

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FILOZOFICKÁ FAKULTA
KATEDRA ANDRAGOGIKY A PERSONÁLNÍHO ŘÍZENÍ

Bc. Jakub Šíma

BILDUNG: HISTORIE A PERSPEKTIVY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Praha 2016

Vedoucí práce:

PhDr. Martin Kopecký, Ph.D.

Prohlašuji,

že tuto diplomovou práci jsem vypracoval samostatně, že v ní řádně cituji všechny použité prameny a literaturu, a že tato práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

.....

Datum

.....

Jakub Šíma

Abstrakt: Diplomová práce se zabývá tématem myšlenkové tradice *Bildung*, jejími předchůdci i pokračovateli. V první části poskytuje terminologické nástroje k uchopení celé šíře termínu *Bildung*, který různí autoři používají v různých významech. V druhé části se výklad soustředí na genezi myšlenkové tradice *Bildung* a její proměny. Tato linie začíná u J. A. Komenského a jeho humanisticky orientovaných názorů, pokračuje přes Kantovy etické a pedagogické myšlenky až k W. von Humboldtovi a J. H. Newmanovi, kteří jsou představeni jako nejvýraznější představitelé myšlenkové tradice *Bildung* v devatenáctém století. Ve třetí části se zabývám proměnami, které vědění a vzdělanost zažili ve dvacátém století. V této části se práce orientuje na teorie T. W. Adorna a K. P. Liessmanna, kteří ve svých dílech sledují krizi současné podoby vědění.

Klíčová slova: vzdělání, vědění, Bildung, humanismus, universita

Abstract: This diploma thesis deals with topic of *Bildung* as tradition of ideas, it's predecessors and followers. In first part thesis provide terminological background to correctly grasp the wide of term *Bildung*. This is because the term is handed differently by different thinkers. The second part concentrates on genesis and evolution of tradition of *Bildung*. This part starts with J. A. Comenius and his humanist opinions about nature of world, continues with I. Kant and his ethical and pedagogical ideas to W. von Humboldt and J. H. Newman. These two thinkers are presented as two main figures of *Bildung* tradition in nineteenth century. Third part is concerned about shifts and changes that terms knowledge and education underwent in twentieth century. The third part deals with theories of T. W. Adorno and K. P. Liessmann which are built around topic of crisis of knowledge in contemporary world.

Keywords: education, knowledge, Bildung, humanism, university

Obsah

0 Úvod	6
1 Bildung – konceptuální vymezení	9
1.1 Pojem <i>Bildung</i>	10
1.2 Základní koncepty <i>Bildung</i>	12
1.2.1 Řecká inspirace	15
1.2.2 Sokrates.....	17
1.2.3 Platón	19
1.3 <i>Bildung</i> a univerzita	21
1.4 <i>Bildung</i> a <i>liberal education</i>	26
2 Původ a počátky Bildung	31
2.1 Jan Amos Komenský	31
2.1.1 Komenský humanista	33
2.1.2 Komenský a všeobecné vzdělání	36
2.2 Immanuel Kant.....	40
2.2.1 Kant a vzdělanost	40
2.2.2 Svoboda a kategorický imperativ	43
2.3 Wilhelm von Humboldt.....	45
2.3.1 Humboldtův univerzitní návrh	46
2.3.2 Humboldtova teorie Bildung	50
2.4 John Henry Newman	54
2.4.1 Univerzita a vzdělanost.....	54
2.4.2 Newman a „nevzdělanost“	56
2.4.3 Vzdělání, poznání, užitečnost	59
2.4.4 Svobodné a profesní vzdělání	60
3 Perspektivy Bildung	65
3.1 Adorno a teorie polovzdělanosti.....	65
3.2 Porozumění světu, vzdělanost, ideologie	68
3.3 Liessmann a teorie nevzdělanosti.....	70
3.4 PISA, Boloňský proces a nové nároky na vědění	74
4 Závěr	79

5 Soupis bibliografických citací.....	83
---------------------------------------	----

0 Úvod

V rámci této diplomové práce se mám v úmyslu pohybovat v poli vymezeném termíny vzdělání, vzdělanost nebo vědění. Specifické místo mezi těmito termíny zastává termín *Bildung*, jakožto realizace vzdělávacího ideálu pramenícího z neohumanistických myšlenek a cílicího především na seberozvoj jednotlivce. Důraz je zde položen především na neutilitární stránku seberozvoje. To neznámá, že by *Bildung* bylo zcela bez vztahu například k profesnímu vzdělání, ale s jistotou lze tvrdit, že pouze prakticky orientované smýšlení není v popředí tohoto způsobu uvažování.

Hlavním cílem této práce je demonstrovat a vysvětlit různé způsoby užití pojmu *Bildung* a také představit myšlenkovou tradici, která je na něj navázána. Výklad se bude pohybovat v pedagogicko-filosofickém rámci, ale krátce se dotkne také etiky, ekonomie nebo sociologie, jakožto oborů, které jsou s pedagogikou či pohledy na vzdělanost v neustálé interakci. Cílem práce je představit nejen termín *Bildung* v jeho historických variacích, ale také ukázat, jak s ním pracují konkrétní autoři zabývající se tématem vzdělání či vzdělanosti. Různá pojetí vzdělání a vzdělanosti se v textu několikrát vracejí a to ve svých historických podobách, ale také v aktualizované podobě kontextu dvacátého a jednadvacátého století. Práce si tedy neklade za cíl představit jen historickou podobu *Bildung* jako ideálu vzdělanosti, ale také současný život odkazu této myšlenkové tradice. Pro dosažení cíle práce je tak nezbytné sledovat nejen tradici *Bildung* jako takovou, ale také socio-historicko-ekonomické podmínky, v nichž se vyskytovala i vyskytuje.

Metodou práce je literární rešerše a textová analýza zkoumaných pramenů s využitím srovnávací metody s ohledem na pojetí *Bildung* u jednotlivých myslitelů. Ty byly vybrány nejen vzhledem k historickému rozměru tématu, ale akcentují také současnou diskusi a vlnu zájmu, která se kolem pojmu *Bildung* v posledních době rozbíhá. Mezi literárními prameny je řada primárních zdrojů, které sledují užití pojmu a jeho genezi přímo u jednotlivých autorů. Ale důležité jsou také sekundární prameny, které historickou situaci shrnují a komentují, čímž na ni vrhají nové světlo. Práce s prameny je přitom do značné míry selektivní i v rámci jednotlivých autorů a to dle toho, do jaké

míry se v daném díle zabývali problematikou vzdělání či vzdělanosti. Jedná se tedy o práci teoretickou stavějící na sledování myšlenkové tradice a její aktualizaci v současných podmínkách.

Způsob práce s termínem *Bildung* a snaha o jeho přiblížení bude následující. V první části se pokusím o teoretické vyjasnění termínu, které by mělo pomoci nastínit pole, v němž se budou pohybovat další části práce. Je přitom zřejmé, že termín *Bildung* nemá žádnou pevně danou definici, kterou by užívali všichni myslitelé stejně. Je naopak značně diferenciován v závislosti na použití u konkrétního autora. V tomto rámci se dostanu také ke srovnání *Bildung* a Deweyho pragmatismu. A přestože se oba směry na první pohled mohou jevit jako zcela protichůdné, tak bližší pohled ukáže, že lze nalézt více společných prvků, než je obecně známo. Po terminologickém vymezení, kterému je věnována první část, se v druhé části práce posunu ke konkrétním myslitelům, na jejichž tezí se pokusím demonstrovat jaké odstíny, formy či podoby *Bildung* v jednotlivých případech získává.

Ostatně již v první části se krátce zastavím u samých počátků evropského myšlení, abych předvedl, že způsob myšlení, který se nese staletími a v devatenáctém století získává označení *Bildung*, není ani zcela nový, ani neznámý. Právě proto výklad nezačíná až u Wilhelma von Humboldta, který je v souvislosti s tímto ideálem připomínán asi nejvíce, ale poměrně netradičně již u Jana Amose Komenského, jenž spojoval vzdělání s vírou v rozvoj humanismu. Právě v tomto bodě přitom spatřuji momenty, kterými bylo později inspirováno neohumanistické hnutí. Komenský jako myslitel pozdní renesance, která dbala právě na humanismus a antropocentrické pojetí světa, je proto představen jako předchůdce Wilhelma von Humboldta. V dalším výkladu připadá tato role i Immanuelu Kantovi, kterého lze vřadit do tradice myšlení *Bildung* díky jeho etickým myšlenkám a názorům na povahu svobody, s nimiž etická teorie úzce souvisí. Přestože se tato interpretační varianta může na první pohled jevit jako odvážná, doufám, že text práce nabídne dostatek vodítek, aby mohla být považována za legitimní. Další pozoruhodnou postavou, které bude v práci věnován prostor, je John Henry Newman. V poslední době došlo k renesanci zájmu o jeho pedagogický odkaz a ukazuje se, že jeho myšlenky mohou v dnešní době

rezonovat více, než se na první pohled může zdát. Již u těchto autorů by se jako klíčový moment *Bildung* mělo podařit vykázat důraz na svobodu a autonomii jednajícího jako základní předpoklad, ale i výdobytek dosažení vzdělanosti. V této souvislosti by se také mělo ukázat, že právě na těchto myšlenkách ve spojení s humanistickými ideály leží víra v pokrok lidstva.

