili, že internet a tento typ vzdělávání nahradí instituci školy. Ptá se, jak si máme vysvětlit, že škol naopak přibývá – zejména těch celodenních (Ganztagsschulen)? Ve vztahu k celodenním školám potom upozorňuje, že ty se stávají méně místem učení a vědění a prostorem pro vzdělávání, naopak více se profilují jako sociálně pedagogická zařízení určená k úschově dětí, když se neví, co s nimi.

Poslední část kapitoly autor věnuje *edukačním hackerům*. Jejich program je založen na tezi, že ve škole se učíme to, co v životě nikdy potřebovat nebudeme. Proto si máme „hacknout“ svoji vzdělávací dráhu a nadesignovat si ji po svém – z nabídky na internetu si máme vybrat to, co se nám zdá zajímavé a důležité. Doporučenou literaturou nám budiž Ellsbergova bible kariéry s názvem *The Education of Millionaires: Everything You Won't Learn in College About How to Be Successful [Vzdělávání milionářů: Všechno, co se nenaučíš na vysoké škole o tom, jak být úspěšný]*. Při pohledu na naivitu programu edukačních hackerů se Liessmann neobává, že by představovaly větší riziko pro etablované vzdělávací instituce. *Edukačním hackerům* totiž nejde ani tak o revoluci ve vzdělávání jako o byznys. Tím lze vysvětlit skutečnost, že na jedné straně kritizují školu (univerzitu), avšak na druhé straně jsou s ní provázáni a nechtějí se od ní odpooutat.

**Co autor navrhuje?** Zajisté, moderní komunikační a informační média přinášejí v dosud nevídané míře možnost individuálního přístupu k obrovskému objemu vědění. To však zde bylo vždy, byť nikoliv v současném komfortu. Nicméně i dříve existovaly knihovny, archívy, encyklopedie apod., jejichž cílem bylo zpřístupnit vědění. Internet dnes ušetří cestu za nimi a převezme i další funkce, ale aby to vše fungovalo, je třeba pro to vytvořit určité podmínky. K nim patří osvojení si základu vědění (Grundwissen), díky němuž bude možné vybrati si z nabídky to správné; patří k tomu dále vyškolená schopnost úsudku, která umožní odlišit důležité od nepodstatného, smysluplné od nesmyslného; patří k tomu také ctnost zvaná sebedisciplína, bez níž se z individuálně utvářené vzdělávací dráhy stane nekonečná série „ochutnávkových kurzů“. Tlak digitálního světa vyvolá potřebu posílení mezilidských kontaktů, což povede ke znovuobjevení role učitele, jakkoliv podivně to může někomu znít.



## 7 O konzumu a infantilizaci

Sedmá kapitola nese název *Orální fáze jako životní princip: ke vztahu konzumu, pedagogiky a infantilizace*. V jejím závěru je teze: *V infantilizaci společnosti se praxe nevzdělanosti vyjevuje ve své zneuctěné podobě.*

Čím je podle Liessmanna charakteristická praxe nevzdělanosti, pokud jde o problém vyjádřený v názvu kapitoly? Výklad začíná exkursem na Vídeňskou univerzitu – ta se rozhodla pěstovat „uvítací kulturu“. Zájemci o studium učitelství projdou sebeposuzovacím testem, a pokud v něm neuspějí, jsou pozváni k motivačnímu rozhovoru. Bez ohledu na to, zda si při něm vedou dobře či špatně, jsou přijati. Aby toho nebylo málo, je jim přidělen studentský průvodce. Patrně se předpokládá, že budoucí učitele je třeba při prvních krocích na univerzitě vzít za ruku jako děti.

Podle Liessmann toto není výjimečný případ – je prý dnes běžné, že studenti prvních semestrů se dostávají na univerzity v doprovodu rodičů. Infantilizace je v plném proudu, místo mladých dospělých přicházejí starší děti. Podle Liessmanna popisovaná praxe odpovídá charakteru konzumní společnosti a je důsledkem nárůstu pedagogizace všedního dne. V současnosti se jeví být dobrou příležitostí pro uplatnění všech „starostlivých osob“ – poradců, koučů, trenérů, mentorů, průvodců, terapeutů. Z poradenství se stává podnikání, příslib výdělků je reálný. Nejasné je, jak se to má s dospělostí – kde je Kantův ideál svéprávného občana, který vládne svým rozumem bez vedení jinými lidmi? Dnes za nás myslí naši poradci aneb čím více těch, kteří se nevyznají, tím více těch, kteří se vyznají.

