

Průcha, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*

Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

Skoro tisícistránková Pedagogická encyklopedie (pro niž se zavedlo označení PEN) vytvořená ve spolupráci početného týmu autorů a recenzentů je monumentální dílo, jaké vzniká jen jednou za několik *desítek* let. (Je otázka, zda nejde o vůbec poslední české dílo tohoto typu v papírové formě, které uzavře stoletou tradici.) Každý názor jednotlivce na PEN proto bude hodně subjektivní a parciální. Přiznávám to, rezignuji na popisování toho, co lze najít v encyklopedii, protože jsem přesvědčen, že většina čtenářů tohoto časopisu – pokud vůbec nejsou spoluvůrci díla – neodolala a encyklopedii důkladně prolistovala. Budu navíc hodně osobní. I když se na PEN podílela stovka autorů hesel, nelze si totiž od ní odmyslet osobnost jejího editora a současně autora mnoha hesel, prof. Jana Průchy.

V jedné slavné předscéně se ptal Horníček: *Shakespeare... A to byl dobrý básník?* Werich chvíli váhal, jak charakterizovat obra, a pak vysvětluje: *Dva zámky plný spisovatelů!* Naší pedagogice chybí (zaniklé) pracoviště v rámci akademie věd, jež by se věnovalo základnímu výzkumu a takovým úkolům, jako je tvorba základních děl typu encyklopedie. Zámky plné pedagogů lze v jistém smyslu najít jen na rezortní úrovni. Ale nad PEN mi došlo, že někdy jeden člověk udělá pro obor víc než dva vědecké ústavy.

Teoreticky fandím kolektivní práci ve vědě a umím si představit výhody toho, kdyby recenzované dílo koncipoval širší tým. Mám však současně praktickou zkušenost s tvorbou velkých kolektivních publikací a život mne naučil, že lepší je v tomto případě nepřítelem dobrého. Viděl jsem v jedné instituci rukopis vojenské encyklopedie (byla ho plná skříně), na kterém rozsáhlý tým pracoval tak dlouho, až se v důsledku změny sociální reality hodil právě jen k uložení do archivu. A takových příkladů existuje víc. U PEN, která nemapuje jen pedagogické vědění, ale i stav vzdělávací soustavy, patří k zásadním přednostem rychlý vznik a tudíž aktuální zachycení reality. Ať už budou uvedeny jakékoli výhrady ke koncepci díla, výběru autorů i k jednotlivým heslům, je nutný obrovský obdiv k editorovi recenzované publikace. I když nutně nastupují pedagogové, kteří budou k J. Průchovi v tom či onom kritičtí, tato nová generace odborníků vyrůstá do značné míry právě díky jeho knihám, které ukázaly, že pedagogika nemusí být ideologií deformovaným normováním odtrženým od reality, ale může být moderní, zajímavou empirickou vědou.

Při práci s encyklopedií jsem si především uvědomil, jak neobyčejně rozrostlé, tematicky a poznatkově již bohaté jsou vědy o edukaci, a to i v naší zemi. Zabývám se intenzivně edukací v teorii a praxi asi čtvrt století a musím přiznat, že i v těch oblastech, kde se cítím být relativně expertem, pro mne hesla encyklopedie přinášejí nové informace nebo zajímavé souvislosti nebo aspoň umožňují rychle ověřit stav tam, kde mám o tématu právě jen dojem, nikoli přesný pojem. Svým pojetím – systematickým uspořádáním re-

lativně rozsáhlých hesel – je tak kniha současně vynikající učebnicí a v některých případech zastupuje v zahraniční odborné literatuře značně rozšířený žánr příručky (handbooku) shrnující systematicky především nejnovější stav v určitém oboru. Chci tedy konstatovat, že dílo považuji nejen za obdivuhodné, ale taky užitečné a zvládnuté na vysoké úrovni, přestože vidím i slabiny.

