

Kolektiv autorů

ZNALOSTNÍ ŠKOLSTVÍ

JAKO PŘEDPOKLAD ROZVOJE ČESKÉ SPOLEČNOSTI



Edice Svatováclavská studia



SPOLEČNOST PRO
SVATOVÁCLAVSKÁ STUDIA

ZNALOSTNÍ ŠKOLSTVÍ

JAKO PŘEDPOKLAD ROZVOJE ČESKÉ SPOLEČNOSTI

Kolektiv autorů

Ondřej Andrys, Petr Bahník, Jindřich Beznoska,
Roman Cardal, Josef Dobeš, Aleš Dvořák,
Jaroslav Fidrmuc, Eduard Fuchs, Jeroným Klimeš,
Jan Kumpera, Martin Odehnal, Petr Piřha,
Michal Semín, Veronika Valíková, Vít Vlnas

Hana Moučková (úvodní slovo)

Aleš Dvořák (editor)

Znalostní školství jako předpoklad rozvoje české společnosti

Edice: Svatováclavská studia

Vydavatel: Společnost pro Svatováclavská studia, z.s.

Strahovské nádvoří 132/1, 118 00 Praha 1 - Hradčany

sss@ssszs.cz

Přední strana obálky: detail Pomníku svatého Václava v Praze

Editor: Aleš Dvořák

Sazba: Marta Zechová

Tisk: Tiskárna Helbich, a.s.

Vydání první, březen 2021, Praha

MK ČR E 24025

Vydání publikace podpořily společnosti:



Nahonem ➤

ISBN 978-80-270-9315-1

OBSAH

Hana Moučková: Úvodní slovo	5
Aleš Dvořák: Znalostní školství včera, dnes a zítra	6
Jeroným Klimeš: Psychologie vzdělávání v době blahobytu	19
Eduard Fuchs: Exaktní myšlení a místo matematiky ve vzdělávání	25
Veronika Valíková: Literatura ve školách potřebuje především svobodu	30
Petr Piřha: Nadčasový význam vzdělanosti a záludnosti technického pokroku	34
Josef Dobeš: Nezbytnost ověřování a hodnocení	40
Petr Bahník: Svatá Ludmila - pramáti české vzdělanosti	43
Roman Cardal: Smysl univerzitního vzdělání	50
Jan Kumpera: Poselství učitele národů aneb Patero zamýšlení nad odkazem Jana Amose Komenského	59
Vít Vlnas: Comenius – složitá osobnost génia	66
Ondřej Andrys: O podpoře zvyšování kvality vzdělávání a pojetí České školní inspekce v současnosti	73
Jaroslav Fidrmuc: Etická výchova v českých základních školách	79

Martin Odehnal:	
Jak se nám ta inkluze přihodila a co z toho vzešlo	83
Michal Semín:	
Domácí škola jako přirozená součást rozumné školské soustavy	88
Jindřich Beznoska:	
Otázka znalostního školství v globálních souvislostech	94
Přehled autorů	102

ÚVODNÍ SLOVO

Již déle, než půldruhého století dýchají sokolové s českým národem a prožívají s ním všechno dobré i zlé, co se v naší zemi odehrává. Radují se z jeho úspěchů a vítězství, avšak neváhají rovněž přinášet oběti v časech porážek a ponížení, jak ostatně hlásá jedna z nejznámějších sokolských písní: *„Lví silou, vzletem sokolím kupředu kráčíme a drahé vlasti v oběti své síly snášejme!“* Podobně jako v roce 1938, kdy sokolové zaplnili tehdy největší stadion v Evropě a svým sletem demonstrovali nezlomné odhodlání bránit ohroženou vlast, snaží se dnes uchovat, rozvíjet a hájit národní myšlenku a rozvoj našeho státu.

Stejně jako v minulosti platí, že Sokol nepěstuje jen tělesnou zdatnost svých členů. I dnes nám velmi leží na srdci, co se v naší zemi odehrává, a jaká budoucnost se před námi otevírá. Uvědomujeme si, že právě otázka výchovy a vzdělávání mladé generace ji zásadním způsobem tvaruje a předurčuje. Se školním vzděláváním máme společné i to, na jakých lidských vlastnostech stavíme a dále je rozvíjíme. Kolektivní tělovýchova totiž, stejně jako školní vzdělávání, nutně předpokládá sebekázeň a systematické úsilí.

Společnost pro Svatováclavská studia zvolila jako téma svého odborného sborníku školství. Tím dala jednoznačně najevo, že si přesně uvědomuje, na kterém poli se hraje o naši budoucnost. Pojem „znalostní školství“ pak dává na srozuměnou, v jakém typu vzdělávacího systému spatřuje cestu vpřed, protože naše děti a vnukové budou muset se svými znalostmi a schopnostmi obstat na globálním celosvětovém trhu, kde pouze kvalita a předstih před ostatními umožní uspět a zajistit si důstojné postavení.

Sborník shromažďuje pohledy zkušených odborníků, kteří problematiku vzdělávání nejen popisují, ale většinou nabízejí i možná řešení. Mezi autory jsou lidé, kteří stáli dlouhá léta za katedrou a znají školskou problematiku zevnitř, jsou mezi nimi vážení univerzitní profesori a docenti i bývalí ministři školství. Každé zásadnější slovo k budoucnosti potřebuje také ukotvení v tradici. Proto sborník obsahuje i tři jubilejní příspěvky – k 1100. výročí mučednické smrti svaté Ludmily, učitelky svatého Václava, a ke kulatým výročím „učitele národů“ Jana Amose Komenského, která rámuji letošní rok (na sklonku minulého roku 350 let od úmrtí, začátkem příštího 430 let od narození).

Přeji tedy tomuto společnému dílu, aby jeho myšlenky padly na úrodnou půdu a dobře posloužily naší vlasti, jak o to jiným způsobem usiluje i Česká obec sokolská.

*Hana Moučková, starostka České obce sokolské
Praha, 8. března 2021*

Aleš Dvořák:

ZNALOSTNÍ ŠKOLSTVÍ VČERA, DNES A ZÍTRA

CO JE ZNALOSTNÍ ŠKOLSTVÍ?

„Smyslem ústupu od širokého objemu očekávaných znalostí je podpořit schopnost hlubšího porozumění problémům v širších souvislostech oproti současnosti, kdy jsou žáci přetěžováni informacemi. Probírané učivo je příliš široké a obsahuje celou řadu zbytných poznatků a informací.“¹ Těmito slovy ohlašuje ministerská strategie schválená vládou ČR v říjnu 2020 záměr výrazně redukovat znalostní podstatu vzdělávání v desetiletém výhledu. Pohledem do náhodně vybrané učebnice či rámcového vzdělávacího programu (RVP) můžeme snadno nabýt dojmu, že jde o požadavek oprávněný. Některé učebnicové texty vskutku překypují zbytečnými fakty a RVP nezřídka ukládá povinnost probírat tematické okruhy, jejichž přínos je přinejmenším sporný. Učebnice však nejsou závazným učebním materiálem a jejich faktografická přetíženost nezrcadlí nic jiného než konkurenční boj soukromých vydavatelství a na odiv stavěnou odbornost autorů. RVP sice popisuje závaznou kostru vzdělávacího obsahu, avšak jeho rozmáchlý tematický záběr je výslednicí mnoha zájmů, mezi nimiž jsou potřeby školské praxe spíše podružné. Rozhodující je tlak mezinárodních organizací, dílčí požadavky jiných resortů i ctižádost odborníků a teoretiků bez praktických zkušeností a smyslu pro míru. Reálná náročnost vzdělávání měřená jeho skutečně požadovanými, ověřovanými a dosahovanými výsledky však navzdory tomu již třicet let setrvale a takřka hmatatelně klesá. Společenský a politický tlak na dosažení co nejvyšších stupňů formálního vzdělání co nejširšími podskupinami mladé generace ve spojení s přebujelým kultem bezpracného pohodlí rozhodává a vyprazdňuje výchovně-vzdělávací proces zevnitř. Tvrdý požadavek problém pochopit, vyložit a svůj výklad podepřít důkazy či výpočtem stále více nahrazuje měkký požadavek vnímat jej a své vnímání pak nějakým způsobem sdílet. Stále méně se trvá na přesné vědecké terminologii a připouští se jazyk bulvárních médií s omáčkou osobních emocí. Kružnice se už jen málokdy sestrojuje, nýbrž zcela běžně „dělá“ či „kreslí“, zlomek místo čitatele a jmenovatele tvoří „číslo nahoře“ a „číslo dole“ a čím dál tím méně žáků tuší, že mezi počasím a podnebím je zásadní rozdíl, a tak bezelstně směšují projevy výkyvů počasí s prognózami teoretických modelů klimatických změn. Odevzdaně se přijímají také úpadkové formy běžné komunikace, takže stále širší okruh formálně vzdělaných lidí například neumí normálně odpovědět na poděkování „Prosím.“ a odpovídá nesmyslně „Také děkuji.“, ačkoli vůbec nemá za co (zákazník v obchodě, cestující průvodčímu, o rozhovor požádaná veřejná osoba reportérovi). Absolventi učebního oboru prodavač, jehož významnou součástí je předmět *profesní komunikace* mnohdy neumějí oslovit zákazníka, který se zjevně nepřišel

najíst, nýbrž nakoupit, profesionální větou „*Přejete si, prosím?*“, nýbrž vyhrknou přihloupělé a navíc neomalené „*Co si dáte?*“

Z výše popsaného stavu plynou zásadní otázky. Pokud má společnost jako celek sklon dopouštět, omlouvat a kryt dlouhodobý pokles skutečné vzdělanosti, má být školství brzdou tohoto trendu (s četnými „*ostrůvky pozitivní deviace*“), nebo naopak jeho urychlovačem? A pokud chce být jeho urychlovačem, jak plyne z výše citované *Strategie 2030+*, zbývá nám nějaká možnost uchovat alespoň jádro dobrých tradic našeho výchovně-vzdělávacího systému? Prvním nutným krokem proti proudu je demaskování a dešifrování vpravdě babylónského zmatení jazyků, na němž jsou strategické představy ministerstva založeny. Ve dvou větách citovaných úvodem se chaoticky žongluje výrazy „*příliš široké učivo*“ (s hloubkou znalostní podstaty přímo nesouvisející otázka tematického záběru), „*přetíženost informacemi*“ (v době pokročilých informačních technologií všeobecný jev, avšak interpretovaný jako týrání žáků, kterým je vinna škola), a co hůř, restuhodně se zaměňují pojmy informace, poznatek a znalost. Rozdíl mezi nimi je přitom nezanedbatelný, ba co víc, je součástí nevývratné podstaty poznávacího procesu. Poznatek totiž není ledajakou, nýbrž osvojenou informací a znalost pak trvale osvojenou informací. Osvojení informace předpokládá a zároveň dále rozvíjí tři základní dovednosti: verifikaci, evaluaci a kontextualizaci, tedy: určení pravdivostní hodnoty, určení ceny informace ve vztahu k řešenému problému a zařazení informace do patřičných souvislostí. Tím se dostáváme k dalšímu sofismatu výše uvedené citace: představa, že redukce znalostí umožní hlubší porozumění problémům v širších souvislostech je podobně mylná, jako představa, že odebíráním domněle přebytných skob z výbavy umožníme horolezci snazší a rychlejší výstup na skalní stěnu. Vychází z dlouhodobé mantry odpůrců výkonnostně zaměřeného školství, jež degraduje znalosti na mechanicky zapamatované informace stojící v konkurenčním vztahu s praktickými dovednostmi. Což navozuje přímočaré řešení – potlačením objemu znalostí posílíme praktické dovednosti. Ani zcela zjevná zkušenost posledních třiceti let jejím hlasatelům nepřekáží. Po celou tu dobu, v níž mimochodem přišla na svět a vyrostla celá generace, se snižuje objem požadovaných znalostí, že by však nastalo zlepšování praktických dovedností absolventů škol si nedovolí tvrdit ani ti nejhorší demagogové. Dovedností zkrátka přirozeně ubývá spolu se znalostmi.

Znalosti a dovednosti totiž tvoří dvě strany jedné a téže mince. Bez odpovídajících teoretických pouček nelze v matematice vyřešit žádný problém, tedy rozvinout matematické dovednosti, a naopak, bez mnoha vypočítaných příkladů se žádná poučka nestává poznatkem, natož pak znalostí. Názvy zeměpisných útvarů jsou nejprve informací, jejich opakovaným nalézáním na mapě, ideálně navíc ještě cestováním podle ní, tedy uplatňováním praktických dovedností, se teprve stávají zeměpisnou znalostí. Uvažujeme-li o vztahu znalostí a dovedností takto, dojdeme snadno k závěru, že samotná otázka, zda znalostí nežádáme příliš mnoho, nebo už naopak málo, je zavádějící a nadbytečná. Správná otázka zní, jaké problémy máme v daném předmětu řešit, a do jaké hloubky v každém z nich jít. Problém sám, jeho vnitřní logika a souvislosti pak určují, jakého objemu znalostí

je zapotřebí. Didakticky správně uchopený dějepisný problém nikdy nevzbudí otázku, zda těch potřebných letopočtů, historických postav a zeměpisných reálií není až příliš, neboť je jich právě tolik, kolik vhléd do problému vyžaduje. Samozřejmě, pokud učitel neřeší problém a místo toho učí a zkouší telefonní seznamy letopočtů a jmen, jde bezesporu o přehlídku zmarněného času a zatěžování žáků zbytečností, ale takový případ nemá co dělat se znalostními nároky předmětu, neboť se jedná o čisté profesionální selhání, o předstíranou a nikoli poctivě odvedenou práci.

TRADICE ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ JAKO ZÁVAZEK

Znalostní a výkonnostně zaměřené školství se může v naší vlasti opřít o dlouhou a úctyhodnou tradici. Když po roce 1990 začali do naší ekonomiky vstupovat zahraniční investoři a jejich zájem ještě nemohl být připisován štědrým investičním pobídkám státu, jak tomu zhusta bylo po roce 2000, uváděli shodně dva hlavní důvody svého rozhodnutí: naši zeměpisnou polohu a neobvykle početnou vrstvu erudované technické inteligence, které navíc nechybějí dobré studijní návyky ani všeobecný rozhled, takže je v krátkém čase schopna se vyrovnat i s historicky danou zátěží nedostatečné jazykové výbavy. Lze si představit lepší a věrohodnější ocenění našeho tehdejšího školství? Toho školství, jež i přes všechny komunistické experimenty, Nejedlého *jednotnou školou* z roku 1949 počínaje a *novou koncepcí* z roku 1976 konče, v zásadě setrvalo v zajetých kolejích vlastních dobrých tradic a osvědčených postupů. A které jsme pak na přelomu století žel nechali vykolejit.

Již o století dříve se české školství vzepjalo k heroickému výkonu, který stále málo doceňujeme. Ještě předtím, než se uzavřel „věk *géniů a múz*“ a nadešel rok 1900, zmizela z českých zemí ngramotnost², čímž jsme předstihli většinu zemí Evropy a dostali se mezi světovou špičku. Ngramotnost totiž byla tou dobou zcela běžná v Haliči³ i v uherské části monarchie, o Balkánu a Rusku ani nemluvě, v některých regionech se s ní potýkaly i sjednocené Německo a sjednocená Itálie, a ani země jako Švýcarsko či Francie nebyly s jejím vymýcením zdaleka hotovy. A čím bylo u nás dosaženo takového velkolepého úspěchu? Odpověď je velmi prostá: kombinací efektivního školského systému, který byl říšskou i zemskou politickou prioritou, a vlasteneckého zápalu valné většiny českých učitelů, kteří byli jeho duší. Ani jedno ani druhé se v posledních třech dekádách pohříchu nepodařilo shora prosadit, respektive zdola oživit, i když je třeba uznat, že zejména v první půlce devadesátých let zde takové pokusy byly. Připomeňme si krásná slova z projevu ministra Petra Vopěnky proneseného dne 3. září 1990 při zahájení prvního svobodného školního roku: *„Moji mladí přátelé, my všichni jsme děti této země. Země, kterou zvelebovali a bránili naši předkové, v níž se rodily velké myšlenky, kterou procházela sláva i utrpení, která jednou dýchala svobodou, jindy se dusila v porobě. Jsme dědici znamenité kultury, jež nejednou překročila hranice naší země. Jsme také vlastníky lahodného a laskavého jazyka, jazyka velké hloubky, jemnosti a rozmanitosti. (...) Všechna tato dědictví musíme chránit, zachovávat a rozmnožovat. Máme být na co hrdí.“*⁴

Tradice našeho veřejného školství má svůj symbolický počátek v roce 1774, kdy byla zavedena povinná školní docházka. Toho roku Marie Terezie vydala *Všeobecný školní řád* z pera zaháňského opata Jana Ignáce Felbigera, kterým nařídila šestiletou školní docházku všem dětem, jejichž rodiče nemohou či nechtějí najmout domácího učitele. Veřejné školství bylo tedy založeno jako doplněk k domácímu vzdělávání, jakkoli toto bylo hluboce menšinovou záležitostí šlechty a zámožnějšího měšťanstva. Školou povinné byly děti od šestého do dvanáctého roku věku s tím, že od dovršení devátého roku mohly dostávat úlevy v době letních polních prací. Za neplnění povinnosti posílat děti do školy však nehrozily žádné zákonné sankce, vše bylo ponecháno na posouzení čtyřstupňového světského dozoru v tomto vztupně uspořádaném složení: vrchnostenská úředníci – krajský dozorce – zemská školní komise – říšská školní komise. Vrchnost jako první instance dozoru se ocitla v konfliktu zájmů, neboť zároveň, a především, byla přímo zainteresována v sociálním smíru a hospodářské prosperitě vlastního panství, a tak přechasto zavírala oči nad rodinami, které kvůli škole odmítaly přicházet o dětskou pracovní sílu, a ještě navíc přispívat naturáliemi na chod této císařské vymoženosti (například topným dřevem). Úroveň výuky byla rovněž nevalná. Často se učitelé stávali vysloužilí vojáci po absolvování několikaměsíčních učitelských přípravků (tak zvaných preparand), neboť nízký učitelský příjem mohli brát jako přílepku k výslužnému, oddanost panovníkovi měli v krvi a uměli organizovat a vést. Skutečnou úroveň, autoritu a výkonnost daly našemu školství až *Hasnerův zákon* č. 62/1869 JGS z května 1869 a navazující *Školní a vyučovací řád* z roku 1870. Zákon prosazený ministrem kultu a vyučování, pražským rodákem Leopoldem Hasnerem, rytířem z Arthu⁵, zavedl osmiletou povinnou školní docházku, jejíž plnění obstarávaly obecné školy s pětiletým prvním a tříletým druhým stupněm, přičemž druhý stupeň alternovaly náročnější měšťanské školy. Podle pevně daného výpočtu, jehož proměnnými byly počet narozených v pětiletém průměru a vzdálenost nejbližší školy, se území státu rozčlenilo na školské obvody, v nichž byly obce povinny postavit a po provozně-technické stránce udržovat školu. Za neplnění obligátní školní docházky byly zákonným zástupcům dětí vyměřeny přísné sankce: pokuta od 1 do 20 zlatých, pro vážnější případy vězení v délce 1 až 4 dnů, přičemž horní hranicí trestní sazby bylo dokonce zbavení rodičovských práv. Ve škole byla zaručena svoboda vědeckého bádání a rovnoprávnost zemských jazyků, v našem případě češtiny s němčinou. Zvláštní pozornosti se dostalo odborné přípravě i společenskému postavení učitelského stavu. Vznikly učitelské ústavy s maturitou, jejichž absolventi se stali nejprve podučiteli. Po dvouleté praxi mohl podučitel složit zkoušku učitelské způsobilosti a stát se učitelem obecné školy. Zvláštní zkoušky způsobilosti rozšířené o vybrané odborné předměty museli podstoupit učitelé měšťanských škol. Učitelstvo získalo postavení státních zaměstnanců pod penzí (s doživotním státním zaopatřením) a s vyhlídkou definitivy (záruka po určité době praxe, že dotyčný nebude až do odchodu do výslužby přeložen ze svého místa na jiné). Roku 1870 doplnil výše popsaný zákon *Školní a vyučovací řád*. Ministerstvo kultu a vyučování bylo pověřeno vydáváním závazných osnov a schvalováním učebnic na základě návrhu zemských úřadů. Učebnice v Čechách a na Moravě se tedy mohly lišit, v rámci každé země však byly stejné a přesně dané. Byly rovněž bez náhrady zrušeny všechny tělesné tresty, které předtím kodifikoval tereziánský

Všeobecný školní řád výčtem povolených nástrojů (rákoska, metla) a určením způsobu jejich výkonu. Je ovšem obecně známo, že tělesné tresty v mírnějším ručním provedení měly ve školství i bez právního podkladu své pevné místo ještě dalších zhruba sto dvacet let. Jejich praktikování umožňoval tichý souhlas rodičů chovajících školu v úctě a vážnosti a celospolečensky sdílené minimum morálky vedoucí rodiče a učitele k přirozenému spojení. Dodejme ještě, že pokud počátkem jedenadvacátého století z našich škol tyto tresty zmizely, sotva v tom lze optimisticky spatřovat vývojový skok výchovně-vzdělávacího procesu vpřed, leč spíše obavy z lidskoprávního aktivismu a snah kriminalizovat tělesné tresty i v soukromí rodinných vztahů, a rovněž důsledek eroze výše uvedených předpokladů – ztrátu důvěry mezi rodiči a školou a rozklad obecně sdíleného minima morálky.

K nejskvělejším výkonům českého školství patří také probuzení a povznesení slovenského národa k plnohodnotné existenci ve dvacátých letech minulého století. Když vznikla Československá republika, brali jsme to my Češi jako logickou tečku za veleúspěšným obrozením, avšak pro Slováky byla víc než co jiného záchranným lanem v hodině dvanácté, neboť nebyli daleko od úplné maďarizace a zániku. Rozsahem vystěhovalectví do Ameriky byli v relativním vyjádření druzí mezi všemi evropskými národy (hned po Irech), neměli žádné střední školy a z celkového počtu 3641 ľudových (obecných) škol bylo pouze 140 slovenských (3,84 %) a 186 smíšených (5,18 %). České školství bylo naopak půlstoletí po vydání *Hasnerova zákona* v takové kondici, že mohlo v krátkém čase nahradit většinu maďarských učitelů českými, kteří si rychle osvojili spisovnou slovenštinu. Jen v prvních čtyřech letech po převratu (1918-1922) bylo na Slovensko vysláno 1500 českých učitelů národních škol (dříve obecných) a 500 středoškolských profesorů. A to ještě v situaci, kdy další čeští učitelé proudili na Podkarpatskou Rus a do nově zřizovaných menšinových škol v českém pohraničí. Rozvoj Slovenska v uplynulém století je nejlepším důkazem toho, jak se jejich dílo vydařilo.

Písmo svaté praví: *„Poznáte je po jejich ovoci. Sklízejí se snad hrozny z trní a fíky z bodláčí? Tak tedy každý dobrý strom nese dobré ovoce a špatný strom nese zlé ovoce. Dobrý strom nemůže nést zlé ovoce, stejně jako špatný strom nemůže nést dobré ovoce. Každý strom, který nenese dobré ovoce, bývá vyřazen a vhozen do ohně. A tak tedy: poznáte je po jejich ovoci.“*⁶ Nejinak je tomu i se školstvím a vzdělaností národa. Ovoce našeho tradičního, znalostního a výkonostně zaměřeného školství, které jsme si zde letmo připomenuli, bylo bezesporu dobré. Jaké ovoce však ponese z tradice vykořelející se ideologickými experimenty ztýrané školství jedenadvacátého století? Budeme čekat, až dozraje, nebo pohlédneme pravdě do očí a pokusíme se něco udělat?

JAK VRÁTIT ZÁKLADNÍMU ŠKOLSTVÍ SROZUMITELNOST A EFEKTIVITU?

Naše vlast se ještě v nepříliš dávné minulosti mohla ve značném měřítku spoléhat na vzdělanost, nápaditost a zručnost svých lidí. Produktivitou vědeckého výzkumu, technologického vývoje, plody naší kultury i závažností a dosahem výsledků teoretického myšlení jsme se směle mohli měřit s leckterou velkou a bohatou zemí a s leckterým velkým kulturním národem. Pokud nechceme, abychom

ustrnuli a v útěšném sebeklamu „vzdělanostní společnosti“ ztratili kontakt se světovou špičkou, potřebujeme, aby se naše školství zastavilo, důkladně rozhlédlo, vzalo rozum do hrsti a vykročilo jiným směrem. Takový manévr přitom nemůže začít jinak než velkým průvanem v základním školství.

Smyslem základního školství je naplnit veřejný zájem na spolehlivém minimu vzdělanosti spojujícím celou populaci. Mělo by tedy beze zbytku pokrývat rozsah povinné školní docházky, být v celostátním měřítku jednotné a všeobecně zaměřené. Ani jedna z těchto charakteristik dnes úplně neplatí. Povinným je „nultý ročník“ (poslední rok předškolního vzdělávání) a jeden rok středního vzdělávání (desetiletá povinná školní docházka). Odstranění těchto umělých přesahů je podmínkou jasnějšího vymezení úlohy základní školy, která plní zadání státu a obsluhuje celek populace. Jednotnost základního školství je od roku 2005 rozbita kurikulumní reformou. Školy se řídí vlastními konkrétními (pod názvem ŠVP – školní vzdělávací program) závazného vzdělávacího rámce (pod názvem RVP – rámcový vzdělávací program), které mohou obsah učiva uspořádat do jednotlivých ročníků vlastním způsobem v mezích daného stupně základního vzdělávání. Jinými slovy, vybrané téma může být na různých školách zařazeno do různých ročníků daného stupně, a dokonce i do různých předmětů (škola může při tvorbě ŠVP zasahovat i do struktury předmětů – vytvořit některé zbrusu nové integrací stávajících, nebo naopak dezintegrací či osamostatněním průřezových témat). Výsledkem jsou potíže s návazností při přestupu žáka z jedné školy na druhou. Řešením je návrat k pevně daným jednotným osnovám, které jsou doplněny nepovinným rozšiřujícím učivem. Narušen je také všeobecný charakter základního vzdělávání, především nadbytečnou specializací v povinně volitelných předmětech. Například pracovní výchova na druhé stupni je řešena nucenou volbou dvou ze sedmi možných podoborů, která umožňuje vyhnout se vysoce užitečným, avšak méně populárním možnostem (práce s technickými materiály, pěstitelské práce a chovatelství, provoz a údržba domácnosti, příprava pokrmů) a volit cestu nejmenšího odporu u žáků i „asertivnější“ části rodičovské veřejnosti (využití digitálních technologií, design a konstruování, práce s laboratorní technikou). Řešením je všeobecný povinný blok doplněný možnostmi individuální profilace v nepovinných předmětech (druhý cizí jazyk, náboženství, sportovní hry) a v dobrovolné zájmové činnosti.

K rozbředlosti role základního školství výrazně přispívá systém financování, který je nerozumně koncipován jako společný pro základní i střední školství. Pro upřesnění, jedná se nám nyní o státní financování pedagogické činnosti, tedy výuky (zhruba shrnuto nákladů na učitele a pomůcky). Provozně-technické náklady chodu škol jsou od vzniku jejich právní subjektivity přeneseny na zřizovatele (obce, kraje, soukromé osoby, církve, výjimečně i ústřední orgány státu). Od roku 1992 byla pedagogická činnost hrazena nejprve systémem normativu na žáka (pevně daná částka násobená počtem žáků), který přesně vyhovoval povaze a potřebám základního školství, avšak deformoval strukturu středních škol, což ještě zhoršilo jejich převedení pod nově ustanovené kraje v roce 2003. Systém samotný byl postupně komplikován dodatečnými korektivy, z nichž nejvýraznější změnou k horšímu bylo zavedení přepočítaných krajských normativů (2003). Do přepočtu

byly totiž zahrnuty také základní umělecké školy (ZUŠ) a jejich žáci (kteří jako žáci základních a středních škol již jednou započítáni byli), což při velmi nerovnoměrném rozmístění ZUŠ v republice způsobilo, že hodnoty normativu na žáka se začaly lišit kraj od kraje. Tedy, že tatáž vzdělávací služba byla v různých krajích poskytována za různou cenu. Od roku 2019 je v účinnosti reforma z dílny ministryně Valachové, která zavedla, opět jednotně pro základní i střední školy, drahý a složitý systém financování „na vykázaný úvazek“, který hned od počátku obsahuje mnoho podmíněných korektivů a dává široký prostor úřednické kreativitě. Nepochybným výsledkem je (a možná bylo i nevysloveným záměrem) posílení vlivu školské byrokracie, která dostala do rukou nástroj, jak udržet v chodu i neefektivní školy s nedostatkem žáků, pokud na tom má v daném konkrétním případě svůj zájem.

Řešením je návrat základního školství k jednoduchému normativu na žáka a oddělení od systému financování středních škol. Finanční životaschopnosti malotřídních škol v místech s řídkým osídlením a nedostatečným pokrytím sítí veřejné dopravy by mělo být docíleno zainteresováním obecních rozpočtů i do pokrývání nákladů na výuku (bez vlivu na strukturu těchto nákladů, pouze kofinancováním, jež by se odvíjelo od zákonem daného percentilu). Obce by tím dostaly možnost projevit svůj zájem na udržení malotřídní školy v místě a tato otázka by se stala významným tématem v komunálních volbách. Životaschopné malotřídky v odlehlých částech země by mohlo po nezbytném legislativním odbřemenění doplňovat domácí vzdělávání.

STŘEDNÍ ŠKOLSTVÍ POTŘEBUJE OBNOVU PŮVODNÍHO SMYSLU A DŮSTOJNOSTI

Střední školy dnes často připomínají „třetí stupeň“ základních škol a zaopatřovací ústavy pro kandidáty dospělosti. Podmínkou jejich ozdravení je tedy v první řadě opětovné definování smyslu a účelu celého sekundárního vzdělávacího stupně. Systém středního školství musí odpovídat faktu, že střední stupeň vzdělání je už částečně soukromým zájmem a školní docházka na střední škole už není povinná. Na rozdíl od základního školství je zde žádoucí diferenciací, tudíž platí, že současný kurikulární systém (RVP – ŠVP) umožňující individuální profilaci škol v centrálně daném rámci je v zásadě vyhovující. Soustava středního vzdělávání má tři složky: všeobecné střední vzdělávání (gymnázia), jehož hlavním úkolem je příprava na vysokoškolské studium, střední odborné vzdělávání, které by mělo poskytovat úplnou odbornost na úrovni maturity a způsobilost k výkonu odpovídajícího povolání a vzdělávání v učebních oborech, jež by mělo připravovat na výkon konkrétních řemesel. U všeobecného středního vzdělávání je ke zvážení, zda se nevrátit k rozdělení gymnázií na reálná (přírodovědně zaměřená) a klasická (humanitně zaměřená), neboť nastavením jejich proporce by stát mohl předcházet bujení neuzitečných, módně ideologických „oborů“ na humanitních vysokých školách. Střední odborné školy by měly být znovu odlišeny od učebních oborů tradičním způsobem, tedy formálním zakončením. Buď se má končit maturitou, a pak jde o školu, nebo výučním listem, a pak jde o učební obor. Zavedení čtyřletých učebních oborů s maturitou v roce 1984 vyprázdnilo význam i vážnost maturitní zkoušky jako takové a jakýkoliv pozdější pokus o sjednocení úrovně (státní maturity) předem odsoudilo k nezdaru – už jenom proto, že v učebních oborech je teorii

věnována jen polovina času, druhou polovinu tvoří praxe. Jinými slovy, i kdyby v učebních oborech byli stejně nadaní a studijně zaměření žáci jako na středních školách, byli by zásadně znevýhodněni časovou dotací teoretické výuky směřující ke složení maturity.

Stát musí mít nástroj, jak ovlivňovat strukturu středního školství, aby se vyvíjela s přiměřeným ohledem na potřeby trhu práce. K tomu nejlépe poslouží systém financování „na obor“. Tedy systém, ve kterém se nejprve rozdělí objem peněz určený na střední školství podle předem stanovené proporcionality oborů, a teprve následně bude stát jednotlivé díly distribuovat podle územního klíče (u něhož je nutné počítat s tím, že na rozdíl od základních škol může být rozmístění středních odborných škol či učebních oborů ve státě velmi nerovnoměrné, neboť je často vázáno na místní tradice výroby a podnikání). Oborová proporcionalita by měla podléhat periodickým, avšak zákonem omezeným změnám, aby byly vyloučeny skokové nárůsty či redukce disponibilních prostředků, a tedy zásadně potlačeno riziko nepředvídatelnosti systému.

Systém financování normativem na žáka v souběhu s dojezdem silnějších populačních ročníků, zřetelně se v devadesátých letech projevujícím ještě ve věkové vrstvě středoškoláků, tehdy vedl k nekontrolovanému nárůstu počtu středních škol. Převedení středních škol pod kraje jako jejich zřizovatele (2003) nadbytečnou kapacitu i nevhodnou strukturu sekundárního školství zakonzervovalo, neboť stát se zbavil přímých nástrojů k rušení (či slučování) postradatelných středních škol, což vyplulo jako problém na povrch zejména poté, co populační křivka nabrala výraznější sestupnou tendenci. Od krajů se takové kroky nedaly očekávat, neboť žádný z nich je nemohl a nemůže z prestižních důvodů učinit jako první, aby následně žáky uvolněnými na svém území posílil příslušné školy v krajích sousedních, pomohl jim k větší naplněnosti a tím zlepšil jejich vyhlídky do budoucnosti. Nehledě na problém, jak takový nepopulární krok obhájit v krajských volbách (a vysvětlit, že doposud místní či nedaleko dojíždějící žáci nově musí dojíždět mnohem dále). Řešením této bezvýchodné situace je vrácení zřizovatelské pravomoci u základní sítě středních škol na celostátní úroveň, přičemž tuto síť mohou v mezích zákona doplňovat soukromí zřizovatelé a církevní právnické osoby.

Učňovské školství prošlo v letech 1993 až 1996 inspirativním pokusem dělení správy, kdy zčásti setrvalo v resortu školství (v oblasti teoretické výuky) a zčásti přešlo do resortu hospodářství (v oblasti profesní přípravy učňů). S odstupem času se ukazuje, že opuštění tohoto modelu bylo ukvapené, a že tento může být naopak světlelem na konci tunelu. Dělená zodpovědnost na jedné straně efektivně zajišťuje vazbu učňovských oborů na potřeby ekonomiky a motivuje podniky k jejich účinné propagaci (což nepochybně umějí lépe než jednotlivé školy nebo stát), a na druhé straně drží zbytečně vysoká očekávání resortu školství v oblasti teorie při zemi. Spolu s odstraněním maturity (jež by měla být zájemcům individuálně umožněna na středních odborných školách) by uvedený model mohl zastavit současný úpadek učňovského školství a zbrzdit hrozivý trend naší rostoucí závislosti na zahraniční pracovní síle v řemeslných profesích.

VYSOKÉ ŠKOLSTVÍ NEMŮŽE ZŮSTAT OBREM NA HLINĚNÝCH NOHÁCH

Základní otázkou vznášející se nad vysokým školstvím dneška je, zda má jít hlavně o široce přístupnou společenskou a ideologickou přípravku dorostu vyšších a středních společenských vrstev, nebo o vědecky a profesionálně nejnáročnější stupeň vzdělávání určený úzké skupině populačního ročníku vytříbené předchozími stupni vzdělávání a prokázanými schopnostmi samostatně studovat a abstraktně myslet. První varianta se proti druhé úspěšně prosazuje v západní Evropě a USA od šedesátých let, u nás tuto cestu slepě následujeme s třicetiletým zpožděním. Legislativní rámec u nás platný od roku 1990 celkem rozumně stanovil, že vysoké školy se zřizují zákonem, chráněna je svoboda vědeckého bádání, umělecké tvorby a výměny názorů (akademické svobody) a samospráva v mezích zákona. Působnost ministerstva školství byla omezena na otázku jejich rozpočtů a prostřednictvím akreditačního řízení také struktury studijních oborů. Zákon tedy umožňoval buď zachovat, odideologizovat a kultivovat tradiční pojetí výuky a bádání, nebo následovat „*dlouhý pochod institucemi*“ západních neomarxistů a vydat se k variantě jmenované úvodem jako první. Což se také z politických důvodů stalo. Mezi lety 1990 a 1999 narostl podíl vysokoškoláků v populačním ročníku z 15 % na 35 %, což způsobila rozpočtová a akreditační politika ministerstva školství. Nová zákonná úprava z roku 1998 navíc umožnila zakládání soukromých vysokých škol, což zásadně přispělo k rozšíření nabídky „měkkých“ oborů bez ukotvení v určité vědní disciplíně a otevřelo cestu k vysokoškolskému titulu prakticky každému průměrně inteligentnímu mladému člověku. Vládní koncepce vzdělávání z roku 1999 (usnesení č. 277/99) stanovila cíl přivést do roku 2005 do terciálního vzdělávání 50 % populačního ročníku, k čemuž s nevelkým zpožděním skutečně došlo. Svůj podíl na tom měla i skutečnost, že jediní dva ministři školství v třiceti popřevratových letech, kteří úřadovali celé funkční období, byli sociální demokraté Eduard Zeman (1998-2002) a Petra Buzková (2002-2006), propagátoři „*vzdělanostní společnosti*“ (přesycené inflačně znehodnocenými akademickými tituly) po vzoru západních zemí.

Řešením je obtížný návrat k tradičnímu pojetí terciálního vzdělávání jako nejnáročnějšího stupně školní výuky pro úzkou skupinu duševně nejvýkonnějších mladých lidí s patřičnou úrovní morálně volných vlastností. Což se nemůže obejít bez značné dávky politické vůle a odvahy. Předně bude zapotřebí rehabilitovat střední odborné vzdělání jako postačující pro širokou škálu praktických činností (střední technická inteligence, nižší úřednictvo, pedagogové v mateřských školách, zdravotní sestry). Dále bude nutné administrativně redukovat zbytné a umělé vysokoškolské studijní obory a podpořit tuto redukci cíleným rozpočtovým „vyhladověním“ příslušných škol, aby se samy na tomto zeštíhlení v zájmu zachování podstatných oborů podílely (samy podávaly návrhy na redukci a měly zájem na jejím rychlém provedení). Součástí redukce musí být i náležité zpřísnění akreditačního řízení, aby se soukromé vysoké školy dosud nabízející pouze zbytné a umělé studijní obory nepokoušely přeorientovat na nekvalitní výuku smysluplných oborů, ale spíše postupně zmizely z trhu. V neposlední řadě bude nutné významným způsobem usnadnit odebrání titulů vysokými školami za odborná i morální selhání jejich nositelů a omezit tím neoprávněné zvýhodnění generace, která je získala

až příliš snadno. Lze očekávat, že tlak na uplatňování této pravomoci už přirozeně vytvoří generace nastupující, které návrat systému ke střízlivému normálu vlastní cestu k titulu zřetelně ztíží.

KREATIVNÍ DESTRUKCÍ KE STŘÍZLIVÉMU NORMÁLU

Ve školském prostředí získalo slovo reforma postupem času pejorativní významové zabarvení něčeho bezmála neslušného. Již pětadvacet let, počínaje *novou koncepcí* z roku 1976, je naše školská soustava terčem nedomyšlených a krátkodýchých reforem valících se na ni v rychlém sledu za sebou, jejichž výsledkem je nechuť a instinktivní odpor většiny pedagogů k jakýmkoli změnám přicházejícím shora. Jak jsme ale již vložili, změny nikoli nepodobné zemětřesení je navzdory tomu nezbytně zapotřebí. Vypůjčili jsme si proto pojem slavného ekonoma Josefa Aloise Schumpetera⁷ „*kreativní destrukce*“, který dobře vystihuje charakter změny, po níž dnešní situace volá.

Prvním a nevyhnutelným krokem, který vytvoří předpoklady pro hlubší reformu a rozumné řízení resortu školství je změna služebního zákona č. 234/2014 Sb. Tento zákon, který ministrům umožňuje jmenovat pouze své kabinetní a poradce (tedy zajištění osobního úředního servisu) a politické náměstky (tedy zástupce pro roli člena vlády, který se nepodílí na řízení resortu), z nich prakticky činí formální kapitány lodí, které si řídí sama posádka, a kteří nedisponují žádnou pákou, jíž by mohli kurs svých plavidel změnit. Odhlédneme od problému, že daný stav je faktickým vyprázdněním demokracie a předáním reálné moci „skrytému státu“ (ve smyslu nevyměnitelných úřednických elit). Daný stav také znemožňuje provedení jakékoliv hlubší reformy, která by mohla ohrozit zájmy úřednických klik ovládajících ministerstva až po úroveň náměstků, tak zvané odborných. Bytostným zájmem těchto klik je kariérní postup, jehož možnosti a perspektivy významně rozšířila existence institucí Evropské unie, k níž tudíž pociťují základní loajalitu. Změna služebního zákona musí vrátit ministrům pravomoc jmenovat nejen všechny své náměstky, ale také všechny ředitele odborů, na jejichž úrovni vzniká agenda každého resortu. Možnost politicky jmenovat své náměstky a ředitele odborů teprve vrátí ministrům řízení resortů do rukou a umožní provádět i různé změny opřené o mandát voličů.

