

## Nostalgie návratu (ale kam?)

domácí úkol z pilnosti  
pro Tomáše Janíka  
a další kolegy

Dovolím si zde předložit několik poznámek k referátu Tomáše Janíka o nejnovější knize Konráda P. Liessmanna *Hodina duchů: O praxi nevzdělanosti*. Blíží se konference ČAPV (tedy příležitost, kde se nad tématem můžeme společně potkat), není tedy příliš času na detailní argumentační a redakční práci. Předem se proto omlouvám za případné stylistické či gramatické nedokonalosti.

Měl-li bych svůj poměr k Liessmannovi nějak předznamenat, mohl bych ho uvést slovy, kterými charakterizoval svůj vztah k Sigmundu Freudovi Viktor E. Frankl: Když trpaslík sedí na ramenou velikána, vidí častěji dál než sám génius. (V jistém smyslu takto symbolicky sedím na zádech i Tomášovi, protože bych si Liessmannovu knihu v originále nepřečetl. Děkuji mu proto za jeho čas a energii.)

V následujících odstavcích se vrátím pouze k prvním pěti kapitolám Liessmannovy knihy. V kapitolách ostatních se v jiných kulisách projevují stejné figury myšlení.

---

### Ad Úvod o tom, proč vzdělání nečiní člověka šťastným

„... Vezměme si např. humanisticky vzdělaného člověka, pokračuje autor: *Může být šťastný?... 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...?...*“ [T, s. 2]<sup>1</sup>

Nejsem si úplně jistý, kolik vzdělaných lidí bylo ve skutečnosti takto „šťastných“. Právě v důrazu na štěstí můžeme vidět základní figuru Liessmannova myšlení. V něm se odráží svět svobodných řeckých občanů starověkých Athén. Tento svět se jako vzor vynořuje vždy, když je postavení vzdělaných lidí v ohrožení a je potřeba najít nějakou noblesní ideologii, jež by zajistila jejich proponentům štěstí a klid na práci. Vzhledem k tomu, že v celé moderní epoše jde o problém masifikace a demokratizace vzdělání, není od věci připomenout, že v době největšího rozkvětu Athén řečtí svobodní muži tvořili pouhou jednu desetinu všeho obyvatelstva. Tento starobylý mýtus o pravém vzdělání do své ideologie převzala rodící se moderní kultura včetně pedagogické filozofie. Ta výrazně ovlivnila Humboldtovo myšlení. Humboldt se stal jednou z ikon dřívější Liessmannovy knihy *Teorie nevzdělanosti*.

Sám Humboldt či později Husserl určitě nebyli předloženým způsobem šťastní. Podobně jako není tímto způsobem šťastný dnešní neurobiolog, který musí každé dva roky bojovat o granty na podporu laboratoře, v níž pracuje. Všichni chtěli a chtějí vést svůj vědecký život v relativně bezpečném prostoru univerzit a vědeckých ústavů, které by byly v závětrí všech turbulencí reality. Ovšem stejně jako jejich kolegové v 19. století jsme všichni součástí širšího světa, který je naplněn politickými, sociálními a ekonomickými tlaky, jež se chtě nechtě promítají i do našich životů a našeho díla.

<sup>1</sup> „T“ se odkazuje k Tomášově parafrázi a ke stranám jeho referátu. „L“ se bude odkazovat k přímé citaci z Liessmannovy knihy.

Figura vědce nezasazeného okolním světem, který se radostně, svobodně a šťastně oddává Vědě, byla původně touhou intelektuálů 18. a 19. století po svobodě jedné desetiny svých starověkých předchůdců. Touha se nakonec stala jejich ideologií. Ta byla z mnoha důvodů pochopitelná, neboť intelektuálové raně moderního věku žili a pracovali v době, kdy docházelo ke strukturální proměně společnosti, a s tím i k systémové proměně situace vzdělanců samotných. V té době intelektuálové a instituce, ve kterých pracovali, ztráceli podporu svých aristokratických donátorů a mecenášů a v rámci vznikajících národních států bylo nutné najít nový systém, který by jim zajistil svobodu bádání a vzdělání, i relativně svobodnou reprodukci vzdělanosti. Touha i ideologie měly své racionální jádro, ale skutečnost byla vždy zcela odlišná od ideálů, k nimž se Liessmann odvolává.

---

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

Stručný souhrn argumentu: *PISA je nástroj umožňující rozklad skutečného vzdělávání, zavádí bojový diskurz (soupeři, vítězové, poražení). Boloňská reforma je kořenem všeho zla, protože odklání bakalářské studijní programy od vědecké orientace.*

Kapitola začíná popisem politických tanců kolem uniklých výsledků testů PISA v Rakousku. Celý příběh na obecné rovině ale nevypovídá ani tak o selhání snahy popsat stav jednotlivých školských systémů pomocí nějakého jednotného nástroje (popř. o selhání Boloňské dohody), vypovídá o tom, jak se jako společnost k těmto testům / reformám stavíme. Pokud se reálně podíváme např. na české výsledky testů PISA, pak zjistíme, že máme po ruce nedokonalý nástroj, který nás může pouze upozornit na některé faktory v našem systému, které jsou relativně stálé, a faktory, které se zhoršují. Nedokonalý nástroj je lepší než žádný, ovšem za předpokladu, že jsme si vědomi omezení takového nástroje. PISA testy se mohou stát cenným podkladem pro další hlubší analýzy, ale stávají se pancerausty pro mediální a ideologické bitvy.