Encyklopedie jako obraz české pedagogiky tedy svědčí o šířce jejího záběru, který ne vždy jde do stejné hloubky. Nad mnohými hesly mne zarazila jejich jednodimenzionálnost. Autoři – a to i velmi renomovaní – jev, kterému je heslo věnováno, někdy uchopují pouze prostřednictvím jediného paradigmatu, ze stanoviska své oblíbené teorie prezentované bez kritického nadhledu a pojmenování problémů, které zbývá řešit. Jindy čtenář komplementární pohled najde ve zcela rozdílných částech knihy – tak třeba *Funkce školy a školního vzdělávání* sice není jednostranně pojaté heslo, ale rozhodně by bylo dobré číst ho současně s heslem *Kritické teorie o škole a vzdělávání*, které je úplně jinde a na něž první heslo ani neodkazuje. Někdy heslo výstižné srovnání více přístupů včetně náznaků otevřených otázek obsahuje, tato jeho stavba je však víceméně převzata z hlavního citovaného pramene.

Nejvíce jsem tuto absenci kritického odstupu vnímal u obrazu současné reformy vzdělávání. Nelze to klást za vinu editorovi, ten ve svém hesle *Kompetence...* upozorňuje na vratkou konceptuální a výzkumnou bázi proměny našeho školství. Průcha poukazuje i na to, že nelze celou odpovědnost za malou podloženost reformy svalovat jen na politiky, ale že zde mají svůj dluh i výzkumníci. Školství by daleko víc prospělo, kdyby si akademická sféra uchovala svou nezávislost a byla reformě „kritickým přítelem“. Odborníci na univerzitách se však často dobrovolně postavili do služebné role propagátorů reformy. A to se promítá i do některých hesel – jsou popisem reformy bez kritické reflexe, nebo absenci nezávislého hodnocení či výzkumných dat nahrazují opakováním optimistických tezí úředníků a politiků. Jeden příklad za jiné – heslo *Vzdělávací programy v odborném školství* kromě popisu situace v závěru vhodně naznačuje i problematické aspekty nového modelu, avšak analogické heslo pro všeobecné vzdělávání žádné otevřené otázky, rizika či negativa nevidí, což současnému stavu neodpovídá a dalšímu vývoji nepomůže.

S reformou a obsahem vzdělávání souvisí i skutečnost, jak jsou (nebo nejsou) v encyklopedii prezentovány obsahy cíle a obsahy vzdělávání. Ve vzdělávacích dokumentech se tradiční předměty dostaly na druhé místo a „vedoucí roli“ uchvátily nadoborové kompetence. Nevadí to tam, kde se pilíře vzdělávání – součásti trivie – dostaly do „první ligy“ ve formě kompetencí či zvláště preferovaných gramotností. V hesláři tak absenci hesla *čeština jako školní předmět* vyvažují hesla o gramotnosti / čtenářské gramotnosti / jazykové kompetenci. Bohužel se však opakuje anomálie české vzdělávací politiky – na rozdíl od mnoha zemí světa a mezinárodních dokumentů se u nás mezi hlavní cíle či klíčové gramotnosti nedostala matematika (nebo numerická gramotnost) a také

v PEN chybí heslo *matematika*. Podle hesla *Mezinárodní evaluace vzdělávacích výsledků* byl u českých žáků „zaznamenán statisticky významný pokles“ výkonů v matematice i v přírodních vědách. Nesouvisí náhodou s podceňováním tradičních předmětů? V encyklopedii je např. heslo věnované environmentální výchově, ale ne obecně přírodovědným a technickým oborům apod. Tady je heslář odrazem mentality doby.

Třetí problém, který podle mne encyklopedie nijak nezavinila, ale znovu odkrývá, je malá empirická zakotvenost a někdy i podivná pojmová struktura tam, kde se heslo nějak točí kolem výchovy (výjimkou je *Sociologie výchovy*, které se však spíš věnuje vzdělávání a škole, jak ostatně podtitul naznačuje). Čím více se ve společnosti mluví o potřebě, aby škola „hlavně vychovávala“, tím méně je mi jasné, jaká je v této oblasti skutečná situace ve školách a kde leží empiricky poznané hranice možností výchovy. Jsem opět zklamáván, že v oblasti, kde vývoj jde tak rychle dopředu (mimo jiné v souvislosti s rozvojem molekulární genetiky a evoluční psychologie), se jako „poslední výzkumy“ citují práce, jež vyšly před dvaceti či třiceti lety a jež čas už korigoval. Na druhou stranu (nebo právě proto) má „výchova“ jako jediná v PEN samostatné heslo věnované její *filozofii*.