Liessmann následně ukazuje, jak se orálnost stala vůdčím principem naší kultury. Cituje G. Anderse, který uvádí:

Modelem smyslového vnímání dnes není vidění, jako tomu bylo v řecké tradici; ani slyšení, jako tomu bylo v židovsko-křesťanské tradici, ale jídlo. (s. 112)

Tím Liessmann přemostňuje výklad v kapitole k problému konzumu a spotřební kultury. Ve zbytku kapitoly rozebírá různé projevy konzumní společnosti a konzumního chování a dává je do vztahu se zodpovědností a svéprávností.

**Co autor navrhuje?** Předně chce mladým lidem dodat odvahu, aby využívali vlastní rozum, aby se sami rozhodovali a za svá rozhodnutí nesli odpovědnost; nikoliv aby toto vše delegovali na rodiče, učitele, poručníky a na společnost. Když mají mladí lidé volební právo, právo uzavírat různé smlouvy a spoustu dalších práv, tak necht' mají také odvahu vstoupit na univerzitu sami za sebe a vést zde dialog s vědci. Lidé získají odvahu tím, že se stávají odvážnějšími – mnohdy by to šlo lépe, pokud by se rezignovalo na všechny ty poradce, průvodce a pečovatele.

## 8 O škole a její úloze

Další kapitola nese název *Filosofie školy: poznámka k Humboldtově poznámce*. Výklad je završen tezí: *Tam, kde je vzdělávání (Bildung) chápáno jen jako výcvik (Ausbildung), vyjevuje se praxe nevzdělanosti ve své omezené a omezující podobě.*

Podle Liessmanna se nikde tak rádo nehoruje pro utopie, nové požadavky a lepší podmínky jako v oblasti vzdělávání. A asi nikde se nevede tak tvrdošíjná rétorika, že vše ustrnulo, nic se nemění, vše je blokováno relikty minulosti, které musí být konečně odstraněny. Žádná jiná instituce – snad kromě katolické církve – není vystavena tak silnému podezření, že se brání změnám, jako škola. V kritice školy, jak autor uvádí, se s oblibou používá „argument spáče“, tedy pokud by např. člověk v 18. století upadl do kómatu, z něhož by se probral v 21. století, vše kolem něj by bylo jiné – až na školu. Liessmann v reakci na to vysvětluje:

Úspěšné instituce mají málo důvodů se neustále měnit; že se nějaké zařízení téměř nemění, může být interpretováno jako indicie o její smysluplnosti a funkčnosti; kromě toho je přece možné, že výuka představuje komunikační praktiku, která ze své logiky dovoluje pouze mírné modifikace a variace, nemá-li selhat. (s. 119)

Liessmann s odkazem na další autory uvádí, že oblast vzdělávání je z principu pouze v omezené míře inovovatelná. Dobře, ale pedagogický duch doby to vidí jinak: škola se uzavírá změně, přestože společnost se mění.

[Pedagogický duch doby] vykresluje idylický obraz moderní školy, kde top-manažer na místě ředitele vybírá excelentně vzdělané a angažované učitele, aby v high-tech třídách v malých skupinách vysoce motivovaných, zvědavých a kreativních dělil ze všech krajů Páně a ze všech sociálních vrstev celodenně a napříč předměty napomáhali rozvíjet všechny právě ty kompetence, které potřebují, aby měly nejlepší ty vyhlídky v brutálně kompetitivní společnosti – to vše samozřejmě při své sociální odpovědnosti a při zachování rovných šancí pro všechny. (s. 119–120)

Tato představa není jen utopická, ale také děsivá, uvádí dále Liessmann. Co škola má a může dělat? Při hledání odpovědi na tuto otázku se autor vrací k Humboldtovi a jeho rozlišení tří stádií výuky: elementární výuka, školní výuka, univerzitní výuka, jimž pak odpovídají typy (stupně) škol. Je to „základní škola“, v níž jsou zprostředkovávány kulturní techniky, které umožňují osvojovat si vědění v širším slova smyslu. Je to „střední škola“, v níž jsou žáci s pomocí zkušených uváděni

do různých oblastí vědění. Je to „vysoká škola“, v níž se učí vědění samostatně získávat a nové vědění vytvářet. Jistě, existují zde překryvy, ale v logice tohoto rozlišení spočívá institucionalizace školství.