Příkladem takové nesmyslné mediální bitvy se staly výsledky PISA testu z roku 2009. Test byl zaměřený na čtenářskou gramotnost a naši studenti nebyli hodnoceni dobře. Médii, některými organizacemi zabývajícími se vzděláváním a dokonce i úředníky MŠMT byla tato zpráva interpretována tak, že selhává výuka českého jazyka. Při detailnější analýze ale zjistíme, že studenti selhávali ve čtení nespojitých textů (tabulek, grafů), byli pod průměrem v žánrech jako výklad, argumentace, popis, pokyn. Naopak porozumění textům se silnou příběhovou linkou bylo na slušné úrovni. Zjevně neselhává pouze výuka českého jazyka (v každém případě podstatně méně, než se soudilo), ale selhává spíše výuka v dalších předmětech (přírodní vědy, ekonomie, společenské vědy). Tento příběh dokládá fakt, že PISA je nástroj, se kterým neumíme pracovat. Jako společnost i jako pedagogové reagujeme zkratkovitě a hystericky – buď nekriticky přijímáme výsledky a děláme příliš snadné závěry, anebo naopak vše šmahem odmítáme. V obou případech jednáme iracionálně.

A podobné je to s boloňskými reformami. Vidíme pouze jejich povrch a soudíme je na základě naší zpackané aplikace. Především však zapomínáme, co bylo hlavní motivací těchto reform: Prostupnost a integrace evropského vzdělávacího systému na terciární úrovni. Tato prostupnost a integrace je nedílnou součástí transnacionalizace vzdělávání, bez níž jednotná Evropa nikdy nevznikne. Evropa hranic a izolovaných nacionálních států s jejich příliš nacionálními školskými systémy a kurikuly je odsouzena k postupnému odchodu ze středu planetárního dění. Nic na tom nemění ani fakt, že mnohým lidem je v těchto hranicích intuitivně dobře a že svět uvnitř takových úzkých hranic je jim intelektuálně mnohem

srozumitelnější. Zvláště těm, kteří vyrostli v Humboldtově mýtu Univerzity a Vědy, jež se genericky váže na nacionalistické milieu 19. století. (Proto ona *Chvála hranic* – aluze na sérii Liessmannových esejů přeložených pod tímto názvem do češtiny.)

Boloňské reformy zároveň braly v úvahu i masifikaci terciárního vzdělávání. Ta není výmyslem či kapricem evropských úředníků a politiků. Děje se kvůli mnoha dalším sociálním pohybům, které pod povrchem běžného života probíhají od 50. a 60. let 20. století. Pokud bychom chtěli tento trend zbrzdit nebo zvrátit, museli bychom vlastnit stroj času a vrátit se do poloviny 18. století. Zkrátka jsme to my, kdo jsme to dobré z boloňských reforem nevyužili. Bez změny způsobu myšlení jsme reformy pouze mechanicky „narazili“ na naše původní systémy, jež v sobě nesly a nesou prvky společnosti předmoderní. A dnes se naivně děsíme oné byrokratické změti, kterou to vyvolalo (administrativu, modularizaci, nadbytečnou akreditaci, násobné graduování, nepotřebné evaluace atp. – tedy to vše, co Liessmann tak barvitě popisuje). Podívejme se však na relativní úspěch FHS UK, která vědomě vznikala jako vysoká škola nového typu. Bakalářské obory jsou v jistém smyslu „transdisciplinární“ a dobře připravují (měřeno úspěšností zaměstnatelnosti absolventů Bc-studia) studenty na odchod z univerzity, přičemž jejich menší část může pokračovat ve studiu již oborově zaměřených Mgr-programů. Zkrátka FHS nerezignovala na univerzitní ideál, ale zároveň zdatně čelí současným výzvám. Takových případů mnoho není.

Přesně tato „opomenutí“ pak Liessmannovi usnadňují, aby bez uzardění mohl vytáhnout stará známá klišé:

„... [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...“  
(L, s. 24)

Jako mnohokrát v Liessmannově textu je zde příčina zaměňována za důsledek. Od 19. století panuje NESHODA na tom, co konkrétně tvoří ony „podstatné otázky, problémy a obsahy“. Shodla se vždy jen malá skupinka podobně naladěných intelektuálů, a měla-li k tomu politickou příležitost, učinila ze svého idiosynkratického úsudku „expertní znalost“. Ovšem skutečná shoda napříč většinou společnosti nikdy neexistovala, proto se při výměně jedné skupinky „expertů“ proměnila i „expertní znalost“.