Na výše popsanou změnu služebního zákona a obnovu politické říditelnosti ministerstev mohou navázat zásadní strukturální změny, které mohou být zahájeny a probíhat ve všech stupních vzdělávání současně. V první řadě jde o reformu financování základního školství (vzhledem k tomu, že návrat k celostátnímu normativu na žáka bude znamenat radikální zjednodušení, může být provedena velmi rychle) a zrušení umělých přesahů povinné školní docházky. Nultý ročník (povinný poslední rok předškolního vzdělávání) může být zrušen prakticky okamžitě a předškolnímu vzdělávání musí být zároveň formálně odňat vzdělávací charakter. Mateřské školy se mají věnovat předškolní výchově a nikoli vzdělávání. Dítě potřebuje především předškolní společenskou přípravku, zvládnout základní sebeobsluhu a osobní hygienu, přivyknout koexistenci a komunikaci v širším organizovaném kolektivu, osvojit si nezbytnou sebekázeň a přijímání autorit mimo okruh

rodiny. Poměrně rychle může být také zkrácena povinná školní docházka z deseti let na devět či osm podle toho, zda základní vzdělávání bude nadále devítileté, či osmileté. Menšina žáků a jejich rodin, které nestojí o střední vzdělání, přestane být nucena předstírat rok či dva zájem o učební obor či střední školu, kam formálně musí docházet. Je ovšem nezbytné současně upravit možnost brigádní práce či jiné veřejně prospěšné činnosti pro tyto nezletilé. Střední školství musí být v první řadě převedeno ze zřizovatelské působnosti krajů (pokud nemá jiné zřizovatele) na ministerstvo, následně podrobena reformě financování a s pomocí nového systému distribuce finančních prostředků optimalizováno. Co se týče vysokých škol, také s jejich redukcí netřeba otálet či ji vázat na změny v nižších stupních školské soustavy. Je ovšem potřeba počítat s velmi tuhým odporem a s nebezpečně silným mobilizačním potenciálem hesla (jakkoli falešného) o „útku na akademické svobody“. Exekutiva si musí obhájit, že uplatňuje pouze své pravomoci v oblasti akreditace oborů a financování, a že s akademickými svobodami nemá rušení pseudooborů a pochybných „výdejů diplomů“ nic společného. Zároveň musí rázně připomínat zásadu, že o veřejných penězích se musí rozhodovat politicky, tedy s mandátem voličů, a to i tehdy, kdy ze zákona živí autonomně řízené instituce.

Na rozdíl od výše popsaných ozdravných strukturálních řezů musí být reforma vzdělávacího obsahu prováděna postupně a v časových návaznostech. Obnova pevně daných osnov musí proběhnout nejprve na prvním stupni základních škol a rozšířit se na druhý stupeň až s prvním postupným ročníkem, který v novém systému započal své základní vzdělávání. S tímto ročníkem pak analogicky může vstoupit v platnost i reforma vzdělávacích obsahů na středních školách. Tím bude poskytnut dostatek času k náročné odborné práci na osnovách základního vzdělávání i k vyřešení nezbytných návazností. Obnovou jednotných osnov v základním školství ztratí smysl dosavadní praxe vydávání libovolného počtu učebnicových řad soukromými vydavateli v režimu konkurenčního boje s pouze rámcovou státní regulací a volbou konkrétního vydavatele (učebnicové řady) jednotlivými školami. Návrat k jednotné řadě učebnic nemusí nutně znamenat obnovu státního pedagogického nakladatelství, může být řešen i výběrem soukromého dodavatele, jemuž bude udělena výhradní licence vydávat učebnice pro základní školy. Ministerstvo ale musí převzít plnou odpovědnost za výběr autorů, soulad textu s platnými osnovami a přiměřenost věkové skupině žactva. Připomínkové řízení by mělo být omezeno na přímo řízené odborné organizace ministerstva a státní vědecké instituce. Zrušena bez náhrady by měla být povinná připomínková místa z okruhu nejruznějších etnických a náboženských menšin, která převážně pákou předběžné autocenzury tlačí učebnicové texty k nepřírozené interpretační neutralitě a bezpohlednosti v duchu politické korektnosti. Výsledkem pak není nic jiného než snížená čtivost a srozumitelnost, neboť v textu obvykle nezůstává ani stopa autorských emocí. Bude zcela postačovat, když za hodnotové ukotvení učebnicových textů v duchu Ústavy ČR ponese politickou odpovědnost ministr školství a autoři za ně budou ručit svou vědeckou i občanskou pověstí.

Na otázku, zda zachovat devítileté základní vzdělávání (5 ročníků prvního stupně + 4 ročníky druhého stupně), nebo zda se vrátit k osmiletému (4 + 4) neexis-

tuje jednoduchá odpověď. Argumentem pro devítiletou ZŠ ve světle potřeby zrušit povinnost v souhrnu desetileté školní docházky je skutečnost, že ze základní školy vycházejí patnáctiletí, kteří jsou na rozdíl od čtrnáctiletých alespoň omezeně způsobilí k výdělečné pracovní činnosti a existuje pro ně alternativa k učebnímu oboru či střední škole. Naopak vážným argumentem pro osmileté základní vzdělávání je skutečnost, že ukončení střední školy (v tradičně čtyřletém pojetí) se v takovém případě u většiny žáků zhruba kryje s dosažením plnoletosti. Tím odpadá problém, že poslední ročník střední školy (a vinou nadužívání ročních odkladů nástupu školní docházky do značné míry i předposlední ročník) tvoří již plnoletí žáci. Ti pak v panující atmosféře právního aktivismu a chorobného sudičství snadno podléhají svodům narušovat chod školy a dávat neblahý příklad mladším nezletilým spolužákům (jedná se nejčastěji o právní cestou vymáhaný nesouhlas plnoletého žáka s poskytováním informací o prospěchu a chování rodičům, nárok osobně omlouvat vlastní absenci, nesouhlas s vlastní účastí na školní akci vyžadující finanční spoluúčast apod.). Jako řešení se tedy nabízí buď nemít na středních školách plnoleté jako významnou skupinu (maturovat v osmnácti; odhlédneme od možnosti zvýšit věkovou hranici plnoletosti), nebo prosadit odloženou účinnost souvisejících práv, a to až na okamžik dokončení či ukončení středoškolského studia.

Pokud jsme úvodem nástinu žádoucí změny použili pojem „*kreativní destrukce*“, bylo to mimo jiné i proto, že školství je podobně jako reálná ekonomika živým organismem, který se nedá beze zbytku ovládnout a přímo řídit jako stroj. Vyžaduje proto zacházení analogické postupům v medicíně. Na začátku je nutné stanovit diagnózu a navrhnout terapii. To bylo nepochybně možné učinit už dnes, a proto jsme také tak učinili. Otázkami zítřka pak zůstávají, zda bude navržená terapie schválena a prakticky uplatněna, jak na ní zareaguje pacient, a jakou následnou péči v závislosti na zmíněné reakci bude vyžadovat.



Poznámky:

- 1) *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, MŠMT, Praha 2020. s. 26.
- 2) V tom není zahrnuto neusedlé, kočovné obyvatelstvo a obtížně vzdělavatelní jedinci s duševní nedostatečností či poruchou. Stejně měřítko platí i pro níže srovnávané země – v potaz se bere pouze negramotnost usedlého a ke školní výuce duševně plně způsobilého obyvatelstva.
- 3) Titulární království v rakouské části monarchie a jediná část bývalého Polského království s polským vyučovacím jazykem ve veřejném školství (v ruské části Polska se vyučovalo rusky, v pruské německy).
- 4) Prof. RNDr. Petr VOPĚNKA DrSc. (1935-2015), *Ministrem ve vládě národní oběti*, s. 9, MŠMT, Praha 1992.
- 5) Leopold HASNER von Arth (1818-1891) byl právník, filosof a národohospodář. Od roku 1849 přednášel na pražské Karlo-Ferdinandově universitě, roku 1861 se stal poslancem Říšské rady a v letech 1867-1870 byl ministrem kultu a vyučování. V roce 1870 se nakrátko stal předsedou vlády.
- 6) Evangelium svatého Matouše 7, 16-20.
- 7) Josef Alois SCHUMPETER (1883-1950), rodák z moravské Třešti, profesor ekonomie v Černovicích a ve Štýrském Hradci. V letech 1919-1920 byl ministrem financí Rakouské republiky, později přednášel v německém Bonnu a od roku 1932 v USA na Harvardské universitě.

Jeroným Klimeš:

PSYCHOLOGIE VZDĚLÁVÁNÍ V DOBĚ BLAHOBYTU

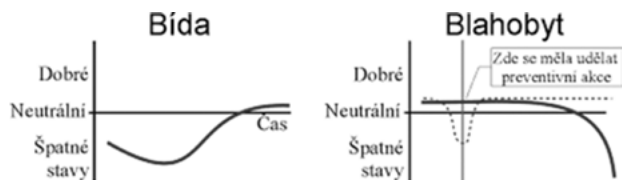
„Země se otáčí jako hlína na hrnčičově kruhu,” stěžuje si Egypťan Sinuhet někdy na pomezí staré a střední říše (2000 př. Kr.). I tehdy se totiž střídala období intenzivních změn a relativního klidu. Před generacemi současníků tu bylo bouřlivé období technické revoluce, které uctívalo vzdělání a rozum. Lidé byli tehdy uneseni vědou, protože zřetelně viděli, že například jeden hektar před technickou revolucí vynesl 2 tuny píce, dnes je to až 15 tun. Tyto změny přinesly blahobyty, ale pro naši generaci jsou již samozřejmostí.

Blahobyty je doba, kdy lidé nemusí válčit s hladem. Tento fakt dramaticky mění naše uvažování, protože pro blahobyty nejsme svou přirozeností vhodně vybaveni. Začít žít v blahobytu je pro lidstvo asi taková změna, jako když před deseti tisíci lety začalo jíst semena travin (obilí) a pít mléko. Ti, kteří k tomu nebyli geneticky způsobilí, postupně vymírali, až po nich zůstala zbytková procenta těch, kteří dnes vykazují buď mléčnou intoleranci či celiakii. I nás možná čeká mnoho století či spíše tisíciletí, kdy se snad naučíme fungovat v blahobytu, a také to nebude zadarmo.

Jako každá zásadní změna i blahobyty vede k vymírání – paradoxně s plnými žaludky. Lidé přestávají být v blahobytu schopni reprodukce. Úhrnná porodnost se už dlouho pohybuje okolo čísla 1,4 dítěte na ženu za celé její plodné období, což jsou 2/3 hodnoty potřebné k prosté reprodukci – 2,1. Prostě na každou ženu by měly připadat aspoň dvě děti. Demografové jsou z toho šediví už dávno, politici EU začínají o tom mluvit jako o vážném problému, ale běžným lidem to příliš nedochází. Neumějí si pod těmito čísly nic konkrétního představit. My psychologové, co se zabýváme rozvody, už vidíme tu tragédii zblízka. Tisíce rodičů přicházejí o děti. To jsou tisíce lidí, o které nikdo nestojí, a až budou za dvacet, třicet let umírat, nebude tu nikdo, koho by zajímali.

Každé období blahobyty s sebou přináší tzv. babylónský efekt, kdy například všichni mluví česky, ale nikdo nikomu nerozumí. To se pozná podle toho, že jsou prostředky na honosné, ale zbytné stavby. Ať je to pověstná Babylónská věž, které snad stála modelem o pár tisíc let starší, ale o nic méně kuriózní Jerišská věž. Nebo dnes Chalífova věž v Dubaji, popřípadě jak psal N. C. Parkinson: *„Dokonaleho uspořádání dosahuje instituce teprve tehdy, když je už na pokraji zhroutení.”* Jinými slovy, jakmile si společnost postaví svou reprezentační budovu, to značí, jakmile na ni má zbytné peníze, je to neklamná známka, že její konec už začal. Proč?

Když je hlad, lidé musí spolupracovat, komunikovat, vzájemně si pomáhat a velmi respektovat objektivní zákony, aby se alespoň trochu najedli. Jak začne blahobyt, tak se nemusí s nikým domlouvat, všichni jim mohou být lhostejní. Přestávají respektovat objektivní zákony, protože chtějí maximalizovat požitek. Otázku „co je třeba udělat?“ vystřídá otázka „bude mě to bavit?“



V době bídy si lidé dobře uvědomují, že je třeba tvrdě pracovat, aby se člověk dostal nad nulu. Respektují objektivní zákony, oslavuje se rozum a následná odměna je sladká, zasloužená.

Lidé vědí, že se jim investice do vzdělání či jiná námaha vyplatila – vyhrabali se nad nulu. Jejich děti ale blahobyt berou už jako samozřejmost. Nevěří rodičům, že musejí dobrovolně dělat mnoho nepříjemných preventivních akcí, aby jim ten lehce nabytý standard jen udrželi. Preventivní nepříjemné akce odkládají, stejně jako návštěvu zubaře, a víme, co potom následuje – zuby se kazí, začnou bolet a blahobytná společnost se analogicky hroutí.

Komunismus hledal svět bez hladu. Ten tu dnes je, a lidé proto začínají hromadně hledat jiné nebe na zemi. V tomto novém, vysněném Eldorádu totiž už nejde pouze o život bez hladu, ale hlavně o to, že v něm není nepříjemných prožitků. Příjemný prožitek a sběratelství zážitků se stává cílem a programovým plánem celé mladé generace. Dříve se v pohádkách z Honzy stal král, když zabil zlého draha, tedy když si vybudoval svou skutečně pevnou identitu. Ale dnes už identita netáhne. Dnes jsou „mravním maximem“ zážitky a životní cestou je jejich sběratelství – kdy mohu ukázat alba či webové stránky, kde jsem všude byl a co jsem zažil.



*„Zážitky jsou náplní života
a tvoří jeho kvalitu...“*

Sabina Kaderková
cestovatelka, studentka VŠO - obor cestovní ruch

Dříve to bylo naopak – bez práce nejsou koláče. Člověk napřed vybudoval kvalitu – grunt a pak si užíval toho, co vybudoval, včetně své identity. Dnes je napřed zážitek a ten má tvořit kvalitu. „Koláče“ mají tvořit kvalitu života.

DOPAD BLAHOBYTU NA ŠKOLSTVÍ

Od sametové revoluce se zlepšilo vše, co se týká techniky. Máme lepší auta, počítače, telefony i leckteré materiály. Ale zhoršilo se vše, co se týká mezilidských vztahů: školství, sociální práce, rodinné vztahy, péče o staré lidi a o pacienty ve zdravotnictví. To je důsledek právě blahobytu. Žáci považují studium matematiky a těžkých oborů za hloupost. Lékaři si svou zaběhanou dřinu v nemocnicích nijak neulehčili, stejně jako učitelky ve školách. Ještě hůř na tom jsou zdravotní sestry a sociální pracovnice. Proto je stále méně studentů ochotno jít do těchto vyčerpávajících oborů, kterých si vcelku ani neváží, protože neskytají příjemné zážitky. Dopad blahobytu nejen na školství je tragický v mnoha směrech.

1) PŘÍLIŠ VELKÉ TŘÍDY

Učit homogenní třídu třiceti dětí bylo i dříve takřka nad lidské síly. Dnes pod praporem inkluze se do ní zabudují děti s nejrůznějšími handicap, ale počet dětí na učitelku se nesníží. Naopak, k problémovým dětem se přidají další dvě asistentky, jako kdyby v té třídě už tak nebyl dost velký chaos a hluk. Samozřejmě, rozumné řešení by bývalo bylo asistentky „přejmenovat“ na učitelky a udělat tři třídy pro deseti dětech. Pak by se dalo uvažovat i o určité míře inkluze, ale takto je inkluze jen generátorem chaosu, kdy školy slouží jako zaopatřovací ústavy pro mentálně retardované, a to na úkor ostatních žáků, kteří se v nich nemohou řádně vzdělávat. Osobně jsem na základní škole zažil dítě na hranici střední mentální retardace (dříve nazývané imbecilie), jinými slovy, ta dívka na tom byla hůře než filmový Otík ve *Vesničce mé střediskové* (ten měl lehkou mentální retardaci, dříve nazývanou debilita). Na úplně zbytečné GDPR se milióny našly, na lecjakou dotovanou hloupost jsou také peníze, ale na dělení tříd nejsou.

2) OSNOVY ODTRŽENÉ OD REALITY

Dříve děti získaly velkou část rukodělných dovedností doma. Věci se opravovaly či vyráběly svěpomocí. Kluci měli své pionýry, které neustále rozebírali, i zesilovače si vyráběli sami. Praxi znali z domova, chyběla jen teorie, kterou dodala škola. Dnešní škola stále vychází z této logiky osnov, jenže doba se změnila. Dnes by výuka měla začít tím, co valné většině chybí doma – pěstováním zeleniny, řemeslnou prací, samostatnými rukodělnými aktivitami. Na to pak lze úspěšně roubovat teorii, která tu praxi vysvětluje. Dnešní škola má do značné míry obsah výuky, který byl vhodný pro děti s praktickými dovednostmi a pracovní kázní z minulého století. Výsledek je, že žáci nechápou smysl věcí, které se je učitelé snaží naučit. Učitelé nemají čas ani účinné nástroje na to, aby jim předávali, co bývalo samozřejmostí, ale dnes už dávno samozřejmě není.

Příklad za všechny – procenta. Žáci se je sice na základní škole učí, ale často ještě jako studenti na vysoké škole je nechápou. V České republice je pouhé jedno procento lidí s deseti a více exekucemi. Je to hodně nebo málo? Všichni se tváří, že málo. Co je to jedno procento? To je přibližně sto tisíc finančně nesvéprávných lidí. Ti v tomto státě plynule přecházejí do otrokářského režimu – pokud pracují, tak načerno za kapesné a nocleh. Potřebovali bychom tedy stejný počet finančních opatrovníků, kteří by jim spravovali rozpočet. Položte otázku právníkům, kolik opa-

trovníků soudy ustanovily? Mnozí právníci neumějí používat procenta, protože kúpecké počty se na škole nenaučili, a tak zapomněli nejen procenta, ale i derivace, vektory a integrály, o kterých slyšeli na gymnáziu. Jsou matematicky negramotní, a tak nedomýšlejí ani vážné sociální problémy.

3) SBĚRATELSTVÍ TITULŮ VERSUS NEZÁJEM O VZDĚLÁNÍ

Na jakémkoli večírku si můžete ověřit, že dnešní lidé nemají valný zájem o vzdělání a poznání. Když zmíníte nějakou zajímavost z oblasti vědy, tak zaujmete na nejvýš jednoho člověka z deseti. Většina ostatních znuděně odvrátí zrak a bude se bavit o jiných, pro ně zajímavějších tématech. To v době technické revoluce ještě před sto lety nebylo. Populární knihy tehdy vysvětlovaly principy vědy a nebály se ani grafů a vzorců. Ty jsou dnes téměř tabu a běžně se nestává, aby se v populárním časopisu či knize objevily. Ani mně samotnému se zpravidla nepodaří obhájit je jako součást mých článků. Redakce je maže s odůvodněním, že by to prý nikdo nečetl.

Lidé vědí, že potřebují akademické tituly, aby dostali dobrou práci, ale o poznání samotné nemají v podstatě žádný zájem. Titíž lidé jsou zároveň rodiči, kteří pak na učitele tlačí: dejte dětem hezké vysvědčení, ale neotravujte je s náročnějším poznáním či dokonce drilováním. Drilování je nepříjemné, ergo odporuje filosofii blahobytu „jen žádné nepříjemné prožitky“. Učitelé se pak na třídních schůzkách málem omlouvají rodičům, že požadují nějaký výkon. Pochopitelně – třetina rodičů to vnímá jako „teror“ na svých dětech. Vzpomínám na jisté rodiče, jejichž syn měl přes 200 neomluvených hodin: „Víte, já jsem umělec, žena je umělkyně, mladý bude taky umělec. K čemu mu bude biologie?“ Masovým tolerováním takových jevů se nenápadně ruší povinná školní docházka.

4) STÁT TÝRÁ SVÉ ZAMĚSTNANCE

Stát vytvořil profese učitelů, vychovatelů, sociálních pracovníků, profesionálních pěstounů a rodinných soudců, avšak neposkytl jim potřebnou pravomoc, depťá je zbytečným papírováním a přemrštěnou kontrolou. Lidé si z nich nic nedělají a rádi si ještě přisadí. Výsledek je zřejmý: zejména my muži nechceme tato povolání vůbec dělat. Není to ani tolik problém platového ohodnocení, ale nikdy nekončícího seriálu neúspěchů a toho, že vám neustále někdo za něco nadává. Radosti z úspěchu je tam jako šafránu. Důvodem je částečně i to, že na ministerstvech pracuje vysoký podíl čerstvých absolventů škol. Ti dokazují svou potřebnost stále novými předpisy, pravidly a formuláři, aniž by znali potřeby praxe – nikdy nestáli za katedrou, ani nedělali sociální práci, ani nebyli pěstouny, zkrátka netvořili žádné smysluplné hodnoty.

5) NOVODOBÉ DROGY A „MAMAHOTELY“

Nová droga se vždy vyznačuje velkým nadšením pro ni. To se týká i digitálních zařízení. Počítače samy o sobě či programování mají pro děti asi takovou atraktivitu jako matematika. Najdeme dva až tři žáky na třídu, kterým to jde a baví je to. Pro zbytek třídy je to otrava. Baví je hry, sociální sítě a podobné aplikace, které mají s informačními technologiemi jen málo společného. V podobném procentu se

stávají děti na počítačových hrách závislé. V každé třídě najdeme dva až tři žáky, kteří je mají jako drogu. Ti pak takto přicházejí nejen o spánek a vzdělání, ale často i o kariérní růst a schopnost postavit se na vlastní nohy – setrvávají v pohodlí tak zvaných „mamahotelů“.

Tyto dopady pocítíme za dvě generace. Když rodiče mají jedno nepoužitelné dítě, žije ho až do své smrti. To už bývá dítěti, které nikdy nepracovalo, kolem padesáti. Od ještě spořádaně žijících rodičů zdědí slušné majetky, se kterými si vystačí až do smrti. Mezitím náhodně zplodí jedno dítě, které už samozřejmě nemá žádný konstruktivní vzor, a to aby zcela nevzdělané a dezorientované spadne do beznadějně chudoby. Tak se za tři generace může naprosto změnit charakter země.

Samozřejmě, tyto černé scénáře se netýkají všech. Stačí však, když postihnou třetinu populace, a v praxi to bude znamenat zhroucení systému. Zkrátka žádná civilizace či vládnoucí dynastie v historii nedokázala odolávat tlaku blahobytu déle než tři století. Bylo by bláhové předpokládat, že naše civilizace se svou svrchovaně sebestřednou morálkou bude mít lepší vyhlídky na přežití.

6) ORGANIZOVANÁ VÝCHOVA

Současná výchova a vzdělávání nevyhovují zejména chlapcům. Důvodem je její přehnaná organizovanost. Když pak vidíme mladé lidi na prahu dospělosti, býváme zaraženi jejich nesamostatností. Osobně mi připomínají odsouzence na doživotí, které jsem měl možnost poznat ve vězení. Ti pasivně čekají, co bude nebo nebude. Příkazy dozorců vykonávají bez odporu i bez jakékoli vlastní iniciativy. Kam je postaví, tam stojí, naučili se nic nechtít. Podobně si děti zvykají, že od rána do pozdního večera mají život organizovaný dospělými. Ze školy do kroužků, přesuny mezi kroužky, všechny aktivity řídí dospělí a děti čekají, co se jim připraví a pasivně přijímají pokyny jako ti odsouzenec. Zmizely dětské party, kde si právě chlapci budovali vlastní sociální hierarchii a kde byl i prostor pro jejich vlastní iniciativu. Prostě šli a postavili si bunkr, vyrobili motokáru, šli na třešně. Právě chlapecké kolektivní vylomeniny, to byl základ pro budoucí firmu, pracovní kolektiv a chlapskou iniciativu v domácnosti.

Při dnešním stylu výchovy jsou jediným prostorem pro chlapeckou iniciativu lego a počítačové hry, proto jsou mladí muži v reálném světě v podstatě ztraceni a jsou zcela nepraktičtí. Není divu, že nejsou schopni vytvořit pracovní kolektiv ani funkční rodinu a mají sklon pasivně zůstat tam, kde to znají – v „mamahotelu“.

JAK DÁL?

Adaptace na změny, které přinesla technická revoluce, bude dobíhat ještě mnoho dekád, neřku-li století. V podstatě jsme teprve začali hledat návody na tento nový svět a nebude lehké se v něm naučit žít. Čeká nás ještě zásadní digitalizace života a její vinou i rozpad společnosti do malinkých ostrůvků, které spolu nekomunikují a nesdílejí hodnoty. Toto babylónské zmatení jazyků současného světa se ukázalo při celosvětové krizi s covidem-19. Rodiče najednou museli dohlížet

na vzdělávání svých dětí sami, protože pouze na státní distanční vzdělávání se nelze spolehnout. Podobně neslavně zřejmě dopadne i důchodový systém, který stát v budoucnu jistě neutáhne. V budoucím světě si tedy paradoxně najdou místo ti, kteří jsou i přes tlak globálních médií schopni fungovat lokálně v rámci malého kolektivu tvořeného několika spřátelenými rodinami, vazbami mezi generacemi a v rámci rodiny. Naopak, propadat do izolace a sociálních fobií se budou solitéři a ti, kteří se v tomto světě nejsou schopni rozmnožit. I ambiciózní lidé se dnes špatně uplatňují, protože globální slávu už prakticky nikdo nový nezíská. Fenomén celosvětové slávy Beatles se prostě už nemůže opakovat. Už dnes prakticky každý žije v poměrně „malé vesnici“ svých několika blízkých a známých, nebo dožívá izolován a sám uprostřed přelidněného světa.

V budoucím světě tedy budou mít výhodu ti, kteří dokáží kompenzovat jeho slabiny: nabízet spolupráci i v egoistickém světě. Ti, kdo budou umět uvažovat stylem „*jsme na jedné lodi*“ a ne stylem „*nevaž se, odvaž se*“. Ti, kdo udrží vazby mezi více generacemi, zachovají dětem kompletní rodinu, vzbudí u nich zájem o poznání a řemesla, kdo dokáží odolávat svodům konzumního života. Ano, to vše bývalo úkolem rodičů vždy, ale v budoucnu to bude tím obtížnější a potřebnější, že blahobytné prostředí pospolitému duchu neprospívá.



Eduard Fuchs:

EXAKTNÍ MYŠLENÍ A MÍSTO MATEMATIKY VE VZDĚLÁVÁNÍ

Můj profesní život je spjat s matematikou – s matematikou tvůrčí i s výchovou budoucích učitelů matematiky. Popisovat nezúčastněnému pozorovateli, v čem tvůrčí matematik spatřuje její krásu, je obtížné a není to účelem tohoto zamyšlení. Je však pravděpodobné, že podobné pocity zažívá každý tvůrce. Úžasně to vystihnul jeden z největších myslitelů přelomu devatenáctého a dvacátého století, Henri Poincaré, když napsal: „*Myšlenka je jen záblesk mezi dvěma dlouhými nocemi. Avšak tento záblesk je vším.*“¹

Při vzdělávání budoucích učitelů se snažím posluchačům ukázat, že matematika není souhrn vzorců a algoritmů, které se musíme ve škole naučit, abychom je po opuštění školy zase mohli zapomenout, ale že to je úžasný příběh o poznávání světa a o popisu jeho zákonitostí, příběh plný překvapivých objevů i slepých cest, osobních dramát i úspěchů, bez jehož znalosti je naše vidění světa neúplné a povrchné.

Pokud se chceme zamyslet nad významem matematiky v současném světě a v lidském poznání, je nezbytné zamyslet se nad třemi rozdílnými, byť výrazně propojenými rovinami. Jaká je role matematiky v současné vědě? Jaké je její vnímání ve společnosti? A jaké je její postavení v současném vzdělávání?

MATEMATIKA A SOUČASNÁ VĚDA

Je matematika opravdu *královnou věd*, jak se v minulosti někdy říkalo, nebo je to jen překonané vidění její role? Má stále dominantní postavení ve světě vědy, nebo ji nevratně nahrazuje svět počítačů a nastupující umělé inteligence?

Antické období, v němž se matematika – a nejenom ona – zrodila a dosáhla nebývalého rozkvětu v dílech Eukleida, Archimeda a dalších myslitelů, skončilo a odkaz antiky pomalu upadal v zapomnění. K novému vzepětí došlo až v sedmáctém století, které zcela změnilo lidský pohled na tvářnost našeho světa. Naším úkolem není popis události onoho vzrušujícího období. Pokud jde o matematiku, pouze si připomeňme zrod *infinitesimálního počtu* v dílech Isaaca Newtona a Gottfrieda Wilhelma Leibnize, který umožnil popis nově objevených fyzikálních zákonů, a počátky *teorie pravděpodobnosti*, která zvrátila dosavadní představy o vzájemných vztazích nahodilosti a zákonitosti a podrobila matematickým pravidlům jevy, které se dosud zdály nevyzpytatelné. Připojíme-li si k těmto faktům úspěchy tehdejší astronomie a fyziky a uvědomíme-li si zásadní roli, kterou v těchto vědách sehrávala (a sehrává) matematika, je jen přirozené, že sílilo přesvědčení, které

jsme naznačili již v připomínce antické epochy. Vše potvrzovalo názory, které lze shrnout do jediné věty: *Příroda hovoří jazykem matematiky*.

Toto přesvědčení lze dokumentovat mnoha a mnoha úvahami nejrůznějších myslitelů uvedeného období. Nejčastěji je asi citován jeden ze zakladatelů moderní fyziky, Galileo Galilei: „*Filosofie přírody je napsána v obrovské knize, která je neustále otevřena před naším zrakem. Pozorujeme Vesmír, avšak pochopit ho může pouze ten, kdo se nejdříve naučí jazyk a pozná písmena, jimiž je tato kniha napsána. A napsána je jazykem matematiky a její písmena jsou trojúhelníky, kružnice a další geometrické obrazce, bez nichž nelze lidsky porozumět jejím slovům. Bez toho je to jen bezcílné kroužení v temném labyrintu.*“²

Své dominantní postavení v technických a exaktních vědách si matematika zachovala. V posledních desetiletích však proniká i do dříve nečekaných oblastí, jako je například psychologie, lingvistika a mnohé další. Aniž bychom chtěli zneužívat okřídlené a nadnesené úsloví o *královně věd*, je nepochybné, že matematika a její hluboká znalost je nezbytná pro rozvoj většiny oborů lidské činnosti.

VĚDA, MATEMATIKA A SPOLEČNOST

Význam vědy a její role jsou v posledních desetiletích relativizovány nejenom u nás. Na jedné straně existují dříve netušené a ohromující výsledky moderní vědy, na straně druhé jsou stále častější postmoderní úvahy o relativitě názorů a o rovnoprávnosti různých myšlenkových proudů. Tato situace často vede ke zpochybňování významu vědy. U nás však tyto tendence místy nabyly nebývalých rozměrů, čemuž výrazně napomáhá mediální prostředí. I seriózní média se jen hemží články o nejrůznějších šarlatánech, obskurních léčitelích, kartáčkách, o astrologii, numerologii a jiných pavědách, v nejlepších případech doprovázenými minimálním komentářem ve stylu: „*Někteří vědci to sice zpochybňují, ale to je jen jejich názor*“. Za mnohé uvedme alespoň jeden příklad. Veřejnoprávní televize uvedla v nedávné minulosti na programu ČT 1 v lukrativním večerním čase pořad *Za zrcadlem*. O jeho náplni dostatečně svědčí názvy některých dílů: *Místa posvátná a energeticky silná, Posvátná geometrie aneb hledání harmonie, Tarot aneb věštíme z budoucnosti, Astrologie aneb čteme ve hvězdách, Magie aneb kde končí přírodní vědy*. Abych byl k České televizi spravedlivý, musím uvést, že vysílá celou řadu velmi kvalitních pořadů popularizujících vědu. Jen je zřejmě jejich sledovanost mnohem menší než sledovanost pořadů výše uvedeného typu.

Matematika má přitom v tomto zlehčování role vědy a jejího významu specifické postavení. V jistých kruzích se stalo téměř módou prohlašovat: „*Matematice jsem nikdy nerozuměl*.“ Je zajímavé, že nikdo neříká: „*Nikdy jsem nepochopil, kde je Austrálie*“ nebo „*Nikdy jsem neporozuměl tomu, co to je elektřina*.“ Až by si člověk myslel, že nerozumět matematice je vizitkou správného „intelektuála“.

Lidé, kteří denně ve svém mobilu sledují předpověď počasí, která je založena na mimořádně složitých matematických modelech, používají v mobilu zabudovaný překladač, který je produktem komplikovaných výsledků matematické lingvistiky

a při orientaci využívají GPS, což by bez složité matematiky nebylo vůbec možné, suverénně prohlašují, že nechápou, k čemu je matematika dobrá a proč by měla patřit k základu vzdělání v jedenadvacátém století.

MATEMATIKA, ŠKOLSTVÍ A VZDĚLÁVÁNÍ

V poslední době se matematika stala předmětem diskusí na mnoha úrovních. Objevují se zprávy o výsledcích našich žáků v mezinárodních šetřeních, jsme zahrnováni zprávami o tom, jak jsou žáci stresováni úvahami o povinné maturitě z matematiky a v diskusích o postavení matematiky ve vzdělávacím systému a o kvalitě její výuky se objevuje řada nepravdivých a leckdy zcela nesmyslných tvrzení. Tato problematika je velmi široká a její komplexní popis přesahuje možnosti tohoto zamýšlení. Budeme se tedy zabývat jen modelovou situací – diskusí kolem maturit.

Když na počátku devadesátých let minulého století došlo k zásadnímu a potřebnému rozvolnění našeho školství, přineslo to kromě mnoha pozitivních jevů i řadu důsledků negativních. Vyrojily se stovky nově zřízených škol všech stupňů a jejich kvalita byla velmi rozdílná. V této situaci se však stát vzdal jakékoliv kontroly výstupů na jednotlivých typech škol. Střední školy záhy pocítily výrazně rozdílnou úroveň žáků přicházejících ze základních škol a na vysokých školách jsme stejně tak brzy zjistili, že maturitní vysvědčení řady středních škol nemá žádnou vypovídací hodnotu. Když se stát po řadě let rozhodl tuto situaci alespoň částečně napravit zavedením jednotných přijímacích zkoušek na střední školy s maturitou a povinnou státní částí maturity, což je mimochodem v řadě zemí naprosto běžné, strhla se bouře nevole. A v této souvislosti bylo postavení matematiky ve státní maturitě rázem jedním z centrálních problémů.

Člověk by předpokládal, že v jedenadvacátém století by mělo být samozřejmé, že maturita jako osvědčení o kvalitním ukončení středoškolského studia obsahuje minimálně tři povinné součásti: český jazyk, cizí jazyk a matematiku. Místo toho se však v diskusích a politických rozhodnutích objevují argumenty nepodložené a často zcela nepravdivé. Zastavme se alespoň u některých.

Před lety došlo k nesmyslnému rozhodnutí, že úroveň vzdělanosti našeho národa pozvedneme razantním zvýšením počtu maturantů. Negativní důsledky tohoto rozhodnutí se projeví záhy. Na střední školy s maturitou se dostává řada žáků bez minimálních předpokladů. Přitom panuje zděšení, že u maturity z matematiky propadá více než 20 % žáků. Když maturuje cca 75 % populačního ročníku, mělo by při rozumné obtížnostní úrovni neuspět větší procento! Číslo neúspěšných je přitom ovlivněno hromadnou neúspěšností absolventů systémově cizorodých nstaveb.

Jedním z hlavních argumentů MŠMT při návrhu na zrušení povinné maturity z matematiky byla skutečnost, že výsledky žáků z matematiky jsou horší než výsledky z češtiny a cizího jazyka. Povinnou maturitu z matematiky tak prý bude možno zavést až poté, co se odstraní nedostatky v její výuce.

Jak je možné, že výsledky z češtiny a cizího jazyka jsou u maturity lepší než z matematiky, když realita ukazuje katastrofální úroveň češtiny u maturantů a výsledky mezinárodních šetření soustavně prokazují, že v českém jazyce máme horší výsledky než v matematice? Hodnocení bylo se zřejmým politickým záměrem v těchto předmětech nastaveno jinak než v matematice. Například v angličtině je zkouška o úroveň níže, než by u maturit měla být, a navíc, podle evropského referenčního rámce má být hranicí úspěšnosti 60 %, zatímco u nás je to 40 %. Kdyby se hodnocení srovnalo, byly by výsledky ve všech předmětech prakticky totožné (což má CERMAT spočítané). Přistoupíme-li na argumentaci ministerstva, učí se čeština i angličtina také špatně a povinná maturita z těchto předmětů by se měla rovněž zrušit.

V diskusích se objevují i jiné nesmyslné argumenty, například že maturitu z matematiky si dnes volí ti, co ji mají rádi a zvolili si ji dobrovolně. Jak to asi dopadne, když bude povinná pro všechny? Realita je však úplně jiná. Žák, který má alespoň minimální znalosti a nepreferuje žádný předmět, si volí pragmaticky maturitu z cizího jazyka, neboť tam je požadovaná úroveň mnohem nižší než v matematice. Zoufalci, jejichž znalosti jsou na nulové úrovni, si pak většinově volí matematiku, neboť zkouška z cizího jazyka má několik částí, zatímco matematika obsahuje jen jeden test, a oni doufají, že třeba při troše štěstí nějaké správné odpovědi uhodnou.

Příklady úspěšnějších zemí jsou uváděny neúplně a deformovaně. Často je nám za vzor dáváno například Finsko. Neuvádí se však, že ve Finsku jsou na základních školách jednotné osnovy a učebnice, přičemž tam maturuje cca 40 % populace. Srovnání procenta neúspěšnosti je pak samozřejmě naprosto bezcenné.

Nejen ve světě, ale i v evropských zemích je organizace ukončení středoškolského studia rozdílná. V žádném z rozvinutých států však nemá maturita z matematiky tak katastrofálně nízkou úroveň jako u nás, což je způsobeno hrůzostrašným rozhodnutím, že prověřovat se u státní maturity může pouze to, co je ve vzdělávacím programu VŠECH typů škol, na nichž se maturuje. Maturita je tak pro ilustraci nastavena na úroveň oboru kosmetické služby. Aby mně bylo rozuměno: ani v nejmenším nemám nic proti tomuto povolání. Jen nechápu, proč stát požaduje po každém, kdo si chce otevřít vlastní živnost, maturitní vysvědčení.

Úroveň naší maturity je přímo ostudná a v zahraničí se za ni musíme stydět. Před jistou dobou jsem předložil jeden z příkladů naší státní maturity kolegům z Německa, Itálie a Číny s dotazem, kam by ho ve výuce zařadili. Všichni úlohu označili za příklad zhruba pro 7. třídu základní školy. Bylo by možné přednést řadu dalších deformovaných nebo nepravdivých argumentů běžně užívaných proti povinné maturitě z matematiky, uvedené příklady však patrně budou postačovat.

Doufám, že budu dobře pochopen. Ani v nejmenším nechci tvrdit, že výuka matematiky je ve vzdělávacím systému to nejdůležitější. Jen bych byl rád, aby diskuse o jejím postavení a smyslu byla věcná a aby vycházela z ověřených faktů a z pocho-

pení role matematiky. Velmi snadné je uvedení řady příkladů o významu matematiky. Obrazu v galerii nemůže porozumět ten, kdo nemá ani ponětí o perspektivě, kompozici a neví, co to je zlatý řez. Proto nemůže vyučující estetické výchovy tvrdit, že ho matematika nezajímá. Toto tvrzení je však symetrické. Matematiku nemůže dobře učit ten, kdo se v životě nezadíval na obraz v galerii nebo alespoň do knihy o výtvarném umění.

