

menším té humanitní a společenskovědní (do svých dějin české literatury ji naposledy včlenil Arne Novák), a dílech vědecko-popularizačních. Tím nemá být řečeno, že editory explicitně či implicitně přijatá kritéria nejsou obhajitelná, jen je třeba upozornit, že jakkoli široce své zájmové pole definovali, přes všechnu snahu se dosud nepodařilo zahrnout všechny typy *ars litteraria* a jejich vzájemných strukturních a funkčních vazeb ve vztahu k vnějším i vnitřním reglementacím.

U díla takovéhoho záběru je důležitá rovněž strukturace výkladu v rámci jednotlivých, v daném případě časově vymezených epoch a jejich celkové „zarámování“. Obojí se po mém soudu zdařilo jen z části. Kniha začíná obsáhlými a informativními prolegomenálními kapitolami, avšak ničím nekončí. Chybí jí jakýkoli shrnující závěr, vyvození obecných rysů víceméně trvalého působení (auto)cenzury na moderní českou literaturu a jejich komparace se situací v jiných zemích (srovnání s aktuálními zahraničními přístupy a poznatky je na řadě míst alespoň součástí výkladu). Výklad jednotlivých časových období obvykle začíná rámcovým přehledem, pak však následují v různých částech knihy odlišně strukturované a na různé aspekty cenzury zaměřené hlavní kapitoly, jejichž perspektivy nelze vždy odvodit ani z jednotného schématu díla, ani ze specifík daného časového úseku, a několik (4–10) ještě disparátnějších případových studií. Další, ještě drobnější informace či texty ilustrativní povahy jsou umístěny v blocích v rámci jednotlivých kapitol; tato konkrétní možná přispívají k přitažlivosti knihy, výklad však dále trpí. Plně přitom chápu to, že nebylo v silách editorů podřídit dílo a jeho autory ještě přísnější strukturaci, byla by však na místě, protože přes velkou informační hodnotu jednotlivých (i dílčích, exkursivních) textů působí jejich výběr někdy dojmem nahodilosti či osobních preferencí, případně odráží stav současného nedostatečného poznání.

Rovněž v řadě konkrétních interpretací a někdy i obecnějších soudů by bylo možné s autory a editory encyklopedického přehledu *V obecném zájmu* diskutovat nebo přímo polemizovat. Každá taková polemika by však byla, pokud by ji společně nepsalo srovnatelné množství autorů jako samu recenzovanou knihu, ještě mnohem nahodilejší a subjektivněji pojatá. Omezím se proto na konstatování, že časový a tematický rozsah recenzovaného díla je obdivuhodný a nemá ani v mezinárodním měřítku mnoho srovnatelných „konkurentů“, zpracování jednotlivých kapitol je sice mírně disproporční (obsahem i kvalitou), avšak z obecného hlediska plně akceptovatelné, informativní a prezentující čtenářům přehled aktuálního poznání dané oblasti, nezřídka pro tuto syntézu zpracovaný zcela nově. Zvládne-li čtenář přečíst půldruhého tisíce stran a obejde-li se bez obecnějších a/nebo komparativních závěrů, případně učiní-li si je během četby sám, dostane se mu rozsáhlého a do hloubky zpracovaného výkladu (téměř) o všem, co literární cenzura v posledních dvou a půl stoletích v Čechách, na Moravě a v českém Slezsku způsobila. Jen se trochu bojím, aby tato informační pokladnice nezůstala jen „vystavená v knihovnách“, a to zejména v případě sociologů (pokud si ji vůbec koupí).

Zdeněk R. Nešpor

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

Hodinu duchů rakouského filosofa Konrada Paula Liessmanna, která byla v minulém roce přeložena do češtiny, je možné chápat jako vysvětlení a aplikaci jeho teorie nevzdělanosti. Tu Liessmann vyslovuje v reakci na představu, že žijeme ve společnosti vědění, sdílenou mezi veřejností i řadou odborníků. Liessmann staví nevzdělanost do protikladu k humanitnímu ideálu vzdě-

lanosti, ale nepovažuje ji za pouhou absenci vzdělání či hloupost. Nevzdělanost podle něj spočívá v tom, že „idea vzdělanosti přestala v každém ohledu plnit normativní nebo regulační funkci“ (K. P. Liessmann. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia 2009, s. 49). Už z podtitulu *Hodiny duchů* je však patrné, že se Liessmann tentokrát zaměřil především na konkrétní projevy nevzdělanosti v praxi, které odsuzuje někdy velmi nevybíravým způsobem. Snaží se zpochybnit běžně přijímané předpoklady týkající se vzdělávání od základního až po vysokoškolské a odhalit tak nejruznější změny a reformy ve vzdělávání jako zbytečné a škodlivé.