Z kontextu této i dalších kapitol vyplývá, že Liessmann považuje „příklon k praktičnosti“ za jeden z projevů „hysterie veřejnosti“. Ovšem tento příklon není něčím, co by se objevilo na konci 20. století a co by bylo vyprovokováno hysterií veřejnosti. Ve školském diskurzu je přítomen již od 19. století a souvisí s do té doby bezprecedentní situací, v níž se ocitly moderní společnosti poté, co prošly průmyslovou revolucí. Přes všechny své chyby a přes všechna nebezpečí má tento trend také své racionální jádro, které bychom mohli shrnout následovně: Jestliže nevíme, co jsou „podstatné otázky, problémy a obsahy“, a nemůžeme se na tom shodnout, pak by nám v tomto mohl pomoci ohled na reálné potřeby společnosti. Pokud se tento ohled nestane jediným kritériem rozhodování, pak nám spíše může pomoci než ublížit.

Na konci 20. a počátku 21. století celou situaci navíc komplikuje složitost soudobého globalizujícího se světa. Pro tento „nový“ svět je charakteristické, že se na nás valí nové a nové poznatky, potenciální aspiranti na nový obsah kurikul, a také to, že nám dnes nezbývá než neustále aktualizovat staré kánony obsahů výuky. Tento stav nás dokonale zaskočil. Nevíme, co, jakým způsobem a proč máme předávat dál. Proto se – jako zoufalá odpověď – objevil diskurz o „kompetencích“. (O tom níže.)

---

## Ad O expertovi ve vzdělávání

Stručný souhrn argumentu: *Obchází nás strašidlo lžiexperta na vzdělávání, který se zjevil pod taktovkou OECD a vyrostl v prostředí mediální zkratky a zjednodušení. Jedná se o bytost nebezpečnou, dokonale ovládající mediální prostor a principy podmanivé rétoriky. Je to ale obojaký had – vítá PISU, ale zároveň před ní varuje. Každý ze lžiexpertů je rousseauista a útlocitně se děsí toho, jak je dítě ve škole křiveno. Expertova největší schopnost je rozšiřovat průměrnost, k čemuž v podstatě vede jím prosazovaná idea inkluze. Všichni tito přírodoláskáři (čti rousseauisté) si ale neuvědomují, že většina našich výdobytků jsou výsledkem šedé teorie a drilu.*

V této kapitole Liessmann dokonale realizoval svoji vnitřní rozporuplnost. Některé brilantní formulace bych s radostí podepsal (např. citaci uvedenou na straně 5 Tomášova referátu začínající větou: *Na jedné straně má vzdělání napomoci orientovat se ve světě...* [L, s. 38]), celkově však argument kapitoly přeskakuje od medializace školství k romantické profilaci moderní pedagogické filozofie, aby nakonec skončil u inkluze a narážkách na diskurz o kompetencích. V takovém širokém rozmachu se snadno ztratí, že se argument vznáší nad pohyblivým rašeliništěm domněnek.

Předně bychom se měli zastavit u pojetí expertnosti. Je to jedno z nejchoulostivějších témat raně moderního pojetí vědy. To předpokládá, že zde existuje disciplína, která pokrývá určitou, ve vnějším světě přesně vymezenou oblast jevů a událostí. V rámci této disciplíny se objevují znalci dané oblasti, kteří jako jediní přinášejí a mají právo přinášet expertní znalost. Pedagogika jako „opožděná“ věda měla v tomto konceptu vždy velmi nevýhodné postavení. Znalosti její oblasti již před jejím ustavením jako vědy přinášeli filozofové, sociologové, psychologové a další. Ve 20. století se pedagogům konečně podařilo vybojovat si svoje území expertnosti, ale dnes jsou postaveni před děsivou skutečností, že si jejich právo na expertní znalost přivlastňují mediální hvězdy lžiexpertů na vzdělání.

Celý tento koncept raně moderní vědy je ale od svého základu postaven na středověké představě, kterou do svého rozvrhu přejala raná moderna. Představě, že svět je předem rozdělen na ontologické, přesně vymezené oblasti jevů a událostí, které mohou být pokryty jasně oddělenými vědeckými disciplínami, jejichž představitelé přinášejí expertní znalost. Tento středověký koncept zevnitř pokřivuje naše představy o tom, co je a může být moderní vědou. Vědecké zkoumání zde není od toho, aby poskytovalo pravdivý popis světa, a jednotlivé vědecké disciplíny zde nejsou od toho, aby poskytovaly výlučnou expertní znalost. Věda a její disciplíny jsou zde od toho, aby poskytovaly nástroje k lepší kontrole proměnlivého okolí. V případě pedagogiky se jedná o obor, který má usnadnit reprodukci vzdělání tak, aby se další generace mohly úspěšně zapojit do života společnosti.<sup>2</sup> Mediální hvězdy na expertnost ve vzdělávání by nikdy nemohli pedagogům zcizit jejich právo na expertnost, kdyby tento nebezpečný koncept neexistoval.

Liessmann se dále přesouvá ke kritice „rousseauistického“ rysu mediálních expertů na vzdělávání. Když posloucháme Ondřeje Štefla, pak skutečně můžeme zaslechnout podezřele romantické hlasy.<sup>3</sup> Podstatně složitější je to ovšem v případě profesora Hejného. Jeho přístup

<sup>2</sup> Toto téma podrobněji rozebírám v mnou připravované knize *Pedagogika v době paradigmatického obratu* (Triton, MUNIPress, předpokládané vydání konec roku 2015, začátek roku 2016).