Stejně tak pro pochopení vývoje v sedmnáctém století je důležitější zvrat v lidském myšlení, který znamenalo například dílo Newtonovo než biflování data, kdy se stal ruským carem Fjodor III. Ve škole je nutno vyváženě postupovat ve výuce exaktních i humanitních věd. Vyučující historie by si toho měl být vědom. Současně však matematik nemůže správně pochopit Eukleidovy *Základy*, docenit jejich velikost a geniální stavbu, neví-li nic o Aristotelovi a Platonovi a neumí-li se orientovat v onom epochálním antickém období.

A ještě jedna poznámka na závěr. Byl bych rád, kdyby žáci i jejich rodiče pochopili, jak nesmyslná je otázka „*K čemu to budu potřebovat?*“ Pomiňme nyní skutečnost, že drtivá většina žáků a studentů vůbec netuší, kam je životní dráha zavane, jaké povolání budou vykonávat a co ze svých znalostí budou opravdu potřebovat.

Podstata věci je v něčem jiném. K čemu bude absolventu střední školy v praktickém životě dobrá znalost Fibonacciovy posloupnosti? Drtivě většině pravděpodobně k ničemu. Stejně tak jako jim nebude k ničemu znalost faktu, že v roce 1066 vpadli Normané do Anglie nebo pochopení anatomické stavby krásnoočka zeleného. Jen si myslím, že vzdělaný člověk v jednadvacátém století by měl alespoň částečně rozumět řádu přírody a současně by měl znát dějiny nás, lidí, aby rozuměl současnosti a alespoň částečně uměl nahlédnout do naší budoucnosti (máme-li vůbec nějakou).



Poznámky:

- 1) *The World of Mathematics* (ed. James Newman), Dover Books on Mathematics, New York 2000, překlad Eduard Fuchs.
- 2) Galileo Galilei: *Dialogo sopra i due massimi sistemi del mondo* (1632), překlad Eduard Fuchs.

Veronika Valíková:

LITERATURA VE ŠKOLÁCH POTŘEBUJE PŘEDEVŠÍM SVOBODU

Tomáš Garrigue Masaryk byl přesvědčen, že díky četbě kvalitní beletrie člověk nejen získává informace, ale také snadněji chápe lidské touhy a zmatky. Považoval četbu knih za zásadní cestu ke vzdělání a moudrosti. Má dnešní společnost ke knihám stejný vztah?

ČETBA JE JEN JEDNOU Z CEST K POZNÁVÁNÍ SVĚTA

Na první pohled to vypadá, že ano. Odevšad nás atakují čtenářské výzvy, kvízy a soutěže, nejrůznější vzdělávací instituce nabízejí semináře čtenářské gramotnosti a čtenářských dílen, dětem i dospělým „čte celé Česko“ i známé osobnosti, ve dne i v noci. Přesto slyšíme, jak školáci nerozumějí textu, vysokoškolská učitelé žehrají, že studenti neznají zásadní díla světové literatury. Kde chybujeme? Proč se energie vynaložená na propagaci čtenářství nevrací? Proč nepotkáváme na každém kroku teenagery ponořené do četby klasiků?

Především, minulost nevrátíme. Moje generace měla za totality málo rozptýlení, sport, koníčky, knihy. Občas šel v kinech slušný film, dokonce i Vinnetoua nám v sedmdesátých letech pustili, ale největší radost mi udělal Mayův opus v knihkupectví, byť ve zkrácené, osekané podobě. To už si v době hojnosti, kdy můžeme stahovat či objednávat filmy a knihy bez omezení, neumíme představit.

Do našich životů vtrhl internet a ukrajuje čas, dříve věnovaný četbě. Ale přináší i mnoho dobrých věcí. Mladí se díky oblíbeným filmům a seriálům učí jazyky, sociální sítě jim dovolí komunikovat s přáteli po celém světě. A stejně jako nás, i je stále zajímají příběhy, na nichž jsou velká díla světové literatury postavena.

Jenže naši školáci se stále více bojí literární klasiky i literárních hodin ve škole a zápolí s testy čtenářské gramotnosti. Může za to jenom rozvoj moderních technologií? Rodiče, kteří svým dětem nečtou? Nebo nese díl viny i škola, respektive rigidita některých učitelů a necitlivé školské reformy posledních let? Pokusím se odpovědět několika příběhy.

„POVINNÁ ČETBA“ JE OXYMÓRON

Mnohokrát jsem se v hodinách ptala studentů, proč čtou. Odpovídali různě: dozvídám se nová fakta, rozšiřuji si slovní zásobu, dělám radost mamince. Teprve

když mi nějaký čtenář řekl, že ho to prostě baví, mohli jsme se pohnout dál. I my chceme, aby nás kniha bavila, aby nás zajímaly osudy hrdinů a příběh, který nám autor předkládá. Čtení z povinnosti v nás nezanechá tak silný dojem, neprožijeme katarzi. Každého však baví jiné knihy v jiném věku, proto by měli mladí čtenáři mít mnoho podnětů, ale co nejméně povinností číst striktně jednu knihu.

Druhý příběh se týká práce s textem. Dcera přátel dostala v sedmé třídě za úkol přečíst *Poledníci*, najít v básni lyrický subjekt a opsat do emailu příklady vlastenecké, náboženské, milostné a politické lyriky. Erbenovy balady třináctiletí milují, můžete je s nimi číst za pomoci voicebandu nebo rovnou dramatizovat, diskutovat o vině a trestu jednotlivých postav i autorově spravedlnosti nebo použít hororové příběhy jako inspiraci pro psaní moderní černé kroniky. Pokud ovšem necháte děti lovit v epické básni lyrický subjekt a hledat na internetu básně, jimž nerozumějí, vzbudíte v nich k Erbenovi odpor, kterého se nezbaví do konce života.

Třetí příběh se týká „povinné četby“. Jedno nejmenované gymnázium si vyrobilo pevný, neměnný seznam knih k maturitě a nově příchozí češtinářka, která měla přebírat oktávu, navrhla několik změn (seznamy se i pod taktovkou Cermatu mohly každoročně měnit podle návrhů maturitních tříd i učitelů). Především chtěla přidat několik děl moderní beletrie včetně Tolkienovy slavné trilogie o touze po moci. Domácí češtinářky se jednomyslně shodly, že studenti Tolkiena čtou a ony by ho tím pádem musely přečíst také. A fantasy přece do slušné literatury nepatří.

Smršť pojmů, literární teorie a pseudovědeckých rozborů vtrhla do hodin češtiny před dvanácti lety spolu se státní maturitou, později i s přijímacími testy. Maturitní testy se mezitím přemíry pojmů zbavily, ale češtináři všech stupňů se už mezitím přizpůsobili.

Formální rozbor jedné knihy se stal i součástí ústních maturit. Původně to měl být řízený rozhovor, ale v roce 2015 dostali češtináři příkaz provádět se studenty analýzu textu podle podrobného jízdního řádu. To mělo tristní dopad na čtenářství. Nejen maturanti z odborných škol, i studenti elitních gymnázií se místo čtení knih raději vrčeli rozborů z internetu, aby měli jistotu, že budou odpovídat tak, jak to požaduje jejich češtinář. Moje dcera se od maturity vrátila téměř s pláčem, protože místo rozhovoru o šílenství pana Kopfrkingla a děsivé době totality hledala ve Fuksově *Spalovači mrtvol* metonymie a metafory.

A pak je tu nová „povinná četba“ která přišla se seznamy textů k maturitě. Původně byly sestavovány na třídní úrovni, od roku 2015 musely mít školy jeden školní seznam. Škrtili se autoři i díla, v seznamech zůstávaly knihy, které znali všichni členové kabinetu. Zatímco studenti ještě v roce 2010 nosili k maturitě pětistránkové seznamy četby, o deset let později tvrdili, že mají přečíst pouze dvacet knih. Pro čtenářství byl systém pohromou, stejně jako bylo psaní krátkých formálních útvarů na hony vzdálené esejím a povídkám inspirovaným četbou.

Učitelé budoucích češtinářů by se měli co nejdříve zamyslet nad skladbou předmětů a výukou literatury. Za komunismu nám na fakultách předkládali jen povolené české autory, o světovou literaturu jsme nezavadili, nepsali eseje a reflexe četby. Naši mladí kolegové na většině vysokých škol stále nemají systematickou výuku světové literatury, zato se brodí v pojmech a teorii. Není divu, že se někteří češtináři bojí textů, které miluje mladá generace, a podřizují se úřednickým systémům. Ti schopní a sečtělí jsou vesměs samouci.

Ryba páchne od hlavy, reformou vysokoškolského vzdělávání se mělo začít dříve, než se úředníci a literární vědci rozhodli nadiktovat středoškolským učitelům, jak mají literaturu zkoušet a potažmo i učit. Naštěstí se ústní maturita i slohy vrátily zpět do škol a ty už začínají hledat cesty, jak zase přitáhnout studenty ke knihám.

JAK TEDY VRÁTIT LITERATUŘE ATRAKTIVITU A ZLEPŠIT ČTENÁŘSKOU GRAMOTNOST?

Pokud chceme, aby mladí lidé četli rádi a s porozuměním, musíme jim nejdříve ukázat, k čemu literatura může být prospěšná. Že se v příbězích a obrazech mohou vidět jako v zrcadle. Že v nich najdou otázky a odpovědi, které se týkají každého z nás. Že se tu setkávají i s problémy a etickými principy, o nichž se bojí mluvit či přemýšlet.

Diskuse o knihách a úryvcích textů musí učitel vést poctivě. Pokud formálně rozebírá text, bez osobního vhledu a citlivých otázek, které nějak rezonují v duších a myslích jeho svěřenců, prokazuje autorovi medvědí službu. Jeho úkolem je vzbudit zájem, zažehnout jiskru, nikoli naučit dítě fakta o literárním díle.

Kromě diskusí, které jsou stále nejúčinnějším prostředkem komunikace o literatuře, existuje mnoho dalších postupů a metod. Důležité je s dětmi ve škole hodně číst. Než zadávat verše Erbena, Havlíčka, Nerudy či Seiferta jako domácí četbu a opatřit úkol sáhodlouhým seznamem teoretických otázek, raději rozdat role a číst verše s dramatickým přednesem. Pokud z takového čtení vznikne představení, tím lépe. Básně nejsou primárně od toho, aby se rozebíraly, ale aby se četly a recitovaly.

Při četbě povídek či ukázek z románových děl pomáhají otázky, které učitel zformuluje a napíše. Spoléhat na ukázky a otázky v učebnicích je ošidné. Užitečné jsou samozřejmě všechny formy čtenářských dílen, hry s postavami, rozvádění situací, psaní inspirované četbou. Ale vždy je rozumnější hledat formu k obsahu než uměle roubovat obsah na nějakou supermoderní výukovou metodu.

Mladá generace čte jiné knihy, než jsme četli my, pružný češtinář by se měl zčásti přizpůsobit. Pokud se opře o několik příběhů, které četlo více dětí z vlastní iniciativy, může srovnávat charaktery hrdinů, rozebírat situace, snáz vzbudí zájem slabších čtenářů, když s ním část třídy zaujatě diskutuje. A na oplátku může nějaký titul doporučit on. Co se týče četby, soupisy povinných knih jsou kontraproduktivní,

smysl mají široké seznamy, rozčleněné na žánrové, chronologické či tematické celky. Aby si každý mohl vybrat podle nálady i založení.

Pokud tedy chceme vrátit literatuře její význam, měli bychom ji propojit se životem. Ukázat, jak řeší problematické vztahy rodičů a dětí, sourozeneckou rivalitu či zradu přátelství. Jak se v ní odráží nejen láska, válečné konflikty a boje jedince s mocí, ale také statečnost, cesty za poznáním či vnitřní konflikty lékařů a vědců se základními etickými principy. Dokázat, že se i ty nejstarší příběhy stále znovu vracejí v moderních dílech literatury a kinematografie, že pronikají i do oblíbených žánrů fantasy a dystopických sci-fi. Nebát se srovnávat zdánlivě nesrovnatelné, vždyť kristovskou paralelu najdeme nejen v Irvingově *Modlitbě za Owena Meanyho*, Keseyho *Vyhoďte ho z kola ven*, Kingově *Zelené míli* a příslušných filmových adaptacích, ale také v *Hvězdných válkách*, *Doktoru Who* či v *Matrixu*. A moderní obrazy čertů a ďáblů nás straší nejen v Bulgakovovi, Tolkienovi, C. S. Lewisovi a Lukjaněnkovi, ale i v jednodušších knihách o Harry Potterovi či filmových pohádkách.

Literatura je studnice moudrosti, první učebnice etiky, filosofie a často i náboženství. A je především postavena na individuálním dialogu autora a čtenáře. Dopřejme mladým čtenářům více svobody při výběru knih i hodnocení textů, které čtou. Nepodceňujme film jako svěbytné umění vycházející z literatury. Inspirujme otázkami, ale nevnučujme dětem názory literárních vědců. Vzbuzujme zájem, probouzejme lásku ke knihám. Vše ostatní už zařídí literatura.



Petr Piřha:

NADČASOVÝ VÝZNAM VZDĚLANOSTI A ZÁLUDNOSTI TECHNICKÉHO POKROKU

Je na místě, abychom se v roce tisícího stého výročí zavraždění naší první svě-
tice vůbec, svaté kněžny Ludmily, zabývali významem vzdělanosti. Vždyť to byla
ona, kdo vychovávala věčného dědice české země, svatého knížete Václava, kte-
rý byl výjimečnou postavou evropských dějin právě svou vzdělaností v jeho době
dosahovanou jedine kněžímí, a to jen ojediněle. Neučinila to vlastním vzděláním,
nýbrž svou moudrostí. Stejně tak toho nedocílila vzděláváním, nýbrž výchovou.
Obojím se budeme v dalším zabývat. Jde o věci základní, a můžeme proto bez roz-
paků říct, že pro náš národ je svatá Ludmila archetypem vzdělavatelství.

Otázka vzdělanosti má mnoho dimenzí, z nichž každá by si řádala obsáhlé kni-
hy. Upozorním tedy na ně postupně nedlouhým výkladem, který, jak doufám, ote-
vře čtenářům perspektivu k dalším úvahám. Ty považuji za velmi důležité pro dobu
krize a úpadku vzdělanosti, kterou právě prožíváme.

1. VZDĚLANOST

Sám pojem je třeba správně pochopit. Vzdělanost je vlastnost nejen jedinců,
ale také skupin, celých národů, a dokonce také údobí. Vážné je to především pro-
to, že ani v moderní době (ne, že by to neplatilo vždycky) nesmí nastat vyčlenění
elit a ztráta plynulého propojení všech vrstev společnosti. Pokud k tomu dojde,
je to tragické, protože nevzdělanci vzdělané lidi často ani nepoznají, a protože se
tak druzí dostanou do menšinové izolace a jsou nenávisťně likvidováni.

Druhé, co platí, je, že vzdělanost jednotlivců není dána množstvím vědomostí,
ale bezpečným, nikterak velkým rastrem základních poznatků, prvotním pozná-
ním světa, a dobrou logickou výbavou pro zařazování nových jevů. Trvám na tom,
že vzdělanost je hotova po uzavření prvního stupně povinné školní docházky.

2. VZDĚLÁNÍ

Vzdělání nelze oddělit od výchovy. Důvody jsou jasné. Vzdělání vyžaduje kázeň
a soustavnost. K těmto vlastnostem musí být člověk vychován. Také druhý důvod
je jasný. Člověk jakkoli vzdělaný nemůže v životě uspět, není-li slušný. Nesdílím ná-
zor, že bystrý a možná i vzdělaný člověk, který nejedná poctivě a slušně, a přitom
se nedožije trestního postihu, zkrachování či blamáže, je úspěšný. S úsměvem
říkám, že tito lidé celý život touží stát se vodníkem, ale nikdy to nedotáhnou dál
než na pod-vodníka.

3. DĚJINY VZDĚLÁNÍ

Dějiny vzdělání jsou vlastně dějinami myšlení. Výchozím tu je biologický vývoj mozku u člověka. Velikost mozku člověka umožnila využít postupně většinu mozku k myšlení. Na řízení fyziologických pochodů, pohybového ústrojí a ostatních reakcí, jak je známe u zvířat, mu postačí nepatrná část. To vyvedlo člověka ze světa zvířat do nadřazenosti *homini sapientis*. Člověk se vyznačoval mezigenerační pamětí, vytvořil si jazyk odlišný od komunikace zvířat a hmyzu, dospěl k písmu. Mílovými kroky se vzdaloval světu zvířat. Můžeme je pojmenovat podle převratných vynálezů. Vynález vykresání ohně zajistil člověku ochranu před dravou zvěří a zimou a umožnil teplou stravu. Následně pak zpracování kovů a získání lepších nástrojů a zbraní. Obdobný význam měl vynález luku. Dal lidem možnost lovit zvěř na dálku a tím umocnil plachost zvířat. Dalším objevem byla sůl umožňující konzervaci masa. Uchovávání v chladu bylo známé už dříve. Za připomínku stojí, že *homo sapiens* byl současně i *homo asceticus*. Existovala totiž dvě základní tabu. Tabu incestu vyžadující v určitých okamžicích zdrženlivost sexuální a tabu lovu březí samice a hnízdícího ptáka. U obojího bylo přestoupení trestáno smrtí, protože ohrožovalo přežití tlupy. Zvláště tabu lovu ukazuje, oč šlo. Tehdejší člověk někdy zažíval nám neznámý hlad. Hladověl částečně nebo i vůbec celé týdny. A co bylo snazší než ulovit těžce se pohybující samici, či zabít nebo alespoň odehnat hnízdícího ptáka za zmocnit se, ať už jakkoli, nevýsezených vajec? Jenže nedostatek mláďat umenšoval budoucí kořist.

Přenesme se do doby antiky. Antické Řecko se vyznačuje velikou vzdělaností. Připomeňme si, že v řeckých bájích je popisován vynález tětiny a struny současně. Zvuková oktáva je dána členěním struny. Postupně pak vzniká logika, geometrie a aritmetika. Pro naše současné myšlení je důležité, že můžeme rozlišit jeho trojí typ. Nejstarším je myšlení *modo verbalis*. Tak uvažujeme běžně. Výsledkem tohoto myšlení jsou výroky dost vágní. Je tomu tak proto, že běžné slovo chápeme jako název naší představy, naprosto individuálně. Řekneme-li: „*Na zahradě stál strom*“, vyvolá to pravidelnou otázku: „*Jaký strom?*“ Zcela vágní a na kontext vázaný je význam místních předložek. Věta „*Postavte tašku za dveře.*“ je dvojznačná, protože není jasno, zda jde o perspektivu mluvčího nebo posluchače. V některých indiánských jazycích jsou z důvodu lovu takové předložky zdvojeny, aby lokace objektu byla přesná. Myšlení *modo geometrico* tuto vágnost odstraňuje, ale zachovává názornost. Třetí způsob, myšlení *modo numerico*, je zcela abstraktní, je to čirý kalkul, do něhož je možno dosadit jakékoli proměnné, stejně to mohou být žáby, koruny, popřípadě korunované žáby.

Každý ze způsobů přináší cosi důležitého. Jen v jazyce je možné lhát. Lež v půdorysu ani v rovnici není možná. Lež ve statistice je buďto udáním špatných čísel nebo je umožněna slovní interpretací. Možnost nepravdy má ovšem i kladnou stránku. Jazykem můžeme psát příběhy, které neproběhly. Je tomu prostě tak, že nejznámějším španělským šlechticem je *Don Quijote*, nejznámějším králem je dánský princ *Hamlet*. Jazyk dále přináší problémy překladové díky jazykové různosti. Z teorie překladu víme, že úplně přesně nelze přeložit téměř nic, ale zároveň, že přeložit lze všechno. Myšlení *modo geometrico* prostoupilo veškerou kul-

туру antického Řecka. Nejde přitom jen o stavby, jde i o literaturu, například o typ verše, státní uspořádání a zákony. Myšlení *modo calculi* zrodilo nový typ člověka, kterého známe pod jménem *homo economicus*. Není to pojem tak jednoduchý. Není to jednoduše člověk s nějakým způsobem obživy, ať už zaměstnáním nebo rentou nebo někým vydržovaný, popřípadě zloděj. Je to naneštěstí také člověk chladnokrevně chamtivý. Kdybychom na závěr těchto úvah chtěli přemýšlet o nějaké vývojové linii, došli bychom patrně k tomu, že nejvyšším vývojovým stupněm bude, či už ojedinele i je, *homo amans*.

4. VĚDA

Věda jako jedna z lidských činností vzešla diverzifikací práce. V jejich počátcích stojí lékaři. Šamani především léčili. S rozvojem znalostí a dovedností stalo se toto zaměstnání dosti riskantním. Víme to z krutých zákonů. V Chamurappiho zákoně čteme, sice ne už o šamanech, toto pravidlo: „*Vykoná-li lékař bronzovým nožem operaci oka a pacient prohlédne, zaplatí lékař určenou vysokou cenu. Oslepne-li pacient, vypíchne lékař oko.*“ Operatér tedy musel po prvním neúspěchu přestat tento zákrok dělat. Šamani vedle léčení byli také znalci pohybu hvězd a vývoje počasí. Zvláště prvé bylo potřebné nejen pro přesnější měření času, ale především pro určení agrotechnických lhůt. Byli samozřejmě také zařikávači a věštili budoucnost. Jako takoví měli ve společnosti výsadní postavení, v němž splyvala tři povolání: lékař, kněz, soudce. Těmi byli a neexistovala pro ně žádná pracovní doba. Byli jimi, i když spali, a museli v jakoukoli hodinu svou činnost vykonávat, protože nešlo o zaměstnání, ale o povolání. Samozřejmě, v roli soudce to bylo většinou odložitelné. Nicméně šlo o povolání, která ve všech kulturách byla považována za posvátná a jako taková nedotknutelná. Rubem života šamanů a jejich variant v pozdějších dobách bylo, že museli žít mimo obec, protože to byli lidé znalí magie a čar, tedy čarodějové. Žili v celibátu, své následovníky si vychovávali z řad nadaných chlapců. Tím se pak stávali i učiteli. V historických dobách existovala pravidla o bydlení mimo obec pro katy. Těm byly rovněž zakázány sňatky s kýmkoli, kdo neprovozoval toto řemeslo. Zato jim bylo povoleno za úplatu vykonávat ranhojičství, protože zvláště se zlomeninami a vykloubeninami, ale i s popáleninami a tržnými ranami byli dobře obeznámeni z provádění útrpného práva. Možnost léčení byla nutná, protože v době rozumné vlády nebylo vynášeno mnoho hrdelních rozsudků a kat by neměl být z čeho živ.

Vědecké disciplíny se postupně stále více specifikovaly a byly různě klasifikovány. Obvyklá dělení věd jsou vždy diskutabilní. Dělení na vědy exaktní a empirické vede ke snaze učinit z empirických věd vědy exaktní. U původní filologie zahrnující jak literaturu, tak gramatiku určitého jazyka, se nejen tyto složky vzájemně oddělily, ale v rámci gramatiky se vydělila ještě algebraická lingvistika popisující gramatiku jako algebru. Nicméně i ta zůstala vědou empirickou, protože její objekt je jazyk, který nelze definovat. Ztratila se ovšem věda nazvaná „láskou ke smyslu“, což dnes vede ke komunikačním potížím, protože mluvčí nakládají s významem slov libovolně, a pak neustále slyšíme, že někdo pod určitým slovem myslel něco jiného. Žijeme v nesmyslech nakonec i věcných, takže se odvážím říct, že žijeme v „magorátu.“ Empirickou vědou zůstala přes všechny své rovnice také ekono-

mická věda, která navíc pracuje s odhady možných reakcí společnosti v určitém výhledu a snaží se tyto reakce vyvolat.

Obdobně je nejasná hranice věd přírodních a společenských, jednoduše proto, že člověk, a tedy i lidská společnost patří mezi živočichy. Společenské vědy jsou vlastně *etologií* člověka.

Rovněž není možné plně se opřít o možnost, resp. nemožnost provádění experimentů. Experiment ve vědeckém slova smyslu je totiž možný jen u dějů vratných, tedy také opakovatelných. Historie je klasickým příkladem, protože dějiny jsou nezopakovatelné. V této souvislosti upozorním, že historie nemůže být nikdy zcela objektivní, protože historik sám je účastníkem dějin. Obdobná, ale skrytější je beznaděj jazykozpytců, kteří nejenom, že jsou sami sobě objektem zkoumání, ale samotným psaním základní objekt mění.

5. VYNÁLEZY

Vynálezy vždy vítáme, protože na nich oceňujeme to, co přinášejí dobrého. Tak jsou nám také presentovány. Kdo by v reklamě oznamoval, co s sebou vynález nese špatného? Zatají se to a dochází pak vlastně ke zločinu nedbalosti, protože veřejnost nebyla varována. Prvé, co bych jmenoval, je skutečnost, že každý vynález změní svět. Často zanikne mnoho cenného z našeho života, někdy zčásti, někdy úplně. Vynález žárovky nás připravil o pověstné dlouhé zimní večery, protože si můžeme libovolně a kdykoli prodloužit umělý den. Vynález knihtisku nás ochudil o většinu vypravěčů. Ti byli v každé vesnici a skvělým podáním obohacovali společnost. Vynálezy dopravních prostředků rozvracejí postupně vědomí o čase a vzdálenosti. Bylo neslýchané, abychom se dostali na vzdálené místo dřív, než kolik nám zabralo času nastoupit cestu. Existenciální pojem horizontu je rozbit magickým oknem televize, kterým vidíme do záhorizontí. Některé vynálezy působí velké sociologické a psychologické změny. Jako příklad uvedu tandem mrazák-mikrovlnka. I malé děti si mohou udělat kdykoli teplé jídlo. Každý člen rodiny může jíst jindy podle svého většinou přeplněného programu. Výsledkem je, že v mnoha bytech není jídelní stůl. Pokud rodina jí pohromadě, jdou do restaurace nebo si udělají piknik. Výsledkem pak je, že se rodina neschází, její členové nežijí spolu, ale spíš vedle sebe. Tím se kromě jiného rodina stává snadnou kořistí pro ty, kdo chtějí instituci rodiny zlikvidovat. Tak je to s každým vynálezem. Penicilin a stále nová a nová antibiotika podlomila u mladších generací imunitní systém. Problém je v tom, že moderní vědci si nekladou otázku, co jejich vynález způsobí, tak, jako jejich kolegové v době, kdy se mnohé vědy konstituovaly. Ti věděli, co je *opus magnum*, velký vynález, a uvědomovali si, že to změní celý svět a hlavně, že při tom budou změněni i oni sami. Nevěděli ovšem, jak budou změněni, a z toho měli děs. Goethův *Faust* pojednává právě o tomto. Vynálezy s sebou přinášejí dvojí nebezpečí. Prvým je zneužití. Za to vědci nenesou odpovědnost. O druhém vědí, nebo je mohou předvídat. Jde o nutné nebo možné důsledky. I když o tom neradi slyší, zůstává pravdou, že hnacím motorem mnohých věd je lidská lenost a pohodlí. Má to dalekosáhlé morální důsledky a působí to nevratné ztráty. Mám na mysli například

neúctu k manuální práci a zpětně neúctu k práci intelektuální, nebo ekologické škody vyvolané mechanizací zemědělství či vyčerpáváním přírodních zdrojů. Největší změnu světa zatím přinesla elektronika. Té však věnujeme zvláštní paragraf.

6. ELEKTRONIKA

Elektronika je vynálezem, který otevřel novou epochu. Stojí na špici technického pokroku, který je linií, po níž člověk zopakoval v podstatě veškeré stvořitelské dílo, ovšem bez stvoření *ex nihilo*. Ve všem také napodobil to, co poznal v přírodě. Vytvořil nové látky a materiály, umělá vlákna inspirovaná pavučinami, vytvořil podle sopek střelné zbraně vrhající proti nám meteority, nebo hmyz v podobě broků, ryby, v nichž se můžeme pohybovat pod hladinou, a ptáky, v kterých lze létat, čtvernožce, kteří se pohybují podle naší vůle. Velkým problémem, který z toho všeho vznikl, je oproti přírodě nesnadná recyklace, takže jsme prostorově omezováni haldami odpadků. Díky elektronice jsme dosáhli vytvoření nebeských těles v podobě měsíců obíhajících naší planetu. Posledním krokem je zdánlivě úspěšný pokus vynálezu boha. Je to nebezpečně dvojsečné, neboť jsme v situaci rabína Löwa. Dokonce horší. On čelil jen Golemově doslovnosti a nedostatku lidské zkušenosti a paměti. Dnes není jasno, zda my budeme vládnout tomuto bohu, čímž přestane být bohem, nebo bude on ovládat nás, což už se namnoze děje. Je už zcela zřejmé, že se vážně a k horšímu mění lidská psychika. Elektronické encyklopedie v minimalizované podobě vytvářejí pocit vševědoucnosti, ale vědomosti žáků jsou závislé na stavu baterie. Mobilní telefony nás vedou k pocitu všudypřítomnosti, což je nesmysl, a zároveň nás zbavují schopnosti komunikovat. Nokia nespojuje lidi, ale naopak je úplně rozděluje. Vzniká zcela nová, zatím neuchopitelná kriminalita, ale zároveň možnost kohokoli stále sledovat. Mladá generace vstupuje do fiktivního, virtuálního dění, ale vstup do reality se stává zraňujícím a stane se nakonec smrtelným pádem do Bohem stvořené skutečnosti, o čemž teologové uvažují jako o tvaru posledního soudu. Fiktivním světem byly v jistém smyslu i mnohé laboratoře. Byly uzavřeným prostorem s definovanými pravidly, jaká v okolí neplatí. Laboratorní prostředí je schopna zničit jediná žížala, která se tam bez kontroly dostane.

7. ŠKOLSTVÍ

Školství je samostatným problémem společnosti v oblasti vzdělávání. Prvé, co je třeba si uvědomit, je, že školství je pouze byrokratický obslužný systém. Problematika vzdělávacího systému je opět tématem mnohostranným, ovšem zde se budu zabývat jen třemi otázkami.

a) Vývoj vzdělávání začíná výchovou v rodině. Od jisté doby vznikaly školy církevní, převážně internátní, pro přípravu kléru. V dalším vývoji vznikaly školy městské a mnohé školy církevní, které už nebyly zaměřeny jen na přípravu církevního dorostu. Mimořádnou roli ve vývoji vzdělávání sehrály univerzity nejen svým posláním, ale také tím, že vedle klášterů byly nositeli demokratického principu řízení. V jinak hierarchicky organizované církvi ovšem byl volen papež. Zlomovou událostí bylo zavedení povinné školní docházky, které přineslo vedle vojenské složky porušení celo-a každodenního soužití rodin.

b) Středoškolské vzdělávání je děleno do tří stupňů podle vývojových stadií dětí a mládeže. Postupně se prodlužovala povinná školní docházka a narůstal počet studentů v části nepovinné. Dospěli jsme k tomu, že zhruba 70 až 80% populace získává maturitu, což vede k její inflaci.

Právě ve středoškolském vzdělávání se projevil problém, co vlastně je všeobecné vzdělání. Množství poznatků totiž od zlatého věku gymnasií v devatenáctém století narostlo tak, že plochu poznání už nejde ani bodově pokrýt.

Rozklad vzdělávání vyvěrá ze dvou pramenů. Prvým je absence výchovy, zaviněná naprostým přesunem k pozitivnímu právu a vytlačením přirozené slušnosti, kterou hlídali všichni a nestrkali odpovědnost jedni na druhé. Druhým je zhoubná symbióza aktérů vzdělávání. Žáci se chtějí spíše bavit. Rodiče se nechtějí dětem věnovat a chtějí mít klid, učitelé raději oběma vyhoví, moc neučí a žákům dávají dobré známky, aby uspokojili rodiče. Školy jsou ničeny ekonomickým pravidlem, že peníze jdou za žákem, takže se školy v soutěži o ně podbízejí. Žáci mají usilovat o dobrou školu, nikoli obráceně.

c) Vysoké školy trpí tímž problémem vyhoceným ještě špatnou úrovní uchazečů. Neovladatelné počty studentů vedou k nezdravé abundanci učitelů. Tomu by se dalo čelit obnovením *numeri clausu* a zavedením školného. Tvrdit, že univerzity vychovávají elity, a zároveň trvat na tom, že univerzitní vzdělání má získat 30 až 50% populace, je logický spor. Rovněž posuzování učitelského sboru a získávání akademických grantů pomocí zavedeného bodovacího řádu nemůže vyústit jinak, než propadem úrovně výuky oproti badatelské práci a badatelská práce neužitečnou mnohostí produkce. Výsledkem všeho je pro společnost neúnosné množství zčásti, ale i úplně nepoužitelných graduovaných lidí.



Josef Dobeš:

NEZBYTNOST OVĚŘOVÁNÍ A HODNOCENÍ

Nevíme, kam české školství směřuje, o to rychleji však jdeme touto cestou...

Dovolil jsem si parafrázovat výrok Immanuela Viktora Frankla, otce třetího vídeňského psychotherapeutického směru, zakladatele logoterapie a existenciální analýzy. Ano, české školství již přes dvacet let neví, kam směřuje a už vůbec nemá zájem zjišťovat kvalitu vzdělávací soustavy v České republice. Naopak, dvě desítky let likvidujeme jakékoliv metrické porovnávání mezi žáky, třídami, ročníky, školami, regiony a podobně. Ba co hůř, postupně jsme si od listopadu 1989 rozbili relativně kvalitní vzdělávací systém, centrálně řízený a spolehlivě fungující ve velké městské škole, stejně jako ve škole v zapadlé vesničce. Každý učitel v něm přesně věděl, co má v dané třídě učit i co má učit v jednotlivých měsících. Jak má dítě známkovat, co musí žák vědět, aby to odpovídalo jedničce, dvojce, a tak dále. Byly zde pevné osnovy, které stály na tradici pedagogického myšlení a rozsáhlých zkušenostech dlouhé řady generací pedagogů. Jako národ Komenského jsme mohli být hrdi, že z našich řad vzešly mnohé špičky v tomto nesmírně důležitém oboru. Trochu osobně pak dodávám, že jako kluk z vesnice jsem byl veden k úctě ke třem místním autoritám: panu faráři, panu učiteli a panu doktorovi.

Rozbili jsme systém, ale náchylnost k zaplevelování vzdělávacího procesu ideologií jsme si zachovali. A tak postupně do škol pronikaly poučky, slovník a frazeologie environmentalismu, feminismu, radikálního rovnostářství a sexuálního hédonismu. Po revoluci to však mělo být přesně naopak – zachovat v naší vlasti dobrý systém, očistit ho od ideologie a do budoucna soustavně chránit před novým ideologickým zamořením. Systém jako celek plnil všechny podstatné funkce – měli jsme jednotný hlavní vzdělávací proud, tedy základní školství, a vedle něj speciální školství, jež bylo jedinečné v měřítku celé Evropy. V něm velmi obětavě pracovali speciální pedagogové s postiženými dětmi. Oba pilíře byly prostupné za jasně daných pravidel. Pyramidově koncipovaná školská soustava byla nastavena výkonnostně – jen nejnadanější a nejpilnější žáci ze základních škol se přes přísné přijímací zkoušky dostali na gymnázia, alternativou byly kvalitní střední odborné školy a pro manuálně zručné žáky široký výběr řemesel v učebních oborech.

Ze středních škol se opět dostávali jen ti nejlepší studenti na školy vysoké. Vše záleželo na pili studenta a na jeho výsledcích jak v celém průběhu studia, tak i při přijímacích zkouškách. Toto jsme ale po listopadu 1989 začali postupně ničit a dnes už z toho nezůstal kámen na kameni. Jako první to odnesla k naší velké škodě řemesla. Možná i proto, že dělnické profese byly za komunismu privilegované, byť často jen verbálně, čímž se k nim ve společnosti vytvářela nenávist. Na ob-

živě rukama postupem času stále silněji ulpíval hloupý cejch něčeho méněcenného. Při rozumně a spravedlivě nastaveném přijímacím řízení nebylo možné, aby se všichni dostali ze základních na střední školy, které po revoluci vznikaly jako houby po dešti, zejména pak gymnázia. Proto bylo třeba zrušit přijímací řízení na střední a vysoké školy v podobě tvrdého znalostního síta. Pod rouškou hesel o svobodě se tato původně centrální pravomoc ponechala samotným školám a jejich vedení. A škola by byla sama proti sobě, kdyby nenaplnila svoji kapacitu a nebojovala o každého žáka. Vždyť za každým žákem plynuly do škol nemalé peníze. A tak se na gymnázia najednou úspěšně hlásili průměrní i podprůměrní žáci a přežívali tu do maturity. Odstranění přijímacích řízení a nutnosti podat výkon, který by opravňoval k přijetí na školu, bylo tedy jedním z prvních kroků k rozbourání systému hodnocení v českém školství.

Bylo třeba učinit i druhý krok – neutralizovat výstupní hodnocení škol – tedy konkrétně státem garantovanou maturitu. Ta se jednoduše zrušila a maturitní požadavky i hodnocení se ponechaly opět na školách, bez patřičné státní kontroly. Bylo jen otázkou cti každé školy, jak vysokou laťku si nastaví. Byly tu prestižní školy, které držely kvalitu své školní maturity velmi vysoko a mohly si to dovolit, ale rozhodující většina škol se začala v nárocích na úroveň vzdělanosti maturantů velmi výrazně propadat.

Hodně zásadní byl rok 2001, takzvaná delimitace čili přenesení úlohy zřizovatele škol z ministerstva na zákonem obnovené kraje, respektive obce. Ministr školství se stal pošťákem, který zřizovatelům posílá veliké balíky peněz, jež se dále přerozdělují v krajích, a to i v segmentu, jehož konečným příjemcem jsou obce. Byl odsouzen nanejvýš k roli metodika, který vydává doporučení, ale od něhož se neočekává, že bude zasahovat do samopohybu celku. Školství už nebylo možné chápat jako jednotné, prakticky vzniklo čtrnáct krajských vzdělávacích systémů s rozličnou úrovní, s různými cíli vzdělávání a samozřejmě s tím, že nikdo ze zodpovědných nestojí o zjišťování a vzájemné srovnávání výsledků mezi kraji a školami. K těmto regionálním vzdělávacím systémům se přisálo velké množství ideologicky zaměřených neziskových organizací, které měly tendenci určovat směr, kudy se bude školní vzdělávání ubírat. Zhruba od roku 2005 se začal klást velký důraz na nové výchovné předměty a témata – tedy mediální, sexuální, environmentální a další. V praxi se to provádělo na úrovni jednotlivých škol přesuny disponibilních hodin, obvykle na úkor páteřních předmětů jako je matematika, mateřský jazyk, fyzika a podobně. Takové převrácení priorit by v dřívějším systému školství nebylo myslitelné. Osnovy jasně stanovovaly hodinové dotace na jednotlivé předměty a nepřipadalo v úvahu, aby ředitel z vlastního fondu posílil například hodiny globálního rozvojového vzdělávání a snížil tím relativní váhu chemie či zeměpisu.

Dnes se každá škola ubírá vlastní cestou podle vlastního, ředitelem a školskou radou schváleného školního vzdělávacího programu (ŠVP). Teoreticky mělo jít o dílo učitelů, ale v praxi si tuto příležitost nenechaly ujít zpolitizované neziskové organizace, které ŠVP velké části škol sepsaly. Jen hrstka škol se mohla opřít o nadšené učitele, kteří si spolu sedli a začali dávat dohromady ten nejlepší možný

ŠVP, který padne škoře přesně na míru. V takových podmínkách už ovšem bylo velmi obtížné porovnávat školy mezi sebou, neboť každá si jela podle svých not. Ještě ale stále zůstalo možné hodnotit žáky v dané škole či třídě zaběhnutým, obecně srozumitelným a motivujícím hierarchickým způsobem, tedy na škále jedna až pět.