V další části kapitoly Liessmann rozebírá problém „dědičnosti vzdělání“ (reprodukce vzdělávacích drah v rodinách) a zamýšlí se nad tím, do jaké míry může škola tento problém (vy)řešit. Domnívá se, že sociálně kompenzační funkce školy, která se v této souvislosti od školy očekává, se může stěží naplňovat – je velmi ambiciózní a problém souvisí s celkovým společenským klimatem. Jak se mají tyto myšlenky prosazovat ve společenské situaci, která je nepříznivá vůči všemu intelektuálnímu a duchovnímu? Jak Liessmann uvádí, nestačí přísahat na hodnotu vzdělání při nedělních řečech. Co když je to tak,

že děti jsou obětmi konceptu školy, která je z lidské lásky systematicky znevýhodňuje? Osvojení si kulturních technik, jazykových schopností a základu znalostí se totiž neobejde bez disciplíny, bez cvičení – jak by ráda módní didaktika horující pro učení se prostřednictvím inovací a pro kreativní zacházení s jazykem. To může být dobré pro ty, kteří se již doma naučili mluvit, číst a psát, jiné to může, ba musí vést k frustraci. (s. 124)

Další Liessmannův postřeh směřuje k učitelskému vzdělávání – trend, že se učitelské vzdělávání stává spíše doménou *schools of education* než *univerzit*, vnímá jako fatální. Domnívá se, že se zde pod praporem profesionalizace směřuje k infantilizaci a diletantismu. V návaznosti na to se vyjadřuje ku učitelům – kriticky se vymezuje vůči tomu, aby byli stylizováni do „kultury podbízení“, kdy mají fungovat jako partneři, průvodci, baviči apod. Obává se, že reforma učitelského vzdělávání povede k posílení učitelů v těchto nepřiměřených rolích, a proto v ní vidí velké riziko.

V závěru se autor vrací k otázce: Co má a může škola dělat? Škola má podle něj být místem, kde se realizuje *Bildung* (tj. to, co člověk dělá se sebou pro sebe a pro své bytí ve světě), a nejen místem, kde se realizuje *Ausbildung* (tj. výcvik a získávání znalostí a dovedností pro život, trh práce a kariéru).

**Co autor navrhuje?** Je třeba jasně říci, že úspěšnost vzdělávacích procesů nelze poměřovat ani standardy, ani kvótami úspěšnosti jakéhokoli druhu. Zda má vzdělání a vzdělávání (*Bildung*) v současných vzdělávacích institucích šanci, lze odečíst z toho, jaké možnosti se pro ně daří získat vedle bezpochyby smysluplného a nutného *Ausbildung*. Kvalita vzdělávacích institucí by se proto měla poměřovat také podle toho, kolik prostoru nabízejí pro svobodu, zvědavost, estetické zkušenosti apod. Tím vším má být poměřována škola budoucnosti, nikoliv jen managementem kvality, kompetenčně orientovanými kurikuly a výsledky testování. Čím méně budou tyto nafoukané pojmy v každodennosti školy a ve veřejném diskursu přítomny, tím lépe. Také určitá pedagogická skromnost by byla ke cti.

## 9 O čtení a novodobém analfabetismu

Další kapitola (9) je nazvána *Čtenářské nadšení a utrpení: analfabetismus jako tajný vzdělávací cíl*. Její pointa je formulována takto: *Ve všeobecné didaktické ignoranci knihy – zakázané slovo pro ni je rozsáhlejší/ucelený text (Ganzschrift) – se praxe nevzdělanosti vyjevuje ve své nejpokleslejší podobě.*

Výklad začíná epizodou z výuky mateřského jazyka (němčiny) v primární škole, kde učitelka nechává děti psát slova tak, jak je slyší, tj. bez ohledu na ortografii. Liessmann následně přináší další příklady toho, jak se projevuje tendence ke „zjednodušování jazyka“. Používání krátkých obrátů, naopak nepoužívání dlouhých vět, negací, konjunktivu apod. – to vše vystihuje jeden z podstatných aspektů praxe nevzdělanosti.