<sup>3</sup> Poslední dobou svoji argumentaci Štefl podepírá výběrovou citací z kognitivních věd. Otázkou je, zda

je oborově fundovaný (a přitom obor a obsah oboru překračující!) a zároveň vyvážený a podložený fungujícím systémem výuky.<sup>4</sup> Tam prvky rousseauismu najdeme jen výjimečně a pouze v té míře, která je v souladu se současným vývojem kognitivních věd, jenž pojímá kognitivní funkce lidského mozku jako fylogenetické vyladění člověka na jeho prostředí. A přesto bychom Hejného mohli považovat za mediální hvězdu dneška. Musí být mediální hvězda lžiexpertem?

Navíc nesmíme přehlédnout vznik a historii pedagogického romantismu. Objevil se s vystupňováním některých tendencí přítomných již v počátcích moderních pedagogických teorií (viz Komenský). Radikalizace pouze vybraných tendencí a potlačení ostatních tendencí byl projevem souboje mezi středověkou tradicí a modernistickými potřebami nově strukturovat vzdělávání v době, kdy docházelo k postupné alfabizaci většiny obyvatelstva (17. – 18. století) – tedy k něčemu, co do té doby nemělo obdoby. V případě Rousseaua se navíc jednalo o jeden z prostředků jak ideologicky etablovat nastupující měšťanskou společnost – proti aristokracii krve postavil jiný mýtus, mýtus přirozenosti každého jednoho člověka. V 19. a 20. století zůstal „rousseauismus“ prostředkem, kterým se pokrokoví učitelé snažily školské systémy zbavit konzervativismu herbartovské tradice, která již v té době (od druhé poloviny 19. století) zjevně neplnila dobře svoji funkci pedagogické filozofie a teorie. V každém případě je romantismus dědictvím rozpolcenosti raně moderní pedagogiky. Nejedná se proto o kapric některých intelektuálů, kteří se pasují do role „mediálních expertů na vzdělávání“. Tito lidé pouze příliš zjednodušeně využívají nástroje, které jim naše nedokončená moderna sama nabízí.

V tomto kontextu je zajímavé, jak Liessmann – bijce romantismu ve vzdělávání – sám vychází z romantických tradic klasické německé filozofie. Když na okamžik přeskočíme k poslední kapitole knihy, pak zde najdeme zmínky o „kráse neužitečného“ a o „konceptu estetické výchovy“, v níž se realizuje svoboda člověka. Je tomu tak údajně proto, že estetická zkušenost nepodléhá diktátu politického, ekonomického a morálního užitku. Tato linie myšlení je modernistickou nostalgií za světem svobodných řeckých občanů starověkých Athén. Onu nostalgii oživil němečtí preromantici a romantici jako jeden z nástrojů obhajoby své existence v době strukturálních proměn moderní společnosti, o níž jsem psal výše. První výhonky můžeme najít u Schillera a zbytnění myšlenky do celkového systému v Kantově *Kritice soudnosti*. Přese všechno má Liessmann v něčem pravdu. Romantismus není systém idejí, který bychom měli nějak výrazně následovat, jedná se o cestu raně moderny, jak se vyrovnat s tlaky tehdejších společností, která je dnes již slepá. Ale právě proto by měl být Liessmann ve svých myšlenkách více konzistentní.

Projevem raně moderny je mimochodem i to, že se pedagogika v 18. až 20. století zříká svého širokého pojetí a stále více se soustředí na pedagogiku školní. Je to sice přirozené – především je potřeba zvládnout pokračující masifikaci školního vzdělávání a zajistit účinnou reprodukci znalostí v dalších generacích národa – ale tento proces nakonec otupil citlivost pedagogů. V závěru 20. století se totiž náhle zdá, že žádná jiná pedagogika než ta školní téměř neexistuje. Právě zde vězí kořen naprostého míjení s tím, co je pro pedagogiku v současné době skutečnou výzvou. Např. se úspěšně míváme s odkazem Deweyho pedagogické filozofie. Podobně se míváme z důvodů, které vedly ke vzniku konceptu inkluze. Principiálně si ji pleteme s arbitrárním, emocionálně zabarveným rozhodnutím přírodoláskářů (čti rousseauistů), srdcařů a lžiexpertů na vzdělávání. Směšujeme ji s dřívější teorií integrace a

---

tyto poznatky nezneužívá podobnou pseudoargumentací jako jeho starší kolegové rousseauisté, kteří se zástířovali výsledky např. genetiky či biologie. To ale ukáže čas a úspěchy či neúspěchy jeho nově založené soukromé základní školy, nikoli naše mínění.