Od roku 2009 začaly sílit útoky proti speciálním školám a údajně „segregaci“ slabších žáků. Přicházely jak z neziskového sektoru, tak i z nejvyšších míst v Bruselu. Koordinaci tohoto tlaku zajišťovala jinak nenápadná Rada vlády pro národnostní menšiny při Úřadu vlády ČR, která čekala na vhodnou politickou konstelaci, aby prosadila plošnou a ideologicky koncipovanou inkluzi a s ní spojenou likvidaci speciálního školství. Ta přišla za ministryně Valachové (2015-2017), načež byla většina nejen tělesně postižených žáků nahnána do hlavního vzdělávacího proudu, tedy do základních škol. To byla poslední velká rána našemu školství jako takovému a v detailním pohledu i tradičnímu hierarchickému hodnocení. Není přece možné známkovat standardně prospívající žáky a stejnou stupnicí hodnotit jejich spolužáky se sníženým intelektem a na úplně jiné úrovni mentálního rozvoje. Školy se zastavily a často úplně rezignovaly na práci s talentovanými žáky. Jediným cílem se nevyhnutelně stalo napnout všechny síly, aby se postižení žáci alespoň přiblížili podprůměru ostatních v jednotlivých třídách. Srozumitelné a zažité hodnocení bylo pohřbeno, aniž by ho bylo nutné shora úředně rušit. Konečně přišlo na řadu tolik let připravované, prosazované a školami, rodiči i dětmi přitom odmítané slovní hodnocení, vznešeně označované za „*formativní*“. Hodnocení, kterému pro jeho frázovitost nikdo nerozumí, které viditelně nerozlišuje dobrou a špatnou práci, neboť takřka každého lze za něco pochválit a za něco nikoliv, a děti samotné k ničemu nemotivuje. „Čínská chřipka“ tomu dále nahrála. Ministerstvo dnes zcela v duchu výše popsaných trendů vydává demotivující doporučení – hodnotit slovně a pokud někdo ještě uděluje známky, tak nesmějí být horší než při minulém vysvědčení. Takto v tichosti degradovalo nejen hodnocení žáků, ale především celková úroveň našeho vzdělávacího systému.



Petr Bahník:

SVATÁ LUDMILA - PRAMÁTI ČESKÉ VZDĚLANOSTI

V každé kultuře najdeme nadčasové hodnoty (a někdy ovšem i „dědičné hříchy“), které dlouhodobě formují povahy národů. Jednou z takových konstant letory české je hluboce zakořeněná úcta ke vzdělání. A to od dob pradávných. Není náhodou, že první zaalpská universita byla založena právě v Praze, že první český překlad Bible vznikl tři sta let před překladem Lutherovým, že humanistický kritik husitů Eneáš Piccolomini s údivem konstatoval gramotnost i znalosti husitských žen patnáctého století, a že evropsky nejznámějším autorem pedagogických spisů je Komenský. V dobách našeho národního obrození bylo ambicí českých otců vyslat potomka na studia. Ambicí všeobecně kladně hodnocenou a spjatou s důvěrou, že vzdělání je cestou k růstu hospodářskému i společenskému. V časech začínající moderny, kdy tolik středoevropských národů neumělo poskytnout industriím Západu více než svou manuální sílu, a kdy jedinou představou o zlepšení hmotné situace býval vystěhovalecký sen o cestě za velkou louží, český národ opět vsadil na vzdělání. Cestu pomalejší, ale v dlouhodobé perspektivě jedinou správnou. K obrozenecké literatuře a historiografii připojil vzdělávání přírodovědecké, technické, a nakonec i ekonomické. Vzniklo české technické školství¹, první strojírenské firmy i české banky. Důvěra a úcta ke vzdělání přinášela plody. V naší poněkud chaotické současnosti je ovšem tato tradiční důvěra zpochybněna zkušeností s působením svérázných, nových humanitních „vědeckých“ oborů i relativismem postmoderní filosofie. Tím potřebnější je návrat k pramenům, k chronicky přehlíženým východiskům, z nichž naše dědičná úcta ke vzdělání vyrostla. U jejího zrodu stála pozoruhodná žena.

KNĚŽNA MILÁ LIDU

Počátky našeho státu i národa sahají k přelomu devátého a desátého století a jsou těsně spjaty s recepcí křesťanství a řecko-římské vzdělanosti. Aktivní roli v ní tehdy sehrála manželka českého knížete Bořivoje, babička a vychovatelka svatého Václava, kněžna Ludmila. Byla pokračovatelkou misijního díla, které roku 864 zahájili mezi středoevropskými Slovany byzantští duchovní, pozvaní tehdejší vládcem Velké Moravy, knížetem Rostislavem. V čele této byzantské misie stáli, jak známo, bratři Cyril a Metoděj. Druhý z nich byl roku 869 papežem Hadriánem II. ustanoven arcibiskupem moravsko-panonským. Spolu s novou vírou přinesli byzantští misionáři také vzdělání, konkrétně znalost abecedy a umění číst a psát.² Cyril byl významným jazykovědcem. Pro potřeby misie sestavil písmo známé jako hlaholice a pořídil překlady nejdůležitějších křesťanských textů do liturgického jazyka srozumitelného Slovanům, pro který se v moderních časech vžilo označení *staroslověnština*. Za vlády Rostislavova synovce, krále Svatopluka, byla

k Velké Moravě, a tím pádem i k území Metodějova duchovního působení, připojena i oblast Čech ovládaná Bořivojem. Bořivoj se nechal pokřtít a křest následně přijala i jeho manželka Ludmila. Co o této ženě víme? Pocházela z rodu *Pšovanů* (jinak *Bšovanů* či *Bessovanů*), který ovládal české Polabí. Rod tohoto jména známe nejen z pozdějšího líčení Ludmilina původu v tak zvané *Kristiánově legendě* z přelomu desátého a jedenáctého století, ale uvádí jej i starší text, známý jako *Geograf bavorský*, z poloviny století devátého. Podle latinské legendy, zvané podle jejich úvodních slov *Fuit in provincia Boemorum*, i podle již zmíněného legendisty Kristiána, byla Ludmila dcerou pšovského knížete Slavibora. Chronologicky mladší staroslověnská legenda o svatě Ludmile³ ovšem uvádí, že pocházela z rodu knížat srbských (nemíni tím zjevně Srby jihoslovanské, ale středoevropské, sídlící tehdy v severovýchodním Německu, předky pozdějších Lužických Srbů). Zmíněné údaje nemusí nutně být v protikladu, protože nelze vyloučit spřízněnost pšovských a srbských vládců. Ludmila se narodila někdy kolem roku 860, snad na Mělníce, nebo na nepříliš vzdáleném pšovském sídle v Hradsku u Mšena.⁴ Z jejich kosterních pozůstatků se dochovalo poměrně málo, vcelku jen neúplná lebka, takže o podobě kněžny máme představu velmi kusou. Tvar a vlastnosti lebky připomínají dochovanou lebku jejího vnuka Václava, který po Ludmile zdědil charakteristickou anomálii, předčasný srůst lebečních švů, i stihlý tvar obličeje a předkus horních zubů. Jméno kněžny je slovanského, tedy ještě pohanského původu, což znamená, že při svém křtu musela jistě dostat ještě druhé, křesťanské jméno, to se však v paměti historických pramenů nedochovalo. Kněžna je tak po staletí v českých zemích i v cizině známa pod svým jménem rodným. Tehdejší slovanská jména nesla konkrétní význam, byla svého druhu poselstvím či predestinací osudu svých nositelů. Ludmilin manžel, Přemyslovec Bořivoj, měl být především vojensky zdatný, měl v duchu svého jména „*bořit voje*“, čili porážet vojska nepřátel. Ludmila zase měla být, v duchu svého jména, milá lidu. A to asi také byla, alespoň podle rychlého šíření posmrtné úcty k ní. K Bořivojovi jeho jméno nepochybně přiléhalo. Ovládal z hradu Prahy centrum Čech a hrál roli vojenského vůdce, vévody (*dux*) nadřazeného jednotlivým místním knížatům, jakými byla i knížata pšovská. Loajalitu těchto regionálních elit si Přemyslovci zajišťovali různými typy vazeb, včetně sňatkové politiky. Bořivoj takto s Ludmilou vyženil (čili těsněji připojil ke svému středočeskému dominiu) pšovské území, sahající od severního okraje české kotliny až ke strategicky významnému labskému brodu 25 kilometrů severovýchodně od Prahy. Tam nechal zřídit nové hradiště, později spravované jedním z jeho vnuků a podle něj nazvané Stará Boleslav. Toto místo, kde čtyřicet let po Bořivojově smrti vznětlivý Boleslav zavraždil svého bratra, svatého Václava, se tedy původně nacházelo na území Ludmilina pšovského rodu. Pšované byli samozřejmě původně pohané, nicméně Ludmila se brzy stala horlivou šířitelkou nového, křesťanského náboženství a získala si pověst světky. Jakkoli musíme její legendární životopisy brát s jistou rezervou, jako literární žánr sloužící k oslavě svaté ženy, přece je i z výčtu prostých faktů zřejmé, že kněžna nevnímala křest jen jako nějakou politicky motivovanou formalitu, jak tomu někdy bývalo, ale brala své křesťanství velmi vážně. Podle tradice ji prý pokřtíl sám arcibiskup Metoděj. Pozoruhodná lokální pověst tvrdí, že k Ludmilinu pokřtění došlo během údajné Metodějovy návštěvy v Čechách, a to v již zmíněné Staré Boleslavi. Jde skutečně o pouhou pověst, nicméně fakt, že se

Stará Boleslav nachází na dávném pšovském území, tedy v někdejší Ludmilině rodném kraji, činí možnost, že obřad proběhl právě zde, docela představitelnou.

MEZI ZÁPADEM A VÝCHODEM

Ludmila křest přijala, jak už víme, z Velké Moravy, tedy v podobě staroslověnské, ať už ji pokřtil Metoděj osobně, nebo některý z jeho kněží. Ke staroslověnské liturgii tudíž měla osobní vztah. Po smrti Metodějově v roce 885 převážil u velkomoravského dvora vliv franských rádců, a Metodějovi žáci byli zbavováni úradů. Útočiště tehdy našli právě u Bořivoje a Ludmily. Tak se nejen víra, ale i kulturní a vzdělanostní odkaz cyrilometodějské misie přenesl do Čech a staroslověnština se stala prvním jazykem české literární tradice. I když po smrti krále Svatopluka na konci devátého století Velká Morava podlehla nájezdům tehdy kočovných maďarských kmenů a Ludmilin syn Spytihněv se od roku 895 politicky přeorientoval na Východofranskou říši, konkrétně na sousední Bavorsko, staroslověnská tradice byla v Čechách nadále živá. A rozvíjela se paralelně se západními, tedy latinskými kulturními vlivy. Ty k pražskému dvoru přicházely z bavorského Řezna, k jehož diecézi se Čechy po zániku velkomoravského Velehradu připojily. Řezenským působením latinský vliv v českém liturgickém prostředí postupně převládl, nebylo to však v žádném případě ze dne na den a v nějakém vzájemném nepřátelství. Naopak. Lze předpokládat, že v Čechách od konce devátého až do poloviny jedenáctého století obě tradice pokojně koexistovaly. Ke vzájemnému střetu a ukončení rozvoje staroslověnské kultury u nás došlo až po nešťastné historické roztržce mezi katolickým Západem a pravoslavným Východem roku 1054, známé jako tzv. *Velké schizma*, kdy vše, co mělo nějakou souvislost s byzantským vlivem, začalo být na Západě považováno za podezřelé a potenciálně schizmatické. V důsledku tohoto neblahého církevního a mezinárodně politického vývoje byli například v roce 1096 vyhnáni staroslověnští mniši ze svého slavného působiště v Sázavském klášteře. Historikové devatenáctého a dvacátého století poněkud anachronicky vztáhli tyto poměry z doby po roce 1054 i na dění v Čechách v první půlce desátého století. Patrně se v této optice odrážejí ještě dvě další skutečnosti. Za prvé je to setrvačné ulpění na interpretaci počátků české kultury z poloviny devatenáctého století, která nepočítala s rolí staroslověnské tradice, protože tehdy ještě nebyly známy důležité staroslověnské prameny české provenience. Za druhé je to určitý stereotypní pohled na vztahy latinských a staroslověnských kněží, který vychází z dobře známého líčení nevráživosti franského kléru vůči byzantské misii na Velké Moravě, jak jej zachytily texty Metodějových žáků. Tu je však třeba odlišit franské kněžstvo devátého století, podléhající biskupovi v Pasově, pro kterého představovala existence samostatného arcibiskupství na Moravě nežadoucí konkurenci, a bavorské kněžstvo desátého století, které se v Čechách s žádnou konkurenční institucí nestřetávalo a nemělo tak bezprostřední motiv k intoleranci. Ostatně, právě v Řezně fungovala už od devátého století při biskupském chrámě škola staroslověnské liturgie.⁵ Po připojení Čech ke své diecézi chápal řezenský biskup nepočtené české kněze, většinově jistě staroslověnské provenience, za sobě podřízené kleriky. O jakémkoli náznaku konfliktů mezi těmito kněžími a jejich latinským biskupem nemáme sebemenší zprávy, a to v žádném z dochovaných staroslověnských ani latinských textů z tehdejší doby. Dlouhodobě

soužití obou směrů v Čechách, a tudíž kontinuita staroslověnské tradice, je také vysvětlením jinak těžko představitelného způsobu jak, a hlavně proč na odkaz cyrilometodějské misie navázalo působení českého mnicha Prokopa (†1053) a již zmíněného Sázavského kláštera. Svatoprokopské legendy tuto kontinuitu předpokládají, a to od Bořivoje a Ludmilina křtu v devátém století, až do výše zmíněného vyhnání sázavských mnichů na konci jedenáctého století. Tedy téměř dvě stě let působení. Uvádějí také, že Prokop získal vzdělání na staroslověnské škole, která prý fungovala na pražském Vyšehradě. Tento údaj byl moderní historiografií desítky let zpochybňován, a působení cyrilometodějské misie a Prokopova staroslověnského kláštera byly prezentovány jako dva nesouvisející izolované jevy, dokud nedošlo v roce 2014 k objevu pozůstatků rozsáhlého chrámu byzantského typu z přelomu desátého a jedenáctého století, a to právě na Vyšehradě. Chrám svým rozsahem i výstavností upomínajícího na chrámy biskupské, u nichž zpravidla fungovaly kněžské školy, tedy přesně to, o čem hovoří legendy. Po výše uvedeném *Velkém schizmatu* se ovšem staroslověnská kultura a vzdělanost stává v českých zemích nežádoucí a je z veřejné sféry důsledně vytlačena. Teprve po druhém lyonském koncilu ve třináctém století došlo k částečné změně této církevní politiky a k postupné obnově cyrilometodějské úcty.⁶ Vraťme se však k době a činům kněžny Ludmily. Její křesťanský aktivismus byl samozřejmě plně v souladu s politickými záměry jejího manžela Bořivoje a byl jejich nedílnou součástí. Křesťanství bylo v očích tehdejší Evropy legitimací kulturnosti a bralo případným západním agresorům možnou záminku k vojenským vpádům. Připomeňme v této souvislosti expanzi německých knížat do slovanských oblastí severně od dnešního Berlína, která probíhala s údajným cílem obrany a šíření křesťanství, skončila však takřka úplnou fyzickou likvidací tamních Slovanů. Takovému vývoji událostí Bořivojův a Ludmilin křest zabránil a Čechy musely být respektovány jako sice mladá, nicméně právoplatná součást křesťanského světa. Šťastnou okolností pro stabilizaci českého knížectví byl i fakt, že západní sousedé nepostupovali jednotně. Právě v první třetině desátého století totiž došlo k vyhocení sporu o vládu nad německojazyčným prostorem (a o císařský titul) mezi panovníky Bavorska a ambiciózními vládci saskými. Tento spor, místy nabývající charakteru otevřené války, poskytl českým Přemyslovcům potřebný klid k budování státu i možnost obrátěného lavírování mezi oběma stranami vnitroněmeckého konfliktu. Čechy byly, jak už víme, řadou vazeb spjaty s Bavorskem, zejména s řezenským biskupstvím, přesto se Přemyslovcům podařilo zabránit jejich zatažení do přímé účasti v bavorsko-saském soupeření. Ludmila, která přežila nejen svého manžela, ale i vládu obou svých synů, Spytihněva (†915) a Vratislava (†921), byla ztělesněním kontinuity této české politiky.⁷ Její hlavní znaky byly dva: Za prvé, podpora křesťanství a s ním spjatých morálních a kulturních hodnot, a to v respektu k oběma jeho tehdejšími proudům, východnímu i západnímu. A za druhé, snaha ponechat si volné ruce v zahraničně politické oblasti a nepoutat se příliš k zájmům mocných spojenců, zato trvale sledovat zájmy vlastní země. Obojí se Ludmila snažila vtělit i do výchovy a vzdělání svého vnuka, knížete Václava, ve které sehrála zásadní roli.

ORÁČOVO DĚDICTVÍ

O svatém Václavovi se lze v pramenech dočíst, že dokázal číst knihy latinské, řecké i slovanské. To představuje na tehdejší dobu naprosto nadprůměrné vzdělání. Panovníci raně středověké Evropy byli totiž v první řadě válečníci a na vzdělanost se v jejich výchově mnoho nedbalo. Připomeňme, že například slavný císař Karel Veliký (†814), který si osobně vzdělání velice cenil a soustředil u svého dvora přední intelektuály své doby, se sám naučil číst až v pozdním věku a psát se, s výjimkou kreslené zkratky svého podpisu, nenaučil nikdy. Václav úrovní svých vědomostí, a nepochybně i svými intelektuálními a duchovními zájmy, nejen vyčníval z řady tehdejších vládců, ale také provokoval mnohé z ještě polopohanských velmožů a bojovníků svého dvora, kteří nechápali smysl jeho počínání. Opakovaně se v legendách setkáváme s výtkami ze strany dvořanů, nespokojených s údajně přehnanou zbožností a sečtělostí mladého knížete. Z těchto výpadů zaznívá mylné přesvědčení o neslučitelnosti vzdělání a válečnické zdatnosti. Pozdější vznik rytířského ideálu, nejpůsobivějšího fenoménu vrcholně středověké kultury, výmluvně prokazuje nesmyslnost takového přesvědčení i fakt, že vzdělanost a duchovní hloubka nijak nebrání bojovnosti a hrdinství. Naopak, doplňuje ho, dává mu řádné místo v rámci společnosti a smysluplné zacílení. Svatý Václav v tomto smyslu předběhl svou dobu. Jeho portrét, alespoň tak, jak se nám jeví z četby legend desátého a jedenáctého století, odráží budoucí ideály století dvanáctého až čtrnáctého. Svým dobovým kritikům ovšem musel mladý kníže odpovídat činy. Drzé poznámky naznačující, že jej zbožnost zbavuje potřebné mužnosti, eliminoval tím, že s jednou z dívek u dvora prý zplodil syna Zbraslava. Možné obavy z přílišné měkkosti své povahy zase rozptýlil vítězným válečným tažením proti kouřimskému knížeti, kterého donutil poddat se svrchovanosti českých vládců. Jak nám napovídají četná zhojená zranění, dodnes patrná na Václavových ostatcích, těch válečných tažení bylo nepochybně více, ostatně čteme o něm, že byl „v mnoha bitvách slavný vítěz“. Ale zpět k otázce jeho mimořádného vzdělání. Kde a za jakých okolností je vlastně získal? V jedné z legend to pregnantně odhaluje Václavova matka, kněžna Drahomíra, když z této věci obviňuje Ludmilu, pravíc, že to ona způsobila, že je Václav svým vzděláním „zkažen“ a „je jako mnich“.⁸ Ano, byla to skutečně Ludmila, kdo z rozhodnutí Václavova otce Vratislava pečoval o výchovu a vedení následníka knížecího stolce, a to patrně již od jeho dětství. Prvním učitelem mu byl jakýsi kněz Pavel, Ludmilin duchovní rádce, některými prameny titulovaný jako „*presbyter maior*“.⁹ Není zřejmo, zda šlo o kněze staroslověnského nebo latinského, nicméně, když uvažujeme o tom, kde se mohl Václav naučit knihám slovanským a řeckým, musíme předpokládat, že to bylo u některého z Metodějových žáků v Ludmilině okolí, ať to byl někdo, kdo přišel do Čech už v době Ludmilina křtu, jako byl jakýsi v pramenech zmiňovaný kněz Kaich, nebo někdo z těch, kteří museli po roce 885 opustit velkomoravský Velehrad a našli zázemí u českých Přemyslovců. Centrem působení všech těchto kněží se stalo staré hradiště na Levém Hradci s kostelem svatého Klimenta. Zmíněný kněz Pavel, který se dlouhodobě pohyboval v bezprostředním okolí kněžny Ludmily, by mohl k těmto duchovním náležitostem. Podle svědectví nejstaršího z Václavových životopisů, tak zvané *První staroslověnské legendy* z poloviny desátého století, byl pak Václav poslán do latinské školy na hradišti v Budči. Také na možnou existenci této školy, vlastně první

zmiňované školy u nás, pohlíželi historikové dlouho skepticky. Teprve nález typických dobových školních pomůcek, raně středověkých pisátek, při archeologických vykopávkách v areálu hradiště, vedl k tomu, že zmínky legend o působení zdejší školy byly tiše akceptovány. O tom, že se jednalo o školu latinskou svědčí nejen zmíněná legenda, ale i zasvěcení budečského kostela svatému Petrovi a zvláštní jméno Učen, které náleželo Václavovu zdejšímu učiteli. Může totiž jít o český převod latinského výrazu *doctor*. Spojení řečtiny, latiny a staroslověnštiny zahrnovalo hlavní vzdělanostní tradice tehdejší Evropy. Jejich jednotícím principem, dodnes utvářejícím naše morální, ale i společenské a estetické normy, byla křesťanská kultura, spojující starozákonní spravedlnost s evangelním milosrdenstvím, ale i se sokratovsko-augustinovskou filosofií a ideou christianizovaného římského impéria, stejně živou na byzantském Východě i na karolinském Západě. Cestu k tomuto žádoucímu civilizačnímu odkazu otevřela svému vnukovi kněžna Ludmila. V kostele Panny Marie ve Staré Boleslavi je uchováván památný kovový reliéf, který tyto souvislosti dobře symbolizuje. Zobrazuje Madonu s Ježíškem v náručí, je obestřen barvitými pověstmi a označován jako paladium čili ochranný obraz české země. Podle pověstí ho prý kdysi dostala kněžna Ludmila při svém křtu jako dar od moravského arcibiskupa Metoděje a později ho předala svému vnukovi Václavovi, který ho nosil zavěšený na krku. Po Václavově násilné smrti zakopal věrný sluha reliéf do země, aby se nestal kořistí vrahů. O dvě století později ale v týchž místech sedlák oral pole a svým pluhem ukrytý medailon vyrýpl ze země. Na místě nálezů byl pak založen kostelík Panny Marie, v sedmáctém století přestavěný na poutní chrám, kde byl po staletí obraz uchováván. Odpůrci této tradice ještě v devatenáctém století tvrdili, že reliéf je dílem barokní doby, dnes víme, že se jedná o práci podstatně starší, nikoli ovšem z časů svatého Václava a Ludmily, ale z dob vlády Karla IV., a je pravzorem vrcholně gotického typu vyobrazení Panny Marie, známého jako krásné Madony. Nelze ovšem vyloučit, že jde o přepracované dílo ještě starší, možná skutečně byzantského původu. Nasvědčovalo by tomu už to, že ve Staré Boleslavi byl ve dvanáctém století, tedy v době údajného nálezů, skutečně založen kostelík Panny Marie, navíc zasvěcený také svatému Jiří, což by mohlo poukazovat k historce s oráčem (Jiří, řecky *Georgios*, znamená totiž oráč). Ještě pozoruhodnější je zpráva zachycená v první třetině dvanáctého století mnichem kláštera v Göttweigu¹⁰ o daru řecké ikony Panny Marie, kterou od českých knížat obdržel pasovský biskup, blahoslavený Altmann (†1091). Tato zpráva mimoděk potvrzuje existenci byzantských obrazů, nebo obrazů podobného typu, v Čechách jedenáctého století. To vše ale není tak podstatné. Příběh o paladiu propojuje Byzanc, Velkou Moravu, svatého Václava a oráče – archetyp národa i mýtického knížete povoláného od pluhu. Ať je ohlasem skutečných událostí, nebo „pouhým“ podobenstvím, jedná se o mimořádně působivé poselství o předávání víry, znalostí a kultury. Poselství pramáti české vzdělanosti, kněžny Ludmily.



Poznámky:

- 1) První českojazyčná technická škola u nás vznikla již roku 1837.
- 2) Na vzdělanostním významu misie nic nemění nepříliš úspěšné misijní snahy pasovského biskupství, které na území Moravy probíhaly ještě před příchodem Byzantinců, ani sporadický výskyt znalosti starogermánských run ve slovanském prostředí.
- 3) Jde o tzv. *Prolog o sv. Ludmile* z poloviny 12. století.
- 4) Profantová Naďa, *Kněžna Ludmila*, Praha 1996.
- 5) Zřídil ji řezenský biskup Baturich (†847).
- 6) S podezřením bylo v době po Velkém schizmatu nahlíženo i na samu úctu ke sv. Ludmile. Jejím zakladatelem byl Ludmilin vnuk Václav, který dal roku 925 přenést ostatky své babičky do kostela sv. Jiří na Pražském hradě. Boleslav II. dal pak nad jejím hrobem zřídit klášter benediktinek, které se staly vytrvalými ctitelkami této svěťice a ochránkyněmi jejích relikvií. Když ovšem v roce 1100 chtěla abatyše uvedeného kláštera darovat část závoje sv. Ludmily jako ostatek do jednoho z řádových kostelů, tehdejší pražský biskup Heřman ji napomínal, aby „*nechala stařenku spát a pomlčela o její svatosti*“. Abatyše se ovšem nedala zastrašit a Ludmilinu svatost prý dokázala přezkoušením jejích ostatků ohněm. Před zázračnou nehořlavostí ostatků kapituloval i původně skeptický biskup a Ludmila se tak uchovala mezi českými patrony, se staroslověnským odkazem to ovšem bylo složitější a plně se k němu přihlásil až Karel IV. cíleným založením hlaholského Emauzského kláštera na Novém městě pražském roku 1347. Staroslověnština a byzantská liturgie však již v té době nebyly v Čechách živou záležitostí, ale úctyhodnou kuriozitou upomínající na dávno historii.
- 7) Tato mírová izolacionistická politika byla patrně hlavní příčinou sporu mezi Ludmilou a její snachou Drahomírou, která pocházela z kmene Stodoranů válčícího proti Sasům, a jež by bývala uvítala aktivnější české zapojení do protisaských aktivit Bavorů. Její spor s Ludmilou vyvrcholil po smrti knížete Vratislava a Drahomíra nechala Ludmilu roku 921 úkladně zavraždit.
- 8) Viz např. *Druhá staroslověnská legenda* z přelomu 10. a 11. století.
- 9) Dušan Třeštík ho proto považuje za hlavu latinských kněží a vyslance řezenského biskupa. Třeštík Dušan, *Vražda kněžny Ludmily*, Dějiny a současnost 2, 1990.
- 10) *Monumenta Germaniae historica* SS XII., s. 226-243.

Roman Cardal:

SMYSL UNIVERZITNÍHO VZDĚLÁNÍ

1. ODKAZ STAROVĚKÝCH ATÉN

K velkým odkazům antických Řeků patří i pojetí člověka jako nehotové bytosti, která se svým vlastním úsilím musí teprve dotvořit. To se děje prostřednictvím výchovy a vzdělávání, bez nichž by člověk zůstal v necivilizovaném a nekulturním stavu. Výchova a vzdělávání mají tudíž pro jeho individuální i společenský život zcela zásadní význam. V západním kulturně-civilizačním okruhu se mu jich dostává na odstupňovaných úrovních – v elementární podobě již v prvních fázích života v rodině a na základních školách, později pak na školách středních a vysokých. V souladu s tímto pojetím by tedy vysoké školy a univerzity měly svým studentům nabízet možnost toho nejvyššího vzdělání, které je spojené i se zcela určitým výchovným étosem.

Instituce univerzity je velmi stará. Její počátky sahají až do antiky. Není neoprávněné spatřovat je v Platónově Akademii a v Aristotelově Lyceu, neboť tyto aténské školy se již vyznačovaly dvěma základními rysy, které jsou pro autentickou povahu univerzitního studia nepostradatelné – společenstvím učitelů a studentů (*universitas magistrorum et studentorum*) a širokým rozsahem badatelského zájmu (*universitas studiorum*). První rys je výrazem zvláštního poměru mezi studenty a docenty. Nejedná se o vnější vztah klientů a poskytovatelů služeb, které je možné získat za patřičný finanční obnos, nýbrž o vztah takřka přátelský, založený na společném zájmu o zkoumanou oblast. Druhý rys je neméně podstatný: univerzitní studium, nakolik je univerzitní, není ze své povahy jen specializované, to jest segmentované do oddělených a autonomních oborů, ale je prováděno s výhledem k jednotnému pozadí všech studovaných oblastí. Mezi naší dobou a starověkými Aténami zeje velká časová propast, avšak zmíněný odkaz je neustále živý a může stále sloužit jako korektiv směru, jímž se moderní univerzitní studia v obou těchto svých rozměrech vydala.

2. MODERNÍ EPISTEMICKÁ REVOLUCE A JEJÍ DOPAD NA UNIVERZITNÍ STUDIA

Jeden z palčivých problémů současného univerzitního provozu spočívá v tom, že se v mnohých ohledech přizpůsobil trendu tzv. industrializace a kapitalizace vědění. Z vědění stalo zboží, které lze za určitou cenu nabízet a sdílet standardizovaným, mechanizovaným a unifikovaným způsobem. Je známo, že v moderní době došlo k převratné proměně v přístupu k vědění – zatímco se v antice a ve středověku nadevše cenily tzv. svobodné vědy a umění, s nástupem modernity v 16. století jejich místo postupně zaujaly technické obory, tj. soubory specializovaných poznatků, které mají prakticko-produktivní finalitu. Zatímco svobodné disciplíny

kultivovaly samotného člověka, mířilo technické vědění na proměnu vnějšího světa¹. Technologické poznání, do jehož služeb byly zapojeny i dříve takřka výlučně teoretická odvětví jako logika a matematika, se na rozdíl od tradičních liberálních oborů mohlo vykázat obrovskými a bezprecedentními praktickými výsledky. To významně přispělo k zatlačení svobodných věd na periferii pozornosti novověkého člověka, kde jako samostatné disciplíny postupně atrofovaly až nakonec zcela ztratily svou důležitost. Do tohoto procesu se zapojily i moderní vzdělávací instituce, univerzity nevyjímaje.

Původní idea univerzity, jejíž první výskyt jsme rozpoznali v antickém světě, není s tímto vývojem slučitelná. Posledním cílem univerzitního vzdělání by podle ní neměla být věda a její využití při proměně světa, nýbrž ten, kdo vědu kultivuje – člověk sám. Právě v tom se univerzita odlišuje od výzkumných ústavů, center a akademií věd, kde věda a její pragmatické aplikace stojí v pozici exkluzivního zájmu badatelů. Oproti tomu byla univerzita zakládána s jiným úmyslem – k vědění se na její půdě mělo přistupovat jako k tomu, co vede k rozvoji člověka jako takového. Tuto základní finalitu dobře postihl Tomáš Akvinský, když do role posledního smyslu veškerého poznání obsadil dokonalost člověka a jeho životní satisfakci.²

3. ODLIDŠTJÍCÍ EFEKT MODERNÍHO VĚDECKÉHO VÝVOJE

Moderní vývoj však význam vzdělání zcela přesměřoval. Galileovská věda se svým hypoteticko-deduktivním charakterem vyhlásila programový odklon od zkoumání podstaty skutečnosti a jejich účelových příčin. Metodologie tohoto typu poznání vedla zákonitě i k opuštění klasického pojetí pravdy jako adekvace lidského myšlení a reality a nahradila ho pojmem konzistence. To mělo zcela zásadní důsledky i v problematice, kterou se zde zabýváme. O jejich povaze se může přesvědčit čtenář Husserlovy *Krize evropských věd a transcendentální fenomenologie*, na jejichž stránkách je dobře popsán proces dehumanizace moderního vědeckého poznání.³ Souběžně s exponenciálním nárůstem moderního poznání přírody se stále více zatemňoval smysl lidského života, neboť přirozenost člověka se stala pro moderní empirickou vědu nedostupnou.⁴ Husserl se na tuto krizi snažil reagovat návratem k filosofickému pojetí skutečnosti, avšak jeho sympatický pokus skončil nezdarem.⁵ Zásluha prostějovského rodáka však spočívá v tom, že ukázal správným směrem, jímž by se univerzitní studia měla ubírat. Studenti jednotlivých oborů by měli být na odpovídající úrovni seznamováni s filosofií jakožto s disciplínou, kterou jako budoucí specialisté v různých oblastech nemohou přehlížet.

4. NÁVRAT K FILOSOFICKÉ PERSPEKTIVĚ

Naznačený krizový stav se dotýká obou výše uvedených rysů univerzitního vzdělání, neboť zasahuje jak vztah docent-student, tak i předmět jejich zkoumání. Prostřednictvím patřičné filosofické instrukce by studenti všech fakult měli mít možnost pochopit, že pojem vědění je analogický, tj. že není jednovýznamový, a že jeho první analogát (hlavní význam) neleží v prostoru moderní exaktní vědy. To by je přivedlo k nahlédnutí, že svou specializací, ať je jakákoliv, nemohou absolutizovat, a že existuje širší kontext lidského vědění, jehož živnou mízou je filosofie.⁶

Takový náhled má obrovský revoluční potenciál a nemohl by zůstat bez dopadu na celý koncept univerzitního vzdělání. V zásadě by se v nějaké podobě musel obnovit starý sokratovský přístup ke studentům, který je založen na striktně individuálním vztahu. Životně důležité pochopení širšího kontextu speciálních věd je totiž vázáno na filosofii a tu nelze vyučovat jako jiné, např. přírodovědné či technické obory. Na rozdíl od nich je totiž vázána na světonázorovou orientaci, která je vlastní každému člověku, a která rozhoduje o významu, jenž daný jedinec spojuje se svým specializovaným věděním.⁷ Jak jinak, než takovým programem by bylo možné úspěšně čelit nelegitimním nárokům expertů při řešení otázky smyslu lidského života a neustále prosazovaným vládám tzv. odborníků v politické oblasti? Naléhavost změny kurzu v pojetí univerzitního vzdělání se ukazuje každému, kdo se nezaujatě zamyslí nad naší nedávnou historií. U kořene masových tragédií, které postihly západní svět, spatří nekompetentnost a zradu intelektuálních elit vzehlých z moderních univerzit.⁸

Uvedená potřeba změny kurzu signalizuje nutnost návratu k autenticky humanitním cílům univerzitního vzdělání. Pohled do antiky a středověku zde může být hluboce inspirující, neboť právě v těchto dobách se myslitelé zabývali otázkami, jejichž moderní přehlížení se ukázalo být fatální. Primárně je třeba se znovu zamyslet nad původním významem pojmu *epistémé*, který Řekové vyhradili vědění v tom nejsilnějším smyslu slova. Označovali jím soubor dokázaných poznatků, jež neobsahovaly žádný moment víry (hypotetičnosti). Měli na mysli takové poznatky, které jsou jištěny principem sporu⁹. Příkladem může být stěžejní pravda o lidské svobodě. Klasická filosofie dokazuje lidskou svobodu tak, že vynáší na světlo beznadějnou rozpornost všech typů jejich deterministických negací. Tomu se říká důkaz sporem a jeho výsledkem je nevýratný závěr o principiální svobodě člověka. Filosofický postup v tomto tématu ukazuje, že deterministická pozice nerespektuje platnost principu sporu, která je však nezpochybnitelně prokázána v rámci tzv. noetiky (teorie poznání).¹⁰ Kromě toho se zde vyjevuje ještě další zásadní souvislost: princip sporu není jen principem logickým, nýbrž i ontologickým, tj. neplatí jen pro naše mentální konstrukty, ale i pro samotnou realitu. Je totiž výrazem její základní povahy, její bytostné určitosti. Tomáš Akvinský to jasně vystihuje, když tvrdí, že *principium contradictionis fundatur super rationem entis* – princip sporu je založen v samotné povaze skutečnosti.¹¹ *Ratio entis* – povaha skutečnosti jako takové – musí být přístupná lidskému poznání, jinak by vůbec nešlo sporem dokazovat s nárokem na definitivní (nehypotetickou) platnost. Platí-li, že „*A není non A*“ zároveň a ve stejném ohledu, znamená to, že „*A*“ je odlišné od všeho kromě sebe, že je skutečností naprosto jedinečnou a originální, s ničím jiným od sebe nezaměnitelnou. Princip sporu je tudíž garantem originality každé věci i osoby, jejichž identity nejsou přenositelné na žádnou jinou skutečnost v celém univerzu. Tyto poznatky jsou dostupné jen tehdy, ví-li člověk něco podstatného o celku reality. Popření možnosti poznávat celek reality, což je obecně sdíleným krédem soudobého skeptického myšlení, je nicméně rozporné, takže filosofický závěr o přirozené otevřenosti lidského myšlení k univerzu věcí nabývá na kvalitě nevýratnosti a je tím pádem pravou *epistémé*.¹²

Naznačený druh dokazování je typický pro určitý typ filosofie, jejíž závěry se proto zásadně odlišují od všech pouze hypotetických způsobů poznání. Všichni absolventi univerzitních studií by měli mít možnost pochopit, že filosofie je něco jako banka, od níž si všechny ostatní speciální typy vědění musí půjčovat a splácet jí za to patřičné úroky. Moderní epistemologie se k tomu postupně dopracovává, neboť se stále více začíná hovořit o tzv. krizi základů věd, jejímž posledním důsledkem je naprosté znehodnocení lidského poznání.¹³ Ne moderní věda, ale stará klasická realistická filosofie je schopna dokázat nehypotetickou platnost prvních principů lidského poznání. „Úroky“, které se jí za to musí splácet, spočívají v respektu jejich nároků – v uznání vědeckosti jejich postupů a jejich závěrů, které se týkají obecné struktury skutečnosti, povahy lidského života a smyslu jeho existence. Tento druh vědění je úhelným kamenem, bez něhož stojí myšlenkové konstrukty člověka na písku a univerzita by ho měla nabízet k osvojení jak ve specializovaných filosofických kurzech, tak i v seminářích adaptovaných na mentalitu studentů nefilosofických oborů.