Sugeruje se nám tím, že jazyk slouží pouze k přenosu jednoduchých informací. To, že v jazyce a prostřednictvím jazyka myslíme a argumentujeme, zvažujeme a nuancujeme, diferencujeme a artikulujeme, to, že promluva jako nositel smyslu a významu se může vyznačovat rytmem, stylem, krásou a komplexitou, to vše je silně podceněno nebo zapovězeno jako zřeknutelné privilegium elit. (s. 133–134)

Podle autora se tím systematicky zabraňuje tomu, aby lidé pracovali s elaborovaným jazykem, čímž jsou drženi v distanci vůči literární kultuře. Jednoduchý jazyk jde ruku v ruce s jednoduchým čtením a jednoduchým psaním. Orální se stává opět normou, literární naopak exotickou variantou kultury. Návrat k barbarství na nejvyšší technické úrovni – uvádí autor.

Ruku v ruce s tím jde podle Liessmanna i snaha odstraňovat spojené písmo a nahrazovat je nespojeným. O tom, co tímto „zjednodušením“ ztrácíme, ví dle autora své každý, kdo se hlouběji zabývá vztahy mezi učením se číst a učením se psát, mezi jemnou motorikou a vývojem mozku, mezi kreativitou a svobodou.

Liessmann dále upozorňuje, že psaní se nevyčerpává svojí technickou stránkou. Psaní je jednou z rozhodujících možností člověka objektivizovat své myšlenky, představy a potřeby, psaní je právě tak aktem komunikace jako výrazem subjektu a také možností vystihovat věcné vztahy. Proces psaní podléhá vlastní dynamice, kterou nelze redukovat na přenos toho, co je v hlavě, na papír nebo na monitor.

Liessmann na tomto místě výkladu odkazuje k textu Heinricha von Kleista s názvem „O pozvolném vypracovávání myšlenek při promluvě“ (Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden). Kleist ukazuje, jak se může během promluvy formulovat nápad, který nebyl obsažen v žádné její předloze, který je proti všem očekáváním a který může vyústit kupř. ve výzvu k revoluci. Promluva a myšlení se nejen doplňují a vedou k souladu; v promluvě se nadto utvářejí myšlenky, v myšlení se formují slova.

Liessmann odtud dále uvažuje v analogii ke spontaneitě procesu psaní – kritizuje žurnalisty, vědce, ale i literáty za to, že mnohdy psaní pojmají spíše jako mechanický proces tvorby či produkce textu než jako souhru intuice a spontaneity. Nejde jim o psaní v tahu empatie, které se rozvíjí svojí vlastní dynamikou, jde jim jen o technickou záležitost, kterou však mohou zastat příslušné psací softwary. K vypracování myšlenek zde většinou nedochází, výstupem je „prezentace“. Liessmann má na mysli psaní, které nezačíná tím, že je na začátku nějaká idea, nějaký podnět či nějaká otázka. Na začátku má být mezera – ta se má zaplnit první větou, poté se přidávají další slova. Nejde o to, myšlenky převést do vhodné jazykové formy, jde o to myšlenky vůbec vypracovat.

V této souvislosti Liessmann otevírá otázku, co to znamená pro výuku psaní ve školách. Ta je zpravidla orientována k tomu, aby se známé informace zpracovaly správně vzhledem k typu textu a k adresátovi. Autor kritizuje praxi výuky psaní spočívající v doplňování a zatrhávání variant, která nemá s psaním ve vlastním slova smyslu nic společného. To, že se nejen ve výuce ostatních předmětů, ale i ve výuce jazyka v přibývajícím míře pracuje s úlohami, v nichž jde o doplnění jednoho slova, o zaškrtnutí jedné z daných variant apod., je podle autora systematickou sabotáží výuky psaní.