Za falešné označuje Liessmann hned v samotném úvodu sliby, že vzdělání je zárukou šťastného života. Cílem současného vzdělání totiž není štěstí, a dokonce ani vzdělání, ale jen výcvik a přizpůsobování. To, co se skrývá pod pojmem vzdělání je tedy podle autora jen chimérou, strašidlem, které své kousky předvádí v době vyučování – v hodině duchů. Tyto strašidelné kousky – projevy nevzdělanosti – představuje autor v jednotlivých kapitolách, v jejichž závěru pak vždy navrhuje vlastní „prosté“ řešení daného problému.

V první kapitole Liessmann kritizuje testy PISA, které nejenže měří a srovnávají věci nesouměřitelné. Tyto testy ve skutečnosti také předepisují, co má být předmětem vzdělávání a na co v něm má být kladen důraz. Pod pohružkou propadu v mezinárodním žebříčku, jsou všechny zúčastněné země nuceny upravovat vzdělávací systém tak, aby testovaní žáci v mezinárodním srovnání dopadli co nejlépe. V případě neúspěchu a propadu v mezinárodním žebříčku se hovoří o katastrofálním stavu vzdělávání v dané zemi, bije se na poplach a připravují se nejruznější reformy. Podle Liessmanna je však třeba do vzdělávacího systému vnést namísto neustálých změn především uvážlivost, stabilitu a jistotu.

Ve druhé kapitole Liessmann zpochybňuje názory takzvaných expertů na vzdělá-

ní. Ti obvykle líčí stav vzdělávacích systémů jako katastrofický a požadují revoluci ve vzdělávání. Všechny děti považují za vysoce nadané a kreativní a současný vzdělávací systém je pro ně tím, co talenty dětí ničí a nutí je ke konformitě a učení se pro život nepotřebným věcem. Experti na vzdělání naopak prosazují koncept učení blízkého životu. Děti mají být ponechány, aby mohly samy objevovat svět, aby se fakticky učily samy a učitel se má stát jejich průvodcem. Ovšem tento koncept podle Liessmanna fakticky podporuje kulturní zapomínání. Smyslem moderní školy totiž je předat dětem systematizované hlavní poznatky celé naší civilizace tvořící samotný základ vědění, na kterém lze uplatňovat vlastní důmyslnost a kreativitu. Absence tohoto základu vědění vede k tomu, že v důsledku neznalosti musí absolventi následně objevovat i dávno objevené. V důsledku navrhovaných reforem navíc škola přestává být místem, kde se lze svobodně zabírat nejruznějšími otázkami, aniž by bylo nutné stále dokazovat, zda to pomůže k řešení současných nebo budoucích problémů. Avšak podle Liessmanna je to právě tato svoboda bádání, která může přinášet žákům a studentům radost a slast a rozšiřovat jim horizont.

Důsledkem působení expertů na vzdělání jsou i pedagogická dogmata prosazující např. projektovou práci v týmech, verbální hodnocení, vytváření propojených svazků klasických disciplín apod. Některá z těchto dogmat mohou být podle Liessmanna pravdivá. Nicméně škodlivá je snaha zreformovat najednou vše, která se bez tak obvykle obrátí v opak toho, oč experti na vzdělání usilovali. Liessmann tak v odpovědi na reformy hlášené experty doporučuje popřát sluchu učitelům, kteří se otázkami vzdělání a výchovy – na rozdíl od „expertů na vzdělání“ – zabývají opravdu denně a mají řadu cenných zkušeností.

