

Milý příteli,

před časem jsme spolu debatovali o tom, co by mělo být úkolem škol, respektive spíše o tom, co jejich úkolem není a co na školy nepatří. Rozhodl jsem se, ač to je vlastně triviální jako nos mezi očima, že si nakonec pro sebe sepíšu, co by obsahem takového "všem poskytovaného vzdělávání" mělo být.

Aniž bych nějak slevoval ze svého požadavku, aby vzdělání bylo nadále pro každého a každou naprosto **dobrovolnou** záležitostí, chci se nyní podívat na věc z druhé strany, očima státu, nebo, chcete-li, nějakého "osvíceného monarchy", totiž tak, jak já vnímám to, co by na vzdělání mělo být obecné.¹

Pokud má být garantem vzdělání stát, nemůže po jeho adeptech – svých občanech požadovat a zároveň jim ve vzdělání nabízet a zprostředkovávat nic menšího nežli celkový přístup k veškeré kulturní tradici národa. Takže nejen občanská nauka omezující se na poučení o tom, jak házet lístek do urny, ale také všechny ta nenáviděná literatura – od Kosmy po Klímu, a samozřejmě i bitva u Domažlic a bitva o Británii, a také ovšem lineární rovnice a krásné paraboly a hyperboly (neboť je používáme a vidíme kolem sebe a matematický jazyk je univerzální, jakýsi metajazyk pro všechny jazyky a kultury), nebudu se o tom dále šířit, je to dostatečně jasné.

Ale hned se nutkavě klade otázka jiná, zda tento - jistěže maximalistický - rozvrh je vůbec pro člověka dnešní doby, vyznačující se velkým míšením kultur a globalizací nejen civilizační, ale i kulturní², postačující. Není nutno v dnešní době chápat pojem "kulturní tradice" mnohem širě a zahrnout do ní nejen to, sice nevzniklo přímo na našem území nebo přičiněním našeho národa, ale s duchem naší kultury jednoznačně souvisí (tím mám na mysli především vlivy z blízkých evropských národů, vlivy antické a hebrejské), ale i prakticky veškeré kulturní tradice lidstva? Já vím, to je prakticky nemožné, ale neukazuje právě toto s veškerou nahostí bídu naší doby - doby, kdy jsme sice schopni úžasných technických a komunikačních výsledků, jsme schopni neuvěřitelné kolace a (snad i) syntézy poznatků, ale nejsme schopni vychovat jednotlivce k jejich recepci?

Ale vrátím se zpátky na zem. Čemu by tedy škola měla učit? Domnívám se, že by její vzdělávací úsilí mělo být zaměřeno na pět cílů, které lze zároveň chápat jako pět stádií, nebo spíše, pět částečně se překrývajících vrstev (tedy ne tak úplně herních LEVELŮ). Škola by tedy měla své žáky učit:

1. základním znalostem (poznat vrabce) a dovednostem (3x13)

komentář: Tato nejzákladnější vrstva vzdělání je v současnosti nejpomíjenější a přitom je velmi důležitá a to ze dvou důvodů. a) Je nepraktické tahat s sebou pořád atlas ptáků, když chceme vykuknout z okna, a kalkulačku na každý nákup. b) Jen důkladná znalost reálií v určité oblasti se může stát základem toho, co zde pracovně nazvu "odbornictví". Odborníkem je stejně tak mykolog, který si nepoplete druhy kuřátek, jako instalatér, který přesně ví, jakou gumičku od jakého výrobce nasadit na jaký kohout. Pro oblast, v níž se hodláme pohybovat jako ve své doméně, nestačí orientace podle pointrů, směrovek (tedy styl: *našel bych to asi tam a tam*), tuto oblast je potřeba detailně znát. K čemu by nám byl vyposilovaný člen horské služby vybavený nejmodernějším zařízením včetně GPS, který se ztratí za prvním bukem?

¹ Pro ty, kdo nejsou zasvěceni do naší polemiky, zde shrnuji: Mou základní tezí je, že trvat na **povinnosti** vzdělání, resp. **povinné školní docházce** je naprosto zhoubné pro vzdělávací systém a vzdělanost v libovolné, potažmo naší zemi; že má být namísto toho deklarovanou (i ústavou) **právo na vzdělání**, které jedinec (za specificky definovaných podmínek svobodně **může nebo nemusí využít**.

Tato skizka má být pokusem o to, jak stanovit roli státu v případě, že jedinec se svobodně rozhodne pro to, takové vzdělání od státu přijmout. A ježto je svoboda vždy spojena s odpovědností, znamená takové rozhodnutí zároveň i závazek "přistoupit na pravidla hry" a jednat ve shodě s nimi. Čímž mi vlastně vychází, že to, co zde píš, je nakonec jakýsi před- předběžný návrh čehosi jako "Obecné vzdělávací charty".

² Těmto dvěma pojmům rozumím specifickým způsobem, jehož vysvětlení by mi zabralo dost času. Viz [Sociální trojčlennost jako jednota tří pohybů | Vox spiritualis aquilae \(andresius.cz\)](#)

2. vrstvou je osvojení dvou **metaschopností**, a to schopnosti

a) vyhledávat informace

b) učit se

To jsou, prosím dvě různé věci. O první se netřeba šířit, ta se skloňuje ve všech pádech. Ale také to není s ní tak jednoduché: Každý si totiž postupně vytváří určitou metodologii a osobitý styl práce; někdy i v pokročilém, věku dojde člověk v této oblasti k různým objevům... Určitě je dobré obzor žákům v této souvislosti předčasně neuzavírat, naopak snažit se ho rozšiřovat...