4 Tedy v případě, že se výuky příliš „kreativně“ nechopí nepokorní učitelé.



podsováme jí cíle integrační teorie. Jelikož je náš horizont omezen na školu a školství, systémově přehlízíme širší souvislosti. V souladu s takovým čtením, pak máme za to, že inkluze z principu vytváří podmínky pro vznik průměrnosti:

*„... Bud' – jak postuluje nová inkluzivní pedagogika – se domnělé postižení ukazuje být nepoznaným či potlačeným talentem, nebo se jím vyznačujeme my všichni [...] Ve své touze po dobru nezná expert pardon...“ [L, s. 34] „... Expert doporučuje dostat všechny odlišnosti zvnějšku na jednu úroveň... expertova expertiza tak spočívá v paušálním úsudku a v paušálním řešení pro všechny...“ [T, s. 4]*

Zde Liessmann a jeho sympatizanti zcela mívají to hlavní: Základní jednostranností rané moderny byla nebývalá schopnost vytvářet instituce, které ve své „expertnosti“ fragmentarizovaly společnost. Nemocní patří do nemocnic a do léčebných ústavů, úchylní do sběrných míst a nápravných ústavů, kriminálníci do věznic a pracovních táborů, výjimeční žáci a studenti do excelentních vzdělávacích zařízení, fyzicky a mentálně postižení do zvláštních škol. Na počátku rané moderny tento proces fragmentarizace dynamizoval vývoj vznikajících moderních společností. Dnes se ale ukazuje, že je neudržitelný ekonomicky, sociálně i politicky. Blíží se ke svému rozpadu tím, že vytváří společnost oddělených „stavů“. Aniž si to raná moderna uvědomovala, přes veškerý svůj demokratizační étos připravovala cestu k postmoderní feudalizaci společnosti. Podobně jako fragmentarizovaný software počítače musí být defragmentarizován, aby mohl plnit své základní i vyšší funkce, musí být defragmentarizovány i naše pozdně moderní společnosti, pokud si mají udržet sociální kohezi a demokratické principy života. Inkluze tedy není výmyslem expertů na vzdělávání ani pravdo- či přírodoláskařů, ale nutností. Samozřejmě pouze za té podmínky, že chceme zachránit to, co je v naší kultuře nejcennější – ohled na svobodu jednotlivce.

Liessmannovy ironické poznámky o tom, že v rétorice expertů jsou všichni „vysoce nadaní, ale každý svým způsobem“, jsou pouze nevědomým přiznáním, že o podstatě inkluze neví zhora nic. Jestliže tuto ironii považujeme za případnou, pak přiznáváme, že o inkluzi nevíme také nic. Právě proto se tyto špatně vysvětlené a motivované snahy jeví jako „paušální řešení pro všechny“. Když se zajímáme o realitu současné české školy, zjistíme, že ti z největších kritiků inkluze nemají ani tu nejmenší představu např. o základních podpůrných nástrojích pro práci s autisty. A pak se rozčilují, že s těmito žáky neumějí pracovat, a chtějí je vrátit zpět za stěny příslušných „expertních“ ústavů. (Nutno dodat na omluvu těchto učitelů, že mnohé školy a celý školský systém jim v této náročné konverzi myšlení zatím příliš nepomáhají.) Přesně tito kritici, pak mohou najít chlácholivé uspokojení ve stylistické brilantnosti Liessmannových textů.

---

## **Ad O kompetentnosti bez vědění**

Stručný souhrn argumentu: *Doba nevzdělanosti se prohlubuje falešnou dichotomií mezi „mrtvým věděním“ a „užitečnými schopnostmi“, které se údajně nejhloběji profilují v kompetencích. Kompetenční ptydepe se do vzdělávání dostalo z ekonomie. Honba za kompetencemi a jejich rozvíjením vede k fragmentarizaci kurikula a subjektivitě a libovůli, jež prosazují lžiexpertů na vzdělávání. Kompetenční diskurz vyprazdňuje obsah kurikul, a potvrzuje a završuje tendenci ke vzniku společnosti nevzdělanosti.*

Předně si dovolím s Liessmannem nesouhlasit v otázce původu kompetenčního ptydepe. Ještě před tím, než se diskurz o kompetencích zabydlel v literatuře o managementu a posléze o ekonomice, projevil se díky Noamu Chomském ve filozofii jazyka a posléze v jazykovědě. Moje analýzy mě vedou k přesvědčení, že se do pedagogiky dostaly z evropských politických

dokumentů, které byly inspirovány výukou cizích jazyků. Tedy nikoli z ekonomie (viz T, s. 5).<sup>5</sup> Ať už je to jakkoli, v každém případě můžeme vyloučit jednoduchou kauzální linii: ekonomie (management) → pedagogika, která Liessmannovi zjevně konvenuje s jeho celkovou představou ohrožení „svobodného bádání“. Kompetenční diskurz má systémový charakter a odpovídá vývoji raně moderní filozofie a vědy.

Diskurz o kompetencích se objevil v jednotlivých vědách v druhé polovině 20. století téměř současně (dávám zde stranou užití slova kompetence v biologii a geologii, kde tyto pojmy hrály zcela odlišnou roli). Je výsledkem hlubokého pohybu myšlení rané moderny, který se artikuloval v ideji transcendentálního formalismu Kantova myšlení – mimochodem v myšlení jednoho z hrdinů Liessmannova pantheonu. Jsou projevem raně moderního přesvědčení, že uvnitř každého jednotlivce je jakási formální struktura, která pořádá jeho zkušenost a poznání. Tato struktura je transcendentální – tedy nezávislá na empirii, předchází jakýkoli empirický poznatek, předchází tedy i jakoukoli předávanou či konstruovanou faktickou znalost a empiricky nabytou dovednost. Právě tato skutečnost velmi oslnila některé pedagogy, kteří neuhýbali před zásadním problémem současného světa: Vědecké obory každý den chrlí nesmírné množství poznatků a my nemáme jasnou představu, které znalosti a dovednosti máme vlastně předávat. Kompetence se zdály být dobrým řešením.