Třetí kapitola knihy je věnovaná v současnosti prosazované orientaci na kompetence. Ta slibuje, že se dnes žáci namísto

nepotřebného mrtvého vědění budou učit pouze to, co mohou snadno aplikovat na problémy ve svém životě. Cílem vzdělávacího procesu tak není samo vzdělání, ale kompetentní člověk, schopný si v každé situaci obstarat potřebné informace a správně se rozhodnout. V rámci různých předmětů lze získat stejné kompetence – analytickou kompetenci, kompetenci reflexe či textovou kompetenci je možné získat bez ohledu na obsah. „Tím je však dosaženo bodu, v němž se orientace na kompetence fakticky převrací v negaci každého závazného vědění.“ (s. 43) Přitom by to mělo být naopak – protože nás určitý obsah fascinuje, snažíme se mu porozumět a mimoděk tak získáváme i určité potřebné kompetence. Podle Liessmanna je tak opět vše zcela jednoduché – ve škole by se mělo předávat vědění, stejně jako schopnosti a dovednosti důležité pro orientaci ve světě, a to bez ohledu na jejich využití, protože na to má mladý člověk celý svůj život.

Na kritiku orientace výuky na kompetence navazuje Liessmann později v šesté kapitole, kde označuje za mylný předpoklad, že není nutné se zbytečně učit řadě nepotřebných věcí, protože si lze vše případně kdykoliv dohledat na internetu. Předpokládá se, že současní mladí, tzv. *digital natives*, se v prostředí internetu pohybují naprosto přirozeně a vyhledávání informací pro ně není problém. Liessmann ale poukazuje na řadu studií, podle nichž tomu tak vůbec není. Neschopnost mladých efektivně vyhledávat a třídit nalezené informace přikládá tomu, že bez předchozích znalostí širšího kontextu je obtížné vyhledat konkrétní informace a následně jim správně porozumět.

Ve čtvrté kapitole Liessmann polemizuje se současnou praxí spočívající ve slučování školních předmětů do clusterů a nahrazování oborové výuky projektovou. Tato praxe začíná už na pedagogických školách a fakultách, kde se dává přednost celostním pedagogickým kompetencím před samotným studovaným oborem. Tyto změ-

ny ve školství jsou vedeny snahou o přiblížení výuky běžnému životu a orientací na celostní kompetence, které nemusí nutně být v žádném vztahu k předmětu a metodě daného oboru. Tím je ovšem nahrazován kánon oborů i s jejich obsahy a specifickými metodickými principy a zvláštními přístupy ke zkoumání světa. S obsahem předmětů ale ze škol mizí i snaha o vědění, která provokuje zvědavost žáků.

Rozšířené používání powerpointových prezentací, které už nám tak zevšedněly, že se nad nimi nepozastavujeme, kritizuje Liessmann v páté kapitole. PowerPoint podle něj mění samotný koncept zprostředkování určitého vědění, když namísto toho, aby přednášející či učitel před posluchači rozvíjel svoji myšlenku pomocí argumentů, jen předvádí dlouhou řadu obrázků, kterými ilustruje to, co říká. Vytvořit prezentaci je navíc mnohem snazší, než přednést a rozvinout před posluchači vlastní tezi, proto může s PowerPointem přednášet i ten, kdo by to jinak nedokázal. Ke slovu se tak dostávají i ti, kteří nemají co říci.

V sedmé kapitole Liessmann na základě teze Benjamina Barbera, že „svět konzumu lidi rozsáhlým způsobem infantilizuje,“ (s. 85) tvrdí, že v takovém světě se i vzdělání zdá být jen produktem určeným ke konzumaci. Vysokoškolští studenti v tomto světě jsou dětinští a nedospělí a spoléhají se raději na své rodiče nebo různé poradce než sami na sebe. Liessmannova rada je v této kapitole stejně naivní jako zbytečná: Spolehejte se sami na sebe a na svůj rozum!

V osmé kapitole, v návaznosti na kapitolu první, Liessmann dále kritizuje neustálou snahu o reformy škol a jejich proměnu z míst vzdělávání v místa výcviku či tréninku pro budoucí povolání. Domnívá se, že nejružnější nové „kreativní“ metody výuky spíše prohlubují nerovnosti ve vzdělávání, protože nejsou vhodné pro děti ze slabších sociálních vrstev, které nemají z domova dostatečné základy a potřebují se

tedy vše nejprve naučit klasickým způsobem, než s tím začnou kreativně pracovat.