Ve třetí části poté již relativně krátce načrtnu situaci vědění a odkazu myšlenkové tradice *Bildung*, jak je recipován v rámci dvacátého a dvacátého prvního století. Kritické analýzy, které předestírají Adorno a Liessmann, ukazují, že v rámci ekonomických, sociálních a technologických změn se situace vědění a to, co se označuje za vědění či vzdělanost, posunula směrem, který je často v přímém rozporu s názory tradice *Bildung*. V souvislosti s předcházející částí se zde pokusím vykázat podobnost mezi názory na nevzdělanost u J. H. Newmana a dvou výše zmíněných myslitelů dvacátého století.

Bildung i nevzdělanost nemají být v práci představeny jako doktríny, ale spíše jako pole, kde existuje nejen řada nástrah, ale také příležitostí, které je však vždy nejprve nutné kriticky posoudit. A nikoli chvatně přijmout řešení, které se přizpůsobuje panujícím ekonomickým poměrům, aniž by se snažilo rozvíjet či akcentovat pedagogickou tradici jako takovou. *Bildung* totiž není jen otázkou pedagogiky, ale otázkou po obsahu a podobě vědění obecně. A v této podobě prostupuje celým životem od prvních školských institucí až po seberozvoj provozovaný bez institucionálního rámce. Všechna tato pole jsou v pojmu *Bildung* implicitně zahrnuta a nelze je uvažovat odtrženě od celku života a ideálu vzdělanosti, který *Bildung* akcentuje. *Bildung* tak nejenže nelze omezit na konkrétní část života, ale není možné jej omezovat ani stran kategorizace věd. Kromě pedagogické roviny je zde zásadní také sepětí s kulturou. *Bildung* je s ní totiž nejen v úzkém kontaktu, ale lze jej také chápat jako svého druhu kulturní ideál, který je realizovatelný jen v kultuře a skrze ni.

1 Bildung – konceptuální vymezení

V této části práce mám v úmyslu se zabývat obecným vymezením pojmu *Bildung*. Za pomoci několika definic se pokusím o základní určení pole, v němž se bude pohybovat následující výklad. Nastíním také několik základních oblastí, v nichž se termín *Bildung* implicitně vyskytuje. Základní nastínění konceptů *Bildung* má sloužit především k získání představy a teoretického základu, s nímž budou dále pracovat další části, již věnované konkrétním myslitelům a jejich rozpracování daného tématu.

Slovo *Bildung* činí badatelské obtíže především svou nejednoznačností. V němčině označuje vzdělání v obecném smyslu, tedy v podstatě jakékoli vzdělání, ale zároveň nese také specifický význam vzdělání podléhající určitým konvencím, směřujícím za specificky definovanými cíli a vycházející z konkrétního myšlenkového podhoubí. Přestože *Bildung* v obecném smyslu vzdělání a vzdělanosti a ve smyslu specifického vymezení této vzdělanosti jsou si poměrně blízko, tak se významově zcela nepřekrývají. Obecný termín *Bildung* jako vzdělání či vzdělanost v obecné rovině je nadřazen konkrétnímu vymezení tohoto termínu - tedy vymezení, kterým se budu v této práci zabírat. Nicméně ani *Bildung* jako toho druhu technický termín není pojmově sjednocen či jasně vymezen. Jeho různé podoby se liší v závislosti na intenci daného autora, době či myšlenkovém okolí.

Již v osmnáctém století, kdy se termín *Bildung* začíná užívat, lze nalézt rozdílné způsoby užití tohoto pojmu. Ten je součástí všeobecné nauky o výchově, v jejímž rámci se řeší otázka, jak se člověk v průběhu svého dětství rozvíjí a procvičuje vloh, jimiž má disponovat dospělý jedinec k zdárnému fungování ve společnosti a k prospěchu svému i ostatních. Časově i tematicky tedy náleží do diskuze ohledně nové pedagogiky, do níž byl v Německu zapojen například Campe, někdejší domácí učitel Wilhelma von Humboldta, a hlavně Pestalozzi. Stejně tak je ale možné o *Bildung* v této době mluvit v souvislosti s díly Schillerovými (např. *Estetická výchova*¹) či Goethovými

¹ SCHILLER, Friedrich. *Estetická výchova*. Olomouc: Votobia, 1995. ISBN 80-85885-67-0

(např. *Viléma Meistera léta učednická*²), kteří rozvíjeli v prvním případě antropologicky a ve druhém případě spíše eticky založené koncepce, podle nichž se utváří individualita osobnosti k mravní kráse v neustálé konfrontaci se světem. V tomto kontextu lze o *Bildung* mluvit jako o kultivaci jednotlivce směřující svobodný vývoj osobnosti s požadavky společnosti. Toto pojetí *Bildung* z pera literárních mistrů zůstává živé i díky literárnímu stylu označovaným jako *Bildungsroman*, mezi jehož nejvýznamnější autory patří Thomas a Henrich Mannovi, ale také řada dalších autorů. Jejich díla *Josef a jeho bratři*³ nebo *Mládí a zrání Jindřicha Čtvrtého*⁴ bývají označovány za nejvýznamnější díla žánru *Bildungsroman* (v češtině lze použít ekvivalentního termínu vzdělávací román). S touto koncepcí poměrně úzce souvisí pojetí *Bildung* u německých novohumanistů, z nichž je nejznámější postava Wilhelma von Humboldta. Kultivace ducha se v tomto případě vyznačuje niternou svobodou a harmonickým chápáním vztahu mezi duchem a přírodou. Jeho pojetí kultivace vycházející z neohumanismu a opírající se o Humboldtovu myšlenku se posléze stalo nejvlivnějším nositelem této myšlenkové tradice. Zároveň je pozoruhodné, že za úspěchem tohoto pojetí myšlenky o kultivaci nestojí tolik teoretická východiska jako poutavost ideálu, ke kterému míří a který má v této koncepci charakter nejen vzdělávacího, ale i životního cíle (Gutschmidt, 2015, s. 27—30).

1.1 Pojem *Bildung*

Čím je tedy specifický onen technický význam slova *Bildung*? Jedním ze základních vymezení je časové určení. Za základní pramen ve vztahu k modernímu pojetí univerzit a k pojmu *Bildung* bývá obecně považován text Wilhelma von Humboldta nazvaný *O vnitřní a vnější organizaci vědeckých ústavů v Berlíně* (Humboldt, 2015).

² GOETHE, Johann, Wolfgang. *Viléma Meistera léta učednická*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958. ISBN neuvedeno.

³ MANN, Thomas. *Josef a jeho bratři*. Praha: Books, 1998. ISBN 80-85914-72-7.

⁴ MANN, Heinrich. *Mládí a zrání Jindřicha Čtvrtého*. Chvojko nakladatelství: Praha, 1999. ISBN 80-86183-009.