Podobně problematický je podle Liessmanna současný přístup ke čtení, kdy se pod vlivem testování PISA redukuje pojetí čtení na vyhledávání informací. Proces čtení je ve školní praxi fragmentarizován a neustále přerušován kontrolními otázkami, které následují po přečtení krátkých textů.

Jak se má za těchto podmínek u dítěte či mladého člověka rozvíjet chuť číst? Jak se má učit oddat se dynamice čtení, ponořit se do textu, nechat se unášet vírem napsaného, má-li vždy po několika minutách skládat účty o přečteném a po každém odstavci musí být přezkoušen? *Rozuměl jsem všemu správně? Vím ještě, jak se jmenovala sestra hlavní postavy? Tuším, co mi chce autor říci? Mohu přečtené vztáhnout na svoji situaci? Příšerné!*

Liessmann ukazuje, že bez knihy je kulturní praxe nemyslitelná a že je chyba resignovat na schopnost číst náročnější texty. Tvrdí, že pravdu nemají ti, kteří se domnívají, že se dnes čte více, protože na chytrých telefonech přece neustále kolují nějaké texty. Jenže fragmenty vět na Twitteru a statusové hlášky a komentáře na Facebooku nejsou literatura. Vstup do světa literatury by vyžadoval disciplínu smyslu a těla, a to je něco jiného. Jak dále Liessmann upozorňuje, v protikladu k mluvení, slyšení a vidění není identifikace a aranžování písmen dáno od přírody. Čtení a psaní jsou kulturní techniky vynalezené daleko později a jako takové jsou prostředkem osvojování a tvorby světa.

**Co autor navrhuje?** Čtení a psaní jsou kulturní techniky, jejichž ovládnutí je nezbytné. Čtení nemá být nahrazováno sledováním obrázků. Psaní se nemůže vyčerpat zaškrťováním předem daných variant odpovědí. Text jako médium dorozumívání, sebereflexe a estetického prožitku musí zůstat v jádru vzdělávacích procesů. V době internetu však získá kniha, a tím i čtení nový význam: literatura bude vytvářet kontrast k všudypřítomnému digitálnímu univerzu, bude orientačním bodem, bude ostrovem, na němž se bude možné zotavit z přehlcení informacemi a zábavou. Školy a univerzity by mohly takové ostrovy představovat. Dodejme si odvahy zabývat se literaturou v jejím estetickém rozměru; nemělo by nám totiž jít jen o spotřební využití a komunikační funkci knihy. Jakkoliv twitterové zprávy politiků či žurnalistů mohou mít svoji věcnou hodnotu, aforismy to zdaleka nejsou. Zasaďme se o návrat literatury do výuky, držme ve hře závazný kánon evropských a mimoevropských děl a doporučujeme je k četbě ve školách.

## 10 Diktatura obchodu a univerzita

Desátá kapitola nese název *Diktatura obchodu: o koupitelnosti ducha*. Její pointa je následující: *V univerzitě, jak se prezentuje po boloňské reformě, se praxe nevzdělanosti vyjevuje ve své zkorumpované podobě.*

Kapitola začíná informací o jedné studentské iniciativě. Byli to studenti ekonomie z 19 zemí, kdo zveřejnil *Výzvu za pluralitu v ekonomii*, v níž se poukazovalo na jednostrannost vzdělávání, na absenci intelektuální rozmanitosti a požadoval se teoretický a metodologický pluralismus. Liessmann se odtud odráží ke kritice současných poměrů na univerzitách, pro něž by vše, co studenti požadovali, mělo být samozřejmostí. Bohužel však není, neboť univerzitní věda se mění v mainstreamové podnikání, které se v duchu doby orientuje na ekonomické zájmy a na kariéry výzkumníků, takže kontroverze, alternativní koncepty, rozmanité pozice a metody nejsou sledovány ani ve výzkumu, ani ve výuce.

To, co zakládá podstatu univerzity – svoboda výzkumu a výuky, se stalo zatěžující marginálií, která jejich provoz už jen brzdí, nikoliv podporuje. (s. 149)

Věda a výzkum nejsou svobodné, neboť jsou vázány na ekonomická kritéria a očekávání. Hlavní maximou se stala měřitelnost a ekonomické eficeince; ona totiž i pravda je vlastně jen otázkou ceny.