Přes uvedené výhrady je nutno konstatovat, že výběr hesel je oživený zajímavými nápady, jako je pohled na dvě konkrétní české školy očima praktika. Případové studie budou představovat cenný pramen pro čtenáře, který po encyklopedii sáhne za pár desetiletí, až mnohé obecnější teoretické úvahy pohřbí čas. Také z hlediska vnitřní stavby a úrovně hesel dovedli editor a redakce dílo na velmi dobrou úroveň.

Po několika měsících soužití s PEN si stále více uvědomuji, jak cenné zrcadlo dostala do rukou česká pedagogická obec a také odborníci v bližších i vzdálenějších oblastech. Pokud jsem v úvodu zdůraznil, že klíčovou roli pro encyklopedii měl především editor, pak vidím jako velké pozitivum, že Jan Průcha našel spolupracovníky ve dvou konzultantech, prof. M. Rabušicové a doc. T. Janíkovi, kteří současně zastupují obě naše odborné pedagogické společnosti (M. R. byla v době hlavní práce na encyklopedii předsedkyní České asociace pedagogického výzkumu, T. J. je šéfredaktorem orgánu České pedagogické společnosti). Oba jsou také autory některých hesel. Naznačuje to, že žezlo přebírají další generace výzkumníků (Máme také spekulovat o přesunu těžiště naší pedagogiky směrem k Brnu?) a že Průcha sestavil PEN trochu soukromě, mimo hlavní instituce, ale ne bez nich a proti nim.

„Možnosti vědy... nelze přeceňovat. Její poznání většinou rychle zaostává a je vždy neúplné...“ (PEN, s. 35) Navzdory tomu vzniklo dílo aktuální a pozoruhodně široké a ucelené, prostě zdařilé. Je potěšující zjistit, že naše vědy o edukaci mají společnosti co nabídnout. Tím tristnější je, že se neustále setkáváme s tím, že mnozí z lidí odpovědných za klíčová rozhodnutí v českém vzdělávání své kroky zakládají nikoli na výzkumných zjištěních, ale na dojmech či často zcela zkreslených vzpomínkách na školu svého dětství.

Encyklopedie nám připomíná, že institucionální zajištění pedagogické vědy a výzkumu jsou v současném světě asi podmínkou nutnou (konec konců i Jan Průcha dlouho působil v PÚJAK ČSAV), ale nikoli postačující. Nakladatelství Portál realizovalo v době hospodářské krize encyklopedii bez grantové podpory nebo jiných veřejných peněz – čin v dnešní době nevidaný, možná až donkichotský. Vědu dál neposouvají (jen) instituce a peníze, ale především konkrétní lidé. Tím radostnější je, že se v osobách mnoha autorů hesel rýsuje perspektiva kontinuity a dalšího rozvoje české pedagogiky do budoucna. Pedagogická encyklopedie bude všem, kdo se pohybují v oblasti edukace, jistě dobrým průvodcem.

Dominik Dvořák

Ricken, N. (ed.) Über die Verachtung der Pädagogik: Analysen – Materialien – Perspektiven [O opovržení pedagogikou: analýzy – materiály – perspektivy]

1. vydání. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. 412 s. ISBN 978-3-531-14829-8.

Monografie, o níž referujeme, se týká malé vážnosti pedagogiky ve veřejném, ale i odborném povědomí. Pedagogika totiž přes svůj ústřední význam pro reprodukci a transformaci sociálních fenoménů má ve srovnání s jinými disciplínami značně pošramocenou pověst. Výrazně se tato pozice pedagogiky projevuje zejména v Německu, kde se o situaci pedagogiky dlouho diskutuje a kde jsou na dané téma k dispozici četné studie. Je to dáno zřejmě také tím, že v Německu se na jedné straně ostřeji diferencuje mezi vědou o výchově a vzdělávání (Erziehungs- und Bildungswissenschaft) a praktickou pedagogikou (Pädagogik), na straně druhé se kritičtěji než u nás hodnotí některé méně úspěšné výsledky školy, jak např. ukázaly mezinárodně srovnávací studie PISA a TIMSS.