Ještě než se dostanu k bližšímu obsahovému vymezení, krátce načrtnu etymologii termínu *Bildung*. Slovo má svůj původ v němčině a je přímo navázáno na sloveso *bilden* a podstatné jméno *Bild*. Pod těmito hesly najdeme ve slovnících termíny jako tvořit, utvářet, formovat či vzdělávat. Přípona *-ung* poté nese význam buď aktu, procesu nebo výskytu. Aplikováno na termín *Bildung* se pak ukazuje jeho význam buď jako akt, nebo proces, kterými se někdo či něco stává obrazem něčeho, nebo se jedná o obraz, který se vynořuje na konci jako akt nebo výsledek procesu. Nicméně skutečnost, že někdo nebo něco se stává obrazem, předpokládá, že někdo nebo něco je zobrazováno. Slovo *Bildung* tak neodkazuje primárně k někomu nebo něčemu, co by na někom či něčem vykonávalo nějakou činnost, ale odkazuje k obrazu či modelu, pomocí něhož se někdo či něco samo stává obrazem či modelem. V kontextu vzdělání či vzdělanosti je důležité, že z daného vymezení není zřejmé, jestli se osoba či věc mající *Bildung* do tohoto stavu dostala sama či za pomoci někoho či něčeho jiného. Každopádně na základě standardního rozumění termínu *Bildung* v rámci úvah o vzdělání či vzdělanosti je důležité, že osoba, která toto vzdělání nabyla, musela aktivně asistovat při tomto nabývání. Jinak řečeno: Ve vzdělávacím kontextu je zásadní, že získání vzdělání předpokládá odkaz k aktivitě jedince jako jádru této možnosti. Při hlubším pohledu do etymologie nalezneme ve slovníku čtyři významy slova *Bildung*, jejichž latinská verze vypovídá mnohé o významovém poli tohoto termínu. *Bildung* znamená: (1) *imago*, (2) *forma*, (3) *cultus animi, humanitas*, (4) *formatio, institutio*. V českém překladu jsou pak těmto termínům nejbližší slova (1) obraz, (2) forma, (3) kultivace duše, (4) utváření (Nordenbo, 2002, s. 341).

Sven Erik Nordenbo jde poté ve svém článku „*Bildung and the Thinking of Bildung*“ (2002) ještě dál a uvádí výskyt toho slova a jeho významy ve spisech postav, které měly historický vliv na genezi současného významu probíraného termínu. V Klugeho *Etymologickém slovníku německého jazyka* (1967) najdeme informaci, že *Bildung* původně odkazuje k vnějšímu vzhledu nějaké osoby, například k výrazu obličeje. Je odvozeno od staroněmeckého slova *bildinge*, které se vyskytuje ve významu `figurativní idea`; původ konceptu figurativní idey lze hledat ve středověkém mysticismu, mezi jehož nejvýznamnější představitele patřil Jakub Böhme. V jeho textech nalezneme

slovo *Bilden* ve významu spojení spirituálního a tělesného pokroku. V roce 1738 lze nalézt slovo *Bildung* v překladu díla Earla ze Shaftesbury, který pořídil filosof G. W. Leibniz. Slovo *Bildung* zde zastupuje anglický termín „*formation of a genteel character*“⁵ a termín *innere Bildung* v překladu zastupuje anglický termín „*inward form*“⁶ (Nordenbo, 2002, s. 341—342).

Historické užívání a genezi termínu *Bildung* by bylo možné sledovat ještě z větší blízkosti například díky textu *The Search for the Term Bildung in the German Classic* od Dietricha Hofmanna (Hoffmann, 2012, s. 47–58). Je tedy zřetelné, že slovo *Bildung* s sebou nese bohatou tradici a zároveň není zaveden ustálený či jednoznačný způsob jeho překladu. V českém jazyce se jako nejvhodnější alternativa jeví pravděpodobně termíny formování či utváření ducha. Nicméně tyto termíny nedokáží akcentovat historickou genezi termínu *Bildung* a řadu specifických konotací, které se k němu váží, a na které bude následující výklad vytrvale upozorňovat v závislosti na koncepcích jednotlivých autorů. Na tomto základě jsem se rozhodl termín nepřekládat a v textu jej užívat v původní podobě.

1.2 Základní koncepty *Bildung*

Slovo *Bildung* se poprvé objevuje kolem roku 1750 v souvislosti s osvícenstvím a osvícenským přístupem ke vzdělání. Nicméně myšlenky a ideály, které termín zastupuje, se do myšlenkové tradice vplétají již od dob antického Řecka a helénismu. Pro adekvátní uchopení této myšlenkové tradice je tedy nezbytné obrátit se k jejím kořenům a sledovat její genezi od samého počátku. Nordenbo (2002, s. 342–343) se obrací k rozlišení zakotveném v díle Jürgen-Eckarda Pleinese, který rozlišuje mezi termíny *Bildung*, *Erziehung*, a *Unterricht*⁷. Nejedná se o termíny historicky nutně koexistující, ale spíše evolučně spojené a navazující na sebe. Evoluční spjatost se projevuje v tom, že existence předchozího stupně umožňuje

⁵ „Utváření ctnostného charakteru“ (překlad autora).

⁶ „Vnitřní podoba“ (překlad autora).

⁷ V češtině: utváření, výchova a vyučování. Překlad autora.

existenci stupně následujícího. *Bildung* je v tomto pojetí vzdělávací fenomén, který charakterizuje antické Řecko, zatímco *Erziehung* jako forma či podoba vzdělávání je charakteristická pro období středověku. A termín *Unterricht* posléze odpovídá moderní době od poloviny osmnáctého století dosud. Mezi termíny a obdobími jejich dominance nejsou jasně stanovené předěly a fakt, že dominuje jedno z pojetí, neznamena, že ostatní zanikají, ale spíše se přesouvají do jiné role a ustupují do pozadí. Každý z termínů v sobě zároveň implicitně obsahuje vztah k něčemu vnějšmu, co je pro smysl termínu určující. *Bildung* se jako ke svému cíli vztahuje k ideálu či určitému cíli, který lze označit jako *telos*. Termín *Erziehung*, výchova zase cílí na osobu vychovávaného, který je za pomoci někoho jiného usměřován a formován na základě příhodných vzorců jednání. Jedinec je tak jakoby zachraňován z tenat přirozeného stavu, ve kterém je nesnadné se vyznat, do bezpečí společnosti, kde platí konkrétně formulovaná pravidla. V pozadí termínu *Unterricht*, vyučování, je poté přítomný prvek předávání vyučovanému, který je podřízen tomu, jenž mu vědění předává. Při aplikaci na jednotlivá historická období se celá struktura jeví následovně: zatímco v antice byl hlavní úlohou vzdělávání individuální rozvoj osobnosti směřující k určitému ideálu, tak pro středověk byla ústřední tematizace spásy, kdy pouze křesťanská výchova dokázala hříšníky vytrhnout ze spárů pokoušení a dovézt je ke spáse. V moderní době je poté hlavním smyslem vzdělání prezentace aktuálního souboru vědění a poznatků, aby člověk dokázal dostát požadavkům, které na něj klade industrializovaný a institucionalizovaný svět (Nordenbo, 2002, s. 342–343).

Susanne Hermeling (2003) upozorňuje, že sloveso *bilden* ve smyslu individuálního utváření se začalo šířit v humanistickém podhoubí na konci osmnáctého století, zatímco ve středověku se toto sloveso vázalo především k člověku jako obrazu božímu, který byl stvořen Bohem a má se mu neustále připodobňovat. Význam slovesa *bilden* utvářející se v osmnáctém století místo toho směřuje k aktu, usměřování sebe sama vycházející z reflexivního základu našeho myšlení. Během osmnáctého století se tento význam postupně rozšiřuje mezi filosofy, teology, spisovateli a dalšími mysliteli, například Goethe uvádí slovo *Bildung* ve vztahu k rozvoji mysli, duše, morálky, etiky, rozumnosti, čestnosti nebo schopností (Hermeling, 2003, s. 26).

I Susanne Hermeling (2003) chápe *Bildung* jako výsledek či produkt osvícenské epochy a jejího pojetí světa. Rozšiřující se třída buržoazie pomalu nahrazovala ctnost založenou na narození do vhodné rodiny ctností založenou na pozemských zásluhách a skutcích. Oproti Francii či Anglii však byla německá střední střída osmnáctého století méně rozvinutá. A právě to lze považovat za jeden z důvodů, proč byl apel německých myslitelů na vzdělanost občanů tak silný a široký a proč jej považovali za hodnotu samu o sobě. *Bildungs-idee* jako představa vzdělávacího ideálu vděčí za mnohé J. J. Rousseauovi, pro kterého vzdělání představovalo především rozvoj všech přirozených talentů člověka. Vliv Rousseaua na formování německé vzdělávací tradice spatřuje také Sven Erik Nordenbo (Nordenbo, 2002, s. 343), který v jeho díle identifikuje výrazný vliv na překonání středověkých představ o původním hříchu, jenž určoval roli vzdělání v církevním rámci a hlavním smyslem studia bylo zbavit se tíhy původního hříchu a dočkat se spásy. Tím, že se dokázal zbavit náboženského určení smyslu vzdělání, se začíná sám ptát po tomto smyslu. Lze tedy říci, že Rousseau stojí na počátku moderní debaty o vzdělání, která nebere jeho smysl jako předem určený, ale snaží se jej teprve nalézt, což je klíčový předěl mezi dobou vrcholného středověku a osvícenstvím, které stojí na počátku moderní doby. Škola a vzdělání obecně se tak dostávají do silového pole různých zájmů, které se snaží vtisknout do vzdělání především svůj vlastní smysl či poslání, ať už se jedná o hospodářství, vědu, politickou ideologii nebo přetrvávající vliv náboženství.