V deváté kapitole se Liessmann zabývá nevydařenou reformou výuky pravopisu v Německu a jejími důsledky. Výuka psaní podle sluchu vedla ke zhoršeným znalostem pravopisu absolventů škol. Podobně neblahé důsledky měla snaha zjednodušit texty, aby se zvýšila schopnost čtení a porozumění textu. Liessmann se proto zabývá tím, jaký význam má pro člověka psaní a čtení. Poukazuje na to, že při procesu psaní se rozvíjí nové myšlenky, které člověk na začátku neměl. Četba (beletrie či poezie) pak zpřístupňuje člověku nové obrazy, emoce či poznatky o světě. Liessmann zde jednoduše (jako by to udělal každý bibliofil) obhájí nejen četbu a literaturu obecně, ale i tištěnou knihu jako médium a domnívá se, že namísto dalších reforem, by se jednoduše měla do škol vrátit četba předních literárních děl, která žáky zaujmou a přinesou jim radost ze čtení.

Většinu kapitol *Hodiny duchů* Liessmann věnuje systému vzdělávání jako celku nebo základním a středním školám. Pouze v desáté kapitole se zaměřuje na univerzity a otázku jejich svobody. Uznává, že univerzity nikdy nebyly naprosto svobodné a o jejich nezávislosti se vždy pochybovalo. Nicméně v současnosti se svoboda bádání ocitá pod tlakem na naplňování měřitelných kritérií, případně i pod tlakem sponzorů výzkumů, kteří vyžadují získání určitých předem stanovených výsledků. Podobně se zvyšuje i tlak na samotné univerzity, aby produkovaly více absolventů bez velkého ohledu na jejich kvalitu.

Liessmann se domnívá, že univerzitám by prospěla určitá kontemplativní odloučenost od světa. Univerzitní studium by mělo být zahájeno filosofickým základem týkajícím se vědy a vědeckého vědění, při kterém by měl být kladen důraz na to, že vědecké vědění je vždy jen předběžné a může být revidováno. Univerzita by měla být místem setkávání a kultivace osobnosti studentů. K tomu všemu by ale bylo třeba

upustit od neustálého kontrolování a vyhodnocování vědeckých výsledků a dát tak univerzitám větší svobodu, která je společensky přínosná, byť v ojedinělých případech zneužitelná.

Poslední kapitola je nářkem múz zastoupených Liessmannem. Podle něj je dnes vzdělávání – stejně jako veškeré jednání a myšlení – orientováno na hospodářský růst a chápáno jako znalost všech způsobů, jak být úspěšný a získat peníze. Veškeré vzdělávání se proto posuzuje jen podle své bezprostřední užitečnosti a múzické i jiné obory jsou odsouvány na okraj. V důsledku toho je podle Liessmanna (mladým) lidem odírána možnost zakoušet krásno bez ohledu na jeho užitek.

Po jedenácti kapitolách, které se zaměřují na různá témata a jen málokde na sebe navzájem navazují, v knize poněkud chybí závěr, který by kapitoly shrnul a znovu všechny popsané projevy ukázal ve světle teorie nevzdělanosti. Knize lze vytknout i – zčásti jistě záměrný – styl, který místy sklouzává od argumenty podložené polemiky k jízlivostem a osobním názorům. Pokud ovšem bylo hlavním Liessmannovým cílem zaujmout a vyprovokovat diskusi, pak se mu to myslím podařilo výborně.

Velkou výhodou knihy je totiž její srozumitelnost a čtivost, která ji oproti předchozí *Teorii nevzdělanosti* činí přístupnou všem zájemcům o problematiku vzdělávání z řad široké veřejnosti. Na druhou stranu pro čtenáře *Teorie nevzdělanosti* může být *Hodina duchů* spíše zklamáním, protože původní teorii spíše rozšiřuje, než prohlubuje a nepřináší tak v zásadě mnoho nového.

Český čtenář v knize na řadě míst naráží na odlišnosti mezi českým a Liessmannem popisovaným rakouským a německým vzdělávacím systémem. Řada reforem, proti kterým Liessmann brojí, v České republice (zatím) nebyla provedena nebo byla provedena jen v menším rozsahu. Nicméně i u nás můžeme ve vzdělávání pozo-

rovat podobné tendence (zavádění bloků předmětů, které se nazývají různým způsobem, stále častější využívání powerpointových prezentací a techniky obecně, nevole vůči učení se konkrétním „neužitečným“ znalostem atd.). Liessmannova kniha by tak mohla být pro pracovníky Minis-

terstva školství, mládeže a tělovýchovy, nej-
různější „reformátory školství“, ale i české pedagogy a další zájemce podnětem ke zvážení směru, kterým se naše školství ubírá, a všech výhod a nevýhod jeho reform.

Hana Märzová