Liessmann připomíná, že v evropské kulturní tradici začíná debata o koupitelnosti vědění Platonovou kritikou sofistů. Pro Platona nejsou sofisté ani tak učitelé moudrosti, jako spíše handlíři. Nepřinášejí poznatky, za úplatu svým žákům nabízejí rétorické grify, argumentační techniky, zdánlivé pravdy podřízené různým zájmům a tak dále. Platonův žák Aristoteles ukázal, proč poznání nesmí podléhat zákonům trhu. Jde o to, že pravda není zbožím, které lze vytvořit na základě nabídky a poptávky. Novověk a moderna tuto maximu akceptovala, když jako podmínku vědecké výzkumu vyhlásila svobodu vzhledem ke všem politickým, religiozním a ekonomickým instancím. Univerzita byla myšlena jako zařízení, v němž se měl tento princip institucionalizovat.

Ne vždy se to dařilo – objevovala se skepse vůči institucionalizovanému provozu výzkumu a výuky a jeho náchylnost vůči prodejnosti všeho druhu. Liessmann popisuje řadu případů, kdy významní myslitelé (např. Spinoza, Nietzsche, Anders, Bieri) odmítli povolání na univerzitu z obavy, že by tato omezila svobodný prostor pro jejich bádání. Omezení svobody, jak si všímá Liessmann, dnes přichází méně ze státu a z církve, daleko více pramení z kontrolních mechanismů, jimž se univerzita sama a dobrovolně podřizuje.

Koupitelnost není přímou formou korupce a uplácení vědců – i když i to se děje –, naopak jde o nepřímé podřizování vědění principu trhu. Pod diktátem uměle vytvořené soutěže se stále více vědců orientuje na kritéria, která nejsou podstatná ani pro kvalitu, ani pro rozvoj disciplín, natož pro jejich společenskou relevanci. (s. 153)

Liessmann dále kritizuje skutečnost, že čím dál více se na univerzitě uplatňují nepřímé indikátory, které fungují na principu transformace peněz: impaktní faktory, citační indexy, objemy finančních prostředků získaných v projektech, počty výzkumných cest, počty hostujících profesur, počty podaných projektových žádostí apod. Jakkoliv dobře může toto všechno vypadat, většinou to nepomáhá tomu, co je důležité, tj. zvědavosti, úsilí o pravdu, povinnosti vůči nepodplatitelné rozumnosti a intelektuální výřečnosti. Prekérní je, když se o výsledcích vědy a o těch, kteří ji pěstují, diskutuje nikoliv přímo (tj. obsahově), ale nepřímou (tj. s oporou o výše zmíněná kritéria).

Tam, kde oslabuje svoboda a posiluje tlak, narůstá tendence k bezrizikové průměrnosti, k orientaci na kritéria (jako orientace na uplatnění na trhu a na eficeinci), k explicitnímu i implicitnímu zadání a uplatnění zájmů poskytovatelů dotací, a především v sociálních a humanitních vědách se prosazuje „schopnost“ přizpůsobit se politickým či ideologickým objednávkám.

Jak Liessmann dále uvádí, neznamená to automaticky, že by každý kontraktární (smluvní) výzkum byl zlem. Rozhodující je, zda se podaří zachovat si „kognitivní autonomii“ – tzn. zveřejnit výsledky výzkumu i v případě, kdy neodpovídají představám a očekáváním zadavatele apod. Byť to na první pohled nevypadá, uvedené se podle Liessmanna týká i výuky.

Svoboda výuky byla poškozena boloňskou reformou. Modularizace studia, ECTS kredity, systém prerekvizit pro navazující předměty – to vše působí jako svěřací kazajka. Jelikož jsou některé předměty univerzitní výuky masové, musí být také jejich cíle a obsahy standardizovány a metody zkoušení automatizovány. Šíří se představa, že učivo má být zprostředkováno standardizovaným postupem, který musí být z důvodu spravedlivosti pro všechny stejný. Podle Liessmanna se akademická praxe nevzdělanosti vyznačuje tím, že v popředí stojí její racionální administrování.