V rámci vrstvy 2b pak ještě můžeme dále rozlišit, učení je totiž dvojí: Člověk se učí jednak, **aby znal**, jednak, **aby uměl**. (viz úroveň jedna). Potřebnost druhého uznají i ti nejzarytější modernističtí antipedagogové, jakkoli "chodit do houslí" a obdobné disciplíny vyžadující úmorné týrání sama sebe nejsou dnes populární. Co také čekat od obchodnického věku, kdy vám na každém rohu nabízejí "Francouzsky snadno a rychle", "Manažment hrou" apod. Předchozí věky byly poněkud stydlivější: pokud je mi známo ten trychtýř měli jenom v Norimberku...

Ovšem ani učení *abych znal* není vůbec passé (viz předchozí stupeň) a zároveň není k němu nutno přistupovat trpně jako k pouhému biflování. Existují steré knify, cvičení vnímání, paměti atp.

Následující vrstva **3** vlastně logicky patří před druhou, ale tím, že přichází v úvahu až na určitém stupni rozvoje osobnosti, ji zařazují zde. Jde o schopnost **poznání hranic**, což souvisí s osobnostním rozvojem, konkrétně rozvojem kritičnosti. Jde o to naučit se poznávat své hranice – tj. zhruba si být vědom, čemu ještě rozumím a čemu už nerozumím; co umím/neumím. Tento stupeň funguje tak samozřejmě ve vazbě s předchozím: Neumím, tedy je třeba se mi naučit apod. Netřeba zdůrazňovat, že tato vazba je převážně *pozitivní*. Velmi silně bych odrazil od "poradenství" typu buď: "Prosímte, tanečník? Na to nemáš!" Nebo "Egyptologie? K čemu ti to bude?". Spíše je důležité zdůraznit právě onu vázanou zodpovědnost: "Jestliže toto shledáváš nedostačující, musíš..."; případně spojenou s povzbuzením: "Když to opravdu chceš, určitě to půjde." – A v souvislosti s touto rostoucí schopností kritického sebeuposouzení a sebeocení možná také učit účtě vůči celkové kulturní tradici a zapojení se do ní. (Zprvu ovšemže pasivně receptivnímu. K tomu může napomoci i několik studentovi do cesty vhodně naaranžovaných "objevů Ameriky". :)

S bodem 3 souvisí i bod **4**, jenž je jeho zobecněním (které by však nemělo předcházet speciální případ!), to jest učení obecně **logice a kritickému myšlení**.

K tomu snad jen ten komentář, že *logikou* rozumím skutečně logiku a ne třeba něco takového, co se za ni vydává, třeba takzvaný "zdravý rozum"; ten může být, žel, se skutečnou logikou velmi často ve sporu.

O kritickém myšlení se poměrně dost mluví, ale to je trochu kouřová clona: Na univerzitách, při posuzování grantů a na úřadech je kritického myšlení habaděj; a někdy i "zdivočelého" v tom smyslu, že formální neshoda posuzujícím někdy zakryje podstatnou vnitřní shodu. Ale velmi řídce se setkáváme s kritickým odstupem vůči "datům", tj. především vůči informačním kanálům a jejich obsahu. Zde je učitel ve velmi překérní situaci, neboť svými (nedospělými, adolescentními) žáky, jejichž myšlení prahne po jednoznačnosti, bude určitě tlačen k jednoznačnému vyjádření v tom či onom směru; přitom však žákům nelze říci ani "všichni lžou" - protože by to u nich vedlo k nezodpovědnému, voluntaristickému postoji vůči skutečnosti, ani jim nemůže ukázat určité "nezpochybnitelné jistoty" - protože jejich nalezení je pro každého individuálním výkonem a základním krokem individuace. Učitel zřejmě musí riskovat nečitelnost a na své vlastní osobě ukazovat jednak (svou osobitou) "metodu", jednak dialektičnost resp. existenciálnost vztahu k pravdě. (To jest pohybovat se někde v poli vymezeném Ecovým Vilémem z Baskervillu a Sørenem Kirkegaardem, nebo příp. Martinem Heideggerem.

Dostávám se k závěrečné úrovni **5**, kterou mají někteří - a koneckonců i já - za velmi důležitou, ale přesto u ní dodávám, že se jí škola má zabývat jen natolik, kolik lze. Mám na mysli **kultivaci citění**, a to opět v dvojím směru, to jest a) **uměleckého** a b) **sociálního**. Ano, to jsou ty vysmívané výchovy. Ale nejen ony. Jistě jste si všimli, že záměrně hovořím o úrovních, nebo vrstvách, nikoli předmětech,

neboť vskutku jde o modus přístupu ke skutečnosti, nikoliv o fotografické mapování skutečnosti jako takové. Sociálnost je přítomna ve škole imanentně už tím, že škola pravidlem neučí žáky jednotlivě, ale ve skupinách. Uměleckost, pravda, tolik přítomna nebývá - to záleží velmi na charakteru a schopnostech učitele. Úžasné bývají v tomhle některé paní učitelky na základních školách, kterým pod rukama takřka všechno rozkvétá. Důležité je, aby učitel byl schopen naznačit, že múzičnost náleží k podstatným rysům člověka a že je ji možno bez obav využívat. Jak a kde, záleží velmi na individuálním postoji a charakteru (*Anlage*) člověka. I do vědecké práce se dá propašovat; třeba jako jediné slovo, neotřelý výraz, neologismus...

A teprve u vědomí tohoto všeho je možné (nikoli nutné!) přistoupit ke stanovení toho, ve které třídě se má probírat žízala! (Ale probírat by se měla! - viz bod 1)