Problému znevažování pedagogiky je v monografii věnováno 19 kapitol. Jejich autoři z různých úhlů pohledu analyzují příčiny tohoto jevu a někteří též hledají možnosti nápravy, i když nedocházejí k jednoznačným závěrům. Kapitoly jsou seřazeny do 4 oddílů, v nichž se opovržení pedagogikou (Verachtung) zkoumá z perspektivy systematického přístupu, ze společensko-teoretického pohledu, z profesního hlediska a ze srovnávacího pohledu. Redaktor monografie N. Ricken, profesor vědy o výchově a vzdělávání na univerzitě v Brémách, v úvodu rozebírá projevy a příčiny podceňování pedagogiky a nachází pro ně věrohodné vysvětlení v celkové společenské situaci pedagogiky. Upozorňuje také, že mnozí pedagogové toto nepříznivé hodnocení ukřivděně přijímají a brání se mu jen jeho odmítáním. Autoři příspěvků však většinou nepodléhají této ublíženecké náladě, ale hledají cesty, jak ji překonat.

K podstatě problému se v úvodní stati na základě podrobné analýzy problematiky vyjadřuje N. Ricken. Poukazuje na rozpor mezi vysokým hodnocením učitelského stavu ve společenském žebříčku profesí a na negativní postoj veřejnosti k učitelům v reálném výchovně-vzdělávacím procesu. Z tohoto procesu je učitelství spojováno s donucováním, omezováním svobody žáků, s neustálým poučováním a opakováním učiva bez náležité odbornosti. Tento nelichotivý obraz učitele, který má zřejmě původ v zážitcích žáků a jejich prostřednictvím i rodičů, rozvíjeli a zdůvodňovali i někteří známí myslitelé, např. Nietzsche, Adorno, Sloterdijk aj., takže není divu, že nedůvěra v učitele, školu a posléze i pedagogiku má hluboké zázemí. N. Ricken ovšem také ukazuje, jak se bránit vůči tomuto nelichotivému stereotypu, aby se vnímání učitele i pojetí pedagogiky v očích veřejnosti změnilo v pozitivní hodnocení. Zdůvodňuje myšlenku, že vůči negativitě nelze bojovat posilováním imunity proti pomluvám, nýbrž že je třeba se aktivně prosazovat a exponovat při řešení edukačních problémů, což však vyžaduje energii a odvalu.

V podobném duchu se danou problematikou zabývají též další autoři, jejichž kapitoly/studie jsou zařazeny do části věnované systematické perspektivě. B. Liebsch ve své studii rozlišuje v obecné rovině několik forem pohrdání, které dává do souvislosti s významnými filozofy, kteří se touto otázkou zabývali, např. absolutní pohrdání u Kanta, čisté pohrdání u Schopenhauera, suverénní pohrdání u Nietzscheho aj. Podle autora pohrdání pedagogikou často vyplývá z rozporu mezi nadsazenými cíli a přehnaným očekáváním a na druhé straně selháním při jejich realizaci. M. Caruso hledá prameny pohrdání také v přílišném teoretizování pedagogů ve výuce na vysoké škole a rozvíjí problematiku přípravy budoucích učitelů, kteří vyžadují spíše praktickou pedagogiku. S. Andresen hledá příčinu nepříznivého hodnocení pedagogiky, v otevřenosti praktickým problémům, a tím v neujasněném vztahu mezi teorií a praxí. S tím souvisí určitá provinciálnost pedagogiky a další okruh problematických otázek spojených s přesahováním pedagogických témat do jiných disciplín a profesí (fuzzy concepts). Také A. Schäfer upozorňuje na obtížnost přesného vymezení pedagogiky, které spočívá v tom, že se pedagogika pokouší propojit existenční problematiku člověka se snahou o jeho rozvoj.

Studie zařazené v oddílu zabývajícím se pohrdáním pedagogikou ze společensko-teoretického hlediska se věnují otázkám nepříznivého obrazu pedagogiky v médiích a ve školních situacích. Zajímá je problematika, v níž se rozvíjí otázka o funkci směřování ve výchově. Konstatuje se, že materiál, z něhož si masová média konstruují obraz pedagogiky, jsou konfliktní situace, k nimž mezi účastníky edukačního procesu průběžně dochází. Pedagogika si totiž vymezuje ideální cíle, kterých však nemůže ve všech případech dosáhnout, což vytváří napětí, které se stává vděčným materiálem pro její kritiku a znevažování. K pohrdání pedagogikou přispívá také stále přetrvávající sociální selektivita školy; navíc pedagogická věda dosud tuto problematiku příliš neřeší nebo přehlíží. Jako důkaz této skutečnosti se uvádí, že ve školním roce 2000/2001 v Německu opakovalo některou třídu základní školy 2 % žáků, žáků jiné národnosti dokonce 41 %.