Je možné, že potřebám současné společnosti odpovídá definice univerzit jako zařízení, v nichž jde prvořadě o aplikovatelné vědění pro rychlý vstup do praxe. Potom by se ale těmto zařízením nemělo říkat univerzity, neboť ty jsou vymezeny jako místa, na nichž se ve společné práci studentů a profesorů rozvíjí a zprostředkovává vědění vědecké. (s. 157)

Další problémem, kterému se Liessmann věnuje, je inflace akademických titulů. Bude v budoucnu univerzita jen označením pro certifikační agenturu, do níž se prostřednictvím internetu zapíšete, na níž prostřednictvím internetu „vystudujete“ a z níž si následně kliknutím přes internet vygenerujete certifikát? Skvělý nápad – ušetří se za prostory i za profesory. Liessmann teskní po klášterní odloučenosti duchovnědných fakult a kontrastuje ji se současným provozem, který se vyznačuje vším jiným než koncentrovaností a kontemplací ducha.

Další autorovy komentáře směřují k pojetí univerzitního (akademického) studia. Tvrdí, že akademické studium je vzděláváním prostřednictvím vědy, které se nemůže vyčerpat pouhou oborovou či profesní kvalifikací, nýbrž musí jít nad rámec tohoto.

Univerzitní vzdělávání – před vši specializací v oboru – znamená uvedení do tradice, problematiky a charakteru novověkého pojetí vědy. V tomto smyslu by nové uchopení povinného *philosophicum* či *studium generale* s vědeckoteoretickým, vědeckohistorickým a vědeckofilozofickým zaměřením bylo prvním krokem k znovuzískání té ideje univerzity, která vidí své sebeurčení v celistvosti věd – v *universitas litterarum*. (s. 160)

Jak pokračuje Liessmann, k této formě akademického vzdělání patří také pronikavé historické vědomí – schopnost rozvinout historický smysl pro stanuvší se, stejně jako citlivost pro to, že to, co se stalo, se mohlo stát i jinak. Jde o uznání předběžnosti a historičnosti všeho jsoucího.

K akademickému vzdělání dále dle autora patří estetická a morální citlivost. Je-li vzdělávání chápáno jako proces kultivace, pak zejména ve vztahu k vnímání, posuzování a k emocím. Jde o smysl pro krásu, díky němuž jsme schopni esteticky diferencovat. Dále jde o smysl pro spravedlivost, pro sociální proporce, pro přiměřenost (takt) a také o schopnost volit správná slova. Podle autora lze takto chápané vzdělání stěží získat v přesměru didaktizovaném, modularizovaném a kurikulárně organizovaném vzdělávacím modelu. Potřebujeme rozehrát i ty dimenze vzdělávacích procesů, při nichž jde o individualitu, náhodnost, prožitky, zkušenosti, setkávání. Na univerzitě je pro to tradičně určeno společenství učících se a vyučujících. Liessmann volá po znovuzrození univerzity jako místa teorie, jako ostrovu ducha, po univerzitě, která se vrátí ke svým evropským kořenům a obrátí se proti duchu doby, která se domnívá, že obejde bez ducha.

**Co autor navrhuje?** Je třeba usilovat o navrácení svobody a jednoty výzkumu a výuky. Univerzita musí usilovat o to, aby nejen kvalifikovala pro profese, ale aby také vznášela nárok na vzdělávání prostřednictvím vědy. Tlak kontroly, jíž univerzita podléhá, je třeba oslabit, stejně jako fetišismus žebříčkování a kvantifikování. Do studijních plánů je třeba zakomponovat více volitelnosti a volnosti. Není třeba vše plánovat, kontrolovat, evaluovat. Ne vše lze predikovat – např. projektové žádosti, v nichž jsou již „uvedeny“ výsledky výzkumu, který ještě nebyl realizován – to je problém. Dalším problémem je znormovaná výuka. Věda a výzkum musí žít ze zvědavosti a zvědavost se rozvíjí nikoliv tam, kde je vše naplánováno, ale tam, kde je prostor pro překvapení.