Na tomto základě vykrystalizovaly tři základní vzdělávací směry, které se formovaly na konci osmnáctého a začátku devatenáctého století. Jedním z těchto směrů je rousseauismus následovaný filantropismem a neohumanismem. V souvislosti s *Bildung* je pro můj výklad ústřední neohumanismus, ale krátce se zmíním také o filantropismu. Cílem filantropismu je spokojený, respektive blažený občan. Nicméně tato blaženost není zakotvena v posmrtné spáse, ale na zemi v rámci lidského života. Základní pozice filantropismu vychází z pojmu užitečnosti či prospěšnosti. Jedinec je užitečný nebo prospěšný, pokud pomáhá společnosti dosahovat blaha a spokojenosti. Tento přístup lze označit jako vzdělávací utilitarismus a je jedním z hlavních myšlenkových proudů objevujících se v sekularizovaném

školství. Nicméně v pozdějším vývoji lze u vzdělávacího utilitarismu sledovat přechod k jiným cílům, na místo společenského blaha nastupují ekonomické a vědecké zájmy, které jsou dominantní v pozdějším i současném směřování této myšlenkové tradice (Nordenbo, 2002, s. 345).

Nejdůležitějším myšlenkovým směrem pro formování vzdělávací tradice *Bildung* je však neohumanismus, který je s tématem vzdělání úzce spojen již v zakladatelské osobě Wilhelma von Humboldta. Ten bývá také označován za otce neohumanismu. V jeho podání je hlavní náplní či posláním *Bildung* harmonický vývoj duševních schopností založený na nápodobě vzoru v podobě antického Řecka. Tento odkaz k antickému Řecku je v pozitivní rovině jednou ze základních opor konceptu *Bildung* a v negativní rovině slouží jako vymezení vůči středověké tradici a jejímu určení smyslu výuky, jejíž hlavní cíl je posmrtná spása. *Bildung* se tak manifestuje jako individuální proces sebeutváření, který může být úspěšný pouze za předpokladu, že se omezí požadavky vnějšího světa, ať už se jedná o materiální zajištění nebo další nároky. Zásadní rolí neohumanismu v tomto utváření je právě odkaz k řeckým vzorům. Zároveň to znamená odluku od středověkého smyslu vzdělávání a vstup do moderní doby. Zde se také vyjevuje dosud nekončící a nejspíše nekonečná polemika o smyslu vzdělání. Tedy především o to, zdali má vzdělávací teorie či koncepce akceptovat společenské a ekonomické nároky na užitečnost. V této diskusi stojí neohumanismus proti koncepci užitečnosti, když na její piedestal staví životní ideál, jak jej Humboldt spatřoval v antickém Řecku. Pro lepší pochopení tohoto ideálu je tedy nezbytné krátce pojednat starověké základy toho, co se od Humboldtových dob nazývá *Bildung* (Nordenbo, 2002, s. 345).

1.2.1 Řecká inspirace

První evropskou debatu o podobě vzdělání lze vysledovat až ke sporu mezi sokratovsko-platónskou tradicí a sofistami. Zde se nalézají první momenty debaty o smyslu a užitku vzdělání, jejichž významné stopy, i když v jiném kontextu, jsme schopni zaslechnout i v současné debatě o vzdělávání a vzdělanosti. Obě linie debaty – sokratovsko-platónská i sofistická se zabývají

především otázkou jedince ve společnosti. Vystává tak jeden ze základních problémů, kterým je vztah mezi jedincem a společností. Z hlediska *Bildung* jedinec utváří sám sebe a tím vytváří svou vlastní definici, která je nesouměřitelná s definicí jiného člověka. Oproti tomu společnost se snaží utvářet jedince k obrazu svému a z jejího hlediska je jedinec jako občan vždy souměřitelný s jinými občany. Dokonce, vzhledem k právům a povinnostem určeným s ohledem na státní zřízení, či v Řecku k *polis*, jsou si všichni rovni. V antickém Řecku, tak vzdělání nebylo ani přísně soukromým statkem, ale ani statkem pouze veřejným. Kultivace jednotlivce se realizuje tak, že soukromý a veřejný svět jsou v ní harmonicky spojeny. Tato myšlenka bývá označována jako *Akyklikos Paideia* a stojí za ní představa, že celek lidského vědění by neměl být určován jediným výkladem. Dochází tak ke kanonizaci díla, jehož obsah je nadřazen jednotlivým cílům (Nordenbo, 2002, s. 345–346).

Obsah díla je zásadní ve způsobu, jak dosáhnout kultivace jednotlivce. Na tomto základě postupně staří Řekové vytvořili celý studijní program společně s ucelenými předměty a přes antiku se tento soubor vědění dostal do středověkého myšlení a s určitými obměnami se prosadil pod názvem *septem artes liberales*. Slovo *liberales*, svobodný se v názvu vyskytuje hned ze dvou důvodů. Za prvé proto, že studium těchto oborů bylo určeno svobodným mužům v protikladu k otrokům. A za druhé proto, že se jednalo o studium, které šlo dále než vědění určené sociálními hranicemi jednotlivce. Toto studium mělo naopak ze sociálních hranic osvobozovat a nejvyšší poznání, které měli mladí lidé načerpat, bylo, že duch dokáže osvobodit sám sebe. V tomto ohledu je sedm svobodných umění svobodnějších než v prvním případě, kdy bylo určeno pouze svobodným mužům a nikoli nesvobodným otrokům. Sedm svobodných umění nemá být určeno pouze svobodným, ale má být především osvobozující. Ostatně posléze se tento soubor vědění stal základem renesančního uvažování o vzdělanosti a renesančních humanistických představ. Vzdělání v tomto původním smyslu je procesem, který zahrnuje řadu předmětů a rozvíjí jednotlivce v souvislosti s jeho vlastní přirozeností, ale zároveň v harmonii s univerzálními principy světa a společnosti (Nordenbo, 2002, s. 345–347).

Tolik k dosahu antického odkazu, ale nyní bych se rád v krátkosti zaměřil na několik málo myšlenek přímo od Sokrata či Platóna s ohledem na zvolené téma. Důvodem k tomuto exkurzu je především rozvedení výše pouze nastíněných myšlenek o povaze vzdělání, jelikož v díle těchto dvou autorů je dle mého názoru obsažena řada zárodků, které se budou plně rozvíjet teprve mnohem později. Přitom je zřejmé, že je u obou autorů nezbytné respektovat nejen historický kontext, ale v Sokratově případě je nutné brát s rezervou i jeho existenci jako reálné osoby.

1.2.2 Sokrates

Sokratovi je obecně připisována antropocentricky zakotvená představa o morálním tázání, které nevychází z neproměnného universa substancí, ale ze situace člověka a jeho vztahu k *polis*, zákonům a také bohům. „Cestou k pochopení člověka jako mravní bytosti a jeho vztahu k *polis* je důsledné poznání sebe sama. Poznáním sebe rozumí naslouchání vlastnímu svědomí, vnitřnímu hlasu (*daimonion*), který je nositelem skutečné pravdy. *Daimonion* je božského původu a jeho prostřednictvím bohové člověka vyznamenávají a zasvěcují do smyslu veškerého světového dění. *Daimonion* je strážce, který nás zadrží vždy, chceme-li učinit něco nepravého.“ (Demjančuk, 2003, s. 11–12, kurziva v originále) V této citaci je zřetelný odkaz na vztah k božství, který byl v antickém Řecku neodmyslitelnou součástí každodenního rozumění světu. Tento zřetel nalezneme jako základní kámen ještě u Komenského, ale v další debatě o vzdělávání se postupně vytrácí až k současné podobě, kdy náboženský rozměr vzdělanosti již není akcentován z hlediska celku a náboženská výchova či teologie je (pokud vůbec) pouze jeden předmět mezi jinými.