Početně nejvíce studií je zařazeno do oddílu, v němž je na problematiku opovržení pedagogikou nahlíženo z profesně teoretické perspektivy. Leitmotivem studie J. Bastiana a A. Combeho je rozpor mezi proklamovaným uznáním učitelství profese a veřejnými útoky vůči ní. Autoři analyzují povahu útoků na učitele a jejich profesi a v závěru studie si kladou otázku, jak se dobrat ohleduplného dialogu mezi školou a veřejností. Kapitola S. Enzelbergerové je historickou studií; autorka v ní mapuje proměny učitelství role od středověku až po současnost. Ukazuje se, že obraz učitelství povolání (Lehrerberuf) je vícero – setkáváme se s nimi v médiích, mezi veřejností, ve vědě, mezi učitelstvem apod. V celkovém pohledu se vyjevuje obraz značně rozporuplný, přičemž není snadné překonat ambivalentnost, jež je ukryta uvnitř obrazu. Zdařilá je studie R. Vanderstraetena, která nese stručný název: „Kvazi-profesionalita“. Autor si v ní klade zásadní otázky vztahující se k povaze práce profesionálů. Podstatu učitelství profesionalizace se pokouší objasnit s oporou o kontrastivní přístup, kdy vedle učitelství rozebírá domény, jako jsou právo, medicína apod. Důležité je autorovo upozornění na skutečnost, že učitelé jsou profesně situovanou do určité organizace (škola) – ta na jedné straně umožňuje realizovat profesionální práci, na druhé straně však možnosti profesionalizace limituje. Následuje studie (autoři S. Reh a J. Scholz), v níž je na konkrétních příkladech ukázáno, jak je fenomén opovržení učitelství prožíván a tematizován jimi samotnými. Pátrá se po možných důsledcích pro utváření profesní identity. V následující studii rozebírá G. Vinnai sociálně psychologické souvislosti opovržení učitelstvem. Uplatněným výkladovým rámcem je psychoanalýza. M. Denge nabízí ve své studii několik reflexí z praxe – týkají se např. opovržení učitelů ze strany politiky či společnosti, rodičů či žáků. Výklad je zajímavý, pouze závěry vyznívají nepatřičně; objevují se zde provolání typu: „učitelé musí být většími profesionály“ či „společnost musí vnímat svoji odpovědnost za mládež“ apod. Poslední studie zařazené do tohoto oddílu čtenáře jistě zaujme. R. Petersová se zamýšlí nad současnou situací ve vzdělávání dospělých. Analyzuje rozpor mezi „rétorikou důležitosti“ vzdělávání dospělých a jeho fakticky vnímaným přínosem. Výklad se opírá o analýzy dokumentů Evropské komise, kde se píše např. o tom, že efektem vzdělávání dospělých bude zlepšení zdravotního stavu, snížení kriminality apod. Tyto bombastické přísliby kontrastují s poměrně nízkým faktickým významem, který vzdělávání dospělých připisují zaměstnavatelé.

Čtvrtý oddíl publikace je tvořen dvěma kapitolami. S potěšením shledáváme, že autory první z nich jsou kolegové O. Kaščák a B. Pupala z Pedagogické fakulty Trnavské univerzity. Ve své studii se zamýšlejí nad odlišnou povahou politického diskursu a diskursu pedagogické vědy a upozorňují na problém vytlačení pedagogické vědy z politického diskursu a z rozhodování o pedagogických otázkách. Důvody této distance shledávají ve specifické povaze vědeckého poznání, které má naplňovat spíše funkci explanační než deskriptivní. Problém je nejspíše v tom, že explanační potenciál vědeckého poznání v pedagogice je malý s ohledem na otázky, které se v oblasti vzdělávací politiky a praxe objevují. Za pozornost stojí další část studie, kde se rozebírá problematičtější postavení