Jestliže existuje taková transcendentální struktura, pak samotné znalosti a dovednosti jsou až druhořadé, protože je to tato struktura, která jim dává smysl. Vyčistěme naše vnitřní zrcadlo, naši vnitřní pořádací mřížku a ona sama se postará o náležitou edukaci. Pomozme rozvíjet kompetence a náležitá edukace se sama dostaví. Je to myšlenka prostá a podmanivá. Navíc po dvou set letech působení v našem kolektivním nevědomí se prosadila do mnoha oborů jako samozřejmost. Nikdo tedy již nepochybuje, že něco takové jako kompetence např. komunikační nebo kompetence k řešení problému skutečně existují. Proto se kompetence staly pivotem, kolem kterého se měla otáčet česká kurikulární reforma. Ta nakonec z velké části selhala proto, že měření rozvíjení kompetencí se stalo základním kritériem, zda jsou ŠVP úspěšně sestaveny a naplňovány. Jenže jak měřit něco tak obecného, kontextově proměnlivého a oborově nezařaditelného (když navíc stále – přes všechny různé projekty a řeči o interdisciplinaritě výuky – učíme oborově)? Kompetence v malém, kontextovém a proměnlivém formátu bezesporu existují, ale jako kritérium úspěšnosti reformy proměňují reformu i sebe ve fatu morgánu.

Liessmann proti hledání „těch správných sloves“ staví „substantivní stránku učení“ a kriticky píše „o obsahovém vyprazdňování způsobené[m] nepřiměřenou orientací na kompetence“ [srov. T, s. 5–6]. Podle něj jsme se ke kompetencím uchýlili proto, že jsme chtěli, aby všechno, co se vyučuje, našlo svoji bezprostřední aplikaci, a také proto, že jsme rezignovali na kánon [srov. T, s. 6]. Souhlasím, rezignovali jsme na kánon. Nikoli však proto, že jsme se rozhodli opustit „substantivní stránku učení“, ale proto že nás zaskočila naše tendence ke konzervativismu v dobách, které vyžadují nová řešení. Rezignovali jsme na nutnost vybírat z obsahu to, co je nutné a vhodné předávat. Vymstilo se nám to nakonec tím, že dnes nevíme, co a proč do kánonu zařadit, a proto se instinktivně uchylujeme „k tomu osvědčenému“. Kdybychom si poctivě prošli kurikula většiny předmětů, pak zjistíme, že přes všechny možné zvraty a revoluce je v nich nejméně jedna třetina obsahu, kterého se nedokážeme zbavit z čisté nostalgie. (Mluvím zde především za předměty, jimiž se hlouběji zabývám: český jazyk, sociální vědy, ale předpokládám, že bychom podobný náklad skutečně mrtvého vědění našli i ve vědách přírodních.)

Abych byl dostatečně liessmannovsky přesvědčivý, zařadím sem příklad z jednoho nejmenovaného brněnského gymnázia. Tam řešili problematiku obsahu požadavků k maturitě z češtiny. Debata se vedla o tom, zda vypustit Lumírovce, Májovce a Ruchovce, aby se tak vytvořil větší prostor pro českou a evropskou literaturu druhé poloviny 20. století. Předseda tamější předmětové komise – relativně mladý člověk – debatu zakončil slovy: „No, já si myslím, že tato znalost patří k nezbytnému pozadí každého vzdělaného Čecha. Další debata o tomto problému je bezpředmětná.“ Tak jak přemýšlí tento malý „expert“ na obsah, přemýšlejí i experti velcí – subjektivně a arbitrárně. Je s podivem, jak velký podíl má na určení toho „náležitých obsahu“ nostalgie a subjektivismus expertů. Ovšem Liessmann si všimá pouze subjektivnosti a libovůle proponentů kompetencí: „... do školní praxe [se] dostává nevídaná subjektivita a libovůle nesená excesivní byrokracií způsobenou těmi, kdo do škol kompetence ve velkém protlačují“ [T, s. 6]. Pokud budeme nadále postupovat tímto způsobem, pak budeme stále jen vyprazdňovat obsah předmětů našimi nostalgickými představami o mnoha mnoha pozadích, které by vzdělaných Čech (či vzdělaný Rakušan) měl obsáhnout. Přesně tento sklon k romantické nostalgii nás zavedl do zmatků, z nichž jsme se chtěli vysvobodit diskurzem o kompetencích. Kompetenční diskurz se stal naší nadějí proto, že nadbytek obsahu vyprázdnil sám sebe.