## 11 O kráse neužitečného

Jedenáctá – poslední – kapitola knihy je nazvána *Slzy múzy: o kráse neužitečného*. Výklad směřuje k tezi: *V důsledném zaměření na společenský a ekonomický užitek se praxe nevzdělanosti vyjevuje ve své barbarské podobě.*

*Je to strašidelné*, začíná jako obvykle autor, mladí lidé na gymnáziu mají ve výuce dějepisu dosáhnout téměř nekonečného soupisu kompetencí – musí umět popsat, vylíčit, vypočítat, lokalizovat, definovat, doložit, zdůvodnit, kontrastovat, vyvrátit, aplikovat, prověřit, kritizovat...

Klíó, múza dějepisectví uměla jen jedno: vyprávět. Tato schopnost se však v obsáhlém katalogu kompetencí pro vyučovací předmět dějepis už nevyskytuje. Má to dobrý důvod: vyprávění je pouhým „reproduktivním aktem“, který nepřináší žádnou přidanou hodnotu pro utváření „historických kompetencí“ – ať už se tím myslí cokoliv. Jinými slovy: Klíó, múza, by neměla u dnešní zkoušky zralosti šanci. Nepřešla by přes kompetenční úroveň I a to je málo. Zbyly by jí jen slzy.

Liessmann se dále věnuje dalším dcerám Mnemosyné a ukazuje, že i jim by se v podmínkách dnešního vzdělávání nevedlo nijak dobře. Ne, že by múzické obory byly zcela potlačeny, ale jejich pozice není dobrá – musí bojovat o pozornost a o peníze. Prioritní pozornost věnovaná v PISE čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti vede k tomu, že se klasické literární a historické vzdělávání stejně jako vzdělávání múzické dostává na okraj zájmu. Zkrátka, múzy mají nepřítel – jeho jméno je Užitek. Jak obhajovat múzy tváří v tvář Užitku? Třeba tím, že se ukáže, že to, co je údajně užitečné, ve skutečnosti tak užitečné není. Liessmann v této souvislosti odkazuje na americkou filozofku M. C. Nussbaumovou, která se o něco takového pokusila.

Jádrem obhajoby duchovnědných a múzických oborů (v americkém pojetí *Humanities*) je v pojetí Nussbaumové předpoklad, že v případě jejich marginalizace nejde jen o promarnění individuálních vzdělávacích možností, ale také o fundamentální riziko pro demokracii. Nussbaumová odkazuje ke konceptu „dobrého života“, k němuž patří, že lidé musí být vedeni k tomu, aby byli schopni vnímat své šance na šťastný a svobodný život ve společenství sobě rovných. K tomu je zapotřebí schopnost reflexe a sebereflexe, schopnost vžít se do situace jiných apod. Jde o kvality, které jsou rozvíjeny v oborech přínaležejícím múzám.

Liessmann v dalším kroku propojuje tento přístup s konceptem estetické výchovy, jak byl v 18. století formulován Friedrichem Schillerem. V těchto oborech se realizuje to nejlepší, čeho je člověk schopen – a to je svoboda.

Právě proto, že estetické zkušenosti a jejich objekty nepodléhají diktátu politického, ekonomického a morálního užitku, mohou být modelem a fundamentem vzdělávání člověka, jež má za cíl rozvoj člověka ve svobodě a ke svobodě. (s. 174)

Závěrem autor poznamenává, že společnost orientovaná pouze na použitelnost, využitelnost a užitek, společnost, která nezná múzy a krásu nahlíží jen pod zorným úhlem rentability, může mít problém s naplněním potenciálu svobody.

**Co autor navrhuje?** Souvislost mezi vzděláním a autonomií představovala vždy vlastní jádro novohumanistické ideje vzdělání. Součástí této ideje je vedle znalostí a schopností nezbytných pro úspěch v soutěži také to, že je zde něco, co může být hodnoceno samo o sobě – něco, co je předpokladem uznání člověka v jeho důstojnosti. Jde o zkušenosti a prožitky z toho, co je krásné. Odvaha, velkorysost, suverenita a humanita společnosti se ukazuje v tom, jaké místo poskytuje múzám při projektování vzdělávání, v kurikulárních dokumentech i v pedagogickém jednání.