Pro Sokratovskou formu myšlení je zásadní schopnost sebereflexe, nahlížení vnitřního života, protože jen díky nazření na vlastní omylnost můžeme věci adekvátně posuzovat. Teprve s vědomím vlastní možnosti omylu je možné mířit k potenciální neomylnosti. A právě schopnost tohoto upření vnitřního zraku do nitra sebe samého je jedním z momentů, který lze posléze vystopovat jako konstituent vzdělávacího ideálu *Bildung*. Sokrates v rámci

tohoto procesu není učitelem, který by předával vědění, ale spíše připravuje půdu pro jeho předávání. Schopnost sebereflexe činí člověka otevřeným a připraveným pro nové poznání, které nebude zatíženo tlakem společenských předsudků. Vždyť dotazování v dialogích uvádí příklady požadovaného jednání místo toho, aby definovali přímo ctnost, na kterou jsou dotazováni. Z toho vyplývá, že odpovědnost za vzdělání nechává Sokrates především na osobě vzdělávaného. Pro takové vzdělání jsou nejdůležitějšími body osobní zkušenost, logická připravenost a touha po poznání a pravdě. Zásadní je kritické a konzistentní myšlení. Tedy myšlení, které Sokrates provozuje v rámci maieutické metody. Sokratovský způsob myšlení je filosofický, svolný ke kritice vlastních pozic a jako takový je jedním ze základních předpokladů *Bildung* jako myšlenkové tradice, která vyžaduje otevřenost vnějším podmínkám. Vždyť výsledkem rozhovoru se Sokratesem by mělo být seznámení se s kritickým ideálem ve vztahu k vlastnímu přesvědčení, které je nezbytné konfrontovat s jinými představami, na jejichž základě je posléze možné své přesvědčení opustit nebo dále rozvíjet. Sokrates tak stojí na začátku liberální tradice vzdělávání, je jejím předchůdcem, když nevyžaduje od vzdělání jen gramotnost či sadu praktických dovedností. Ostatně tato figura je v rámci platónských dialogů konfrontovaná s pozicí sofistů, kteří vzdělání úzce spojují s penězi a osobním úspěchem. Oproti nim posléze vyniká Sokrates jako postava, která za nejvyšší hodnotu považuje vědění samo (Demjančuk, 2003, s. 9–22).

Nyní uvedu citát, z něhož je patrné, že řada sokratovských momentů je vlastní i myšlenkové tradici *Bildung* a zároveň přímo stojí v jejím základě. A to přesto, že se jedná nejen o základnu tradice *Bildung*, ale o základnu evropského pojetí vědění vůbec. V tomto smyslu tedy není předmět této práce rozhodně jedinou myšlenkovou tradicí, na kterou má Sokratův odkaz vliv, nicméně tento odkaz je posléze možné konfrontovat například s pragmatistickými přístupy. A v této konfrontaci by se posléze ještě zřetelněji ukázala vzájemná vazba *Bildung* a sokratovských myšlenek. Demjančuk (2003) ve svém textu píše:

„Objektem výchovného působení a vzdělání má být podle Sokrata každý, včetně nás samotných. Přitom odmítá rozlišovat vzdělávaného podle

určitých předpokladů: věkových, znalostních, majetkových apod. Vzdělávání považuje Sokrates za celoživotní úkol a osobní hledání každé osobnosti. (...) Určitá životní a mravní zkušenost je nezbytná pro studium filosofie také proto, že výchova a vzdělávání má být výsledkem samostatné myšlenkové aktivity, která se realizuje v průběhu dialogu. Tyto schopnosti se rozvíjejí nejen osvojením znalostí, ale povahou celého bytí člověka a nutně zahrnují mravní a estetickou dimenzi. Sokratovský dialog je činností, která hraje úlohu sebevzdělávání a je směřována k pěstování sebekontroly a sebekritiky jako důležitých vlastností vzdělané a ctnostné osobnosti. (...) Minimální vybavení studujícího by měla podle Sokrata tvořit úcta ke konzistentnímu (důslednému) uvažování a vážný záměr studovat.“ (Demjančuk, 2003, s. 14)

1.2.3 Platón

U sledování antické inspirace neohumanismu a vlivů stran pojetí vzdělání, autonomie a kultivace ještě setrvám a v krátkosti pojednám styčné body s Platónovou koncepcí vzdělanosti a jeho filosofií obecně. Nebudu se zabývat jeho problematickým vztahem k sokratovskému odkazu, kdy se můžeme spíše domnívat, kolik Platóna je v Sokratovi a naopak. Na rozdíl od Sokrata však Platón zanechal řadu písemných pramenů a také ucelený filosofický systém. Základním cílem výchovy v Platónově koncepci je pěstování celistvé harmonické osobnosti a zdokonalování vrozených vlastností. Učení probíhá hlavně díky jazykové dispozici, osvojování si názorů a jednání jiných, které je zakotveno v kulturně historických formách a jako takové je relativně setrvalé, stejně jako obecně platná klasifikace předmětů, procesů či událostí. K tomuto osvojování však nedochází bez dalšího, ale naopak v součinnosti s kritickou reflexí, která musí vždy posoudit náležitost dané kategorizace a osvojení způsobu jednání či rozumění světu. Pokud učení probíhá přejímáním, socializací vzorů obsažených v *polis* či její historii, tak se zřetelně ukazuje, že nejlepším zdrojem dobré výchovy a vzdělání je dobrá *polis*. (Demjančuk, 2003, s. 24–29). Platónova koncepce je úzce svázána s jeho obecně filosofickou naukou a jako taková je od ní neoddělitelná. Ve vztahu k *Bildung* lze pozorovat výchovné působení vzorů jako jednu

z důležitých spojnic, a to spolu s kritickým přehodnocením, které je v obou případech nezbytné. I nehumanistický ideál kultivace cílí inspirací na vzory, velké postavy či díla, která mají být hnacím motorem kultivace jednotlivce. A bez kritického přehodnocení by tato inspirace nikdy nebyla adekvátně možná, jelikož slepé přejímání či osvojování odporuje samotnému duchu velkých děl a postav historie i současnosti.

Dle Platóna přímo souvisí vědění a mravnost či morálka, která se v antickém Řecku nejčastěji označuje jako *areté*, a je charakteristická svým důrazem na uměřenost. Sama je výsledkem učení, vzdělání a péče o vlastní duši. Toto vědění je podrobováno nekonečné řadě otázek, trpělivé reflexivní práci se širokým okruhem názorů a zkušeností, která má vést ke vzniku konzistentního a sofistického celku našeho vědění. Díky aktivnímu zapojení jsme schopni ověřit správnost našeho přesvědčení a zároveň jej konfrontovat s praktickou stránkou, která může být od té teoretické často odlišná, a následně oboje vzájemně korigovat. To se týká také ctnosti, *areté*, která není vrozenou dispozicí, ale spíše něčím, co se lze v průběhu života naučit díky správně vedené výchově a vzdělávání. Nejlepší výchova a vzdělání jsou zároveň neoddělitelné od společnosti, jelikož jedinec v ní nejen nachází vzory, od kterých se učí, ale posléze také sám přispívá svými ctnostmi ke správnému fungování společnosti. Vzdělání ale není z principu kolektivní, ale naopak individuální, jelikož vyžaduje od každého, aby náležitě pečoval o svou duši. Vzdělání je tak činností svobodnou, činností ducha nespoutaného zákazy, příkazy a normami. Každý jedinec pěstuje péči o svou vlastní duši pro zachování blaha celé společnosti. (Demjančuk, 2003, s. 29–39).

V konfrontaci Platónovy koncepce s *Bildung* se ukazují styčné body i rozdíly. Ke styčným bodům patří důraz na individuální rozměr vzdělávání a individuální odpovědnost za úspěch či neúspěch v tomto procesu. Společná je také, jak již bylo zmíněno, nutnost neustálé kritické reflexe, která jedinec dokáže zaručit osvojení konzistentních přesvědčení s dostatečně sofistickým základem. Rozdílnost lze naopak spatřovat v přínosu vzdělaného jedince společnosti. Zatímco Platón jednoznačně mluví o pozitivním vlivu, jehož nejvýraznější ilustrací je postava filosofa-vládce, tak *Bildung* v tomto ohledu nepřenáší odpovědnost na jednotlivce, ale spíše na

instituce jako jsou univerzity, kde dochází ke kultivaci jednotlivce, která je společensky přínosná. Zatímco Platón klade větší důraz na přínos jednotlivce, tak *Bildung* ponechává jednotlivci menší individuální odpovědnost vzhledem k vlivu na společnost a více tíhne k individualismu, přestože v základu je nezpochybnitelné přesvědčení, že kultivace je společensky prospěšná a žádoucí.