5. NEDUHY SOUČASNÝCH UNIVERZITNÍCH STUDIÍ A JEJICH DŮSLEDKY

Směr univerzitního bádání se však stále ubírá jiným směrem. Jednotlivé fakulty se věnují studiu autonomních vědních oborů a formují v nich nové vědecké specialisty. Těm zákonitě uniká onen širší kontext lidského vědění, o němž jsme právě hovořili, upínají se k poznávání pouhých fragmentů skutečnosti a hrozí jim nebezpečí profesní deformace, kterou Richard Weaver příznačně nazval „*fachidiocií*“.¹⁴ Souběžně s tím dochází k neblahému posunu v pojmání samotného vědění, které se zaměřuje za informaci. Mezi věděním a informací je však naprosto zásadní rozdíl. „*Vědění je více než informace. Vědění nejen umožňuje odfiltrovat z množství dat ta, která mají informační hodnotu, vědění je celkovou formou prozkoumávání světa – jeho poznávání, chápání, porozumění. Na rozdíl od informace, jejíž význam spočívá v odlišném jednání v budoucnosti, není vědění jednoznačně účelově orientováno. Vědět lze mnoho, a zda je takové vědění neúčelné, se nikdy nerozhoduje v okamžiku jeho vzniku nebo osvojení. Na rozdíl od informace, která představuje interpretaci dat s ohledem na budoucí jednání, lze vědění popsat jako interpretaci dat s ohledem na jejich kauzální souvislosti a vnitřní konzistenci*“.¹⁵

Důsledky této neblahé záměny jsou dalekosáhlé v obou diskutovaných oblastech. Předně zasahují vztah mezi vyučujícími a studenty. Je-li vědění pojímáno jako soubor informací, pak se lze na učitele i studenta dívat jako na jejich nositele. Proces vzdělávání je pak vnímán podobně jako proces přenášení informací z jednoho nosiče na jiný (např. z hard disku počítače na flash úložiště). Ze vzdělávací činnosti se stává technická operace, kterou se lze naučit stejně jako si lze osvojit dovednost nahrávání určitého souboru informací z jednoho média na jiné. Na významu tak nabývají různé, neustále modernizované studijní a metodické postupy, které jsou v podobě didaktických „poznatků-informací“ vkládány do hlav budoucích učitelů na pedagogických fakultách. Vlastní, nezastupitelná a nereprodukovatelná kvalita pedagoga ustupuje do pozadí a v extrémním případě je zcela potlačena ve prospěch technologického „know-how“, které má zajistit přenos informací („vzdělání“) od vyučujícího ke studentům. Z logiky věci pak lze takové

„vzdělání“ technicky standardizovat, mechanizovat a plánovat. Za těchto podmínek se snadno stanovují kvóty absolventů univerzit, kteří jsou na ně přijímány jako do institucí určených k „sériové produkci“ vysokoškolsky „vzdělaných“ jedinců. Dodržování prosazovaných kvót i požadované „kvality“ vzdělávacího procesu kontroluje mechanismus evaluace, v němž se zjišťuje, jak dobře „vzdělávání“ připravuje studenty na jejich uplatnění na specializovaném pracovním trhu. Pro něj je typická značná mobilita, takže i univerzitní „vzdělání“ musí být patřičně flexibilní. To vše znamená zásadní odklon od počátečního záměru univerzitních studií, jak o tom svědčí i následná Liessmannova slova: *„Jinak tomu původně bylo s teoretickým základním výzkumem a všemi humanitními vědami, protože se řídily jiným principem, který dodnes vystihují nejlépe slova Wilhelma von Humboldta o ‚samostatnosti a svobodě‘ každého učenice. Jakmile jde o poznání, jehož není možné dosáhnout standardizovanými a reprodukovatelnými metodami, protože důležitou roli hraje nadání, individualita a romanticky řečeno genialita, nelze postupy pro jejich získávání stanovit a zevšeobecnit. Produkce takového vědění se podobá individualizované ruční práci a vysoké školy byly také až do univerzitních reforem organizované tak, že mezi základní podmínky patřil osobní vztah mistra a žáka. Latinské slovo ‚magister‘ se jen málo liší od českého ‚mistr‘, německého ‚Meister‘ a anglického ‚master‘, což však není součástí obecného povědomí. Nahrazení akademické hodnosti ‚magister‘ hodností ‚master‘ v rámci domnělé internacionalizace demonstruje nejen to, že u samozvaných elit nelze předpokládat vědomí ani těch nejprostších etymologických souvislostí evropských jazyků, ale má se tím také ve vysokoškolských diplomech indikovat standardizace a zásadní reprodukovatelnost získaného vědění, která připouští individualitu jen jako místní kolorit vzájemně přizpůsobených továren na vzdělání“.*¹⁶

Druhá oblast, která je záměnou vědění za informace postižena, spočívá v roli nového typu „vzdělání“ v životě jeho subjektů. Tradičně bylo vzdělání chápáno jako kvalita, která kultivuje svého nositele. Vzdělaný člověk byl synonymem člověka disponujícího intelektuálními a mravními ctnostmi. Ctnost (*virtus*) je v člověku hluboce zakořeněná kvalita, která modifikuje jeho poznání, chtění, jednání a cítění. Vzdělaný (ctnostný) člověk provádí zmíněné činnosti kultivovaně, čímž přesahuje průměrné standardy chování nevzdělané populace. Informace tento efekt nenavozují. Za prvé mají praktickou povahu a jejich hodnota je určována vnějšími faktory (např. situací na trhu práce), takže jejich smysl není dán kultivací jedince v souladu s jeho přirozeným potenciálem. Za druhé se vyznačují mobilitou, takže jejich zakořenění v subjektu není žádoucí. Působnost autentického vzdělání a informací je proto protikladná a generuje velmi odlišný typ lidí. V této souvislosti lze použít metaforu hloubky a mělkosti – vzdělání jde vždy do hloubky (předmětně i svým efektem v člověku), informovanost nutně pluje po hladině stále proměnné aktuálnosti dění, což člověka strhává do víru různých módních trendů a v případě trendů ideových do pastí různých ideologií.

6. NÁVRAT UNIVERZITY KE SVÉMU PŮVODNÍMU SMYSLU

A právě zde se ukazuje, jak závažná je proměna (reforma) koncepce univerzitního studia, k níž došlo s nástupem moderní a zvláště postmoderní éry. Nejzávaž-

něji se projevuje svým vlivem na společenskou atmosféru a charakter politického praxe. „Reformátory vzdělání všeho druhu pojí jedině, a to nenávisť k tradičnímu pojetí vzdělanosti. Je jim očividně trnem v oku, že by lidé mohli získat vzdělání neúčelové, souvislé, obsahově ukotvené v tradicích velkých kultur, které by nejen formovalo, ale také by jim umožnilo nezávislost na diktátu doby a módních vlnách. Vzdělání lidí by totiž byli všechno jiné než bezproblémově fungující, flexibilní, mobilní a týmově svázané klony, jaké by mnozí rádi viděli jako výsledné produkty vzdělávacího procesu.“¹⁷

Není od věci připomenout, že klasické i postmoderní pojetí osobnosti se shodují v příměru lidského života k uměleckému dílu.¹⁸ Avšak zatímco za klasickým příměrem bylo přítomno přesvědčení o existenci objektivních kritérií dovolujících identifikovat to, co je pravdivé, dobré, krásné a ušlechtilé, trvá postmoderna na tom, že lidský život je produktem sebeutváření, pro něj neplatí žádná jiná pravidla než ta pramenící z nespoutané svobody jeho aktéra. Tato kontrastní pojetí mají opět závažné společenské a politické důsledky. Hodnotový relativismus totiž vede k totalitě, respekt objektivních kritérií v myšlení i jednání člověka její nástup naopak znemožňuje.¹⁹ Klasické srovnání lidského života s tvorbou uměleckého díla je důležité pro uvědomění si jeho posledního smyslu a tím pádem i toho, v čem spočívá *raison d'être* univerzitního vzdělání. Klasicky chápané umění představuje jeden z příkladů nedotknutelných a nemanipulovatelných hodnot.²⁰ K nim se řadí i filosofické poznání, na jehož neužitečnost a tedy absolutní nedotknutelnost opakovaně poukazovali např. Platón i Aristoteles.²¹ Ve světle těchto odkazů se stává patrným, že poslední smysl lidského života je třeba vidět v jeho účasti na tom, co nepřipouští žádnou manipulaci ze strany člověka a vyžaduje naprostý respekt. Myšlenkově-volní participace na těchto hodnotách propůjčuje životu jednotlivých lidí charakter, před nímž se musí všechny manipulační strategie zastavit. Člověk je bytost, jež se má dotvořit dobrovolným navázáním styku s tím, co jí přesahuje a co má absolutní hodnotu. Odtud se odvozuje i nevyčíslitelná cena jednotlivých lidských existencí. Jejich svobodně zušlechtitelná povaha prostřednictvím účasti na transcendentních hodnotách nepřipouští žádnou funkcionalizaci a instrumentalizaci pro údajně vznešenější cíle. Současná mentalita však tuto pravdu zamlžuje. Moderní vědění se totiž etablovalo jako způsob získávání kontroly a moci nad přírodou, která se propadá do pozice pouhého nástroje pro uskutečňování cílů člověka. V redukcionistické, čistě empirické optice moderní techno-vědy se i lidská bytost jeví jako pouhá součást přírody, takže akcelerující vědeckotechnologický pokrok vlastně směřuje ke stále dokonalejším metodám ovládání člověka z centra řízení společnosti. Univerzitní vzdělání by mělo proti této absolutizované vědeckotechnické racionalitě postavit kritickou racionalitu filosofickou a systematicky pracovat na tom, aby její společenské a politické důsledky našly svůj konkrétní výraz v reálném životě občanů. Bez této stěžejní činnosti univerzity zůstane existence skutečně humánní společnosti, v níž vládne respekt člověka k člověku a úcta k tomu, co nás přesahuje, i nadále jen v rovině utopických politických programů a nekriticky myslící většina voličů je bude stále dokola podporovat. Úloha univerzity je v tom nenahraditelná a právě v jejím plnění se nalézá poslední ospravedlnění jejího vzniku a jejího trvání. Pokud se k původnímu významu své

existence nenavráť, stane se z ní líheň ideologických kádrů, kteří pod falešným praporem „humanity“ jakékoliv kulturní společenství lidí naopak rozvrátí.



Poznámky:

- 1) V pozdějším vývoji se technologické poznání obrátilo od přírody i k samotnému člověku se snahou o jeho modifikaci. Účel této aplikace techniky na lidský život však není humanistický v klasickém smyslu slova, nýbrž trans-humanistický.
- 2) „Omnes autem scientiae et artes ordinantur in unum, scilicet ad hominis perfectionem, quae est eius beatitudo“ (Tomáš AKVINSKÝ, *In Metaphysicam Aristotelis commentaria. Proemium*, ed. Cathala, Marietti, Torino 1935).
- 3) „V našich životních úzkostech (...) nemá nám tato věda co říct. Zásadně vylučuje právě ty otázky, které jsou za našich neblahých časů nejpálčivějšími otázkami člověka, vydaného nejosudovějším převratům: vylučuje otázky o smyslu nebo nesmyslnosti celé lidské existence. Nevyžaduje obecnost a palčivost takových otázek, aby se všichni nad nimi zamysleli a aby odpověď na ně byla rozumově zdůvodněna? (...) Vědecká, objektivní pravda je výhradně zjišťováním toho, co je fakticky svět, a to svět fyzický i duchovní. Může však svět i lidský život v něm mít opravdu nějaký smysl, když vědy uznávají za pravdivé jen to, co je takto objektivně zjištěné, když dějiny nedávají jiné poučení než že veškeré útvary duchovního světa, všechny životní svazky, ideály a normy, jež kdy byly oporou lidem, se tvoří a opět rozplývají jako prchavé vlny, že tomu tak vždycky bylo a bude, že se opět a opět z rozumu musí stát nerozum a z dobrého skutku soužení a trápení? Můžeme se tím upokojit a žít v takovém světě, jehož historické dění není nic jiného než nepřetržitý řetěz marných vzepětí a trpkých zklamání?“ (Edmund HUSSERL, *Krise evropských věd a transcendentální fenomenologie*, Academia, Praha 1996, s. 27-28).
- 4) Lidskému poznání nelze stanovovat hranice pouhé smyslové zkušenosti, ačkoliv se právě tato redukce poznání na empirii stala v moderním myšlení synonymem kritičnosti. Základní kritická otázka „jak empiricky dokázat, že vědecky relevantní je pouze to, co je empiricky testovatelné?“ otevírá před naším rozumem mnohem širší, empirii překračující horizonty. Proto ani otázku „kdo je člověk?“ nelze zodpovídat aplikací čistě empirických metod.
- 5) Ke kritickému hodnocení Husserlova pokusu srov. Jiří FUCHS, *Iluze skeptiků, Systematický kurz noetiky*, Academia Bohemica, Praha 2015, s. 228-234.
- 6) Pouze filosofie totiž dokáže kriticky reflektovat kritéria vědeckosti. Žádný vědec v moderním smyslu (matematik, fyzik, biolog...) nedokáže zdůvodnit, co je to věda. Jeho kompetence sahají pouze k hranicím jeho specializace – ví jen, co je věda matematická (matematik), fyzikální (fyzik), biologická (biolog) apod. Jelikož však existuje pluralita věd, není téma vědy jako takové předmětem žádné partikulární vědy, nýbrž jen a pouze filosofie, která uvažuje nad tím, co je všem vědám společné.
- 7) Například každý člověk má nějaké přesvědčení o tom, zda skutečnost sestává jen z materiálních entit či zda existují i entity duchovní. Materialistické pojetí vede nutně k absolutizaci empirických vědeckých metod, které si kladou nárok na principiální obsáhnutí celku reality (neboť ta má pouze materiální povahu). Kdo materialistické krédo nesdílí, připouští omezenost dosahu empirických věd.
- 8) „Velké kalamity dvacátého století daly několika málo moralistům, kteří se zajímají o takové zajímavé události, příležitost ověřit staré, třebaže vždy nepopulární přesvědčení, že lidé nevšední kultury jsou schopni mimořádných krutostí. Bylo by nepodložené předpokládat, že krutost vzdělané osoby je horší než krutost barbara, avšak zdá se, že vzdělaný člověk může být nelidský zcela zvláštním způsobem. Bylo by důležité postihnout vazbu, která pojí tento zvláštní druh nelidskosti k jejímu podmiňujícímu faktoru – kultuře“ (Yves SIMON, *Philosophy*

of Democratic Government, in <http://maritain.nd.edu/jmc/etext/pdg-2b.htm>). Simon dobře ukazuje, jak kultura a vzdělání, podmíněné moderní vědeckou racionalitou, opouštějí pojem pravdy a posouvají se do říše mentálních konstruktů, podle nichž chtějí modelovat skutečnost světa. V politické oblasti se za těchto okolností rodí ideologie, které nenávidí stávající řád, zvláště pokud vyrostl z požadavků samotné reality strukturně nezávislé na svobodě člověka. Ideologa tento stav nutí k útoku na „rezistující“ realitu, k němuž přikračuje s obzvláštní záští a krutostí. Moderní univerzity tento sklon „vzdělavců“ systémově podporují a umocňují.

- 9) Princip sporu lze formulovat dvojím způsobem: a) ontologicky: žádná skutečnost nemůže být a nebýt zároveň a ve stejném ohledu; b) logicky: o žádném subjektu nemůže být vypovídán a popírán nějaký predikát zároveň a ve stejném ohledu.
- 10) Srov. Jiří FUCHS, *op.cit.*, s. 79-116.
- 11) Pokud by chtěl někdo tuto pozici zpochybnit poukazem na fenomén neurčitosti (indeterminace), uniklo by mu, že i pro něj princip sporu platí. Je totiž neurčitostí (indeterminací) a ne svým opakem (určitostí/determinovaností), což opět signalizuje platnost principu sporu. Navíc tzv. „obrana“ údajné neplatnosti principu sporu je prováděna pomocí argumentů, které platnost principu sporu nezbytně předpokládají (jinak by tyto argumenty znamenaly zároveň a ve stejném ohledu svůj úplný opak, čímž by se významově zcela neutralizovaly).
- 12) K důkazu tohoto tvrzení srov. Roman CARDAL, *Identita a diference. Systematický kurz ontologie*, Academia Bohemica, Praha 2011, s. 30-36.
- 13) Jde o uvědomění si toho, že žádná speciální (partikulární) věda nedokazuje platnost principů (axiomů), nýbrž pouze ji předpokládá. Kurt Goedel to v roce 1931 ukázal na poli matematiky. Z tohoto náhledu plyne, že pokud jsou východiska jednotlivých věd toliko hypotetická, lze dospět k jiným, ba mnohdy k opačným závěrům při volbě odlišných východisek. Závěry takových věd lze tudíž zcela neutralizovat, a proto nelze trvat na jejich výlučné platnosti.
- 14) „Procházíme-li moderními centry podnikání či vyššího vzdělávání, narážíme na podobné autonomie vývoje. U každého tu lze obdivovat, že získal svůj maličký kousek moci a virtuozity; každý zde nelibě snáší svou podřízenost, protože specializace pro něj znamená celý svět. Veřejnost, která si díky špetce naivního realismu udržuje jistý nadhled, je označuje za „fachidioty“. Na tomto přízvisku není nutno nic měnit. Vědec, technik či učenec, který opustil Jedno pro Mnohé, může prasknout pýchou nad svou schopností popsat precizně nějaký miniaturní kousek světa, leč s lidmi takto posedlými fragmentací nelze debatovat o nic lépe než s psychotiky“ (Richard M. WEAVER, *Ideje mají následky*, Občanský Institut, Praha 2011, s. 63).
- 15) Konrad Paul LIESSMANN, *op.cit.*, s. 23-24.
- 16) Konrad Paul LIESSMANN, *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*, Academia, Praha 2010, s. 31.
- 17) Konrad Paul LIESSMANN, *op.cit.*, s. 38.
- 18) Hegel to vystihuje na příkladu Sokrata: „Sokrates žil mezi svými spoluobčany, a i před námi stojí jako dokonalé klasické umělecké dílo, jež přivedlo samo sebe k této výši (...) Takové individuality nikdo nevytořil, nýbrž samy se staly tím, čím byly. Staly se takovými, jakými chtěly být, a zůstaly této podobě věrné. Je význačnou stránkou opravdového uměleckého díla, že každý jeho rys je určen ideou, která je v tomto díle ztělesněna. Je-li tomu tak, je toto umělecké dílo jednak životné, jednak též krásné, neboť nejvyšší krása tkví v tom, že všechny stránky individuality jsou proniknuty jediným vnitřním principem. A takovými uměleckými díly jsou i velcí mužové té doby.“ (Georg Wilhelm Friedrich HEGEL, *Dějiny filosofie II*, ČAV, Praha 1965, s. 38).
- 19) Relativismus nepřipouští možnost upřednostnění demokracie před tyranii. Všechny preferenční důvody jsou v něm anulovány svými stejně hodnotnými protiklady. Relativistická impotence rozumu je tak zákonitě nahrazena silou vůle jedinců a skupin. V tom ovšem vyniká zvláště totalitarismus. Relativismus je proto otevřením brány totalitní zvůli mocných.
- 20) Umělecká díla „se neužívají jako užité předměty; dokonce se z procesu spotřeby a užívání úmyslně odstraňují a od sféry životních nezbytností izolují. Odstraňovat umělecká díla z životního procesu lze mnoha způsoby a jenom tam, kde se tak děje, vzniká kultura ve vlastním smyslu.“ (Hannah ARENDTOVÁ, *Krize kultury. Čtyři cvičení v politickém myšlení*, Tiskárny Havlíčkův Brod, Havlíčkův Brod 1994, s. 134). „Odstraňováním uměleckých děl z životního procesu“ se míní

respekt jejich přesahu roviny potřeb a funkcí: „Kultura je (...) ohrožována tím, že všechny světské předměty a věci vytvářené přítomností a minulostí se považují za pouhé funkce životního chodu společnosti, jako by tu byly jen proto, aby uspokojovaly nějakou potřebu. Pro tuto funkcionalizaci je pak skoro lhostejné, zda potřeby, o něž zrovna jde, jsou nižšího či vyššího řádu. Že umění musí být funkční, že katedrály jsou k tomu, aby uspokojovaly náboženskou potřebu společnosti, že se obraz rodí z potřeby malíře vyjádřit sebe sama, že se divák na obraz dívá, aby se vzdělal – všechny tyto představy tak postrádají spojitost s uměním a jsou historicky tak nové, že je nasnadě je prostě odmítnout jako moderní předsudky. Katedrály se stavěly *ad maiorem gloriam Dei*; zatímco jako budovy jistě sloužily potřebám společnosti, jejich vypracovanou krásu nelze nikdy vysvětlit jen těmito potřebami; těm přece může stejně dobře sloužit i jiná budova. Krása katedrál transcendovala veškeré potřeby a dovolila jim přetrvávat staletí“ (*tamtéž*, s. 133).

- 21) Tito autoři ukazují, že filosofické poznání převádí člověka ze světa obstarávání životně nezbytných věcí do říše završenosti, která představuje cílovou, dále nepřekročitelnou (nefunkcionalizovatelnou) hodnotu. Odhalují nám fakt, že existují skutečnosti, nad nimiž nemáme žádnou moc a které nás vyvádějí z koloběhu uspokojování nižších potřeb směrem k posledním metám lidského života. Je-li svobodně utvářená lidská existence uměleckým dílem, pak tu není pro potřeby někoho jiného (například společnosti), nýbrž nachází se ve světě jednoduše *ad maiorem gloriam Dei*.

Vít Vlnas:

COMENIUS – SLOŽITÁ OSOBNOST GÉNIA

Současný švédský historik Peter Englund, překládaný a čtený též u nás, píše ve své knize *Nepřemožitelný, zabývající se první severní válkou, mimo jiné toto: „Comenius byl blouznivec, samostatný filozof a idealistický zdokonalovatel světa, který se léty nezdaru a hlubokých osobních neštěstí proměnil v politického extremistu.“* Komenského církev, jednotu bratrskou, pak autor nazývá bez skrupulí sektou a o jejích členech říká: „Zklamání je nepřivedlo k přehodnocení stanovisek, ale naopak je vedlo ke stále většímu rozohnění a stále menším úspěchům“.¹ Englund nijak nepopírá pozitivní působení Komenského jako geniálního pedagoga, tvůrce celoevropsky uznávaných vzdělávacích systémů a učebnic. Větší důraz ovšem klade na učenčovu „temnou, odvrácenou tvář“: vina tohoto fanatika byla o to větší, že jeho nepodloženým politickým předpovědím a podněcování k novým válkám naslouchali i mocní a vlivní tohoto světa, kteří v Komenském spatřovali morální a odbornou autoritu.

Obraz „učitele národů“, jak jej podal Peter Englund, zrovna nezapadá do našich čítankových představ, v nichž je Komenský chápán jako jedna z největších osobností, které se kdy hlásily k českému původu, jako sekulární patron učitelstva, a především jako kladný hrdina bez sebemenší poskvrny. Englundova charakteristika Comenia přitom není vůbec nová. Projekt pansofie (vševědy), spojující všeobecné poznání s teologií a morálkou, kritizovali mnozí již v čase rozpadu univerzálních hodnot a zrodu specializovaných vědních disciplín jako zastaralý a ne-realistický. Náklonnost k hermetickým naukám a pevná víra v sepětí Bible a vědy, to vše uzavíralo cestu k pochopení Komenského racionalistům a osvícencům. Teologovu temnou stránku a sektářskou mentalitu exilové českobratrské církve s oblibou zdůrazňovali i u nás v 19. století někteří katoličtí badatelé. Politické počiny vycházející z proroctví rozličných blouznivců ovšem kritizovali mnozí představitelé jednoty bratrské již za Komenského života.

Nelze pochybovat o tom, že muž, z něhož jsme si učinili nezpochybnitelný, a ovšem též fádňí a nezajímavý bronzový pomník, byl ve skutečnosti postavou složitou a nejednoznačnou. Jeho význam a působení zdaleka nelze zužovat na fenomenální historický přínos v oblasti pedagogiky; on sám se ostatně definoval především jako teolog. Prožil vzrušený, tragický, ale současně dlouhý život, během něhož se přirozeně názorově vyvíjel. Jeho hluboká, životem dosvědčená náboženská víra dospěla od sektářské nesnášenlivosti až k ekumenické myšlence smíření křesťanských církví na principu Kristovy oběti. Ve středu úvah Jana Amose vždy stojí aktivní a vzdělaný lidský jedinec, přetvářející svět k lepšímu v souladu s Boží vůlí.

Pokud se v duchu podučitelské přičinlivosti rozhodneme z Komenského životopisu vypustit veškeré „temné“ momenty, dopracujeme se stejně groteskních výsledků jako komunističtí osvětáři, kteří se snažili dílo „*učitele národů*“ oprostít od Boha a náboženství vůbec. V každé příručce se například dočteme, jaký otřes znamenal pro Jana Amose požár Lešna v roce 1656, jemuž padly za oběť jeho rukopisy. Jen málo autorů ovšem připomene, že vypálení města polskými katolickými sedláky bylo mimo jiné odvetou za propagandistické a zpravodajské služby, které Komenský a jeho souvěrci ochotně poskytovali švédským nájezdníkům.² Jako by se tragédie českých exulantů odehrávala v jiném časoprostoru nežli tragédie celé polské země, tak plasticky popsaná například v Potopě Henryka Sienkiewicze. Ještě méně životopisců pak cituje slova samotného Komenského, jenž v dopise příbuznému nejvíce lituje, že oheň zničil jeho rozpracované knihy obsahující zásadní kritiku Descartovy filosofie a Koperníkovy teorie o pohybu nebeských těles.³

Zůstaňme u jmen uvedených v předchozí větě. Především zásluhou mezinárodního úspěchu učebnice *lanua linguarum reserata* se Komenský stal členem prominentního společenství sdružujícího význačné vzdělance bez ohledu na náboženské vyznání a politické preference. Patřil k němu i slavný gdaňský astronom Johannes Hevelius, který „*učitele národů*“ seznamoval s poznáním vesmíru a postupně jej přivedl od ptolemaiovského systému k tychonovskému, jak o tom svědčí změny postupně prováděné právě v knize *lanua linguarum reserata*. Na Koperníkovu představu o Zemi obíhající kolem Slunce ovšem Komenský přistoupit nemohl, neboť by to odporovalo autoritě Písma.⁴ Z téhož důvodu shledával, zejména na sklonku života, za škodlivou, ba nebezpečnou karteziánskou filosofii. Právě momenty, které podle dnešního obecného mínění stojí v základech moderní racionality, tedy mechanicko-materialistický přístup, důraz na příčinné souvislosti zjevné myslícímu subjektu a důrazné oddělení filosofie od teologie ve spojení s metodickou skepsí, otevíraly mezi Descartem a Komenským názorovou propast. Oba myslitelé se shodovali v úsilí o postižení celku světa, nicméně jejich prostředky se lišily; v karteziánském systému nebylo místa pro spojení náboženství a zjevných pravd s poznáním, k němuž dochází myslící jedinec na základě přirozeného úsudku.⁵

Bylo by jistě snadné na základě takovýchto „zpátečnických“ názorů označit Komenského za pomýleného fanatického sektáře, který se pravidelně mýlil nejen ve věcech politiky, ale též vědy. Stačí vzpomenout, že i jeho pansofie se nesetkávala pouze s nadšením, ale i s odmítáním a ironickou skepsí, nemluvě o tom, že součástí „vševědy“ byly třeba i představy o konstrukci perpetua mobile či o vytvoření umělého jazyka jako základního komunikačního nástroje lidstva očekávajícího brzký druhý příchod Ježíše Krista.⁶ Všechno ale bylo poněkud složitější. Osobní setkání Descarta a Komenského na záměčku Endegeest blízko Leidenu v roce 1642 patří k vrcholným momentům popisovaným životopisci, ovšem spíše životopisci Komenského nežli Descartovými. Rozmlouvali klidně asi čtyři hodiny a rozešli se přátelsky. „*Já jsem jej vybízel,“ říká Komenský, „aby vydal základy své filosofie, jež rok nato byly vskutku vydány, on zase podobně pobádal mě k urychlení mých prací, mimo jiné tímto výrokem: „Já za okruh filosofie nevykročím, bude*

*tedy u mne jen část toho, čeho u tebe celek.*¹⁰⁷ Tato řeč dodnes vzrušuje filosofy a komeniologs, přičemž nelze vyloučit, že velký Cartesius se ve skutečnosti vyjádřil o univerzálním pansofickém projektu svého kolegy se zdrženlivou skepsí, ba ironií. Později Francouz vytýkal Komenskému nereálnost jeho představ o univerzální vědě a o možnosti jejího zprostředkování studentům, především ale shledával užívání Pisma svatého „*k účelu, pro který je Bůh nedal*“ za rouhavé. Komenský naopak nechápal, jak někdo může redukovat vysvětlení věcí na pouhou látku, formu a mechanický pohyb bez přihlídnutí k vnitřní substanci. Můžeme v tom jistě vidět doklad „českého“ nepochopení hlavního směru budoucího vývoje evropského myšlení. Po trpkých zkušenostech s důsledky, k jakým vede příliš jednostranné upřednostnění myslícího lidského subjektu a důraz na užitečnost jeho konání, však lze stejně dobře přiznat díl pravdy i Komenskému.

Jednostrannému výkladu se vzpouzí také snad nejkontroverznější komeniologické téma, totiž učencův nekritický vztah k apokalyptickým proroctvím a jejich nositelům.⁸ Budil podiv již u současníků a odmítavě se k němu stavěly samotné bratrské synody. Jan Amos skutečně až do konce svých dnů neochvějně věřil v roztdivné vize, interpretované zpravidla ve smyslu očekávání brzkého pádu Habsburků a zničení papežství a katolicismu vůbec. Ve středu Komenského zájmu stála nesorodá trojice proroků tvořená Kryštofem Kotterem, Kristinou Poniatowskou a Mikulášem Drábíkem. Kotter, původně jirchář ve Šprotavě (Sprottau), který měl čilé styky s komunitami českých bratrů v Čechách a ve Slezsku, předpovídal počátkem dvacátých let sedmnáctého století zásadní změnu poměrů v neprospěch dosud vítězíci katolické strany, a především pak návrat Fridricha Falckého na český trůn.⁹ Komenský se s ním osobně seznámil roku 1624, byl fascinován jeho zbožností a uvěřil mu na slovo. S Kotterovými proroctvími vzápětí seznámil jak zimního krále v haagském exilu, tak i Fridrichovu matku Julianu Nasavskou. Šlechtickou dceru Kristinu Poniatowskou poznal pedagog ve východočeské Horní Branné před odchodem do polského exilu. Vzal ji později s sebou do Lešna, ubytoval ve své domácnosti a pečlivě zaznamenal na osm desítek jejích vizí spojených s extatickými stavy, horečkou a halucinacemi.¹⁰ Rovněž Kristina prorokovala návrat krále Fridricha spojený s potřením veškerých nepřátel jednoty bratrské. V roce 1628 vyzvala dokonce Albrechta z Valdštejna, aby se obrátil a ustal v pronásledování nekatolíků. O čtyři roky později se Kristina provdala za bratrského duchovního a faktora lešenské tiskárny Daniela Strejce–Vettera. Stala se postupně matkou pěti dětí a její záchvaty zcela pominuly.

Nehodného kněze jednoty bratrské Mikuláše Drábíka znal Jan Amos už jako svého spolužáka ze školy ve Strážnici. Drábík se v roce 1616 stal správcem sboru v Drahotuších, pro svůj zpustlý život, zejména nezřízené pití, byl však z kněžské služby propuštěn a živil se jako obchodník suknem v Horních Uhrách. Chiliastickými vizemi byl navštěvován od února 1638 a Komenského jimi postupně zcela okouzlit.¹¹ V roce 1655 předpověděl Drábík „velký den“, totiž definitivní vyvrácení papežství i císařství spojenými mocnostmi severu, západu a jihu, konkrétně vojsky švédského krále Karla X. Gustava, rýnského falckraběte a sedmihradského knížete Jiřího II. Rákócziho. Přestože konkrétním výsledkem tohoto tažení byla ka-

tastrofa Lešna, věřil Jan Amos Drabíkovým proroctvím neochvějně až do smrti a seznamoval s nimi mocné tohoto světa, mimo jiné francouzského krále Ludvíka XIV. a dokonce tureckého sultána. Prorok Mikuláš Drabík byl veřejně upálen v Prešpurku, dnešní Bratislavě, dne 16. července roku 1671.

Revelace „svých“ tří vizionářů vydal Komenský poprvé souborně v roce 1657 pod titulem *Lux in tenebris* (Světlo v temnotách). V té době ještě v protestantské Evropě rezonovaly zprávy o vítězstvích Karla X. Gustava v Polsku a také o smlouvách, které uzavřelo Švédsko s Nizozemím, Braniborskem a Sedmihradskem, což mohlo svědčit o plnění Drabíkových květnatých předpovědí. O osm let později, roku 1665 vyšlo rozšířené vydání nazvané *Lux e tenebris* (Světlo z temnot). Nejzajímavější je zde předmluva, v níž Komenský žádá urovnání náboženských a politických sporů prostřednictvím obecného všekřesťanského koncilu. Prorocké vize nemají nadále popouzet k nenávisti mezi vládci a jejich národy, naopak podněcují k zastavení válek, nápravě mravů a bázi Boží. Tato pasáž dokládá, že Komenský chápal apokalyptická prorocství i jako součást svého komplexního projektu všenápravy a irénických snah o sjednocení křesťanstva doprovázeného pravým poznáním. „Svým“ prorokům Jan Amos nepochybně na slovo věřil a jeho víra byla živá a osobní, živěná bezprostředními setkáními s vizionáři a konfrontovaná se svědeckvím Písma.¹² Na druhé straně však je třeba nahlížet vizionářské traktáty v konkrétním kontextu nizozemské „války pamfletů“, kde se podobné spisy stávaly součástí pluralitního zápasu o veřejné mínění.¹³ Politická tendence *Lux in tenebris* se třeba nápadně shodovala s míněním lidí okolo Komenského podporovatele, zbrojaře Ludvíka de Geer, kteří logicky usilovali o vstup Nizozemí do války po boku Švédska a snad i Cromwellovy Anglie. Jejich názor se však nakonec ukázal jako menšinový. Historik Miroslav Hroch o Komenském trefně říká: „Byl upřímným pacifisticky založeným křesťanem, kterého jeho nejvnitřnější lidský zájem učinil válečným agitátorem“.¹⁴ Ke snahám o nastolení věčného míru, vyjádřených v *Panorthosii* a zejména ve spise *Angelus pacis* (1667), jej přivedly až trpké zkušenosti z válek vedených nekatolickými námořními mocnostmi navzájem mezi sebou. „Učitel národů“ nastolil pozoruhodný projekt mezinárodních mírových institucí a zabýval se také v jeho době kontroverzní myšlenkou odpovědnosti Evropanů za osud zámořských národů.¹⁵

Komenský a jeho souvěrci, z nichž mnozí bojovali pod prapory protihabsburských koalic, si dlouho odmítali připustit, že války se v Evropě již nevedou z náboženských důvodů a že Bůh zjevně neřídí osudy lidstva podle představ jednoty bratrské. Na počátku třicetileté války „učitel národů“ dlouho věřil v opětovný nástup Fridricha Falckého na český trůn, posléze doufal, že exulantům otevřou cestu zpět do vlasti úspěchy švédských zbraní. Ještě na samém sklonku třicetileté války se těšil, že příznivý obrat by mohlo přivodit obsazení Prahy vojskem falckraběte Karla Gustava, pozdějšího dobyvatele Polska, který si jakožto příbuzný „zimního krále“ mohl teoreticky činit nároky na českou korunu. Biskup jednoty bratrské tehdy žádal švédského kancléře Oxenstierna o politickou intervenci vroucnými slovy: „Mějte ohled na národ, na který první mezi evropskými ráčil shlédnout Kristus, vychvacuje jej z temnot Antikristových, a který samojediný odolal vzteklosti

Antikristově po celé století, aby zatím ostatní národy přijaly osvícení“.¹⁶ Takovéto chiliastické proklamace byly přes verbální působivost pro praktickou politiku zcela bez užitku. Vestfálský mír v roce 1648 umožnil válčícím stranám, aby si ponechaly to, co si během války reálně vydobýly. Jan Amos Komenský se s novým uspořádáním, kladoucím návrat poměrů v říši k roku 1624, odmítal smířit. Situaci nekatolických českých emigrantů komentoval teskně: „*Ne že jsem opuštěn sám, nebo nějaká část našich, stoupenci naší církve, nýbrž že opuštěn je celý národ*“.¹⁷ Byl to tragický omyl myslitelův a byl to i charakteristický projev myšlení exulanta, který se i po desetiletích domnívá, že nalezne po návratu svou vlast ve stejném stavu, v jakém ji opustil. Budoucnost českého národa nespočívala na těch, kteří odešli do ciziny, jakkoliv svým duchovním odkazem novodobou českou kulturu jistě hluboce ovlivnili. „Zakladateli“ národa v moderním smyslu se stali ti, kteří zůstali a dokázali uchovat jeho kontinuitu doma, přičemž náboženské exaltace tu ve skutečnosti bylo pramálo. Ušlechtilá proklamace T. G. Masaryka, jenž z Komenského učinil předobraz demokrata, byla jen účelovou fikcí. Tato fikce ovšem nijak neubírá na síle původně biblicky inspirovanému prorockví o národu, k němuž se „*vláda věcí jeho opět navrátí*“, z něhož se vlivem okolností stal ve dvacátém století politický emblém.

Spojovat s Janem Amosem pouze náboženskou intoleranci a nesmiřitelné sektářství by nebylo spravedlivé, i když obojího najdeme v jeho spisech vrchovatě. Právě prostředí nadnárodní a nadkonfesijní evropské „*republiky učenců*“, jejímž plnoprávným, ba prominentním členem se Komenský stal, jej zjevně vedlo k překonání mentality duchovního ghettu.¹⁸ Osobně si vážil nejen třeba polyhistora a paulánského řeholníka Marina Mersenna a dalších francouzských a flámských katolíků, ale i kapucína české řádové provincie Valeriána Magniho, který dovedl s evangelickými teology polemizovat bez nenávisti a se zřetelem k tomu, co křesťany spojuje navzdory konkrétnímu vyznání.¹⁹ V pozdní Komenského myšlenkové konfesi známé jako *Clamores Eliae* čteme i pozoruhodná slova adresovaná jezuitům: „*Mužové nejučenější, uvažte vše, co nabízím, a porovnejte to s tím vaším. Je-li to moje lepší, zúčastněte se, milerád vám nabízím právo společné držby. Je-li lepší to vaše, ukažte, a stejně rádi souhlaste se společenstvím. Je-li dobré to i ono, nechť se obé spojí, aby dobré spojené s dobrým se stalo ještě lepším*“.²⁰ Otcové Tovaryšstva Ježíšova, aniž by toto vstřícné poselství znali, rovnou dvakrát (v letech 1694 a 1716) vydali Komenského učebnici (s udáním autora!) ve vlastní tiskárně v pražském Klementinu pro potřebu svých studentů: lepší příručka pro výuku jazyků, nežli *lanua linguarum reserata* zkrátka tehdy v Evropě neexistovala. Bohuslav Balbín, nejslavnější český učenec sedmnáctého století z jezuitského řádu, o Komenském napsal: „*Jaký to byl muž, ukazují jeho činy i osudy; ojedinělost i bohatost výrazu, silou myšlenek, vyličením bludiště světa, vzácnou učeností a přehlubokou lidskostí si zaslouží, aby byl nad jiné ctěn a jeho spisy co nejvíce čteny*“.²¹

Tři a půl století po jeho smrti tak sluší připomínat si Komenského především jako humanistu, který svůj život zasvětil nápravě věcí lidských, byť i cestou malých postupných kroků. Stal se příslušníkem evropské intelektuální elity, aniž by se zpronevěřil víře a vlasti. Intenzivně prožíval rozpory a labyrinty své epochy, které

se snažil aktivně ovlivňovat. A byla to epocha, v níž se, stejně jako v Komenského myšlenkách, stýkaly a potýkaly „světlé“ momenty rozumu a vzdělanosti s „temnými“ tóny iracionality a mysticismu. Velký „muž touhy“, hluboce věřící křesťan, učenec světového jména a nedostižný slovesný umělec byl dítětem Evropy na prahu moderní doby, v čase charakterizovaném nejen tragédiemi válek a přízraky intolerance, ale současně i triumfy lidského ducha, dosahujícího netušených výšin v oblastech vědy a umění.²²



Poznámky:

- 1) Peter Englund, *Nepřemožitelný. Historie první severní války*, Praha 2004, s. 389.
- 2) Viz Johann Amos Comenius, *Panegyricus Carolo Gustavo: Lobrede an König Karl X. Gustav: lateinisch-deutsch* (= Schriften zur Comeniusforschung, Bd. 25), ed. Jürgen Beer, Sankt Augustin 1997; český překlad: Jan Amos Komenský, *Nejjasnějšímu králi Švédů Karlu Gustavovi po šťastném ukončení poslední války a spojení celého Severu novou smlouvou, děkovné svolání*, ed. Jiří Beneš, in: *Mezi Baltem a Uhrami: Komenský, Jednota bratrská a svět středoevropského protestantismu. Sborník k počtě Marty Bečkové*, eds. Vladimír Urbánek – Lenka Rezníková, Praha 2006, s. 288–307. Srov. Marie Kyralová, Komenského Panegyrik věnovaný Karlu Gustavovi a historické pozadí jeho vzniku, in: Tamtéž, s. 245–253; Petr Zemek (za spolupráce Vladimíra Urbánka a Lenky Pospíšilové), *Mundus Comenii – Svět Komenského, katalog k expozici*, Uherský Brod 2020, s. 123.
- 3) V dopise Petru Figulovi datovaném 22. května 1656, cit. Amedeo Molnár – Noemi Rejchrtová, *Jan Amos Komenský o sobě*, Praha 1987, s. 271.
- 4) Karl-Eugen Langerfeld, *Astrologie u J. A. Komenského*; dostupné na: <http://www.etf.cuni.cz/~moravec/texty/astrologie/07kel.html>. (Poslední kontrola tohoto a dalších citovaných internetových zdrojů 7. 2. 2021.)
- 5) Shrnutí problematiky a odkazy na starší literaturu viz: Helena Dobrovodská, *Komparace filosofie Jana Amose Komenského a René Descarta*, diplomová práce, Univerzita Karlova, Praha 2015; dostupné na: file:///C:/Users/vit/AppData/Local/Temp/DPTX_2011_2_11410_0_80918_0_126679.pdf; Erika Vonková, Komenský, Cartesius a dnešek, *Pedagogická orientace* 1, 2018, č. 2, s. 12–14; dostupné na: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11339>.
- 6) Srov. Petr Pavlas, „The Best of All Possible Languages“: Marin Mersenne as a Source of Comenius's Combinatorial Approach to Language Planning, *Acta Comeniana*, 31 (55), 1969, s. 23–41; Věra Barandovská, Návrhy J. A. Komenského na mezinárodní jazyk, *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity: Studia minora facultatis philosophicae universitatis brunensis*. A 27, 1979, s. 235–242.
- 7) Cit. Molnár – Rejchrtová, *Komenský o sobě*, s. 156.
- 8) Naposledy v přehledu Zemek, *Mundus Comenii*, s. 58–61.
- 9) Josef Volf, Kryštofa Kottera Vidění a Zjevení, *Časopis Národního muzea* 85, 1911, s. 209–222.
- 10) Pavel Heřmánek, *Jan Amos Komenský a Kristína Poniatowská: učenec a vizionářka v době třicetileté války*, Praha 2015.
- 11) Vladimír Urbánek, Revelace Mikuláše Drábíka a válečné akce první poloviny 40. let 17. století, in: Jan Skutil (ed.), *Morava a Brno na sklonku třicetileté války*, Praha – Brno 1995, s. 71–75.
- 12) Srov. zejm. Vladimír Urbánek, *Eschatologie, vědění a politika. Příspěvek k dějinám myšlení pobělohorského exilu*, České Budějovice 2008; Týž, *Patria lost and chosen people: The case*

of the seventeenth-century Bohemian Protestant Exiles, in: *Koninklijke Brill NV*, Leiden 2010, s. 587–609.