Z celého příběhu o kompetencích vyplývá obecnější poučení: *Přílišný důraz na expertnost systémově vede ke konzervativismu. Konzervativismus v tak dynamických dobách, jakou je od svého počátku období moderny, vede k neúspěchu, ke zklamání a následné ideologizaci odborné debaty. Ideologizace vede k opačnému extrému – k neracionálnímu aktivismu a praktikismu. Styl myšlení, který Liessmann reprezentuje, ve svých důsledcích spoluutváří to, co sám kritizuje.*<sup>6</sup>

---

## Ad O oborech a prolamování jejich hranic

Stručný souhrn argumentu: *Kompetence nahrazující oborově specifické znalosti jsou jeden z projevů prolamování hranic jednotlivých vědeckých disciplín. Rozklad oborů vede k nedisciplinovanosti ve vzdělávání, tím se prohlubuje kultura nevzdělanosti. Příkladem takového rozkladu je obsahově vyprázdněná obecná didaktika. Ovšem oborová specializace je nutností, abychom následně mohli dosáhnout celistvého vzdělání. Interdisciplinarita reprezentuje „imperialistický trend směřující k vymýcení disciplinarity“ [T, s. 6]. S tímto politováníhodným procesem souvisí i fetišismus praxe – zejména v učitelském vzdělávání.*

Celý Liessmannův argumentační aparát této kapitoly je opřen o ta samá východiska, která jsem již kritizoval výše. Existuje svět, ten je rozdělený do odlišných regionů, tyto regiony pokrývá jedna disciplína, obsahy poznatků této disciplíny se stávají obsahy učebních oborů, těmto oborům odpovídají oborové didaktiky a jakékoli narušení tohoto řádu vzájemné korespondence, která prochází celým univerzem od reálného světa až k didaktikám, je projevem *hybris*, projevem něčeho „předem špatného“. Bohužel pro Liessmanna, bohudík pro nás – svět není tak jednoduchý.

Interdisciplinarita není výmyslem expertů na vzdělávání. Ti tohoto slova možná „imperialisticky“ zneužívají – podobně jako slov „kompetence“, „expertnost“ či „praxe“. To však nic nemění na skutečnosti, že svět oddělených vědeckých disciplín nenápadně skončil s

6 K více informacím o ideologizaci pedagogického diskurzu viz výše zmíněná kniha *Pedagogika v době paradigmatického obratu*.



počátkem 20. století. A přirozeně se tento stav musel stát součástí reflexe systému vzdělávání – škoda, že tak pozdě, dnes jsme mohli být dál. Bojovat proti interdisciplinaritě poznání a vzdělávání je projevem neúčinné a ve svých důsledcích nebezpečné nostalgie za přehledným a jasně narýsovaným mytickým světem minulosti. V této nostalgii se projevuje touha po nezpochybnitelném řádu Ráje. Ani 19. století by však Liessmannovi takový svět nemohlo poskytnout.

Jsem hluboce skeptický k nadějím, které se vkládali a možná ještě vkládají do role kompetencí. To však nic nemění na tom, že věda se nám neustále rozpadá do dalších a dalších oborů a podoborů, že tento rozpad není *hybris*, ale projev komplexity skutečnosti, kterou musíme komplexně poznávat. Raná moderna zmíněnou komplexitu překryla svým objektivistickým pohledem na svět.<sup>7</sup> Takový svět by byl udržitelný, pokud bychom se úporně drželi newtonovského fyzikálního světa a atomistického mechanismu. K tomu bychom ale potřebovali nějakou politicko-vědeckou policii, která by zatkla každého, kdo by tento horizont svým výzkumem překročil. Takovou policii naštěstí nemáme, a proto nás současný výzkum uvádí do světa zcela odlišného. Nad řešením složitých problémů se stále častěji doslova potýká tým složený z odborníků z různých disciplín, přičemž jejich automatické disciplinární návyky, metodologická klišé oborově „zaběhaných“ výzkumů a hranice představitosti, které jsou omezeny hranicemi jejich disciplín, jim často překáží v *produktivní spolupráci*. Ostatně pedagogika je příkladem oboru, který nám zmizí před očima, pokud na ni aplikujeme striktně oborová hlediska. Kdo jiný by měl rozumět současné situaci než pedagog citlivý ke skutečné podstatě pedagogických jevů?

Ať se nám to líbí či nikoli, vzdělávání založené na striktní oborovosti je neudržitelné. To ale na druhé straně nepovede k takovým čertům na zdi, jaké maluje Liessmann. Obory nesplynou do jednoduté kaše a didaktika nebude reprezentována obecnou didaktikou [srov. T, s. 6]. Integrace oborů nebude nekontrolovatelná [srov. T, s. 7], ale bude řízena vnitřním vztahem obsahů jednotlivých oborů. Budou se vytvářet didaktiky širších oblastí (Bereichsdidaktik). Ty však nepovedou k nějaké vyprázdňené obecné didaktice. Měli bychom dnes napsat *Chválu nových hranic*, protože hranice samozřejmě nezaniknou, pouze se přeskupí. Mimochodem obecná didaktika je produktem disciplinárně striktně oddělených oborů a didaktik. Právě proto, že se v didaktice nebrala v úvahu příbuznost a vzdálenost jednotlivých oborů, mohla vzniknout tak neživotná disciplína, jakou často byla a někdy ještě je obecná didaktika.