1.3 *Bildung* a univerzita

Výše jsem zmínil roli univerzit, která s kultivací jednotlivce úzce souvisí. Nyní pojednám vzájemnou souvislost univerzit a kultivace osobnosti. Tyto dva pojmy k sobě mají velmi blízko hned z několika důvodů. Jako první je možné zmínit postavu Wilhelma von Humboldta, jehož koncepce univerzity je úzce spojená právě s ideálem *Bildung* a oba pojmy jsou u tohoto myslitele v úzkém vzájemném kontaktu. Dále platí, že právě univerzitní pole poskytuje nejsvobodnější a nejvhodnější prostor pro kultivaci jednotlivce, ať již díky objemu vědění, které univerzity obhospodařují a předávají, nebo díky univerzitní autonomii, která dokáže zajistit tolik potřebnou svobodu bádání. Ve hře je také pozitivní role kultivace člověka vzhledem ke společnosti, kterou na základě své otevřenosti univerzity zaštiťují, a jenž je v kontextu *Bildung* také akcentována. A v neposlední řadě je nezbytné zmínit skutečnost, že řada současných debat zabývajících se úpadkem či rolí vzdělání a vzdělanosti má za svůj předmět přímo univerzity, jejich vývoj, reformy a působení vnějších tlaků, kterým se nedokážou ubránit a často je raději akceptují, než aby hledaly svůj vlastní cíl. I současná literatura na téma vzdělanost či kultivace osobnosti je velmi často navázána na debatu o univerzitním prostředí a jeho změnách či tlacích, kterým čelí. Diskuze a odborná debata o *Bildung* a univerzitním prostředí je tedy pevně propojena od postavy Wilhelma von Humboldta až do současnosti a vzhledem k tematické blízkosti není možné se v této práci, dle mého názoru, tématu univerzity vyhnout. Nyní výše načrtnuté souvislosti pojednám z bližší perspektivy a pokusím se předvést alespoň část vzájemných vazeb mezi ideálem kultivace a univerzitou. Jelikož některé aspekty budou pojednány v další části s ohledem na konkrétní autory zabývajících se danou

problematikou, bude navazující výklad postupovat v obecné rovině s cílem čtenáři vysvětlit, proč bude o univerzitě v následujícím textu nejednou řeč.

Nejprve se stručně zaměřím na historický vývoj univerzit, aby se posléze ukázalo, že vzájemné sepětí *Bildung* a univerzity není historicky zdaleka tak samozřejmé, jak se při prvním pohledu může nabízet, a k průniku obou světů dochází významněji až v souvislosti s Humboldtovým myšlením. Ve středověku byl vývoj univerzit ovlivněn především bojem o autonomii, kdy se univerzity a jejich studenti snažili zajistit obranu proti zásahům místních úřadů nebo nařízení panovníka. Výjimkou nebyly ani církevní intervence jako například na škole Notre Dome, kde se sjednotili magistři, aby odolali intervencím ze strany místních biskupů. Univerzity tak byly již od svého počátku ohrožovány zájmy, které jsou vůči nim nejen lhostejné, ale často také nebezpečné. Ještě složitější pozici měly univerzity zakládané ve čtrnáctém století ve Svaté říši římské. Byly zakládány knížaty, kteří si je drželi jako vrchnostenská zařízení a spadaly pod jejich přímý vliv. Jejich služba tak spočívala ve vzdělání, které bylo závislé na potřebách vrchnosti. Účel a role univerzit tak spočívala především v přípravě úředníků z povolání, kteří ke svému výkonu potřebují odborné vzdělání. Tomu odpovídalo i jejich zaměření, kdy kmenovými obory těchto škol byly teologie, finanční věda a právo. Území svaté říše římské bylo zároveň v této době územím s největším výskytem univerzit, na čemž se významně podílela právě nutnost přípravy profesionálních úředníků (Gutschmidt, 2015, s. 29—30).

I přes jisté překážky se však univerzity dostávaly postupně do styku s renesančním myšlením a s tím souvisejícími humanistickými ideály. „Proto mohl hrabě Eberhard z Württembergu v roce 1477 u příležitosti návštěvy tübingské univerzity, kterou založil, pronést slova, že „čistá a cudná mysl nemůže být získána lépe a žádnou kratší cestou než pomocí vědeckého vzdělání.“ (Gutschmidt, 2015, s. 30). V tomto prohlášení již zaznívá ozvuk spojitosti morálního a rozumového zdokonalení charakteristického pro pozdní osvícenství a tedy i myšlenkovou tradici *Bildung*. V období osvícenství a reformace zaznamenaly univerzity v Německu vzestup a stala se z nich významná duchovní centra své doby. Nicméně v sedmnáctém a osmnáctém století jejich vliv pozvolna upadal podobně jako v případě dalších evropských

univerzit. Descartes, Locke, Leibniz, Spinoza nebo Hume tak již nebyli univerzitní učenici, ale badatelé bez univerzitního působiště. Nastal také problém s morálkou studentů. Díky právnímu postavení univerzit se na ně často zapisovali studenti jen proto, aby se vyhnuli branné povinnosti a bez skutečného zájmu o studium. Problém s přijetím univerzit u vrchnosti a veřejnosti nastával i díky tomu, že osvícenské univerzity byly centry všeobecné vzdělanosti a nikoli specializace, čímž se při pohledu z vnějšku zdály být vzdálené chodu světa. A když v důsledku napoleonských válek v Německu řada univerzit zanikla, tak bylo zřejmé, že je změna stávajícího stavu nevyhnutelná (Gutschmidt, 2015, s. 30—32).

Tato změna měla podobu univerzitní reformy, o jejíž nutnosti bylo rozhodnuto roku 1806. Na toto téma vznikla řada memorand a pojednání, z nichž nejvýznamnější byl spis Wilhelma von Humboldta, jemuž se budu věnovat v samostatném oddílu. Mezi memorandy zaznívaly některé pragmatické návrhy stran univerzitního provozu, ale návrh měly ty, jež akcentovaly osvícenské ideály, jako v případě Christina Wolfa, který píše:

„K obnovení univerzity nepostačuje, když se zlepší zemědělství, obchod, továrny, nebo když se nově uspořádají finance – to jsou sice dozajista věci velmi potřebné a nutné, nicméně přesto druhořadé; - ty nejživější a největší síly spočívají v morálním člověku; toho je třeba nově zpracovat podle všezahrnujícího státoobčanského účelu, který při veškeré různosti společenských poměrů jen jako jediný může být účelem, který je v sobě završen.“ (Gutschmidt, 2015, s. 34)

V podobném duchu píše také Johann Benjamin Erhard, který se vyjadřuje, jako by v lidské ctnosti spatřoval obzvláště vznešený cíl univerzitního vzdělání. Ale v jeho pojetí vystupuje do popředí vedle praktické a morální role ještě třetí moment, a sice rozvíjení čistého poznání, čistého rozumu. Tento antipragmatický moment je jednou z výrazně idealistických pozic v rámci koncipování nové podoby univerzity. V této a několika dalších koncepcích, včetně Humboldtovy, se již objevuje představa, že věda je nezbytná pro kultivaci člověka a vývoj lidstva. V rámci německé univerzitní

reformy se tak objevuje moment, který je klíčový pro genezi a vývoj myšlenkové tradice pojmu *Bildung* (Gutschmidt, 2015, s. 32—39).

Nyní se ve stručnosti zmíním o souvislosti výše zmíněných univerzitních návrhů a reforem s dnešním stavem a požadavky, které na univerzity klademe. Na první pohled by se mohlo zdát, že časová i myšlenková vzdálenost je příliš velká, nicméně: „... universitní prostředí se dodnes chápe jako přímý pokračovatel institucí, které zakládal Newman nebo Wilhelm von Humboldt. Odkazy na tradici ideje university dosud tvoří páteř obhajoby specifického místa university v moderní společnosti.“ (Jirsa, 2015, s. 10) Univerzita je od počátku prostorem vzdělanosti a bádání, a jako taková je zásadní institucí vzhledem k rozvoji a kultivaci jednotlivce a v dalším sledu také společnosti jako celku. Důležitou spojnicí je také kritický přístup, který umožňuje lépe odolávat nejen různým druhům nálad, ale také ideologiím nebo politickým nebezpečím. V současné době patří mezi společná rizika ohrožující univerzitu i kultivaci jednotlivce tržní mechanismy, které se v pozdním kapitalismu prosazují ve stále větším společenském dosahu, a vytvářejí tlak, kterému by jedinec či společnost jednající bez opory pevných přesvědčení a kritického smýšlení jen velmi těžko dokázali odolat (Jirsa, 2015, s. 9–13).