- 13) Viz např. Nicolette Moutová, Comenius, Pamphlets and Politics (Angelus Pacis and Dutch Pamphlet Literature on the Second Anglo-Dutch War 1665--1667), in: *Comenius in World Science and Culture. (Contributions of Scholars from European Countries for the 17th International Congress of Historical Sciences in Madrid, August 1990.)*, Praha 1991, s. 107–116.
- 14) Miroslav Hroch: Svět jako labyrint, in: in: *Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému*, eds. Jaroslava Pešková – Josef Cach – Michal Svatoš, Praha 1991, s. 27.
- 15) *Angelus pacis ad legatos pacis Anglos & Belgas Bredam missus*, srov. *Johannis Amos Comenii Opera omnia – Dílo Jana Amose Komenského* 13, Praha 1974, s. 175–211 (eds. Marie Kyrálová– Julie Nováková).
- 16) Cit. *Sto listů Jana Amosa Komenského*, ed. Bohumil Ryba, Praha 1942, s. 387–389.
- 17) Tamtéž, s. 175. Srov. Petr Zemek, Komenský a vestfálská mírová jednání, in: *Od konfesijní konfrontace ke konfesijnímu míru. Sborník z konference k 360. výročí uzavření vestfálského míru*, Ústí na Orlicí 2008, s. 265–278.
- 18) Nově v přehledu: Vladimír Urbánek, in: Zemek, *Mundus Comenii*, s. 73–75. Komenského korespondence s evropskými vzdělanci je průběžně zveřejňována v rámci edice *Early Modern Letters, Cultures of Knowledge* [databáze], dostupné na: <http://emlo.bodleian.ox.ac.uk>.
- 19) Viz: Tomáš Nejeschleba, Hranice mezi katolictvím a nekatolictvím. Myšlenkové jádro teologických polemik Valeriána Magniho, *Studia Comeniana et historica*, 47, 2017, s. 9–22.
- 20) Julie Nováková, *Čtvrt století nad Komenským*, Praha 1990, s. 230–236.
- 21) Ivana Čornejová, Jezuitské školství a Jan Amos Komenský, in: *Pocta Univerzity Karlovy J. A. Komenskému*, s. 81–82, 85–86, pozn. 47.
- 22) Text vznikl na okraji příprav jubilejní Komenského výstavy připravené Moravským muzeem pro Jízdárnu Pražského hradu a její doprovodné publikace, srov. Lenka Stolárová – Vít Vlnas (eds.), *Comenius 1592–1670. Doba mezi rozumem a šílenstvím: Jan Amos Komenský a jeho svět*, Brno – Ústí nad Labem 2020.

Ondřej Andrys:

O PODPOŘE ZVYŠOVÁNÍ KVALITY VZDĚLÁVÁNÍ A POJETÍ ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE V SOUČASNOSTI

Vzdělávání dětí, žáků a studentů¹ je nepochybně jednou z nejdůležitějších veřejných služeb, které stát pro své občany zajišťuje. Také proto stojí vzdělávací témata dlouhodobě v popředí zájmu české společnosti, která zejména v posledních deseti či dvaceti letech z různých pozic, i ve světle společenské emancipace po roce 1989, významně promlouvá do jeho podoby. Vzdělávání je veřejná služba, kterou garantuje stát, její pravidla a podmínky nastavuje stát, obsah vzdělávání definuje stát, finance na samotný vzdělávací proces poskytuje stát z národního rozpočtu, kvalitu definuje stát a na její udržování, resp. zvyšování rovněž dohlíží stát. Změny v územněsprávním uspořádání na prahu jedenadvacátého století, přijetí nového školského zákona i významná reforma kurikula po roce 2005 však způsobily značnou decentralizaci vzdělávací soustavy České republiky a do přípravy, organizace i realizace vzdělávání přivedly vedle státu ve větší míře také další aktéry, zejména obce a kraje. Současně se významně zvýšila organizační, a hlavně pedagogická autonomie samotných škol a také odpovědnost jejich ředitelů. Jinak řečeno, současný vzdělávací systém České republiky je dnes v mnoha ohledech dramaticky odlišný od všeho, v čem jsme vyrůstali my, naši rodiče či prarodiče, a realizace vzdělávání již není suverénním hájemstvím státu, ale spíše kolektivně spravovanou agendou.

Od počátku nového století tedy dochází k flagrantní proměně vzdělávání ze všech možných hledisek, tedy z pohledu, který lze pro zjednodušení nazvat pohledem organizačním, i z pohledu vlastního vzdělávacího obsahu. Zásadní role státu jako garanta velmi významné veřejné služby přesto zůstává. Po zrušení odvětvového řízení ve školství však stát postupně ztratil mnoho nástrojů, kterými může tuto veřejnou službu zajišťovat, resp. její podobu a výkon ovlivňovat. Při lehčím zjednodušení lze konstatovat, že vedle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy státu v tomto slova smyslu zbyla již pouze Česká školní inspekce.²

Před pěti lety si Česká školní inspekce připomněla čtvrtstoletí své novodobé existence, ovšem historie instituce plní úkoly v rámci dohledu nad školstvím je samozřejmě mnohem delší, neboť počátky novodobého školství spadají již do období vlády Marie Terezie. Zmínit lze například rok 1759 a zřízení dvorské studijní

komise jako nejvyššího školního úřadu a z ní vycházející funkce zemských školních dozorců, rok 1774 a ukotvení povinnosti kontroly nad řádným stavem školství v tezeziánském školním řádu, rok 1848 a zřízení ministerstva veřejného vyučování, v jehož rámci fungoval státní dohled nad školstvím, rok 1869 a zřízení školního dozoru v čele se zemským školním inspektorem, kterého do funkce jmenoval přímo císař. Školní inspekce působila také v letech 1918 až 1938 na základě zákona upravujícího kompetence zemských rad a zákona pojednávajícího o správě škol v župách, inspekční činnost byla vykonávána i v letech 1948 až 1989. Dne 13. prosince 1990 pak byl schválen zákon č. 564 České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství, kde se ve čtvrté části ustanovuje Česká školní inspekce jako orgán státní správy. Dalším milníkem ve fungování České školní inspekce bylo již zmiňované vydání nového školského zákona, který vešel v účinnost v roce 2005.³

Od roku 2005 prochází Česká školní inspekce významnou proměnou z úřadu spíše kontrolního a dozorového charakteru směrem k autoritě v oblasti hodnocení kvality a efektivity vzdělávání a jeho jednotlivých složek. Tento trend spočívající mimo jiné v umenšování významu formálních kontrol ve prospěch hodnocení pedagogických procesů a poskytování různých forem metodické podpory školám a školským zařízením se pak dominantně začal prosazovat od roku 2013.⁴ Novodobá Česká školní inspekce je tedy zcela jinou organizací, než byla v dávných dobách naší vzdělávací historie. Celý proces má samozřejmě své tempo a svou intenzitu, ale dnes je již takto pojatý charakter České školní inspekce většině aktérů působících ve vzdělávání zřejmý a Česká školní inspekce již nepochybně prokázala a většinu odborné veřejnosti přesvědčila, že to s takto zamýšlenou rolí ve vzdělávacím systému myslí zcela vážně.

Už když porovnáme Českou školní inspekci s jinými dozorovými orgány státu obdobného typu⁵, zjistíme ze zákonného vymezení jejich úkolů jednu nesmírně podstatnou odlišnost. Česká školní inspekce jako jediný inspekční orgán České republiky nemá ve svých zákonných úkolech pouze realizaci kontroly⁶, ale rovněž problematiku zjišťování a analyzování informací o vzdělávání, hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání nebo sledování a hodnocení efektivity vzdělávací soustavy.⁷ Vezmeme-li to čistě z kvantitativního hlediska, tak počet zákonných kompetencí směřujících k hodnocení kvality a efektivity vzdělávání převyšuje stanovený počet úkolů pro realizaci kontroly. Jakoby zákonodárce sám již v roce 2005 chtěl, aby, i navzdory užívanému názvu *inspekce*, takto koncipovaný úřad zejména hodnotil a sledoval efektivitu vzdělávání a nabízel pro její zvyšování příslušné impulsy. Význam kontroly všeho možného při poskytování významné veřejné služby samozřejmě nelze opomíjet a kontrolu je třeba vykonávat. Musíme si však současně uvědomit, že má-li být hlavním společným zájmem nás všech přispívat ke zvyšování kvality vzdělávání v České republice, pak samotné kontrolní úkony mohou k tomuto cíli přispět jen minimálně. Je-li tedy něco skutečně důležité, pak je to právě oblast hodnocení kvality vzdělávání a poskytování zpětné vazby o kvalitě a efektivitě vzdělávání jak na úrovni jednotlivých škol a školských zařízení, tak na úrovni vzdělávacího systému České republiky jako celku.

A zde se již dostáváme k meritornímu rozměru celé věci. K čemu má tedy práce České školní inspekce v kontextu snahy o moderní a efektivní vzdělávání v současnosti sloužit? Odpověď nemusí být složitá – zejména k tomu, aby svou činností nejen zajišťovala dohled státu nad nesmírně významnou (a také drahou) veřejnou službou, ale zejména aby výkonem svých činností přispívala ke kontinuálnímu zvyšování její kvality.

A přesně o to se Česká školní inspekce minimálně od roku 2013 intenzivně snaží. Jak již bylo uvedeno, značnou pozornost věnuje Česká školní inspekce tématům souvisejícím s hodnocením podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, o nichž vydává synergické výpovědi jak na úrovni jednotlivých škol⁸, tak na úrovni systémové⁹. Nelze totiž vypovídat o kvalitě vzdělávání bez posuzování jeho průběhu, s respektem k podmínkám, které jednotlivé školy a jednotlivá školská zařízení pro vzdělávání mají, a se zohledněním vzdělávacích výsledků, kterých žáci dosahují. K tomu se ostatně ještě vrátíme.

Zjednodušeně řečeno – Česká školní inspekce v současnosti je skutečně institucí, která chce školám a školským zařízením pomáhat a metodicky je podporovat. Institucí, která nechce jen popisovat, co školy a školská zařízení dělají špatně, nevhodně nebo neefektivně, ale chce jim rovněž poradit, co a jak udělat, aby docházelo k jejich průběžnému zlepšování. Česká školní inspekce v současnosti se také snaží poukazovat na kladné a silné stránky škol a vzdělávání jako takového a sledovat a sdílet příklady inspirativní praxe. Česká školní inspekce se snaží poskytovat pravidelnou, komplexní, relevantní a využitelnou zpětnou vazbu, která nabízí jak samotným školám a školským zařízením, tak jejich zřizovatelům a samozřejmě i státu dostatek informací k tomu, aby mohly být průběžně odstraňovány slabé stránky, a naopak aby byl využíván pozitivní potenciál českého vzdělávacího systému, který je nepochybnitelný. To vše s vahou národní autority a státního úřadu s celostátní působností.

Pro naplňování své role tak, jak jsme ji naznačili výše, Česká školní inspekce v uplynulém období vytvořila řadu nových metod, postupů a nástrojů, s jejichž využitím své činnosti realizuje. Zmínit lze například model tak zvané kvalitní školy a z něj vycházející kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání, nástroje pro sledování průběhu vzdělávání prostřednictvím rozsáhlé hospitace činnosti nebo nástroje pro sledování a hodnocení podpory rozvoje a dosažené úrovně ve všech možných vzdělávacích oborech, oblastech i gramotnostech (vedle profilových i neprofilových vzdělávacích oborů národního kurikula jde například o čtenářské, matematické či přírodovědné dovednosti, dovednosti související s prací s informacemi či s komunikací, ale třeba také v tématech jako je environmentální vzdělávání, globální odpovědnost, vzdělávání v oblasti zaměřené na umění a kulturu nebo v tématech souvisejících s podporou pohybových dovedností či bezpečnosti v kyberprostoru). Většina vytvořených nástrojů je přitom koncipována tak, aby byla využitelná nejen pro externí hodnocení ze strany České školní inspekce, ale také v rámci autoevaluačních mechanismů samotných

škol a školských zařízení s cílem podpořit sblížení pohledu jednotlivých aktérů na kvalitu ve vzdělávání.

Samostatným tématem je pak příspěvek České školní inspekce ke sledování a hodnocení výsledků vzdělávání¹⁰. Česká školní inspekce, která v České republice každoročně již od roku 2012 realizuje elektronické zjišťování výsledků žáků v různých ročnících, předmětech, vzdělávacích oblastech i gramotnostech, na základních, středních a vyšších odborných školách, a to prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování *InspIS SET*, využívá získané informace o žákovských výsledcích jako jeden z důležitých zdrojů pro komplexnost svých výpovědí o kvalitě a efektivitě vzdělávací soustavy, jako jeden z podkladů pro komplexní zpětnou vazbu určenou tvůrcům vzdělávacích politik nebo pro diskuse o nastavení národního kurikula a jeho revizích. Současně Česká školní inspekce na základě zjištěných výsledků zpracovává různě zaměřené analytické dokumenty, které mohou posloužit také pro ingerence dalších aktérů ve vzdělávání (samotné školy, jejich zřizovatelé, kraje, obce s rozšířenou působností, místní akční skupiny, resortní organizace Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, fakulty vzdělávající učitele apod.). Na úrovni jednotlivých škol, jejichž žáci jsou do pravidelných zjišťování výsledků vzdělávání zapojeni, poskytuje Česká školní inspekce formativně orientované výsledkové sestavy referující jak o výsledcích školy jako celku, tak o výsledcích jednotlivých tříd i konkrétních žáků, včetně různě orientovaných srovnání. Každý testovaný žák se z poskytnuté výsledkové sestavy navíc dozví nejen to, jak uspěl v celém testu, ale také jak uspěl v jeho jednotlivých částech. Výsledkové listiny jsou opatřeny komentářem podrobně vysvětlujícím to, jak je vhodné na výsledky nahlížet, jakou informaci výsledky poskytují, a naopak jakou informací z nich vyčíst nelze, což významně snižuje riziko nevhodné práce s výsledky na úrovni školy. Právě využití získaných výsledků na úrovni školy pro další pedagogickou práci je totiž stěžejním předpokladem pro vyšší užitečnost celého procesu zjišťování výsledků žáků. Také proto Česká školní inspekce poskytuje školám (ale také krajům) další informace o vzdělávacích výsledcích, a to na úrovni specificky sestavených reportů poskytujících příslušná porovnání. Současně Česká školní inspekce připravuje pro školy metodické podklady a dokumenty pro podrobnější seznámení s možnostmi práce s výsledky testování na úrovni školy, a ve snaze o metodickou podporu v této oblasti se školami vše důsledně komunikuje.

Obdobně by bylo možné komentovat zjišťování výsledků žáků v mezinárodním srovnání prostřednictvím šetření PISA, PIRLS či TIMSS, jejichž přípravu, realizaci i vyhodnocování v České republice od roku 2011 Česká školní inspekce zajišťuje. Také zde Česká školní inspekce zpracovává nejen přehledy výsledků a jejich porovnání s dalšími účastněnými zeměmi, ale důsledně připravuje také různé zaměřené sekundární analýzy pohlízející na dosažené výsledky, jejich příčiny a souvislosti, z různých perspektiv s cílem podpořit proces zvyšování kvality vzdělávání v České republice. Stejně tak Česká školní inspekce zpracovává publikace s úlohami uvolněnými z těchto mezinárodních šetření a s cílem využít významný didaktický potenciál, který v sobě tyto úlohy nesou, realizuje zdarma vzdělávací programy pro učitele základních a středních škol s cílem přiblížit jim možnosti vy-

užití těchto úloh nejen jako evaluačního nástroje, ale také jako nástroje určeného pro didaktické využití při zvyšování kvality výuky zejména čtenářských, matematických a přírodovědných dovedností.

Díky širokému portfoliu hodnotících aktivit a díky propojování zjištění a informací z různých typů inspekční činnosti, jako je prezenční inspekční činnost, národní zjišťování výsledků žáků, mezinárodní šetření výsledků vzdělávání typu PISA apod., může Česká školní inspekce poskytovat kvalitativně silné, relevantní a komplexní informace o výkonnosti tuzemské vzdělávací soustavy i jejich jednotlivých složek, na jejichž základě a v souladu s evidence-based principy pak mohou být na jednotlivých úrovních přijímána efektivní opatření. A přesně to je nepochybně tou nejdůležitější rolí České školní inspekce.

Opakovaně jsme již zmínili, že Česká školní inspekce provádí od roku 2013 změny v orientaci svých činností spočívající zejména v posilování hodnocení kvalitativních aspektů souvisejících se vzděláváním. Tyto změny v přístupu k realizaci vnějšího hodnocení znamenají také metodologickou proměnu aktivit úřadu, která je dominantně založena na uplatňování formativních principů a také na poskytování konkrétních forem metodické podpory.

Koncepce tohoto textu neumožňuje detailně popisovat podrobnosti, ale čtenáře s hlubším zájmem o práci České školní inspekce v současnosti lze odkázat na webovou stránku úřadu, kde všechny potřebné informace nalezne.



Poznámky:

- 1) V textu je s pojmy *dítě*, *žák* a *student* pracováno volně, bez vztahu k jejich terminologické přesnosti a vazbě na účastníky jednotlivých stupňů vzdělávání tak, jak je definuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- 2) Stranou zde necháváme konkrétní úkoly, které při zajišťování vzdělávání plní zřizovatelé škol a školských zařízení, samotné školy a samotná školská zařízení a jejich ředitelé nebo třeba tzv. školské rady.
- 3) Podrobněji viz Bartošová, Šimek, Šustová: *Od školdozorce k inspektorovi. Historie školní inspekce*. Národní pedagogické muzeum a knihovna Jana Amose Komenského a Česká školní inspekce, Praha 2019. Dostupné na www.csicr.cz.
- 4) Nejprve pouze na základě vnitřních podnětů úřadu a vlastních aktivit a postupů, později již také na základě takto koncipovaného pojetí České školní inspekce ve stěžejních strategických dokumentech resortu školství, mládeže a tělovýchovy (Strategie 2020, Strategie 2030+, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023 apod.).
- 5) Jako např. s Českou obchodní inspekcí, Státní zemědělskou a potravinářskou inspekcí apod.
- 6) Na mysl máme kontrolu dodržování právních předpisů v oblasti vzdělávání či kontrolu nakládání s finančními prostředky ze státního rozpočtu.

- 7) Podrobněji v §174, odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- 8) Prostřednictvím veřejně přístupných inspekčních zpráv kvalitativně popisujících pedagogické procesy v konkrétní škole nebo konkrétním školském zařízení.
- 9) Zde zejména prostřednictvím různě zaměřených tematických zpráv nebo prostřednictvím komplexního kompendia zjištění reflektujících kvalitu a efektivitu vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky v příslušném školním roce – výroční zprávy České školní inspekce. Všechny tematické a analytické dokumenty jsou k dispozici na www.csicr.cz.
- 10) Nedostatek akcentu na hodnocení vzdělávacích výsledků vytýkali České republice dlouhodobě jak národní experti, tak i mezinárodní instituce typu OECD.

Jaroslav Fidrmuc:

ETICKÁ VÝCHOVA V ČESKÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

Podle zjištění České školní inspekce se 85,9 % dotazovaných učitelů etické výchovy na základních školách domnívá, že zavedení předmětu nebo prvků etické výchovy do školního vzdělávání zlepšilo vztahy mezi žáky, 78,3 % dotázaných učitelů se domnívá, že zavedení etické výchovy zlepšilo vztahy mezi pedagogy a žáky, a 79,3 % dotázaných učitelů se domnívá, že zlepšilo klima školy. Etická výchova jako samostatný předmět je vyučována na 2,4 % dotázaných škol. Šetření České školní inspekce z let 2015 a 2016 bylo provedeno na vzorku 940 základních škol¹.

Etická výchova jako doplňkový vzdělávací obor² základního vzdělávání byla zavedena do českého vzdělávacího systému opatřením ministryně školství ze dne 16. prosince 2009. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tímto opatřením reagovalo na znepokojivý nárůst sociálně patologických jevů, zvláště nejruznějších forem šikany, ale také na skutečnost, že na rozdíl od mnoha zahraničních vzdělávacích systémů v českém vzdělávání chybí obor, který by soustavně a systematicky rozvíjel morální stránku osobnosti žáků. Opatření ministryně umožnilo vyučovat předmět etická výchova na českých školách od 1. 9. 2010. Přestože etická výchova je formálně zavedena pouze v základním vzdělávání, jsou *Etickým fórem České republiky*³ zpracovány vzdělávací materiály pro předškolní i střední vzdělávání a v pravomoci ředitelů mateřských i středních škol je možnost zařadit etickou výchovu či její jednotlivé části do vzdělávacích programů svých škol.

Cílem vzdělávacího oboru etická výchova je školní výukou přispívat k vytváření sociálně soudržné, spolupracující společnosti založené na vzájemné úctě, respektu, ohleduplnosti, spolupráci i zdravé asertivitě. Sociálně soudržná a spolupracující společnost je jedním ze základních předpokladů vnitřní bezpečnosti státu, jeho plynulého kulturního i ekonomického rozvoje. Vzájemná úcta, podpora, laskavost spojená s náročností především k sobě samému jsou předpokladem pro vytváření fungujících společenství rodin, pracovních týmů i obcí a vytvářejí bezpečné prostředí pro zdravý rozvoj osobnosti mladého člověka. Pouze sociálně kompaktní stát s celospolečensky respektovanými hodnotami může být spolehlivým partnerem v mezinárodních vztazích a být pak součástí bezpečného a spolupracujícího globalizovaného světa.

Vzdělávací obor etická výchova je zaměřen na výchovu mladých lidí k prosociálnosti⁴. Prosociálností se rozumí takové jednání, ve kterém aktér neupřednostňuje vlastní prospěch či prospěch úzké skupiny lidí, ale jeho jednání vždy přináší také prospěch druhé osobě či širšímu společenství lidí.

Vzdělávací strategií etické výchovy je postup od probouzení a rozvíjení přirozených sociálních předpokladů mladého člověka směrem k vědomému prosociálnímu jednání. Klíčovou metodou etické výchovy je vytváření vlastní zkušenosti v různých sociálních situacích, reflexe získané zkušenosti ve společenství skupiny žáků, zvědomění prvků prosociálního chování a vytváření trvalých prosociálních návyků. Důležitým prvkem metody etické výchovy je i získaná zkušenost, že prosociální jednání ve svém důsledku přináší aktéru vnitřní radost, spokojenost a je vlastní lidské osobnosti jako sociální bytosti. Neopominutelnou roli v etické výchově hraje vztah učitele a žáků, který je partnerský - učitel se stává průvodcem žáků v různých situacích běžného života či situacích navozených učitelem. V těchto situacích a jejich reflexích učitel vede žáky k porozumění příčinám svého chování a objevování prosociální formy jednání. Základními pravidly pro přístup učitele k žákům je bezpodmínečné přijetí žáka takového, jaký je, důvěra učitele v možnost pozitivního rozvoje osobnosti každého žáka a poskytnutí dostatku příležitostí, času a podpory pro případnou změnu vnitřních postojů.

Vzdělávací obsah etické výchovy je rozvržen do deseti navazujících témat (v etické výchově se mluví také o dílčích stupních etické výchovy, v kterých mladý člověk postupně, krok za krokem rozvíjí svou prosociálnost), kterými žák postupně prochází. Témata tvořící vzdělávací obsah jsou:

- a) Mezilidské vztahy a komunikace
(pozdrav, poděkování, otázka-odpověď, omluva, objasnění)
- b) Důstojnost lidské osoby a pozitivní hodnocení sebe
(sebepoznání, sebepřijetí, pozitivní sebehodnocení, poznávání vlastních silných stránek, rozlišování dobra a zla)
- c) Pozitivní hodnocení druhých
(pochvala, úcta k druhým lidem, postoj k nemocným a starým lidem)
- d) Kreativita a iniciativa, řešení problémů a úkolů, přijetí vlastního a společného rozhodnutí
- e) Komunikace citů
- f) Interpersonální a sociální empatie
- g) Asertivita, zvládání agresivity a soutěživosti, sebeovládání., řešení konfliktů
- h) Reálné a zobrazené vzory (vzory literární, mediální, vzory z reálného života)
- i) Prosociální chování v osobních vztazích, pomoc, darování, dělení se, spolupráce, přátelství
- j) Prosociální chování ve veřejném životě, solidarita a sociální problémy⁵

Získané sociální dovednosti mohou být v rámci etické výchovy dále rozvíjeny a utvrzovány v tzv. aplikačních tématech. Do vzdělávacího oboru etická výchova byla zařazena tato aplikační témata: etické hodnoty, sexuální zdraví, rodinný život, duchovní rozměr člověka, ekonomické hodnoty, ochrana přírody a životního prostředí, hledání pravdy a dobra jako součást přirozenosti člověka.

Pro výuku etické výchovy byla zpracována v rámci projektu financovaného z Evropského sociálního fondu „*Etická výchova a učebnice*“ také řada učebnic a me-

todických materiálů pro všechny ročníky základní školy. Vytvořené vzdělávací materiály obsahují pro každý ročník 36 v praxi ověřených námětů pro hodiny etické výchovy. Pilotního ověřování jednotlivých dílů učebnic se účastnilo přes 1700 žáků z 51 základních škol. Dvěšestpadesátihodinový kurz opravňující vyučovat etickou výchovu absolvovalo v rámci projektu přes 400 pedagogů. Projekt v letech 2012-2015 realizoval *Národní institut dalšího vzdělávání* v Praze.

Vzdělávací obsah etické výchovy může být do vzdělávacího programu školy zařazen jako samostatný předmět, případně vybraná témata etické výchovy mohou být integrována do vybraných předmětů školního vzdělávacího programu⁴. Optimálního vzdělávacího efektu se ale dosáhne především tehdy, jestliže metody etické výchovy založené na partnerském přístupu k žákům a důvěře ve vnitřní potenciál každého žáka k prosociálnímu rozvoji osobnosti mladého člověka se stanou samozřejmou součástí přístupu všech pracovníků školy, stanou se východiskem školní kultury. Takové změny v kultuře školy nelze dosáhnout bez změny smýšlení všech pracovníků školy, v jejímž pozadí musí být hluboké přesvědčení o dobru, které je vlastní každému člověku a které může být v mladých lidech probouzeno vhodným působením pedagoga. Školám, kterým se taková proměna vnitřního prostředí podaří, obecně prospěšná společnost *Etická výchova* pod záštitou ministerstva školství uděluje od roku 2013 titul *Etická škola* ve stupních bronzovém, stříbrném a zlatém.

Odpovídající kvalifikaci pro výuku etické výchovy mohou pedagogové získat studiem učitelského oboru *Etická výchova* na Pedagogické fakultě v Hradci Králové nebo formou celoživotního vzdělávání pedagogických pracovníků absolvováním dvousetpadesátihodinového kurzu etické výchovy. Z šetření České školní inspekce vyplývá, že pouze 6% dotazovaných škol disponuje pro výuku etické výchovy pedagogickými pracovníky, kteří vystudovali specializaci pro výuku etické výchovy v rámci učitelského studia. Nedostatek personálních kapacit pro výuku etické výchovy na našich školách byl také jedním z důvodů, proč etická výchova byla do základního vzdělávání zařazena pouze jako doplňkový vzdělávací obor, tedy obor, který škola může, ale nemusí zařadit do svého vzdělávacího programu. Slovensko zvolilo jinou cestu – předmět etická výchova zařadilo do vzdělávacích programů základního vzdělávání od školního roku 1993/94 jako předmět povinně volitelný, který si vybírá žák se svými rodiči, když volí mezi předměty náboženství a etická výchova. Slovenský žák tedy absolvuje buď náboženství, nebo etickou výchovu. Většina českých žáků naopak neabsolvuje ani jeden z uvedených předmětů, poněvadž výuka náboženství, které může být za zákonem stanovených podmínek⁵ vyučováno jako nepovinný předmět, je rovněž hluboce menšinovým jevem.

Koncepce vzdělávacího oboru etická výchova vychází z projektu výchovy k prosociálnosti Roberto Roche - Olivara z počátku osmdesátých let dvacátého století. Propagátorem myšlenek Roberto Roche - Olivara na konci osmdesátých letch v tehdejší Československu byl Ladislav Lencz, který program výchovy k prosociálnosti dále rozvinul a nově zařadil aplikační témata: *„Zařazením těchto témat se náš program stává více než výchovou k prosociálnosti – stává se programem*

*etické výchovy*⁶. Pro český vzdělávací systém vzdělávací obor etická výchova zpracoval tým Etického fóra České republiky vedený Pavlem Motyčkou a Zdislavou Vyvozilovou.

Koncept etické výchovy není uzavřený systém. Aby dostál svému cíli vytvářet sociálně soudržnou a spolupracující společnost prosociálně jednajících lidí, musí provázet mladé lidi vždy současnou společností a odpovídat na aktuální životní výzvy. Tak je možné do etické výchovy zařazovat nová aplikační témata, vícedenní kurzy apod. Některé školy v rámci etické výchovy využívají i německé zkušenosti kurzu *Compassion*, který v osmdesátých letech minulého století vznikl ve Freiburgu. Během 14 dní studenti především závěrečných ročníků gymnázií absolvují praxi v dětských domovech, sociálních ústavech, domovech pro seniory, ústavech pro zdravotně znevýhodněné apod. Cílem čtrnáctidenní praxe je formou doprovázení poznat svět lidí, kteří nezažívají dostatek toho, co většina mladých dospívajících lidí přijímá jako samozřejmé: zdraví, materiální dostatek, rodina, možnost studovat, mládí, plno životního elánu a energie, přátelé. V rámci závěrečné reflexe čtrnáctidenního doprovázení seniora na vozíčku jeden absolvent kurzu napsal: „*Tohle by měl prožít každý mladý člověk. Je to to nejsilnější, co jsem v životě prožil.*“



Poznámky:

- 1) Tematická zpráva *Etická výchova v předškolním, základním a středním vzdělávání*, ČŠI, Praha, červen 2016.
- 2) Stát v rámcových vzdělávacích programech (RVP) jednotlivých stupňů škol (předpis státu, který určuje závazný vzdělávací obsah pro všechny školy) rozděluje vzdělávací obsah do vzdělávacích oborů. Škola předepsaný vzdělávací obsah rozdělí do jednotlivých školních předmětů, ve kterých vyučuje své žáky. Školní předmět může být shodný se vzdělávacím oborem, ale také se může lišit svým obsahem i názvem do vzdělávacích oborů stanovených ve státě předepsaných rámcových vzdělávacích programech.
- 3) Zapsaný spolek *Etické fórum ČR* je neziskovou organizací s celorepublikovou působností. Jejím cílem je kultivace a vzdělávání v oblasti etiky na poli pedagogickém, podnikatelském a ve společnosti, apelace na slušnost a morálku (viz <http://www.etickeforumcr.cz/eticke-forum/o-nas>).
- 4) Viz Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- 5) Podmínky pro výuku náboženství jako nepovinného předmětu upravuje školský zákon č. 561/2004 Sb. v §15.
- 6) L. Lencz, *Etická výchova I*.

Martin Odehnal:

JAK SE NÁM TA INKLUZE PŘIHOдила A CO Z TOHO VZEŠLO

JAK TO VŠECHNO ZAČALO

Dne 13. listopadu 2015 informoval Open Society Fund (OSF) na svých webových stránkách v článku „Osm let po rozsudku D. H. musí dojít ke komplexní desegregaci škol“ o cílech koordinované akce níže v citaci jmenovaných organizací: „*Téma rušení vzdělávacího programu pro žáky s ´lehkým mentálním postižením´ bude zásadně důležité pro zajištění inkluzivního vzdělávání. Amnesty International, Evropské centrum pro práva Romů, Nadace Open Society Fund Praha a Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání proto připomínají české vládě, že musí stát za svým závazkem proměnit praktické školy v běžné školy a tímto zrušit vzdělávací program pro žáky s ´lehkým mentálním postižením´.*“

Asi se zeptáte: jak toto souvisí s inkluzí obecně? Hned uvidíte. Výše zmíněný osudný (a nanejvýš ostudný) rozsudek Evropského soudu pro lidská práva sice nijak nepopřel skutečnost, že ve srovnání s ostatními evropskými zeměmi jsou naši Romové bezkonkurenčně nejvzdělanější a mnohem vyšší procento z nich má i při vši nepopíratelné bídě regulérní zaměstnání, ale na základě řady prokazatelně vyhlaných tvrzení některých mezinárodních neziskových organizací a obsahově nijak nesouvisejících precedentů odsoudil Českou republiku, že Romy diskriminuje tím, že se jich příliš velké procento vzdělává v bývalých zvláštních školách.

Je přitom pravda, že tento druh škol skutečně navštěvuje nepoměrně vysoké procento romských žáků, i to, že je náš vzdělávací systém silně diskriminační. Podstata tohoto „apartheidu“ ovšem nejde vůbec po linii etnické, nýbrž v širším slova smyslu sociální. Spojení tlaku na výkon a nesmyslně předimenzovaný rozsah učiva základní školy spolehlivě posílá do pomyslného autu většinu žáků, kteří nedisponují výhodou vzdělaného rodinného zázemí. Dokáže snad někdo z vás říci alespoň přibližně, co jsou to mitochondrie, chloroplast, cytoplazmatická membrána či vakuola? Ne? Tak to byste neměli šanci postoupit ani do 7. ročníku ZŠ, neb toto je prosím pěkně učivo šestky! Podobně přehlčeno je učivo dějepisu, zeměpisu, o českém jazyce se slovními a větnými rozbory ani nemluvě. Věřte, že vím, o čem mluvím: ač mám státnici z češtiny, o některých gramatických jevech, dnes běžně vyučovaných na druhém stupni základních škol, jsem nikdy neslyšel!

Obecně sdíleným omylem je, že naše děti nevykazují vesměs nějakou ohromující vzdělanost proto, že se toho ve školách učí málo. Ve skutečnosti je tomu právě naopak: již mnoho let platí zdánlivý paradox, že čím více se toho ve školách

učí, tím méně se toho naučí! Na vině je právě akcent na nesmyslný objem dílčích informací, aniž by se žákům dostávalo šance na pochopení souvislostí. Vezměme si jen ikonický rok 1212. Kdekdo hned pyšně vyhrkne: „Zlatá bula sicilská!“ Ale ruku na srdce: kdo je schopen doplnit, proč že je sicilská, co je jejím obsahem, kdo ji vydal, komu, proč a kde? Pro ilustraci naší tak hýčkané vzdělanosti stačí jen ta poslední, zdánlivě nejsnazší otázka: ví alespoň jeden člověk s vysokoškolským titulem ze sta, že to nebylo na Sicílii, ale v Basileji?

Není tedy jistě žádný div, že jsou to právě romské děti, na něž toto všechno v procentuálním vyjádření podle etnického klíče dopadá zdaleka nejvíce. Namísto legitimní diskuse na téma zásadní změny kurikula základního vzdělávání nám ovšem silná lobby zahraničních dobrodinců vnutila vskutku zázračný lék: rovnou zrušme celý segment speciálních škol, aby nebyla příležitost ty ubohé Romy diskriminovat! Romové sice podle nich do těchto speciálních škol vůbec nepatří, takže je vpravdě pythickým tajemstvím, proč je rušit, když slouží tisícům jiných dětí, které do nich vzhledem k svému postižení bez diskusí patří, ale pídít se zde po nějaké logice je naprostou ztrátou času.

A zde jsme již „*in media res*“: aby to navenek nevypadalo, že se bavíme jen o Romech a v této souvislosti o školách pro žáky s mentálním postižením, tehdejší ministryně školství se vytasila s čistě ideologickým konceptem „*společného vzdělávání*“, jehož hlavní ideou či spíše dogmatem je, že všechny děti bez ohledu na druh či stupeň zdravotního postižení budou nejlépe prosperovat v běžné „základce“, pokud jim zajistíme náležitá „*podpůrná opatření*“. Z čehož zcela logicky vyplývá, že vlastně všechny speciální školy jsou předurčeny pro pomyslné smetiště dějin. Jak také jinak, když je v nich žákům hůře než ve školách hlavního vzdělávacího proudu, ne? A není ani třeba je hned rušit – stačí je finančně vyhladovět, mimo jiné tím, že se jim zákonem vytvoří takové překážky pro přijímání žáků, že při normativním financování během pár let samy zajdou na úbytě.

CO TO TEDY VLASTNĚ TA INKLUZE ČI SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ JE?

Začnu samotným newspeakovým pojmem „*společné vzdělávání*“. Ten je zcela vyprázdněnou slupkou, pod níž se může skrývat leccos, ba dokonce cokoliv. Znamená jen to, že se všechny děti tak nějak sesypou dohromady – kolik z nich se z toho samým blahem začne v noci pomočovat, skončí na psychiatrii či na dně rybníka, je jaksi nepodstatné: hlavně, že se „nám“ budou vzdělávat spolu. Dovolil bych si proto setrvat u termínu „*inkluzivní vzdělávání*“, jehož obsah, výhody, či na druhé straně limity se dají charakterizovat podstatně lépe.

Nejprve tedy k samotnému cíli inkluzivního vzdělávání. Asi jen sadista by veřejně deklaroval, že by žák se zdravotním postižením měl v běžné škole prosperovat hůře než v té speciální. Že tedy hlavním cílem inkluze je prostě sehnat všechny děti dohromady, s tím, že jim jen vyčleníme jakési prostředky podpory podle katalogu, a možno pěti hosanna – aniž bychom se zajímali o to, jak se jedno každé dítě v té škole skutečně cítí.

Jenže ouha! Škola totiž není zdaleka jen jakousi výrobní linkou na vzdělání, nýbrž současně také (a z pohledu dítěte v první řadě!) prostředím sociálním, kde právě kvalita nespočetných interakcí s ostatními určuje, jaký poměr ke vzdělávání dítě získá a jaký vztah si k němu vybuduje pro celý následující život. Podívejme se proto, co je nejdůležitější pro samotné dítě. Pouhé přežazení žáka se zdravotním postižením do běžné třídy není pražádnou hodnotou samo o sobě – jestliže je v každodenním životě školy žák pro svůj hendikep svým okolím fakticky odsunut na okraj celé skupiny vrstevníků, stane-li se navíc vysmívaným ubožákem, ba dokonce otloukánek, mění se kýžená inkluze ve svůj pravý opak: v devastující exkluzi nejhrubšího zrna. Kolik se toho zvládne naučit, je z pohledu dítěte samotného zcela podružné, je-li pro ně samotné pobývání ve škole infernem! Netřeba snad dodávat, že permanentní stres a stále hlubší frustrace z více či méně hostilního prostředí krajně negativně ovlivňuje i úspěšnost jeho vzdělávání.

Šance na úspěšné individuální včlenění je u různých druhů zdravotního postižení velmi odlišná, a to nejen s ohledem na intelekt; zásadní je zejména dovednost komunikovat se spolužáky jako rovný s rovným. Stručně řečeno: nejnadějnější je to u žáků s tělesným a zrakovým postižením, podstatně horší u žáků se sluchovým a mentálním postižením. U posledních dvou kategorií pramení vážné obtíže z toho, že nedokáží se spolužáky plnohodnotně komunikovat: první neslyší, co jim povídají, druhí slyší, ale většinou nedokáží adekvátně (pokud vůbec) reagovat.