didaktiky a teorie výchovy. Kriticky se zde poukazuje na to, že didaktika setrvává na neudržitelných kategoriálních konstruktech, jež jsou využitelné pro identifikaci, popis a klasifikaci jevů edukační reality, avšak jejich analytický potenciál není vysoký, čímž je limitována možnost teoretizace. Autoři upozorňují, že didaktika je rozvíjena převážně jako studijní disciplína, její vědecké (poznávací) ambice jsou minimální. Ve vztahu k teorii výchovy jsou ve studii rozebírány různé „ideologie“, jež se vlamují do soudobého pedagogického myšlení. Autoři je komentují s náležitým vhladem a upozorňují na jejich jednostrannost a možná nebezpečí. Pointa studie čtenáře patrně potěší – autorům se podařilo vysvětlit, že fenomén odcizení pedagogických činností může mít pozitivní efekty. Možnost delegování výchovných a vzdělávacích činností na ty, kteří to „(musí) umět lépe“, je spojena s jejich akceptací a oceňováním. „*Současná pedagogika a pedagogické fenomény mohou být proto chápány jako fenomény, které sledují logiku opovržení a možná jí mohou být i fundovány.*“ (s. 395) Poslední studie pojednává o učitelském vzdělávání v Turecku (autor: Y. Karakaşoğlu). Na adresu textu lze namítnout, že popisnost převažuje nad analytičností. Na druhou stranu přehledné podání základních informací o historickém vývoji a současném stavu učitelského vzdělávání v Turecku může v publikaci určené pro německy mluvící komunitu dobře naplnit určité osvětové cíle.

Co dodat závěrem? Snad jen několik poznámek. Některé kapitoly recenzované publikace nejsou psány z pedagogických pozic, neboť prozrazují malou znalost pedagogické reality. Některé kapitoly, zejména v prvních dvou oddílech, jsou psány teoreticko-vědeckým žargonem, který je vzdálen Popperovu požadavku „gegen die grosse Worte“ [„proti velkým slovům“]. Na druhé straně je dobře postiženo, že při znevažování pedagogiky jde většinou o střet různých rovin pedagogického prostoru, který je živen přehnanými nároky na pedagogiku, nepochopením její podstaty a přesouváním obecných společenských problémů na dosah účinnosti edukace. Překvapuje, že ani jeden autor neodkazuje na K. R. Poppera (ačkoli uváděná literatura je přímo obrovská) a na jeho vizi tří světů, totiž světa reálných jevů, světa psychických procesů a světa myšlenek a hypotéz. Přihlédnutí k tomuto ideovému konstruktu by zmírnilo některé závěry a přispělo by k vysvětlení situace, v níž se učitel, škola a koneckonců i pedagogika nacházejí.

Tomáš Janík a Josef Maňák

Liessmann, K. P. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění.*

Praha: Academia, 2008. 125 s. ISBN 978-80-200-1677-5.

Nejen „Plzeňská aféra“ ukazuje, že uvedená kritika pseudovzdělanosti je aktuální i u nás. To, čemu se už středověk vysmíval, pověstný „Norimberský trychtýř“, současnost bezhlavě umocňuje přidáním „kompresory“ i výkonnými mediálními manipulacemi. Lidstvo jednostranně vyspělé i krizové civilizace má zřejmě poslední šanci zmoudřet. Objevovat a tvořivě využívat vzácná smysluplná „zrna“ z rostoucí záplavy „plev“ dokáže však již málokdo. Ba i varování předního amerického futurologa A. Tofflera před hrozící pandemií funkční negramotnosti (neschopnosti řešit složitější problémy) se přehlíží (viz Pedagogická orientace, č. 2, 2009, s. 111).

Tím více třeba ocenit pozoruhodnou novinku. Jde o jedinečnou i pádnou obhajobu opravdové klasické a osvícenské vzdělanosti ve společnosti, která vzdělávání více proklamuje i narušuje, než podporuje. Pravá vzdělanost směřuje totiž k blahu obecnému, nikoliv k prospěchu spekulantů, kteří vyvolávají světové krize.

Autor narozený r. 1953 navazuje na Adornovu kritiku polovzdělanosti z r. 1980 způsobenou postmoderními reformami; především zpochybňováním pravdy, dobra i dalších sebezáchovných hodnot krajním subjektivismem, relativismem i nihilismem.