V dnešní době je vyvíjena řada tlaků, které jdou proti smyslu *Bildung* a tlačí na proměnu povahy současného vědění, čímž vzniká distance mezi historickou rolí univerzity a její současnou podobou, která ztrácí ve vleku ekonomických tlaků část své suverenity, a akademické svobody se někdy mohou cítit v ohrožení. Zajímavé řešení situace vyzkoušeli v Dánsku, kde pociťovali, že bez ohledu na kultivaci studenta se ze školy stává jen závod hromadné výroby absolventů. Na tomto základě se pokusili prosadit moment kultivace či *Bildung* do vysokoškolského studia matematiky na fakultě ekonomie Kodaňské univerzity. Ve studiu matematiky, ale analogicky také jiných oborů, došlo k alarmujícímu stavu, kdy absolventi těchto oborů nevěděli skoro nic o základních matematických důkazech, matematice jako vědecké disciplíně nebo o jejím vědeckém vývoji. Místo toho byla hlavní náplní hodin práce s pokročilými grafickými kalkulátory, které sice dokázaly poskytnout spolehlivé výsledky složitých kalkulací, ale studenti neměli představu o založení jejich vědy a základních historických milnicích jejího vývoje. Problém

se nejjasněji ukázal během nově zavedených úvodních rozřazovacích testů řešených bez použití kalkulačky, v nichž jen nepatrný zlomek studentů dosáhl na lepší než podprůměrné hodnocení. Na univerzitě se proto rozhodli experimentovat a jednu skupinu nechali absolvovat matematický kurz ve stávající podobě, zatímco druhé skupině jej obohatili o kontexty, souvislosti, hlubší vhledy, či jak se praví v textu studie – o *Bildung* (Olesen, 2009, s. 1–5).

Toto obohacení spočívalo v edukaci studentů ohledně historie matematiky, nejznámějších matematických důkazech, odvozování těchto důkazů, filosofických otázek matematiky a podobně. Matematika byla zkrátka studentům představena jako příběh, který není lineární, ale má řadu dramatických zvrátů. A přestože pro většinu studentů byla tato látka zpočátku značně teoretická a považovali ji za nepraktickou, zanedlouho po zavedení rozšířené výuky se u studentů začala projevovat vyšší studijní motivace a zaujetí. Během hodin probíhaly spontánní diskuze a nové vhledy je dokonce motivovaly k tomu, aby i ve volném čase zkoušeli některé matematické postupy, které takto objevili. Výsledek pokusu se poté rozhodli ověřit během ústní zkoušky, kdy měli studenti z obou skupin vést konverzaci se zkoušejícím na několik témat z probírané látky. Studenti ze skupiny, která měla do výkladu začleněny kontexty vývoje vědy a postupovala filosofická tázání, byla při této zkoušce výrazně úspěšnější. Pozoruhodný je především rozdíl mezi studenty, kteří dosáhli na nejlepší známku. Ve skupině s obohacenou výukou na ni dosáhlo 49 studentů, zatímco ve třídě, která postupovala podle starých principů, na ni dosáhli jen 3 studenti. V případě třídy s obohacenou výukou neuspělo u zkoušky 9,7 % studentů, zatímco v druhém případě se jednalo o 39,6 %. Na základě zpětného zkoumání způsobu, jak vznikl tento rozdíl, se ukázalo, že hlavní difference mezi studenty byla ve znalosti základních matematických pouček a schopnosti logické argumentace. Studenti, kteří tuto schopnost měli, dokázali řešit i složitější úkoly za pomoci základních postupů, které probírali studenti v obou skupinách. Ale jen členové skupiny s obohacenou výukou dokázali pomocí těchto základních postupů řešit složitější případy a používat je abstraktnějším způsobem (Olesen, 2009, s. 5–13).

Tento případ z Kodaňské univerzity jsem vybral proto, abych ilustroval, že téma *Bildung* a jeho role v univerzitním vzdělání je nejen dosud aktuální, ale také často dochází ke znovuobjevování toho, co tento přístup reprezentuje a jaké benefity může mít dokonce i pro studenty technických oborů, kteří se jinak mohou „zaklínat“ pragmatickým zřetelem ke studiu.

1.4 *Bildung a liberal education*

V předcházejícím textu již několikrát zaznělo, jak důležitá je svoboda pro možnost kultivace osobnosti ve smyslu *Bildung*. Již dle názvu sdílí tento prvek s pedagogickým hnutím označovaným *liberal education*. Příbuznost je však bližší než jen slovní a oba dva směry společně sdílí řadu charakteristik jako důraz na kultivaci osobnosti a svobodnou vůli. Původ tohoto svobodného přístupu ke vzdělání spadá do devatenáctého století a je v podstatě angloamerickou verzí *Bildung*, a to nejen kvůli podobnému přístupu, ale i díky přiznané inspiraci původně německým novohumanistickým ideálem. Ostatně mezi zakladatele hnutí *liberal education* patří také John Henry Newman, který bude v další části podrobněji pojednán společně s myšlenkovými reprezentanty tradice *Bildung*. Nicméně po útlumu ve dvacátém století zaznamenalo svobodné vzdělání nový vzestup především na půdě Velké Británie. Již závěr předchozí kapitoly ukázal, že *Bildung* může mít řadu přínosů i v dnešním vzdělávacím provozu a v určitém ohledu je dokonce možné mluvit o znovunalezení této tradice. I s ohledem na tento fakt v následujícím textu obrátím pozornost ke srovnání *liberal education* a *Bildung*, aby se mohly ukázat nejen společné charakteristiky, ale také přesah *Bildung* do současnosti a jeho vliv. Nicméně ještě předtím se v krátkosti zaměřím na souvislost amerického pragmatismu a *Bildung*. Tedy souvislost, která se na první pohled nejeví jako příliš zřejmá, protože běžné je o pragmatismu přemýšlet spíše jako o jednom z přístupů, který není-li ke koncepci *Bildung* protichůdný, je alespoň jinak založen.

Pragmatismus je spojovaný především s postavou Johna Deweye. Kromě toho všeobecně známého faktu již ale málokdo ví, že Dewey byl během svých studentských let nadšeným čtenářem Hegela a německé filosofie

obecně, a byl tak inspirován Hegelovým “komunitarismem“ a Kantovým “liberalismem“ (Kant, 1999). I přes geografický a časový rozdíl tak lze o některých myšlenkách pragmatismu přemýšlet jako o odezvě německých neohumanistických vzdělávacích myšlenek v dvacátém století na půdě Severní Ameriky. Koncept duše byl nahrazen pojmem mysli, místo klasických gymnázií je pro Deweyeho stěžejní žitá zkušenost a experimentování s vnějším světem. A místo elitismu zastávaného německou koncepcí byl Dewey zastáncem široké inkluze. Ke spojovacím momentům naopak patří Deweyho ocenění umění, když život sám považoval za jistou formu umění, čímž je blízko především odkazu německých romantiků. Důrazem na transformativní charakter akce se blíží Hegelovi, ačkoli dialektický princip striktně odmítá. Asi nejdůležitějšího spojnice mezi Deweyem a tradicí *Bildung* je v důrazu na autonomii jednání. Sebevzdělání autonomního subjektu je však nahrazeno psychologizujícím popisem interakce jedince se světem, která má charakter participace ve vnějším světě označovaným jako biologický a sociální matrix, tedy v komplexním propojení obou těchto světů. V tomto bodě se výrazně projevuje Deweyho ohled na demokratické zřízení, jehož správné fungování vyžaduje právě participaci co nejširšího pole občanů. I přes výše načrtnuté podobnosti samozřejmě zůstává otázkou, nakolik je možné o Deweyho pragmatismu přemýšlet jako o transformaci *Bildung* a do jaké míry jsou koncepce zcela rozdílné a podobnosti mezi nimi lze považovat za náhodné (Løvlie, Standish, 2003, s. 4—7).

Ostatně výsledkem této krátké úvahy nemá být jednoznačné tvrzení o podobnosti či odlišnosti obou tvrzení, ale spíše naznačení myšlenky, že i teorie, které mohou být v pedagogice považovány za opozitní, mají celou řadu styčných bodů a ona opozice může být dílem teoretické kategorizace spíše než reálného obsahu obou nauk. To lze dokumentovat i na usouvztažnění k *liberal education*. Zatímco v Severní Americe je Dewey považován za jeho hlavního zástupce, tak ve Velké Británii jsou k jeho myšlenkám často kritičtí a nesetkává se zde se stejnou odezvou jako na domácí půdě (Løvlie, Standish, 2003, s. 10).