Ani to pochopitelně neznamená, že by museli všichni žáci se sluchovým, resp. mentálním postižením navštěvovat výhradně speciální školy – sociální exkluzi neslyšících lze čelit například tak, že jednu inkluzivní třídu jich bude navštěvovat několik, budou zde mít k dispozici tlumočnicka ovládajícího znakovou řeč, speciální učebnice respektující jejich limity rozvoje a vnímání běžného jazyka, a tak dále. Je-li však nějaká skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v nastaveném modelu inkluze přímo předurčena k debaklu, jsou to žáci s lehkým mentálním postižením. Adjektivum „*lehký*“ je zde vysloveně matoucí: z pohledu vzdělávání jde o postižení velmi závažné: pomyslný strop co do rozsahu učební látky představuje při jejím dnešním objemu přibližně třetí třída ZŠ.

Protože však byla celá konstrukce nového systému postavena na ryze ideologických základech a bez jakékoli spoluúčasti speciálních pedagogů z praxe, podobné „podružnosti“ nikoho z vedení ministerstva vůbec netrápily. Zahraniční inspirace se vůbec nehledala tam, kde se inkluzivnímu vzdělávání seriózně věnují již celá desetiletí a kde se celé školství na všechny změny připravovalo řadu let, tedy například ve Finsku a v dalších skandinávských zemích, nýbrž v exotických destinacích jako je kanadská provincie Nový Brunšvik, kde na území jen o málo menším, než má celá ČR, žije méně lidí, než v městské části Praha 4. Důvod? Nikdy zde žádné speciální školy nebyly. Svatá prostoto – kde by se tu také vzaly, když by se do nich musely děti svážet z okruhu stovek mil?

Odbornou úroveň argumentace architektů nového systému nejlépe ukazuje slovesný „klenot“ z dílny tehdejší hlavní poradkyně paní ministryně: „Vzdělává-

ní v segregovaných speciálních třídách (nehledě na obsah vzdělávání) má silný negativní vliv na vzdělanostní aspirace dětí, protože se ve speciálních třídách kumulují děti s nízkými vzdělanostními aspiracemi a dochází tudíž ke vzájemnému snižování či potvrzování nízkých vzdělanostních aspirací.⁴¹ Jinak řečeno: protože speciální pedagogové v těchto „segregovaných třídách“ svým žákům s IQ kolem 60 podle zatajují existenci Oxfordu či Sorbonny, sotva kdo z nich může své vzdělanostní aspirace upřít směrem k absolvování těchto či jim podobných věhlasných učilišť. Co dodat?

Jaké jsou tedy parametry celého slavného českého pojetí společného vzdělávání, které nám vynalezli takovíto experti?

1. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) vzdělávají samostatně (tedy bez přítomnosti profesionálů v daném oboru) učitelé bez speciálně pedagogické kvalifikace. Tím se naprosto zásadně lišíme od všech zemí, kde se opravdu inkluzivní vzdělávání prosadilo.
2. Žádné z podpůrných opatření stanovených vyhláškou nemůže tuto absenci odborného personálního zajištění významněji ani korigovat, natožpak nahradit. Vrcholem absurdního plýtvání kvalifikovanými odborníky je skutečnost, že speciální pedagogové (pokud jsou příznivou shodou okolností někde k dispozici), se na přímé výuce žáka se SVP nijak nepodílejí. Jsou jim vyhrazeny pouze jakési „předměty speciálně pedagogické péče“ (náprava řeči, nápravný tělocvik), které většina těchto žáků vůbec nepotřebuje.
3. O přidělení podpůrných opatření se rozhoduje až tři (nově dokonce i čtyři!) měsíce poté, co žák se SVP do třídy nastoupí, přestože právě tito žáci potřebují široké spektrum skutečné podpory od první hodiny prvního školního dne.
4. Důsledkem bodu 3 je, že až do konce kalendářního roku je žák se SVP vzděláván více méně metodou pokusu a omylu, takže je více než pravděpodobné, že mnoho těchto žáků ztratí celý školní rok.
5. Podpůrná opatření závazně doporučuje škole školské poradenské zařízení, kde až na nepočtené výjimky nepracují speciální pedagogové s učitelskou praxí, nýbrž odborníci zaměřeni na diagnostiku. Nejsou tudíž kompetentní pro vydávání konkrétních doporučení, jak žáky se SVP učit. Přitom právě to potřebují učitelé zdaleka nejvíce!
6. Učitel, který musí dělit svůj čas mezi žáka se SVP a ostatní žáky, nemůže žákovi se SVP věnovat během vyučovací hodiny více než několik minut. K tomu navíc pořádně neví, jak většinu kategorií žáků se SVP vzdělávat. Pokud dostane k ruce asistenta, nemá žádnou odbornou kompetenci jej instruovat tak, aby bylo vzdělávání žáka se SVP skutečně efektivní. Což je modelově asi totéž, jako kdyby měl nevidomý vyškolit neslyšícího, jak má naučit vozičkáře skákat o tyči.
7. Jestliže žák vzhledem ke svému postižení ve vyučování vyrušuje, bývá velmi často ze třídy vykláán a „vzděláván“ svým asistentem někde v kabinetu (lepší ilustraci slova inkluze neboli včlenění, si lze jen sotva představit).
8. Rigidní soupis podpůrných opatření vede k obrovskému plýtvání, aniž by současně zaručoval skutečnou podporu žáků se SVP. Ve školách se tak hromadí nepotřebné, někdy i velmi nákladné pomůcky, na druhé straně nemůže ředitel

školy přidělit ani zlomek finančních prostředků na řešení mnohonásobně efektivnější (např. finančně ocenit učitele, který si pomůcky pro žáka vyrábí sám). Dokonalou absurditou je pak svázání asistenta s konkrétním žákem tím, že je označen a přidělen jako „*podpurné opatření*“. Jestliže tedy žák se SVP odchází, popřípadě končí školní docházku, musí ředitel asistenta propustit, i když přesně ví, že na jeho školu od září nastoupí z mateřské školy nový žák se SVP, který se bez asistenta neobejde, a že propuštěného asistenta mezitím rádi zaměstnají jinde.

9. MŠMT se ani nepokusilo nastavit funkční způsob získávání zpětné vazby o tom, jak si „inkludovaní“ žáci v běžných školách vedou. To, že jde po všech stránkách o naprostý debakl, připouští až nezvykle otevřeně i tematická zpráva České školní inspekce².
10. Vyplývané miliardy ve spojení se zoufale nepřesným odhadem finanční náročnosti této operace vedly ve výsledku k tomu, že se do vážných finančních potíží dostala i řada škol speciálních, už tak dost škrcených mnoha problematickými počiny v oblasti legislativní.

ZÁVĚR

Hlavní charakteristikou aktuálního systému je, že společné vzdělávání jako jedna z možných forem vzdělávání žáků se SVP bylo povýšeno na hlavní cíl, a to bez ohledu na to, jak v něm prosperují samotní žáci. Společné vzdělávání v až příliš mnoha případech vykazuje všechny znaky faktického vyloučení žáka se SVP, neboť jediné, co skutečně sdílí s ostatními, jsou prostory školy.

Na druhé straně žáci bez postižení (tzv. žáci intaktní) nesou obvykle velmi těžce to, že jsou jejich spolužáci se SVP známkováni výrazně shovívavěji, což s sebou přineslo v posledních dvou letech nový fenomén: stále více žáků intaktních se s aktivní spoluúčastí svých rodičů domáhá zejména u lékařů některé z diagnóz, u nichž je mírnější známkování obvyklé. Důvod je nasnadě a lékaře to nebolí, protože se s důsledky své benevolence nemusejí nikterak potýkat.

Nejbolestněji toto vše nesou učitelé, kteří jsou nuceni vzdělávat řadu dětí, s nimiž to „neumějí“, zatímco na smysluplnou práci se třídou jim zbývá stále méně času. Fakticky vyčlenění žáci se SVP, simulanti s falešnými diagnózami a mnohem horší prognózou v dalším vzdělávání, zoufalí rodiče, nešťastní učitelé – vidíte v této diletantské změně systému jediného vítěze?



Poznámky:

- 1) Klára ŠIMÁČKOVÁ LAURENČÍKOVÁ (<https://cosiv.cz/cs/2016/01/18/ceska-republika-na-cestech-spolecnemu-vzdelavani-prehled-v-cislech/>)
- 2) <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani>

Michal Semín:

DOMÁCÍ ŠKOLA JAKO PŘIROZENÁ SOUČÁST ROZUMNÉ ŠKOLSKÉ SOUSTAVY

Jednou z možných variant, jak zajistit kvalitní výuku dětem na prvním či druhém stupni základní školy, je domácí vzdělávání. Stávající školský zákon tuto formu „školní docházky“ umožňuje, a to pod označením „*individuální vzdělávání*“. Výraz je to však zavádějící, neboť v případě této formy výuky nejde o počet žáků, ale o to, kde se vzdělávání odehrává a kdo děti vzdělává.

Výuka, jak název napovídá, probíhá doma. Vzdělavateli jsou zpravidla rodiče dětí, ale mohou to být i jiní rodinní příslušníci či zcela cizí lidé, které si rodiče k výuce svých dětí smluvně najali. Je však taková forma vzdělávání pro děti i pro společnost přínosná? Pokud ano, v čem? A představuje domácí vzdělávání i nějaká rizika, která je třeba při regulaci této formy zohlednit?

Pro hledání odpovědí na tyto otázky si je třeba nejprve vyjasnit, kdo je primárně zodpovědný za výchovu a vzdělávání dětí. Je to stát? Nebo obec, v níž daná rodina žije? Nebo snad náboženská společnost, k níž daná rodina náleží? Všechny tyto subjekty mají přirozený zájem na tom, aby dítě získalo takové znalosti a kompetence, jež přinášejí prospěch nejen jemu samotnému, ale i širší společnosti, přesto to nejsou ony, kdo za formaci dětí nesou hlavní odpovědnost. Primární povinnosti a z nich odvozená práva mají ve vztahu k dětem jejich rodiče. Uvedené pořadí – nejprve povinnosti, pak práva – není zvoleno náhodně. Zplozením dítěte vzniká rodičům mravní povinnost postarat se o jeho co nejvšestrannější rozvoj – mravní, psychologický, materiální a pochopitelně i vzdělanostní. To samozřejmě neznamená, že všechny tyto úkoly mají plnit sami, bez pomoci druhých. Člověk je bytost společenská, proto je přirozené, že ke svému plnému rozvoji potřebuje žít i mimo rámec rodiny a poznávat širší svět i optikou jiných autorit než jen té rodičovské.

Rozumný apologeta domácí školy proto nic nenamítá proti existenci veřejného školství, naopak hledá způsob, jak přednosti školního a domácího vzdělávání co nejlépe sladit. Tomu odpovídá i současný model domácího vzdělávání v České republice – na rozdíl od řady jiných států, v nichž je domácí škola legální – kdy doma vzdělávané děti jsou žáky zvolené školy, jsou s touto školou v kontaktu a této škole, respektive pověřeným pedagogům, prezentují plody domácí výuky při pololetních a závěrečných zkouškách. Tím je mimo jiné zajištěno, že děti jsou vzdělávány v těch předmětech, které jsou součástí celostátní školské výuky a spo-

lečný, leč modifikovaný, je i obsah výuky. Předchází se tím riziku vzniku „bublin“ odtržených od společného základu vzdělanosti, nutného pro elementární soulad ve společnosti.

Z primárního postavení rodičů při utváření osobnosti svých dětí tedy rozhodně neplyne, že škola je škodlivá či zbytečná instituce, ale je pomocníkem pro ty rodiče, kteří nemohou svoje děti učit svépomocí. Počet dětí vzdělávaných doma bude vždy výrazně nižší, než je počet dětí vzdělávaných ve škole, což je dáno několika faktory. Zdaleka ne každý rodič je či se cítí kompetentní vzdělávat svoje děti v oborech, ve kterých mu chybějí odborné znalosti, zvláště ve vyšších školních ročnících. Domácí vzdělávání rovněž vyžaduje stálou přítomnost alespoň jednoho z rodičů v domácnosti, buď přímo vyučujícího či alespoň dohlížejícího na průběh výuky, což v rodinách, jejichž životní úroveň vyžaduje placené zaměstnání obou rodičů, není možné. V tomto ohledu bude domácí škola vždy jen doplňkovou formou vzdělávání k dominantní školní výuce. Tato skutečnost však na principu, že za výchovu a vzdělávání nesou primární odpovědnost rodiče dětí, nic nemění.

Prosazení domácího vzdělávání v České republice nebylo snadné a ani dnes to není samozřejmostí. Existovaly a stále existují tlaky na to, aby rodičovská práva při utváření osobnosti vlastních dětí byla oslabena či zcela eliminována. Představa, že vzdělávání dětí je výlučnou kompetencí státu a že při vstupu dítěte do školy rodič nad ním ztrácí vládu, je vlastní všem novověkým totalitním ideologiím zneužívajícím instituci školy k indoktrinaci dětí v duchu oficiální státní ideologie. Škola v nich není chápána jako partner rodičů, pomáhající jim v náročném úkolu výchovy a vzdělávání dětí, ale jako jejich vlastní. Proto bylo a je ambicí takových ideologií vytvářet mezigenerační bariéry a děti z režimu nekonformních rodin převychovat.

Možnost vzdělávat svoje děti doma je plodem dlouholeté snahy skupiny rodin v druhé polovině devadesátých let minulého století. První úspěch se dostavil ve školním roce 1998/99, kdy se za přechodné vlády Josefa Tošovského vytvořily na MŠMT vhodné podmínky pro prosazení tak zvaného pokusného ověřování domácího vzdělávání na 1. stupni základních škol. První „domácí školáci“ se museli zapsat na jednu z pěti vybraných škol, jejichž ředitelé byli domácí škole příznivě nakloněni. Čelili přitom kritice školských odborů poukazujících na chybějící odborné kompetence rodičů a některých psychologů varujících před nebezpečím nedostatečné socializace dětí. I proto se následující socialistické vlády opakovaně pokoušely život domácích školáků co nejvíce ztížit změnami pravidel, směřujících k větší kontrole a omezování možností volby, díky aktivitám rodin a části jim nakloněných médií se však plíživou likvidací domácí školy podařilo odvrátit. Významný zlom v dějinách české domácí školy přišel v roce 2005, kdy se domácí vzdělávání – zatím však jen na prvním stupni – stalo integrální součástí školského zákona. Děti si již nemusely vybírat jen z původních pěti škol, rodiče je od této doby mohli zapsat na jakoukoli školu v České republice. Podmínkou byla písemná dohoda mezi školou a rodiči o kontrole výsledků výuky, vyjádření pedagogicko-psychologické poradny a středoškolské vzdělání rodiče či jiné osoby, jež dítě vzdělává. Dosažené vědomosti a schopnosti dětí se ověřují před uzavřením pololetí, děti

doma vzdělávané obdrží stejné vysvědčení jako děti školu navštěvující. Na mnoha školách je praxe taková, že hodnocení píší rodiče, neboť to jsou oni, kdo vzdělanostní klady a zápory svých dětí znají nejlépe. Vzhledem k tomu, že jsou doma vzdělávané děti kmenovými žáky školy, mají nárok na učebnice a školní pomůcky ve stejném rozsahu, jako děti vyučované kolektivně. Rodiče mohou školu žádat o asistenci, přičemž pro doma vzdělávané děti určí ředitel školy konzultanta, jehož mohou (na některých školách dokonce musí) rodiče s dětmi navštěvovat a s ním případně nesnáze řešit. Navzdory předchozím snahám omezit možnost domácího vzdělávání jen pro úzce vymezený okruh dětí (poruchy učení, zdravotní hendikep, časté cestování rodiny), zákon přiznává právo na výuku svépomocí všem rodinám, pokud splňují základní předpoklady pro zodpovědné plnění svých rodičovských práv a povinností.

Další průlom nastal v roce 2007, kdy bylo zahájeno pokusné ověřování domácího vzdělávání na druhém stupni. Opět bylo vybráno několik pilotních škol, při kterých se děti směly doma vzdělávat. Pozitivní a odborníky ověřené výsledky přispěly k tomu, že v roce 2016 bylo novelou školského zákona umožněno plošné zavedení možnosti „*individuálního vzdělávání*“ i pro děti na druhém stupni. Na rozdíl od domácího vzdělávání na 1. stupni ZŠ, kde rodičům stačí střední vzdělání s maturitou, je pro výuku dětí v 6. až 9. třídě vyžadováno minimálně bakalářské nebo vyšší odborné vzdělání. Znalosti žáků ověřuje škola přezkoušením, které se koná v závěru každého pololetí. Kromě toho zákon požaduje, aby děti přišly dvakrát za pololetí do školy na konzultace.

Přejdeme nyní od ryze institucionálních a systémových otázek k důvodům, proč někteří rodiče volí pro svoje děti domácí vzdělávání a proč je jejich volba oprávněná. Škála motivů je dosti široká, v zásadě však lze důvody pro volbu domácího vzdělávání shrnout do těchto bodů:

- 1) nespokojenost se stavem dostupných škol
- 2) hodnota společně prožitého času
- 3) možnost přizpůsobit výuku individuálním možnostem a potřebám dítěte

Nyní podrobněji k jednotlivým bodům.

Ad 1) Tento motiv je, nebo alespoň zpočátku bývá, u doma vzdělávajících rodin dominantní. Teprve s přibývajícím časem rodiče ocení i jiné aspekty domácí výuky, které při jejich rozhodování nehrály významnou, či dokonce žádnou roli. Důvody jejich nespokojenosti se stavem našich škol jsou dvojího typu: a) kvalita vzdělání; b) hodnotová orientace. Stežijí přesně určit, který z těchto důvodů převládá, u některých rodičů mohou být ve větší či menší míře přítomny oba. První důvod souvisí s bodem 3, proto o něm blíže pojednám později. Co se hodnotového sporu týče, pak nemalá část rodičů, zvláště křesťansky orientovaných, dnešním školám vyčítá programový a dětem vnucovaný sekularismus, průběžně doplňovaný o poslední výstřelky politické korektnosti a postmoderních ideologií typu genderismu či multikulturalismu. Nemusí to být vždy prostřednictvím kmenových učitelů školy, ale

i najatých, ideologicky profilovaných neziskových organizací. Výuka dětí v rodině dává rodičům vychovávajícím svoje děti v duchu našich národních a duchovních tradic možnost je lépe připravit na pozdější konfrontaci se soudobými ideologiemi a z nich odvozenými názory. V této souvislosti je na místě zdůraznit, že účelem domácí školy není nahradit jednu formu indoktrinace formou jinou, nýbrž vést děti ke kritickému myšlení, kterým jsme schopni zodpovědně, a hlavně racionálně posuzovat pravdivostní nároky odlišných pohledů na svět, hodnoty či smysl života.

Ad 2) Společně prožitý čas rodičů s dětmi patří mezi ty aspekty domácího vzdělávání, které je činí zvláště atraktivním. Dnes převládající model rodinného soužití, kdy rodiče a děti spolu tráví minimum času (rodiče jsou celý den v práci, děti ve školkách, školách, družinách, v kroužkách) vede často k tomu, že se světy, v nichž se členové rodiny mentálně pohybují, od sebe stále více vzdalují. V rozhovorech s rodiči a dětmi, kteří již mají domácí vzdělávání delší dobu za sebou, je často slyšet, jak si váží společně prožitých chvil a jak rádi vzpomínají na celou řadu společných prožitků, které by bez možnosti učit se doma neměli. V této souvislosti je však třeba varovat i před druhým extrémem, jakým by bylo uzavření vlastního dítěte či dětí do rodiny, úzkostlivě je chránící před vlivy okolního světa. Hodnotově ukotvená výchova má vést k utváření osobnosti dítěte a pozdějšímu plnému osamostatnění, nikoli k pasivitě a celoživotní závislosti dětí na rodičích. Proto je třeba zvýšenou měrou dbát – a zkušenost ukazuje, že naprostá většina českých domácích školáků je si toho vědoma – na kvalitní socializaci dětí mimo rodinu (návštěvy jiných rodin, vzdělávání v základní umělecké škole, aktivita ve sportovním klubu, v turistickém či skautském oddílu apod.). Kontakt s vrstevníky mimo rodinu mají některé doma vzdělávané děti i během samotné výuky, neboť se učí i s dětmi z jiných rodin. Tento model domácí školy dobře funguje v místech, kde žijí dvě či více doma vzdělávajících rodin – buď je učí jedna z maminek, nebo obě maminky časově či předmětově rotují. Je dobře, když se doma vzdělávající rodiny setkávají i mimo vlastní výuku, například na společných výletech či exkurzích. Domácí škola tak nepřímo pomáhá posilovat soudržnost rodiny, dnes tolik ohrožované individualismem, hédonistickým stylem života či nemírným užíváním moderních digitálních technologií.

Ad 3) Každé dítě je jiné. A to do takové míry, že nelze říci, že by každému dítěti domácí vzdělávání svědčilo. Zvláště někteří chlapci potřebují poměrně ranou zkušenost s kolektivem vrstevníků, poskytující zdravou rivalitu a soutěživost. Mnohé děti také pro určitý výkon potřebují, aby je k němu vyzval i někdo jiný než máma s tátou. Z hlediska vlastního získávání vědomostí je však – zvláště pak na prvním stupni – domácí vzdělávání mnohdy efektivnější formou výuky. Umožňuje přistupovat k dětem individuálně, zohledňuje jejich aktuální schopnosti a stávající dovednosti. Zatímco v rámci frontální výuky ve škole je individuální přístup takřka nemožný, což mívá za následek, že nadané dítě se začne nudit či zlobit a dítě, které se učí hůř, začne ztrácet motivaci, při domácím vyučování vzniká větší prostor pro důkladné zvládnutí dané látky. Jakmile dítě látku rozumí, může se pokračovat, neboť nemusí čekat na to, až látku pochopí i jeho spolužáci. Z tohoto důvodu

je vcelku běžné, že některé doma vzdělávané děti jsou v některých předmětech i o ročník výše než jejich vrstevníci docházející do školy. Domácí škola také umožňuje přistupovat k výuce mezipředmětovým způsobem, kdy se určitá látka prolíná více předměty. Děti tak místo klasických testů, zaměřených na ověřování nějaké dílčí vědomosti či dovednosti, pracují na projektech, v nichž se odrážejí znalosti z více předmětů najednou.

Domácí vzdělávání zohledňuje nejen intelektuální předpoklady dítěte, ale i jeho aktuální zdravotní stav. V životě mohou nastat situace, kdy je pro dítě lepší, je-li vzděláváno doma, a ne ve škole. Bylo by však nesprávné vnímat domácí vzdělávání jako vhodnou formu výuky výlučně pro děti, vyžadující speciální péči. Je kvalitní alternativou pro všechny děti, jak ty s hendikepem, tak zcela zdravé.

V rámci domácího vzdělávání existuje myšlenkový proud, jemuž se v zahraničí říká „*unschooling*“ (žádný český termín se zatím neujal). Jak z názvu plyne, jde o směr, který vše, co je pro školu typické – předem stanovený obsah učiva, ustálené didaktické postupy, školní řád – nahrazuje co největší volností a samostatností dítěte při získávání vědomostí a názorů. Jakkoli jsou i v tomto pojetí výuky zajímavé dílčí postřehy, jde o velmi krajní stanovisko, jehož vyznavači jsou od počátku českého „homeschoolingového“ hnutí v názorovém napětí s těmi, již zastávají tradičnější pedagogické směry. Ostatně každodenní praxe v rodinách ukazuje, že bez určitého rodiči stanoveného řádu nejsou děti ochotny či schopny plnit úkoly, pro které se samy z vlastní vůle nerozhodly. Podobně pojatá pedocentrická „výchova“ rozhodně nevede k osvojování si dobrých mravních návyků, potřebných pro důstojný život v dospělosti, ale osobně i společensky škodlivé sebestřednosti. Kvalitní domácí vzdělávání se prostě bez rozumného řádu neobejde. Nemusí do puntíku kopírovat školský model (pevně stanovené začátky a konce hodin, práce jen s předepsanými učebnicemi a pracovními sešity, známkování apod.), nějaká pravidla však mít musí. V této souvislosti je doporučeníhodné, aby si rodina dříve, než se pro tuto formu vzdělávání rozhodne, nejprve vyzkoušela, zda to není nad jejich síly. Proto je i důležitý soulad obou rodičů – není rozumné se pouštět do něčeho tak nesnadného, není-li v té věci mezi manželi shoda!

Poroste-li v příštích letech tlak na další ideologizaci našich škol, je dost možné, že se pod tlak dostane i domácí vzdělávání. Výsledkem přitom nebude nutně zákaz domácí školy, ale její přeměna na distanční výuku, dnes zavaděnou v důsledku plošného karanténního uzavření škol. Oproti mínění lidí věcí neznalých, domácí vzdělávání a současná distanční výuka nejsou jedno a totéž, v mnoha ohledech jsou si dokonce protikladné. K jejich srovnání rozhodně nestačí pouhá povrchní podobnost, že se obě formy výuky odehrávají doma. Základní rozdíl zde spočívá v tom, že zatímco v případě domácího vzdělávání vyučují rodiče, v případě distanční výuky hrají rodiče druhé, pokud vůbec nějaké, housle. V klasickém režimu domácí školy také děti nevysedávají dlouhé hodiny před počítačem, aby naslouchaly – pokud zrovna funguje internetové připojení – výkladu digitálně přítomného učitele. Je opravdu zásadní rozdíl mezi tím, když rytmus a podobu výuky – a tedy

i rytmus nemalé části dne – určuje škola, nebo samotná rodina. Pokud by se tedy mělo domácí vzdělávání posunovat směrem k distanční výuce, ztratilo by tím zcela svůj původní smysl i kouzlo.

Klasické domácí vzdělávání, jakkoli vždy bude mít jen podobu alternativy k běžné školní docházce, by mělo mít svoje pevné místo v každém rozumném školském systému. Nejen proto, že je přirozeným důsledkem primátu rodičů ve výchově dětí, ale i proto, že čím více vzdělávacích cest mají rodiče pro své děti, vzhledem k jejich přirozeným rozdílům, k dispozici, tím lépe. Kooperací doma vzdělávajících rodin se školou jejich výběru je zároveň zajištěno, že děti, jež nechodí do školy, jsou opravdu vzdělávány. Dosavadní zkušenosti i data *Výzkumného ústavu pedagogického* zatím přesvědčivě ukazují, že mnohdy dosahují výrazně lepších vzdělávacích výsledků než děti ve školách.



Jindřich Beznoska:

OTÁZKA ZNALOSTNÍHO ŠKOLSTVÍ V GLOBÁLNÍCH SOUVISLOSTECH

V poslední době se velmi často mluví o tom, že se svět a civilizace nacházejí v krizi, a zároveň s popisem dílčích problémů se o slovo hlásí i apokalyptické vize. V přehráli nespojitých postřehů a interpretací se ztrácí skutečná příčina této krize, která má podobu hospodářskou, finanční, sociální, ekologickou, duchovní i globálně politickou. Touto kruciólní příčinou systémové krize naší civilizace na planetě Zemi je fakt, že k současnému materiálně orientovanému životnímu stylu není pro všechny lidské bytosti na světě dostatek zdrojů. Takzvaná ekonomika spotřeby, tedy systém „vyráběj, vyhod', vyráběj, nakupuj nové a opět vyhazuj“, který se rozvinul ve světě zejména po druhé světové válce, spustil stroj na drancování přírodních zdrojů. Pokud lidé v Číně, v Indii a v Africe budou chtít dosáhnout třeba jen stejné úrovně automobilismu, jaká je dnes v USA či v západní Evropě, stávající zdroje zdaleka nebudou stačit. Ekonom sice namítne, že ukazatel vzácnosti a na něj navázaný cenový pohyb kolapsu zdrojů zabrání, avšak touha po jejich rovnoměrnější distribuci zůstane realitou, jež se může projevit také násilnou formou.

Krize spočívá v tom, že už se ukázalo dno láhve. Současné pojetí globalizace vtahuje do užívání moderních technologií nové, dosud masovou spotřebou opomíjené části světa, což vede k razantnímu nárůstu materiálních potřeb a následnému ždímání zdrojů do krajnosti. Pokud bude svět takto pokračovat, skončíme brzy, po přechodném období krvavých válek o zdroje, opět v „době kamenné“. V dnešním světě je jasné vidět, že linie konfliktů a nestability kopíruje oblasti nalezišť uhlovodíků a dalších strategických zdrojů. Eskalace konfliktů a jejich vojenských řešení v těchto oblastech a na linii dotyku s nimi proto není v posledních třiceti letech náhodná.

Objevují se termíny jako „trvale udržitelný rozvoj“, „ekologická odpovědnost“, které ale předpokládají, že dostatek energie a zdrojů bude nadále zajištěn, byť poněkud jiným způsobem. Disponibilních zdrojů má nejvíce na světě Rusko. Proto není divu, že o tuto zemi je ve světě tak obrovský zájem, protože její spolupráce či nespolutráce na rozvoji globalizace v současném pojetí může zároveň rozhodnout o jejím úspěchu či neúspěchu.

Naši současnou technickou civilizaci jsme začali budovat teprve před zhruba sto padesáti až dvěma sty lety. Do té doby lidé žili v uzavřeném energetickém kruhu „slunce – příroda – plody – spotřeba“. Člověk byl součástí přírodního koloběhu zdrojů a musel se, zjednodušeně řečeno, spolehnout na sílu svých svalů, sílu zvířat, vody a větru. Technická civilizace tak začala reálně existovat až od vyná-

lezu parního stroje. Dnešní pojetí ekologie není nic jiného než sebeklam, protože na nevhodné, energeticky nepřiměřeně náročné technologie roubuje pseudo-nápravné postupy typu čištění zplodin, nahrazování dlouhodobě vznikajících zdrojů krátkodobě obnovitelnými nebo jen finančních „odpuštěk“ deformujících tržní vztahy. Jak řekl ředitel Kurčatovova institutu Michail Valentinovič Kovalčuk¹, je to jen „*pudrování tváře stařeny*“, které neudělá ženu opět mladou a krásnou.

Ruku v ruce s pseudo-ekologickými „nápravnými“ postupy se objevují nejrůznější koncepty restrikcí: od návrhů technologického omezení „*třetího světa*“, přes vyhrazení letecké dopravy jen pro vyvolené či nucený přechod na elektromobilitu (cenově nedostupnou nižším vrstvám) až po teorii tak zvané „*zlaté miliardy*“, pro kterou jsou zdroje na planetě údajně dostatečné. Potřebné je ale změnit podstatu systému. Jedinou cestou je přechod k „*příroděpodobným*“ neboli konvergentním technologiím. To nejdůmyslnější, co známe v přírodě – lidský mozek, potřebuje ke své činnosti jen asi 10 W (ve špičce maximálně 30 W), což odpovídá spotřebě obyčejné žárovky. Naše moderní technologická zařízení však ke své činnosti potřebují desítky megawatt. Z tohoto příkladu je zřejmé, kde je chyba.

Asi si říkáte, jak tento aktuální popis globalizace souvisí se vzděláním. Dostaneme se k tomu záhy. Vedoucí pozici ve světě tak dnes zabezpečuje technologická vyspělost za podpory vojenské síly, protože bez silné armády výsledky svého technologického výzkumu prostě neuhájíte. Klíčovým politickým úkolem je výběr priorit, na které se soustředíte. Existují totiž dva základní typy priorit: operativní (neboli taktické) a strategické. Rozdíl mezi nimi vysvětlil Michail V. Kovalčuk ve své přednášce² studentům Petrohradské státní polytechnické univerzity v roce 2016 následujícím způsobem. Budování armády, vojenská výroba a vytváření dělného klidu v zázemí během druhé světové války bylo operativní prioritou vedoucí k vítězství ve *Velké vlastenecké válce*. Jak se záhy ukázalo, toto vítězství v roce 1945 by však bývalo bylo k ničemu, kdyby již během války, paralelně k nezměrnému válečnému úsilí, nebyly započaly práce na vývoji atomové bomby, která se ukázala být strategickou prioritou. Nešlo totiž jen o vojenskou rovnováhu mezi USA a SSSR, ale o celý sektor navazujících technologií jako byla atomová elektrárna a celá jaderná energetika, jaderné ledoborce a ponorky a tak dále. Zjednodušeně řečeno: strategické cíle vám dávají možnost být v budoucnosti lídry, taktické zase možnost se toho dožít.

Realizace strategických cílů se totiž postupně mění na obsazené trhy a konkurenční výhody. Jak zdůraznil Michio Kaku³, americký profesor teoretické fyziky japonského původu, absolvent Harvardu a jeden ze zakladatelů strunové teorie pole, který mimo jiné pracuje na Princetonské univerzitě, věda je motorem blahobytu. Největší hodnotou je lidský kapitál, tedy vzdělání lidí s hlubokými znalostmi. Tento fakt můžeme spolehlivě vysledovat během našeho celého technologického vývoje od parního stroje přes elektrický obvod, laser, tranzistory až po počítače. Hlavním problémem země, která se chce rozvíjet a dostat se mezi vyspělé země světa, není aktuální technologická zaostalost, ale nedostatečná obecná vzdělanost. Pokud máte vzdělané lidi, moderní technologie si lze osvojit a dále je vyvíjet,

což nejlépe ukazuje příklad současné Číny. Proto každá země, která chce patřit do elitního klubu, musí budovat a rozvíjet znalostní vzdělávací systém.

Dřívější vojenskou kolonizaci nahradila kolonizace technologická. Objektem této kolonizace není v první řadě „třetí svět“, ale překvapivě často vyspělé země jako Německo. Američané po druhé světové válce pomocí Marshallova plánu zbavili Německo strategických cílů. Na rozdíl od sousední Francie, která díky generálu de Gaulleovi vykročila vlastní strategickou cestou – má jaderný průmyslový komplex, který jí zajišťuje ochranu, bezpečnost a energetickou soběstačnost. Více než 70 % vlastní energie vyrábí v jaderných elektrárnách, staví letadla, stíhačky, válečné lodě, má vlastní kosmodrom ve Francouzské Guayaně, avšak v Německu nemají nic z toho. Německo je sice nejbohatší zemí Evropy, ale vše strategické tam bylo obětováno ve prospěch operativních cílů. Navíc Německo nemá kromě uhlí vlastní zdroje, ani ropu ani zemní plyn, přičemž dosavadní relativní energetické soběstačnosti se lehkomyšlně vzdává. Pracuje na ukončení provozu uhelných elektráren a stanovilo si pevný termín konce jaderné energetiky dohodou kancléřky Merkelové se stranou zelených, částečně financovanou z USA. To znamená, že Německo jednoduše nebude v budoucnu konkurenceschopné. Je to tím absurdnější, že Francie má významný díl svých jaderných elektráren na březích řeky Saare, která protéká v těsné blízkosti hranice s Německem, takže i z hlediska vnitřní bezpečnosti je jeho rozhodnutí je jeho rozhodnutí jen líbivou hloupostí.

To, co dělá USA ve skutečnosti nejbohatší vyspělou zemí současnosti, je organizace světového vědeckého výzkumu, jehož výsledky používá k dosahování svých strategických cílů. K tomu slouží ideologický požadavek na *absolutní transparentnost* ve vědecké a vzdělávací sféře a neomezená mobilita lidských zdrojů. Všechny cíle národních vědeckých výzkumů, granty, financování, vědci, kteří se na výzkumu podíleli, vše je volně přístupné na internetu. K profitu pak stačí mít kvalitní zpravodajskou analytiku a dát atraktivní pracovní nabídku špičkovým vědcům, protože nositelem know-how není vědecký ústav, ale samotná osoba vědce. Výsledkem je systém, kdy celý svět provádí vědecký výzkum za své vlastní (národní) peníze, leč výsledků užívá ten, kdo výzkum organizoval.

Pěkně je to vidět na *citačním indexu* (nebo také ohlasu) určitého odborného článku, který je dán počtem prací v odborných vědeckých časopisech, které na daný článek odkazují. Chci-li získat výsledky nikoli vlastního národního vědeckého výzkumu, založím prestižní světový odborný časopis, v němž všem přesvědčivě vysvětlím, že je to nejlepší odborné periodikum na světě a že pokud jste nejlepší vědec v daném oboru, musíte v něm publikovat výsledky svého výzkumu. Domnělá prestiž celé akce pak zcela zastíní fakt, že jde o komerční počín jiného státu, který sleduje své vlastní cíle. Američané se v zásadě nezapojují do primárního vědeckého výzkumu po světě, ale mají své členy v dozorčích orgánech těchto projektů. Jakmile se zdá, že výzkum dosáhl optimálních výsledků, snaží se okamžitě získat osoby, které jsou s výzkumem spojeny a najímají je obratem pro práci v Americe. Věda se v USA odehrává primárně v 17 národních vědeckých laboratořích, které mají vojenskou organizaci, obrovské rozpočty a jsou propojeny s univerzitami, kte-

ré jsou zdrojem odborného personálu. Naopak v Německu není taková národní laboratoř ani jedna.

Rozdělení úkolů vědeckého výzkumu do více dílčích projektů má i krycí funkci. Například v nanotechnologiích si Američané stanovili cíl, že během prvních patnácti až dvaceti let po zahájení výzkumných programů nebude nikomu na světě prozrazeno, na čem vlastně pracují. Aby tyto aktivity nebyly vnímány jako politika nadřazenosti rozvinuté země, která je namířena proti ostatním, začali je zásobovat kulturou individuálních prožitků, kulturou dluhu a bezhotovostního styku, masové zábavy, roztodivných závislostí, bezduchých her i dekadentního myšlení, aby odvedli jejich pozornost od podstatného. Chytili se tím však trochu i do vlastní pasti, protože pohroužení do říše zážitků přijaté za smysl života zapustilo hluboké kořeny i v samotných USA. Společně s permanentním nákupem zahraničních vědců způsobilo úpadek domácí vzdělanosti.

Zmíněný profesor Kaku v roce 2011 na odborné konferenci s názvem *Jsme připraveni na nadcházející „věk hojnosti“?*⁴ v diskusi s Michaelem Schragem, výzkumným pracovníkem MIT *Inciativy pro digitální ekonomiku* si doslova posteskl, že v USA „*roste pokolení hlupáků společně s každoročním nárůstem tzv. indexu stupidity*“. Podle něj dnes mají USA nejslabší vzdělávací systém, jaký věda zná, neboť absolventi amerických univerzit mohou, ironicky řečeno, soupeřit jen s absolventy škol *třetího světa*. A fakt, že se nerozpadlo americké vědecké společenství, je dán jen existencí vědeckých vizí s označením H1B, která umožňují dlouhodobý pobyt zahraničních vědců v USA. Polovina všech kandidátů titulu *Ph.D.* v USA jsou dle Kaku přichozí ze zahraničí, přičemž na jeho domovské *City University of New York* je to dokonce plných 100 %. A sám si klade otázku, proč je vzdělání naší Achillovou patou. „*Budoucnost Silicon Valley*“, říká, „*neleží v rukou magistrů sociologie, ale magistrů fyziky a inženýrů. Potřebujeme více, a nikoliv méně vzdělání*“. Celou situaci navíc doložil citací odpovědi Wall Street Journal jistému americkému kongresmanovi, který chtěl víza H1B zakázat, protože prý „*berou práci Američanům*“. Deník mu prý napsal: „*příteli, nejsou takoví Američané, kteří by zvládli takovou práci, to jsou ty nejprřednější, nejsložitější technologie na světě, žádný Američan by to nezvládl, nikdo jim nebere práci, naopak se díky tomu vytvářejí celá odvětví výroby*.“⁵

Profesor Kaku není jediný, kdo si tohoto zarážející stavu americké vzdělanosti všiml. Bývalý náměstek ministra financí USA pro ekonomickou politiku ve vládě Ronalda Reagana, ekonom Paul Craig Roberts⁶ zveřejnil vloni v říjnu článek s názvem *Amerika je krácejícím mrtvým mužem, protože mladým lidem ukradla mozek*.⁷ „*V USA máte právo volit po dosažení věku osmnácti let a od stejného věku podléháte též branné povinnosti a můžete si užívat i sexu. Takže v osmnácti letech můžete ovlivňovat řízení země, zabíjet i umírat v boji, ale jste považováni za ne dost zodpovědného na to, abyste popíjel alkohol, či si koupil pistoli od zákonem schváleného prodejce*“, doslova napsal. Šokem je pro něj stav vzdělávacího systému ovlivněného progresivistickým a multikulturním hnutím: „*Protiamerická a protizápadní civilizace a protibělošská indoktrinace, které jsou hlavní funkcí ame-*

rického univerzitního systému, prosakují i do středních a základních škol. Spojené státy jsou patrně první zemí využívající výchovu ke zničení své vlastní budoucnosti. A zcela jistě jsou zemí, která učinila multikulturalismus nemožným“. Důsledek této praxe je podle něj zdrcující. „V Americe nejžádanějšími studenty pro zájmy vlasti už tak dnes nejsou studenti nejlepší, to je studenti skupiny A, ale studenti nejhorší, a tedy skupiny C. To jsou totiž ti, na které indoktrinace zabrala nejlíp. Pro Spojené státy je neštěstím, že jejich budoucnost závisí na mladých ignorantech s vymytými mozky, přesvědčených ovšem o tom, že všechno vědí nejlíp“. Politika Reaganovy éry určitě nelze vinit z prvoplánových sympatií k Rusku nebo Číně, když s hrůzou prorokuje: „Rusové a Číňané jsou pravděpodobně budoucími vládci Země – pokud ovšem osvobodí své mysli od cizí propagandy, hlásající, že USA jsou nepostradatelným a k vládě určeným národem, zmocněným vládnout všem až do konce dějin. Nu a Rusko a Čína, k našemu prospěchu, už mají své despoticke epochy za sebou, které už ani vládnoucí elity netouží zopakovat“⁸.