Čerti na zdi vedou Liessmanna k neurotickému pocitu, že na nás útočí „fetišismus praxe“. I zde ale Liessmann zaměňuje důsledky za příčiny, neboť jestli mohla být v pedagogice praxe někdy zcela nadřazena teoretické přípravě – například v „teoriích“ praktikistů, kteří nedůsledně vykrádají pragmatismus, Schöna či Korthagena – pak jedině proto, že se v historii pedagogiky dávno předtím ustálila tendence nadřazovat teorii, či přesněji „modely technické racionality“ nad praxi. Ve své podstatě je praktikismus pouhou splašenou reakcí na teoreticismus, kterým se pedagogika jako věda často proviňovala a proviňuje. Tento teoreticismus se ve své jednostrannosti projevuje i v naprosto neodůvodněném předpokladu, že student učitelství musí svůj obor / aprobační předmět zvládnout nejprve teoreticky, aby byl schopen uvažovat, co je a co není „z něho relevantní pro vzdělávání“ [srov. T, s. 7]. Tento předpoklad je v rozporu s moderními výzkumy kognitivních věd a je založen na zjevně mylných filozofických východiscích, které mají své kořeny ve středověku a v antice.

Opět se zde totiž dostáváme k anticko-scholastickému pojetí světa, z něhož raná moderna

<sup>7</sup> K velmi přesvědčivé kritice objektivismu raně moderní vědy na základě nejnovějších výsledků kognitivních věd (tj. na základě jejich výzkumů od 70. let 20. století až do současnosti) viz Lakoff, G. (2006). *Ženy, oheň a nebezpečné věci*. Praha: Triáda, s. 11–66 a 161–225.

převzala svoji teorii poznání. V ní je poznatek chápán jako teoretické uchopení „toho, jaký svět skutečně je“. Taková teorie předem vylučuje jednání z procesu poznání, a tedy principiálně praxi podřizuje teorii, respektive odsouvá praxi na podružné místo. Zde můžeme spatřit rozporuplnost mezi ideologií raně moderní vědy a její teorií poznání a mezi skutečným vědeckým provozem. Kdyby raně moderní věda ve svém každodenním provozu fungovala podle této ideologie a této teorie poznání, pak by neměly smysl žádné laboratoře, ani lékařské atestace, ani praxe obecně. Vše bychom nazřeli svým teoretickým vhladem a vyčetli z moudrých knih a... v moderních nemocnicích by rodičky ještě stále umíraly na horečku omladnic.

Teorie a praxe jsou dvě fáze nejen procesu poznání, ale také procesu vzdělávání. Praxe vytváří prostor pro funkční teorii a teorie je zpětnou korekcí předcházející praxe. Tato korekce pomáhá modifikovat následné praktické jednání, aby poté mohly být výsledky porovnány s očekávanými výsledky stanovenými na základě předešlé teoretické korekce. Hodnocení výsledků modifikuje teorii atd. atd. Nepopisuji zde nic nového. Taková teorie poznání a vzdělávání byla inherentní baconovské větvi vědeckého zkoumání a dostala svoje teoretické vyjádření v Hegelově Fenomenologii ducha. Odtud se dostala do pragmatistické teorie poznání. Jinými slovy podceňování praxe studentů je zásadním nepochopením principů podstaty moderní vědy. Toto podceňování a nepochopení se negativně odrazilo v našem systému vzdělávání budoucích učitelů.

Liessmann se v této kapitole odkazuje na Hegelovu askezi. Je škoda, že německé klasiky čte zjevně velmi výběrově, neboť tak z Hegelova díla mívá to nejpodstatnější.

---

## **Závěrečná poznámka o kouzlu nechtěného**

Ve své eseji (několik původně zamýšlených poznámek se skutečně proměnily v neplánovaný esej o charakteru raně moderní a pozdně moderní pedagogiky) jsem se nechal unést podobně, jak to popisuje von Kleist v textu „O pozvolném vypracovávání myšlenek při promluvě“. Snad na tom nejsem zase tak špatně, napadlo mě, když jsem se dostal až k Liessmannově zmínce o Kleistovi a o principu, který je údajně v současném školství systémově popírán [srov. T, s. 11].

O několik řádek níže jsem se dočetl: „...[Liessmann] kritizuje [současnou] praxi výuky psaní spočívající v doplňování a zatrhávání variant, která nemá s psáním ve vlastním slova smyslu nic společného“ [tamtéž]. V té chvíli mi došlo, že přesně takovouto výukou jsem před více jak 30 lety sám prošel. Byla to výuka českého jazyka jednostranně zaměřená na pravopis (samozřejmě v literární části byl pravopisný dril doplněn „telefonním seznamem“ spisovatelů a jejich děl, v nichž nechyběly Lumírovci, Májovci a Ručovci). Aby mohlo být zkontrolováno, jak moje znalost pravopisných jevů pokročila, musel být celý proces psaní fragmentarizován a zkrácen jen na ty jevy, které bylo potřeba drilovat a následně zkoušet – i/y, s/z, mě/mně...

Skutečně se máme k čemu vracet? A pokud ano, může nám v tom pomoci Liessmann?

Na první otázku bych po jistém váhání odpověděl kladně – s pečlivou obezřetností a s přesným výčtem toho, k čemu se vracet a k čemu nikoli a tento výčet bych předložil všem stranám diskuze k projednání.

Druhou otázku jsem s čistým svědomím schopen odpovědět celkem rychle.