Konrád Paul Liessmann, profesor vídeňské univerzity, vyznamenaný r. 2007 titulem „vědec roku“, v nevelké, ale fundované knížce dokládá, že současná proklamovaná společnost vzdělání je tak rozporuplná, že ji nejvíce ohrožuje duchovní bída a nevzdělanost. Nepřipomíná to Komenského výzvu „Hubme nevědomost, aby nezhubila nás“?

Místo aby se všichni učili dobře hospodařit se všemi hodnotami k udržování lidského světa, absolutizuje se zisk, na vědě se šetří, akademická svoboda se náležitě neuplatňuje, osvěta se vytrácí a vzdělávání se neodpovědně liberalizuje, komercializuje i elitářsky omezuje. Místo racionalizace, demokratizace, humanizace a ekologizace veškeré správy (včetně firem, v zájmu přiměřené kontroly nebývalé lichvy a megamoci) manažeri mění univerzity v dobře řízené „továrny“.

Neméně ostře napadá autor ovšem i lhostejnost a neodpovědnost mnohých akademiků za přílišné podléhání trendům, které mají se závažným posláním věd v soudobém nejistém světě pramálo společného. Formální a lichý scientismus vede např. často k plané „vědě pro vědu“. Metodologické prostředky povyšuje nad vědeckovýzkumné cíle a výsledky. Kvalita se redukuje na kvantitu. Učení se zvrhává na informatizaci, elektronizaci a infantilizaci degradací učitelů v „baviče“. Základní kritérium pravdivosti (ověřenou shodu vědeckých poznatků se skutečností) nahrazují přechasto pouhé „indexy citovanosti“ a honby za pořadím v testech PISA.

V centru pozornosti autora je vzrůstající nevdělanost dneška. Objektívni poznání našeho i světového dění bývá již nejvzácnější. „*Hlavně nemyslet vlastní hlavou – jako by tohle byl tajný program dnešního vzdělávání.*“ (s. 50) Převládající neoliberalní vzdělávání nemůže dobře fungovat, poněvadž je příliš improvizované, bezobsažné i bezcílné. Pouhý akcent na „kompetence“ je formální, přisluhuje více poddajné flexibilitě než autonomní kreativě. Ultraliberalnímu vzdělávání chybí to nejdůležitější: program, spolehlivé vymezení základního učiva, směřovatné výchovně vzdělávací hodnoty a celková strategická orientace k harmonickému rozvíjení každé osobnosti i celé společnosti v souladu s přírodou. Mízí proto i patřičné výchovně vzdělávací výsledky. „*To, co se realizuje ve vědění, společnosti vědění je sebevědomá nevdělanost.*“ (s. 51)

Velkou pozornost autor věnuje chybným aplikacím tzv. „Boloňské deklarace“. Podstatné z kvalitnění i účelné sblížení vzdělávání v EU je samozřejmě žádoucí; byrokratické i nesmyslné dogmatické unifikace jsou však pravým opakem nápravných snah. Například mechanické šíření bakalářských studií bez náležitého odborného praktického výcviku na úkor našich osvědčených i unikátních SOŠ není krokem vpřed, ale skokem vzad, způsobuje více škod než užitku.

Na mnoha příkladech autor ukazuje, že společnost industriální nestřídá společnost vědění, ale naopak elektronizace, industrializace a ekonomizace vědění. Chaotický reformní ruch ztrácí zhusta smysl. Vládne fetiš nově byrokracie, efieencie, testománie a grantománie v absolutizované angličtině. Směřovatnost moudré odbornosti ztrácí roli. Málokdo se odváží poukázat na jiná kritéria než ekonomická. Koncem 60. let, říká Liessmann, vládla vášnivá kritika. Dnes vládne neméně ideologický vášnivý souhlas. Intelektuál může zase jen přikyvovat a přisluhovat. Všepronikající byznys způsobuje, že se stále více prodává i vzdělávání.

Věru stojí za to se s knihou důkladně seznámit! Závěrečné slovo má autor: „*Nakonec bude dopřáno získat fundované vědecké vzdělání právě oněm třem nebo čtyřem procentům studujících, kteří před reformami studovali na tehdy ještě fungujících univerzitách. Vysoké procento vysokoškoláků však bude díky inflačnímu udílení titulu master všeho druhu zachováno, což je ve skutečnosti největším zastíracím manévrem politiky vzdělávání v novověku.*“ (s. 88)

Bohumír Blížkovský