Samotné USA se tak staly obětí současného pojetí globalizace, která nezná ani národ ani vlast. Když se podíváme do historie, tak ve všech předchozích společenských uspořádáních se vládnoucí vrstva svou přirozeností (danou biologickou podstatou) nijak neodlišovala od prostého lidu. A rozvoj vzdělanosti posléze umožnil „poddaným“ pochopit, že role se mohou i vyměnit a oni se mohou stát skrze revoluce či války vládnoucími. Profesor Kovalčuk ve zmíněné přednášce petrohradským vysokoškolačkům však přichází se šokujícím zjištěním, že „poprvé v dějinách jsme dosáhli možnosti zasáhnout do procesu lidské evoluce a máme technologické schopnosti vytvořit řízeně „služebnou rasu“ lidí“⁹. Pro představu zmiňuje v té souvislosti sovětský film z roku 1968 *Mrtvá sezóna*, jehož scénář byl napsán na základě materiálů poskytnutých Výborem pro státní bezpečnost (KGB). Námětem filmu byla činnost skupiny německých vědců, bývalých nacistů, kteří po válce pokračovali na Západě v Hitlerem započatých „výzkumech“. Ve filmu se vytvářely „služebné rasy lidí“, kteří byli zaměřeni jen na jednu činnost jako kupříkladu sekání trávy, řízení vozidla, nebo zametání ulice. Těmto lidem měla být dána příležitost mít sexuální potěšení, ale bez možnosti reprodukce. Měli také dostávat určitý druh potravy, která je právě bude průběžně „programovat“ a zamezí rozmnožování. V dnešní praxi to znamená omezené sebeuvědomění, řízenou reprodukci, levné a nekvalitní jídlo a masovou manipulaci vědomí. V USA dnes existuje pod ministerstvem obrany agentura zabývající se pokročilým výzkumem, která má příznačný název „Manipulace vědomí, změna fyziologických charakteristik“. To znamená, že její výzkum je zaměřen na základní kontrolu nad lidským tělem a myslí. Na vývoj těchto systémů, z nichž část je veřejná, jsou vynakládány miliardy dolarů.

Termín masová manipulace vědomí si žádá bližší vysvětlení. Dříve byla průmyslová bezpečnost chápána tak, že jsme člověka chránili před strojem. Prudce rostoucí složitost ovládacích systémů (například při vývoji kokpitu letounu) role otočila tak, že jsme museli začít chránit stroje před lidmi (viz lidská chyba při černoobylské jaderné katastrofě v roce 1986). Člověk je těmto systémům nebezpečný tím, že může udělat neúmyslnou chybu, může mít zlý úmysl, nebo může podlehnout manipulaci vědomí v masovém měřítku, která donutí lidi udělat to, co by

sami nikdy neudělali. Jedná se o informačně kognitivní technologie, které mohou provádět operativní řízení pozornosti, záměrů a stavů člověka a vytvářet přitom rozhraní citlivé na vzněty lidských emocí. Klasickým příkladem uplatnění této formy manipulace je kombinace nedostatku vzdělanosti s použitím komunikačních aplikací a sociálních sítí skrze tak zvané *chytré telefony* (smartphony). Například fotbalovým fanouškům lze touto technikou sdělit: běžte na ulici, tam a tam, a projevte se tím a tím způsobem. To je realita, která se už dnes týká poloviny obyvatel planety.

Na jedné nejmenované české televizní stanici občas vysílají show, která má název „*Máme rádi Česko*“. Jednou ze součástí pořadu je disciplína, kdy soutěžící drží v ruce velkou krabici a odpovídají na jednoduché otázky moderátora. Pokud odpoví správně, mohou krabici posunout vedle sedícímu kolegovi, pokud ne, stále ji drží v ruce a odpovídají na další dotazy. Za přibližně tři a půl minuty položí moderátor téměř dvacet otázek, poté krabice „vybuchne“. Průměrně vzdělaný člověk odpoví správně nejméně na třetinu takových dotazů. Minulý rok v září padl smutný rekord. Nejmenovaná čtyřiaadvacetiletá zpěvačka a tanečnice nezodpověděla ani jednu z devatenácti otázek, které často měly jednoduchou zjišťovací formu, tedy směřovaly k odpovědi typu ANO/NE. Bez jakékoliv dehonestace nezbyvá než konstatovat, že to byla ukázka, jak vypadá „biorobot“ odpojený od umělé inteligence a demonstrace toho, kam se reálně posouvá náš vzdělávací systém, protože tato mladá dáma nedávno opustila školní lavice.

Celý předchozí zdlouhavý popis souvislostí měl sloužit k tomu, aby bylo zjevné, že ideologické požadavky na změnu výuky ve školách, která by se měla více zaměřit na získávání dovedností, než na vědomosti, která by měla klást větší důraz na digitalizaci, teze o tom, že vzdělávání má rozvíjet klíčové kompetence, které děti potřebují, aby mohly prožít úspěšný život, a že školáci by se měli učit méně faktů, ale zato se lépe orientovat v množství informací, které se na ně ze všech stran valí, nejsou náhodné a sledují konkrétní cíle. Mezi tyto cíle rozhodně nepatří přání, aby naše děti a s nimi celá naše země dokázali v budoucnu svými znalostmi a vědomostmi konkurovat na globálním trhu. Naopak, z vládních koncepcí a z prohlášení ministerských úředníků, odkud jsou převzata výše parafrázovaná hesla, člověk nabývá dojmu, že cílem naší vzdělávací soustavy je především „*snížit nerovnosti v přístupu ke vzdělávání*“, aby objem požadovaných znalostí odpovídal omezeným možnostem sociálně, mentálně či jinak handicapovaných dětí.

Odborné studie prokazují, že za období od roku 1989 do současnosti se postupně snížil objem znalostí žáků základních škol zhruba o polovinu a podle aktuální vládní koncepce „*Strategie vzdělávání do roku 2030*“, kterou ministr školství nechal vloni v říjnu schválit vládou, se má během deseti let dále razantně snížit. Jinými slovy, školáci v roce 2030 budou mít jen zlomek vědomostí školáků z roku 1990. Leckdo by možná čekal pravý opak, poněvadž svět se stal mnohem komplikovanějším, vědecké poznatky se dramaticky rozrostly a záplava informačního balastu, ve kterém je třeba se vyznat, dosahuje vinou internetu a sociálních sítí nebetyčných výšin.

Zajímavé je, že čínský vzdělávací systém je postaven na pravém opaku toho, co se dnes hlásá na Západě a potažmo i u nás. Mladí lidé v Číně nestudují pro zábavu, aby získali alespoň nějaký druh diplomu a poté třeba celý život pracovali mimo svou profesi. Číňané velmi dobře vědí, že studium je nelehká práce a úspěšné ukončení studia na univerzitě je jedinou šancí, jak získat výběrovou pracovní pozici a vést dobře zabezpečený život. Ke vstupu na univerzitu se čínské děti začínají připravovat již v raném dětství od svých šesti let. Základem čínských škol je disciplína, jednotná školní uniforma, přísná kontrola učiteli a dochvilnost. Hlavní důraz je kladen na matematiku a mateřský jazyk, významné místo mají též biologie, fyzika a zeměpis, a stranou nezůstávají ani kreslení a ruční práce. Na střední škole se výuka bere ještě vážněji. Žáci poznávají do hloubky jak exaktní, tak empirické přírodní vědy i humanitní obory. Střední školství věnuje širokou pozornost také informatice a cizím jazykům. Čínské děti tráví ve škole téměř celý den, od 7 do 16 hodin, a kvůli dlouhému školnímu dni mají o polední pauze dovoleno i spát. Tělesná výchova je v rozvrhu každý den od pondělí do pátku, čímž se dbá nejen o tělesnou zdatnost, ale hlavně se odbourává vysoká psychická zátěž plynoucí z náročnosti výuky. Šestiletá základní škola a první tři ročníky střední školy jsou pro žáky zdarma. Zdaleka ne všichni Číňané ale pokračují v dalších třech ročnících střední školy, kde se již platí citelné školné ve výši několik tisíc jüanů ročně. Ovšem peníze nejsou ani to hlavní. Každý, kdo chce získat úplné střední vzdělání, tedy postoupit do desátého ročníku, musí předem složit zkoušku a pouze dostatečné znalosti mu umožní pokračovat ve studiu dvanáctiletky. Nezbytné minimum je ve všech předmětech šedesát bodů ze stovky možných. Na střední škole se musíte rozhodnout pro profil svého studijního programu a vybrat si buď akademický, nebo odborně technický směr. Akademický směr je určen žákům, kteří se orientují na vědeckou kariéru. Střední škola je zakončena maturitou, po které můžete dále studovat, nebo neprodleně nastoupit do zaměstnání. Úspěšné ukončení střední školy nezaručuje přijetí na univerzitu, kde uchazeče opět čekají přísné zkoušky. O jedno místo na prestižních univerzitách se v průměru uchází 200 až 300 zájemců. Na každé univerzitě jsou moderní laboratoře, muzea, knihovny, a konají se přednášky renomovaných profesorů z celého světa. Studium na čínské univerzitě není vůbec snadné. Studenti studují od časného rána do večera, přičemž pouhé tři absence mohou vést k tomu, aby student opakoval ročník. Vyloučení z univerzity téměř jistě znamená, že student nebude přijat na žádnou jinou domácí univerzitu a musí si rychle hledat práci. Zato udělený vysokoškolský diplom je prakticky zárukou blahobytu, a to jak v samotné Číně, tak i za hranicemi, poněvadž čínské diplomy jsou vysoce ceněny jak v Evropě, tak v USA.

Ale zpátky do našich luhů a hájů. Smyslem vzdělávání není naučit žáky pamatovat si nějaké vzorce a poučky, ale naučit je myslet. Se znalostí věcí, samostatně a kriticky. Chceme přece, aby naše děti byly úspěšné, aby se v naší zemi rozvíjely technologicky vyspělé projekty s vyšší přidanou hodnotou, která zde zůstane a bude základem rozumně zabezpečené budoucnosti. Nejen nám, ale i zbytku světa by prospělo vrátit se k ověřeným hodnotám a zdravému rozumu, k rodině, národu a víře, obnovit vážnost rozlišování pravdy a lži, které vždy bylo základem dobré výchovy dítěte. Chceme přece žít, rozvíjet se, vdávat se a ženit, rodit a vy-

chovávat děti. Svět musí opustit koncept „nacistické vědy“, v níž je vše dovoleno, a svůj postoj k technologiím musí podřídít etice, rozumným zákonům a veřejné kontrole, jež bude zahrnovat i zcela nový mezinárodní kontrolní systém. Rozbitou soustavu izolovaných vědeckých a vzdělávacích disciplín musíme opětovně složit jako puzzle do funkčního multidisciplinárního celku, abychom chápali souvislosti a mohli přejít k efektivnějším „příroděpodobným“ technologiím. Musí dojít k obnově instituce státu, která je jediným nástrojem, jenž zajišťuje ochranu společnosti a jejích hodnot a zároveň vytváří rovnováhu mezi občanskými právy a povinnostmi, chrání soukromí jednotlivců a strukturuje společenství svobodných lidí – nikoliv služebné stádo snadno kontrolovatelných ovcí.

Prvním a nezbytným předpokladem k tomu všemu je obnova kvalitního znalostního školství a odmítnutí současných deformovaných a jalových vzdělávacích koncepcí. Musí se opět začít stavět na účtě ke vzdělání, na ostrém a každému srozumitelném rozlišení jeho jednotlivých stupňů, na přirozené a zároveň institucionálně zaručené autoritě učitelů, na prioritě kvality a podružnosti kvantity. A udělat to musíme, pokud možno rychle, neboť škody plynoucí ze zanedbání celé generace mohou být zásadní a mohou fatálně ohrozit naši konkurenceschopnost a postavení ve světě.



Poznámky:

- 1) Osobnostní profil M. V. Kovalčuka
viz: https://ru.wikipedia.org/wiki/Ковальчук,_Михаил_Валентинович.
- 2) M. V. Kovalčuk: *Příroděpodobné neboli konvergentní technologie*.
Viz: <https://www.youtube.com/watch?v=tt6QNM12nh4>.
- 3) Osobnostní profil M. Kaku, viz: https://cs.wikipedia.org/wiki/Michio_Kaku.
- 4) M. Kaku: *Jsmě připraveni na nadcházející ‚věk hojnosti‘?*
Viz: <https://www.youtube.com/watch?v=ceEog1XS5OI&t=0s>.
- 5) M. Kaku, tamtéž.
- 6) Osobnostní profil P. C. Robertse, viz: https://en.wikipedia.org/wiki/Paul_Craig_Roberts.
- 7) P. C. Roberts: *Amerika je kráčejším mrtvým mužem, protože mladým lidem ukradla mozek*.
Viz: <https://www.paulcraigroberts.org/2020/10/30/america-is-a-dead-man-walking-because-american-youth-or-their-minds-have-been-stolen/>
- 8) P. C. Roberts, tamtéž.
- 9) M. V. Kovalčuk: *Příroděpodobné neboli konvergentní technologie*.
Viz: <https://www.youtube.com/watch?v=tt6QNM12nh4>.

PŘEHLED AUTORŮ

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA

Ondřej Andrys (*1984) je absolventem Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, oborů česká a francouzská filologie. Postgraduální studia absolvoval v mezinárodním programu Vysoké školy ekonomické v Praze a Univerzity Jeana Moulina v Lyonu v oboru obecný management a dále na Vysoké škole Jagielloňské v Toruni (obory management vzdělávání; bezpečnost a ochrana obyvatelstva). V současné době je náměstkem ústředního školního inspektora ČR. V minulosti vyučoval na středních a jazykových školách, poté pracoval jako vysokoškolský učitel na filozofických fakultách v České a Slovenské republice. Vedl sdružení měst a obcí, řídil státní příspěvkovou organizaci v rezortu školství. Je členem mnoha expertních komisí a výborů v oblasti vzdělávání, např. České komise pro UNESCO, Expertní skupiny pro spolupráci ČR s OECD, Výboru pro vzdělávání a výzkum v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví nebo Výboru pro vzdělávání k udržitelnému rozvoji. Působí také jako hodnotitel Národního akreditačního úřadu pro vysoké školství v oblastech vzdělávání učitelství a neučitelská pedagogika. Přednáší na Univerzitě Karlově v Praze, Mendelově Univerzitě v Brně, Diplomatické akademii v Praze nebo na Vysoké škole CEVRO Institut.

Mgr. Petr Bahník

Petr Bahník (*1967) je český historik, pedagog, výtvarník a publicista. Vystudoval střední grafickou školu a historii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. Vyučuje dějepis na nejstarší české průmyslovce, dnešní Střední průmyslové škole strojnické na Starém městě v Praze. Dříve učil na několika soukromých školách i Arcibiskupském gymnázium v Praze. Je členem řady konzervativních sdružení a spolků. Kromě odborných publikací mu nedávno v nakladatelství Olympia vyšla i dvoudílná kniha hrdinských příběhů z Čech, Moravy a Slezska pod názvem Český rytíř, kterou opatřil vlastními ilustracemi. V kolektivu autorů vydal knihy Hlavou státu z Boží milosti (Česká citadela, Praha 2020) a Prolitá krev zavazuje (Česká citadela, Praha 2021). Pro televizi Prima připravil dokumentární seriál historických zajímavostí Utajené příběhy českých dějin, jehož je i průvodcem.

PhDr. Jindřich Beznoska

Jindřich Beznoska (*1965) je český historik, finančník a podnikatel. Vystudoval Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor historie. Od roku 1990 pracoval v podniku zahraničního obchodu Strojexport, a.s. Následně se podílel se na vzniku privatizačních fondů První Investiční, a.s., zakládal Českomoravský penzijní fond, a.s. a Potravinářský holding, a.s., kde stál u zrodu sladovnické skupiny Tchecomalt. Byl ředitelem odboru zvláštních operací a obchodů Investiční a poštovní, banky, a.s. Na přelomu tisíciletí byl krátkou dobu finančním ředitelem České televize. Dnes podniká v teplárenství a energetice a je spoluvlastníkem firmy Carthamus, a.s.

PhDr. Roman Cardal. PhD.

Roman Cardal (*1965) je český filosof a teolog. Studoval germanistiku na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze, poté filosofii na Lateránské univerzitě v Římě a filosofii a teologii na SFD a STAB v Bologni. Dlouhou dobu přednášel filosofii na Katolické teologické fakultě Univerzity Karlovy a na soukromé vysoké škole CEVRO Institut. Zabývá se především metafyzikou, teodiceou a politickou filosofií. Vydal knihy *Bůh ve světle filosofie*, *Identita a difference*. Systematický kurz ontologie, *Teodicejní aggiornamento*, *Čtyři milníky politické filosofie*, *Vybrané otázky z filosofie*, *Myslet v diktatuře korektnosti* a *Filosofie jako lék*. Partnerský vztah filosofie a medicíny v Platónově myšlení. Přednáší pro společnost Academia Bohemica a spolupracuje také s Občanským institutem. Je předsedou Společnosti pro Svatováclavská studia.

PhDr. Aleš Dvořák

Aleš Dvořák (*1971) je český pedagog, historik a mediální analytik. Je absolventem Pedagogické fakulty UK v Praze. Většinu své profesní dráhy se věnoval výchově a vzdělávání, nejprve jako středoškolský učitel, později jako ministerský rada MŠMT ČR. Odborně se zaměřuje na dějiny české státnosti a novověké dějiny selského stavu a českého venkova. Knižně mu vyšly tituly *Jak dědíme, tak žijeme* (Sofia, Kolín 2006), *Pluhem a perem*. Příběh rodu Prokůpků z Kutlír u Kolína (CDK, Brno 2012), *Rudolf Jedlička. Samaritán v bílém plášti* (B&P Publishing, Brno 2013, 2019) a v kolektivu autorů *Hlavou státu z Boží milosti* (Česká citadela, Praha 2020) a *Prolitá krev zavazuje* (Česká citadela, Praha 2021). Publikuje mj. v časopisech *Proglas*, *Revue politika*, *Kontexty* nebo *MY*.

Mgr. Josef Dobeš

Josef Dobeš (*1964) je český psycholog. Je absolventem Filozofické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. Původně studoval Katolickou teologickou fakultu Univerzity Karlovy, která tehdy sídlila v Litoměřicích, s cílem stát se knězem, později se ale rozhodl pro civilní dráhu. Jako psycholog pracoval s vězni ve Vazební věznici Praha-Pankrác, později se věnoval práci s rodinami a dětmi s výchovnými či školními problémy, pracoval v krizovém centru. Je žákem V. I. Frankla ve směru Logoterapie a existenciální analýzy. V letech 2010-2012 byl ministrem školství mládeže a tělovýchovy ve vládě Petra Nečase. Jako ministr po řadě let odkladů uvedl do praxe projekt státních maturit. V základním vzdělávání podporoval doplňkový vzdělávací obor *Etická výchova* a rozpracoval záměr srovnávacích zkoušek mezi základními školami na konci 5. a 9. ročníku. Zabýval se také reformou vysokého školství, která směřovala k definování a posílení vnitřního systému zajišťování kvality vysokých škol, k posílení role jejich správních rad, omezení vlivu studentů na jejich chod a vázání funkčních míst docentů a profesorů na jejich habilitaci, která nově měla mít lokální působnost.

Mgr. Jaroslav Fidrmuc

Jaroslav Fidrmuc (*1958) je český pedagog a výzkumný pracovník. Vystudoval Pedagogickou fakultu v Hradci Králové, obor matematika – fyzika pro základní a střední školy, v roce 2015 dokončil na Cyrilometodějské teologické fakultě UP v Olomouci rozšiřující studium učitelství etické výchovy. Od roku 1983 byl učitelem matematiky a fyziky na Základní škole v Plumlově, a to až do roku 1992. Poté se stal součástí týmu, který zakládal jedno z prvních církevních gymnázií v ČR – dnešní Cyrilometodějské gymnázium, mateřskou školu a základní školu v Prostějově. Od roku 1994 působil ve funkci zástupce ředitele a v letech 1997 až 2014 jako ředitel této školy. V polovině srpna 2014 se stal náměstkem ministra školství, mládeže a tělovýchovy ČR pro oblast vzdělávání, kde setrval až do konce ledna 2016. Na začátku července 2016 se stal na stejném ministerstvu politickým náměstkem, a to až do prosince 2017, kdy nový ministr Robert Plaga pozici politických náměstků zrušil. Dnes je ředitelem odboru kurikula všeobecného vzdělávání Národního pedagogického institutu. Jaroslav Fidrmuc je nositelem stříbrné medaile Mons. Vaňáka, která mu byla udělena Mons. Janem Graubnerem za zásluhy o rozvoj církevního školství. Je ženatý a má pět dětí. Mezi jeho záliby patří cykloturistika, výtvarné umění a hudba.

Doc. RNDr. Eduard Fuchs, CSc.

Eduard Fuchs (*1942) je český matematik, vědec a vysokoškolský pedagog. Je absolventem oboru odborné matematiky Přírodovědecké fakulty Masarykovy Univerzity v Brně (dříve Jana Evangelisty Purkyně). Od roku 1965 byl odborným asistentem na katedře matematické analýzy zmíněné univerzity, od roku 1990 pak vedoucím katedry matematiky. Ve své vědecké práci se věnuje zejména teorii uspořádaných množin, historii a didaktice matematiky. Je spolupracovníkem MŠMT a Národního pedagogického institutu ČR. Je autorem více než 150 odborných publikací a autorem učebnic matematiky pro základní i střední školy. Jako pedagog se mj. věnoval teorii množin, diskrétní matematice, historii matematiky, kombinatorice či teorii grafů. Je též školitelem doktorského studia v oborech obecné otázky matematiky a algebry a garantem výuky učitelské matematiky. Přednášel též hojně v zahraničí, např. na univerzitách ve Vídni, Mnichově, Paříži, Londýně, Cambridge, ve Varšavě, Bratislavě či v Lublinu. Je zakládajícím členem nadace Universitas Masarykiana a byl předsedou státní zkušební komise doktorského studia Obecné otázky matematiky. Je čestným členem Jednoty českých matematiků a fyziků, předsedou Společnosti učitelů matematiky, členem Společnosti pro dějiny věd a techniky a členem oborové komise doktorského studia Obecné otázky matematiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích. Byl výkonným redaktorem časopisu Učitel matematiky a editorem edice Dějiny matematiky.

PhDr. Mgr. Jeroným Klimeš, Ph.D.

Jeroným Klimeš (*1967) je český psycholog. Vystudoval původně hydrogeologii a inženýrskou geologii a posléze jednooborovou psychologii, obojí na Univerzitě Karlově v Praze. V průběhu své profesní kariéry se zabýval policejní psychologií a psychologií reklamy. Vyučoval etiku na Třetí lékařské fakultě UK, posuzoval zájemce o osvojení dětí pro Městské centrum sociálních služeb Praha, zkoumal psychologické dopady neplodnosti, věnoval se psychologickému poradenství zaměřenému zejména na rodinné vztahy. Absolvoval studijní pobyt na Texaské univerzitě v Austinu. Dnes se převážně věnuje psychologii rodiny, partnerskému poradenství a církevně-pastorální psychologií. Pracoval deset let jako konzultant pro veřejného ochránce práv, pět let jako poradce ministra práce a sociálních věcí a šest let vyučoval psychologii na Filozofické fakultě UK. Knižně mu vyšly tituly Křesťanství, vztahy a sex (2016), Partneři a rozchody (2005), Psycholog a jeho svědectví o Kristu (2008), Budování identity dítěte (2008) nebo Nemoc a naše psychika (2013). Jeho koníčkem je hra na klavír. Je ženatý a má tři děti.

Prof. PhDr. Jan Kumpera, CSc.

Jan Kumpera (*1946) je český historik, odborník na raný novověk. Vystudoval Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy, obor dějepis a anglický jazyk. V letech 1970–1976 pracoval v Historickém ústavu ČSAV, který však musel z politických důvodů opustit. Od roku 1976 dodnes působí na katedře historie Pedagogické fakulty v Plzni, která se od roku 1991 stala součástí Západočeské univerzity v Plzni, kterou mj. 15 let vedl. Na založení zmíněné univerzity se počátkem 90. let osobně podílel a byl v letech 1991–1993 jejím prorektorem. Zabývá se komeniologií, komparativními evropskými dějinami s důrazem na raný novověk a kulturněhistorickou problematikou. V roce 1992 se habilitoval na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy jako docent obecných dějin životopisnou monografií Jan Amos Komenský: Poutník na rozhraní věků. V roce 1998 byl jmenován profesorem obecných dějin na základě profesorského řízení na Filozofické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, kde také externě přednášel anglické dějiny. Od 80. let, a zejména od roku 1990, přednáší též v angličtině, němčině a ruštině a působil i na mnoha zahraničních univerzitách (Lipsko, Berlín, Bayreuth, Poznaň, Pécs, Vídeň, Linec, Aberdeen, Řím, Amsterdam, Londýn, Sheffield, Moskva, Petrohrad, Kyjev, Boston, Montréal a Calgary). Těžiště jeho práce v uplynulých čtyřiceti letech spočívalo přednostně ve vzdělávání a výchově historiků a učitelů dějepisu. Počet jeho žáků a diplomantů zahrnuje několik stovek pedagogů a také mnoho muzejních, archivních a kulturních pracovníků. Jeho odborné záliby doplňuje antická numismatika, regionální vlastivěda a vodní turistika.

Ing. Hana Moučková

Hana Moučková (*1961) je česká ekonomka a starostka České obce sokolské (ČOS). Je absolventkou Vysoké školy ekonomické v Praze. Její život je spjat se Sokolem – pracuje pro něj posledních 22 let. Začínala jako vedoucí Majetkosprávního oddělení ČOS. Od roku 2011 je starostkou České obce sokolské, kdy byla zvolena jako první žena do čela tohoto spolku v jeho 159-leté historii. Angažuje se i v dalších organizacích či poradních orgánech ve prospěch sportu pro všechny. Je předsedkyní Komise sportu pro všechny Českého olympijského výboru, Národní rady pro sport dříve při MŠMT a nyní při Národní sportovní agentuře. V roce 2019 dostala od prezidenta republiky státní vyznamenání medaili Za zásluhy.

Mgr. Martin Odehnal

Martin Odehnal (*1953) je český speciální pedagog. Je absolventem Pedagogické fakulty UK v Praze, po roce 1990 absolvoval také stáže na Georgetown University a San Francisco State University v USA. V letech 1978-1988 působil jako učitel zvláštní školy se zaměřením na žáky s mentálním postižením a žáky z dysfunkčního rodinného prostředí. Odtud přešel do Státního pedagogického nakladatelství a v letech 1993-1996 byl ředitelem odboru speciálního vzdělávání MŠMT. Později se uplatnil jako vysoký státní úředník mj. v České školní inspekci, na Úřadu vlády nebo na Ministerstvu vnitra. V letech 2016-2020 zastával funkci předsedy Asociace speciálních pedagogů ČR.

Prof. PhDr. Petr Piřha, CSc., dr. h. c.

Petr Piřha (*1938) je český katolický kněz, bohemista, lingvista a pedagog. Vystudoval a celý život pracoval na Karlově Univerzitě. V letech 1992–1994 zastával post ministra školství v první vládě Václava Klause, kam byl delegován coby nezávislý Křesťansko-demokratickou stranou. V roce 1969 byl tajně vysvěcen v holandské Bredě. Papež František jej 13. listopadu 2015 jmenoval kaplanem Jeho Svatosti. Nyní je proboštem Kolegiální Kapituly Všech svatých na Hradě pražském. Je autorem řady odborných a populárně naučných knih z oblasti jazykovědy, pedagogiky a hagiografie. Je jedním ze zakladatelů české matematické lingvistiky. Za své dílo obdržel řadu ocenění, mimo jiné New Europe Prize a Komenského medaili UNESCO. U obou je jediným českým držitelem. Východočeská Univerzita v Hradci Králové mu udělila čestný doktorát z Pedagogiky.

Mgr. Michal Semín

Michal Semín (*1967) je český novinář, komentátor, překladatel a průkopník domácího vzdělávání dětí v České republice. V letech 1985 - 1990 vystudoval Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy. Nedlouho po svém nástupu na fakultu se dostal do kontaktu s českým disentem prostřednictvím přátel z katolických

kruhů. Jeho školní a mimoškolní politické aktivity následně vedly k tomu, že byl na počátku listopadu 1989 vyloučen z Pedagogické fakulty UK, i když proti jeho vyloučení protestovalo přes 150 studentů. Studia mu následně bylo umožněno dokončit nedlouho po změně režimu. Spoluzakládal Občanský institut, v jehož čele stál v letech 1991 - 2003. Roku 1997 byl také jedním ze zakládajících členů občanského sdružení Una Voce Česká republika, které vzniklo na podporu tradiční liturgie (do roku 2001 byl i jeho předsedou). V roce 2003 založil Institut svatého Josefa, jehož byl ředitelem do roku 2014. Je spoluvydavatelem katolického časopisu Te Deum. Jeho články a komentáře vycházejí v mnoha českých i zahraničních médiích, přednášel i na řadě zahraničních konferencí. Je ženatý a má devět dětí.

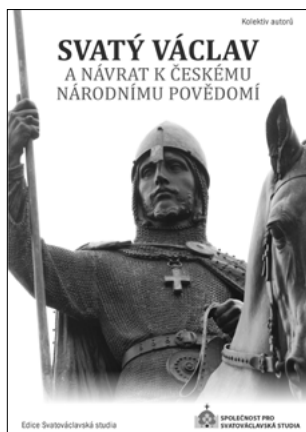
Mgr. Veronika Valíková

Veronika Valíková (*1965) je učitelka češtiny, spisovatelka, bloggerka a tisková mluvčí Společnosti učitelů českého jazyka a literatury (SUČJL). Vystudovala Filozofickou fakultu Univerzity Karlovy v Praze, obor český jazyk - dějepis. Učila na mnoha středních školách, naposledy téměř patnáct let na Arcibiskupském gymnáziu v Praze, pro které mj. vytvořila literární seminář Propojme příběhy se životem a sestavila profilovou maturitu založenou na archetypálních literárních tématech. Mnoho let hrála divadlo, psala divadelní texty pro amatérské i školní soubory, s nimiž inscenovala několik autorských představení – Shakespearovské dialogy, Stopařův průvodce po galaxii, Malé ženy a další. V roce 2004 vydala svoji literární prvotinu Soukromý nebe, k vydání má připraven román Češtinářky, sbírku Sesterské povídky a knížku pohádek. Píše pravidelné literárně-společenské glosy do deníku MF Dnes. Má vlastní blog <https://valikova.blog.idnes.cz/>, kde se věnuje literárním tématům a otázce maturity v rubrikách Literární seminář pro oktávy a Škola a maturita. Pro nakladatelství Fraus aktuálně vytváří celkem 21 literárních celků, které by měly sloužit jako inspirace při tvorbě literárních seminářů pro středoškoláky a budoucí učitele literatury.

Prof. PhDr. Vít Vlnas, Ph.D.

Vít Vlnas (*1962) je český historik, galerijní pracovník a vysokoškolský pedagog, specializující se na dějiny raného novověku, výtvarné umění 16. – 19. století a dějiny sběratelství. Vystudoval historii na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Od roku 1987 pracoval v Národní galerii v Praze, byl mj. vedoucím archivu, ředitelem Sbírky starého umění a v letech 2013-2014 pověřeným generálním ředitelem organizace. Zde se podílel na přípravě 11 výstavních projektů, z toho pěti zahraničních (Itálie, Francie, SRN, Polsko, Japonsko), a čtyř vědeckých konferencí s mezinárodní účastí. Roku 1997 se habilitoval a roku 2008 byl jmenován profesorem. Od roku 1994 přednáší dějiny 16. až 18. století na katedře dějin a didaktiky dějepisu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, jejímž proděkanem pro vědu a výzkum byl od roku 2016 do roku 2018. V sou-

časnosti působí jako vedoucí Ústavu dějin křesťanského umění na Katolické teologické fakultě UK a stojí v čele Centra humanistických studií Moravského zemského muzea. Přednášel také na univerzitách v Německu, Švýcarsku, Francii, Velké Británii a USA. Dvakrát obdržel stipendium Andrew Mellon Foundation a jedenkrát od British Council. Je autorem řady odborných i populárně naučných publikací. Zasedal a zasedá též v řadě akademických orgánů a odborných grémií (mj. ve vědeckých radách Filozofické fakulty Masarykovy univerzity a Katolické teologické fakulty Univerzity Karlovy, dále v Radě Národního muzea, v Radě vlády ČR pro vědu a výzkum, Grantové agentuře Univerzity Karlovy aj.). V roce 2002 získal cenu Magnesia Litera za populárně-naučnou knihu roku (Princ Evžen Savojský).



Svatý Václav a návrat k českému národnímu povědomí

Edice: Svatováclavská studia č. 1/2020

Kolektiv autorů: Petr Bahník, Markéta Bahníková,
Tomáš Břicháček, Roman Cardal, Aleš Dvořák,
Petr Charvát, Jiří Kuthan, Petr Matuszek,
Jan Royt, Petr Sak, Oldřich Selucký,
Vojtěch Šustek, Igor Volný

Jakub Karel Berka (úvodní slovo)

Roman Cardal (editor)

Svatý Václav provází české dějiny během celého jejich tisíciletého trvání. Objevuje se jako světec, nadpřirozený ochránce státu a opora českých vojsk v bitvách. Karel IV. jej výslovně označil za věčného vládce země a zasvětil mu nově vyzdobenou královskou korunu – symbol české státnosti. Svatováclavská idea byla vždy sjednocující pro všechny Čechy, Moravany a Slezany bez rozdílu a právě ona by mohla pomoci ukončit období rozdělené společnosti, které u nás panovalo po celé minulé století a nezmizelo ani po roce 1989. Sborník se zaměřuje na roli svatováclavského odkazu ve vztahu k české státnosti i na rozbor jeho ohlasu.



Znalostní školství jako předpoklad rozvoje české společnosti

Edice: Svatováclavská studia č. 2/2021

Kolektiv autorů: Ondřej Andrys, Petr Bahník,
Jindřich Beznoska, Roman Cardal, Josef Dobeš,
Aleš Dvořák, Jaroslav Fidrmuc, Eduard Fuchs,
Jeroným Klimeš, Jan Kumpera, Martin Odehnal,
Petr Piřha, Michal Semín, Veronika Valíková, Vít Vlnas

Hana Moučková (úvodní slovo)

Aleš Dvořák (editor)

Otázka vzdělání je prvním tématem pro společnost, která se chce rozvíjet. Pojem „znalostní školství“ pak odkrývá, jaký charakter by měl náš vzdělanostní systém mít. Naše děti a vnukové budou totiž muset se svými znalostmi a schopnostmi obstat na globálním celosvětovém trhu a jedině technologicky vyspělé projekty s vyšší přidanou hodnotou mohou být základem rozumně zabezpečené budoucnosti naší země. Mezi autory jsou lidé, kteří stáli dlouhá léta za katedrou a znají školskou problematiku zevnitř, jsou mezi nimi vážení univerzitní profesori a docenti i bývalí ministři školství.

JAK A KDE SBORNÍKY OBJEDNAT



SPOLEČNOST PRO
SVATOVÁCLAVSKÁ STUDIA

Zájemci o sborníky z Edice Svatováclavská studia je mohou získat:

a) v elektronické formě ZDARMA

pokud pošlou e-mail se svojí žádostí na adresu: **sss@ssszs.cz**,
kde uvedou své *jméno*, *bydliště* a *e-mailovou adresu*,
kam chtějí sborníky zasílat

b) v tištěné (brožované) formě za ROČNÍ POŠTOVNÉ ve výši 120,- Kč

pokud pošlou e-mail se svojí žádostí na adresu: **sss@ssszs.cz**,
kde uvedou své *jméno*, *bydliště* a *poštovní adresu*,
kam chtějí sborníky zasílat.

*Stejně tak mohou o sborníky požádat i instituce,
když uvedou svůj název a kontakty.*



SVATOVÁCLAVSKÁ STUDIA
—
ÚSTAV ČESKÉ STÁTNOSTI

Struktura archiválií svatováclavského odkazu

RELIKVIE MENTÁLNÍ DĚDICTVÍ
ARTEFAKTY ARCHITEKTURA
TEXTY TOPOGRAFICKÉ ODKAZY
AUDIOVIZUÁLNÍ TVORBA

Společnost pro Svatováclavská studia, z.s. je zapsaný spolek založený 28. 9. 2019, symbolicky v den 1090. svatováclavského výročí. Je registrovaný ve spolkovém rejstříku vedeném Městským soudem v Praze. Jeho náplní je pomoci vybudovat instituci s názvem Svatováclavská studia – Ústav české státnosti (SVS -UČS) a podporovat její dlouhodobou činnost a rozvoj.

Inspirací projektu Svatováclavských studií (SVS) je francouzská společnost pro odkaz Jany z Arku (The International Joan of Arc Society / Société Internationale de l'étude de Jeanne d'Arc). Cílem projektu je dokumentace, studium a popularizace pramenů, literatury a památek se vztahem k osobě svatého Václava a ke svatováclavské duchovní a kulturní tradici a také k tisícileté tradici české státnosti.

Předsedou spolku a jeho statutárním představitelem je filozof a teolog PhDr. Roman Cardal, PhD. Spolek má důstojné sídlo ve Strahovském klášteře v Praze na Hradčanech.

Svatováclavská idea sjednocuje všechny Čechy. Proto by Svatováclavská studia – Ústav české státnosti měla mít celonárodní charakter a měla by být zřízena jako veřejná instituce. Spolek usiluje, aby na jejím vzniku a existenci participoval nejen stát, ale i municipality, vysoké školy, národní kulturní a vědecké instituce, stejně jako významné české svazy a spolky i významné české privátní subjekty. Se všemi takovými potencionálními partnery spolek usiluje navázat dlouhodobé partnerství.

Zřízení Svatováclavských studií souvisí s obnovou Staré Boleslavi jako národního poutního místa, kde se mimo jiné každoročně koná Národní svatováclavská pouť, což významně podpořilo myšlenku umístit v budoucnu sídlo Svatováclavských studií právě do Staré Boleslavi.

Spolek o tom, v překrásně opravené bazilice Nanebevzetí Panny Marie, kde je opět trvale uloženo Palladium země České, podepsal s místní Kolegiátní kapitulou svatých Kosmy a Damiána dne 14. srpna 2020 společné memorandum. To předpokládá, že připravovaný ústav Svatováclavských studií by sídlil ve zdejším Kanovníckém domě, symbolicky na nám. sv. Václava, a zřídil by mimo jiné také stálou výstavu o životě a odkazu svatého Václava a svaté Ludmily, a to v nedalekém Děkanském domě. Zmíněné memorandum osobně kontrastoval též arcibiskup pražský a primas český Dominik kardinál Duka.

Společnost získává pro svou činnost prostředky na základě darů českých právnických osob a spolků a příspěvků českých nadačních fondů a nadací; společnost neusiluje o žádné financování ze zahraničí.

Společnost pro Svatováclavská studia, z.s.

Strahovské nádvoří 132/1, 118 00 Praha 1 – Hradčany

IČO:087 15 246, tel.: 230 233 389, e-mail: sss@ssszs.cz, web.: www.ssszs.cz

Vydání publikace podpořily společnosti PS PATROL s.r.o. a Nahonem s.r.o.



Nahonem 



**SPOLEČNOST PRO
SVATOVÁCLAVSKÁ
STUDIA**

č. 2/2021

ISBN 978-80-270-9315-1