Nyní se zaměřím na souvislosti panující mezi německou tradicí *Bildung* a britským *liberal education*, které v poslední době zažívá novou vlnu zájmu

rezonující nejen v narůstání literárního fondu, ale také v postupné aplikaci ve vzdělávacím provozu. Hlavním styčným bodem je i v tomto případě především důraz na svobodu a autonomii vzdělávaného, ačkoli u *liberal education* lze vysledovat větší důraz na toleranci a společenskou odpovědnost. Ne, že by v *Bildung* nebyl přítomen, ale demokratické systémy dvacátého století tento moment výrazně umocňují a málokoho tak překvapí, že na něm leží zvláštní zřetel. V rámci Velké Británie patří mezi nejvýraznější reprezentanty této myšlenkové tradice Richard Stanley Peters, Paul Hirst a Robert Dearden, které společně zastřešuje označení Londýnská škola. Užívání svobody vyžaduje znalost některých obecných podob vědění. Neznalost těchto podob může znamenat nejen, že neumíme jednat ve svobodě, tedy využívat plně ústavního rámce zajišťujícího občanské svobody, ale dokonce ani svobodně, jelikož tím přicházíme o možnost svobodu realizovat. Znalost tohoto veřejného vědění je tak zároveň nutnou podmínkou pro fungování demokracie. Svoboda však není nějakým konečným či uzavřeným systémem, ale s přibývajícím vědáním se neustále rozšiřuje. Otazníkem v tomto případě zůstává především obsah, který by měl vzdělávaný získat. Tedy otázka, co by měl jedinec vědět, aby mohl zodpovědně a plnohodnotně vykonávat společenské funkce, které vyžaduje realizace svobodného jednání (Løvlie, Standish, 2003, s. 7—9).

Nicméně obsah svobodného vzdělání nebyl nikdy plně vyjasněn a termín *liberal education* tak je sice poměrně dobře definovatelný, co se týče cílů, ale zůstává nejasný ohledně svého obsahu. Tuto vlastnost přitom sdílí s *Bildung*, jelikož i v jeho rámci jsou sice poměrně uspokojivě definované cíle, ačkoli i zde je třeba brát ohled na konkrétního autora, ale jasně vymezený obsah schází. V hrubých rysech by se látka, kterou vzdělávaný vstřebává, dala shrnout jako příběhy lidského sebeporozumění. Zkoumání a porozumění těmto příběhům se však nemůže obejít bez kritické reflexe. Individualita studijních obsahů však zůstává zachována. Tím se dostáváme k další spojnici, kterou je kulturní povaha těchto příběhů lidského sebeporozumění jakožto myšlenkového a morálního dědictví předchozích generací. Obě teorie se shodnou i ve své neutilitárnosti, jelikož si obě kladou za cíl rozvoj člověka, na

rozdíl od uspokojování kontingentních potřeb a přání (Løvlie, Standish, 2003, s. 9—11).

Osobně se domnívám, že tato nejasnost ohledně vzdělávacích obsahů nejen, že není kritická, ale je dokonce nezbytnou součástí obou vzdělávacích tradic. Obě dvě nauky mají emancipační charakter a směřují k plné realizaci svobody. A jak už z pojmu svobody plyne, tak její realizace nemůže být nikdy ve dvou případech zcela stejná. Pole svobody je z principu nedefinovatelné konkrétním naplněním a její realizace vychází z odlišných základů v závislosti na postavě konkrétního jednotlivce. Dalo by se tedy říci, že obsah vzdělání si musí nejprve vycizelovat každý v závislosti na svých preferencích a potřebách. Je samozřejmostí, že školní prostředí může hrát v tomto procesu důležitou roli jako stimul. A přestože především *Bildung* je vedeno dikcí sebevzdělávání, tak řada impulzů vždy přichází z vnějšího prostředí a škola je v tomto ohledu možná nejvýznamnějším prvkem vůbec. Škola dokáže nejen dát impuls, ale také navést na cestu, které se posléze jedinec může držet. Absence jasně definovaných vzdělávacích obsahů sice klade na studující zvýšené nároky, jelikož se sami musí rozhodnout, co je pro ně důležité vědět, nicméně zároveň umožňuje skutečnou emancipaci. Jejich absence je tedy v konečném důsledku pozitivním znakem. Vždyť snažit se o emancipaci či kultivaci jednotlivce za pomoci jednoznačně definovaných vzdělávacích obsahů by mohlo mít velice snadno mnohem blíže k ideologii než k emancipaci či kultivaci. Tuto a-teleologii je tedy nutné brát jako výdobytek, nikoli jako nedostatek.

Mezi další společné charakteristiky *Bildung* a *liberal education* patří vztah k církvi a náboženství. *Bildung* se začalo prosazovat v době, kdy polevovala moc církve a společnost již přestávala akceptovat náboženství a víru jako nezbytné komplementy života. Místo toho se prosazoval humanismus, který svou pozornost napínal přímo na člověka a ne již na nadpozemské příčiny a regulativy jeho existence. Situace u svobodného vzdělání je v lecčems podobná. John Henry Newman, možná nejvýznamnější představitel tohoto směru v devatenáctém století, byl sice nábožensky založen, ale přesto viděl ve vzdělání nástroj emancipace a nezávislosti. Svobodné vzdělávání ve dvacátém století je pro změnu spojeno s budováním

státu, a jako takové se také obrací k člověku a jeho individuální zodpovědnosti, ovšem již zcela bez zřetele na náboženské obsahy. Hlavní je v tomto bodě výsledné blaho celé společnosti a svobodná realizace lidských životů. Ostatně například zástupci Londýnské školy přiznávají kantovskou inspiraci stran autonomie jednotlivce a jeho morální zodpovědnosti. Kant bývá zároveň považován za jednoho z průkopníků myšlenkové tradice *Bildung*, přestože otázka nakolik je průkopníkem, spíše než přímo jedním ze zakladatelů, je těžko zodpověditelná a záleží na uvážení konkrétního autora (Løvlie, Standish, 2003, s. 10—13). Více se tomuto tématu budu věnovat v kapitole věnovaná přímo Immanuelu Kantovi.

Tato část si kladla za cíl ukázat, že řada myšlenek *Bildung* není osamocena, ale nachází nemálo podobných či komplementárních úvah i u současných autorů a v jiném kontextu. Tyto souvislosti byly spíše naznačeny, jelikož jejich důsledné prozkoumání by vyžadovalo více textového prostoru. Touto podkapitolou končí teoreticko-terminologická část a nyní přejdu k historické části, která představí vybrané autory a jejich teorie.

2 Původ a počátky Bildung

Ve druhé části práce se budu zabývat čtyřmi historickými postavami a jejich vlivem na genezi a vývoj ideálu *Bildung*. Těmito postavami budou Jan Amos Komenský, Immanuel Kant, Wilhelm von Humboldt a John Henry Newman. U každého z těchto autorů budu sledovat trochu jiné aspekty, z nichž jsou však všechny zásadní pro konstituci pojednávané myšlenkové tradice. U Jana Amose Komenského bude objektem zájmu především jeho požadavek na všeobecnost vzdělání a humanismus. V případě Immanuela Kanta bude nejdůležitější jeho pojetí autonomie, morálky, zodpovědnosti a také některé pedagogické myšlenky. V případě Wilhelma von Humboldta se bude jednat o jeho pojetí vědění či vzdělanosti a zakladatelský návrh fungování Berlínské univerzity. Na myšlenkovém odkazu Johna Henryho Newmana poté považuji za nejzajímavější jeho transformaci a obohacení myšlenek kolujících na evropské pevnině.

2.1 Jan Amos Komenský

Jan Amos Komenský nebývá standardně klasifikován jako myslitel tradice *Bildung*, ať už z geografických, časových nebo též obsahových důvodů. Časově Komenský předchází vznik této tradice o takřka dvě století, a přestože české země v této době měly ke státním předchůdcům současného Německa velice blízko, tak Komenský byl slovanským či dokonce panevropským myslitelem, ale nikoli myslitelem německým. Nejvíce jej proslavila didaktika, ale na tu nebudu brát v následujícím výkladu příliš zřetel. Jednak je dostatečně pojednána v jiných pramenech, a také není stěžejní vzhledem k tématu této práce. Podobným způsobem vědomě opomenu teologická či pansofická témata. V centru zájmu naopak bude jeho požadavek všeobecnosti vzdělání, humanistické myšlenky, které jeho učení obsahuje, a s tím související pozitivní vliv vzdělanosti na celou společnost.

Rozhodnutí zařadit Komenského mezi předchůdce *Bildung* není samozřejmé ani příliš běžné. Ona role předchůdce totiž nespočívá v přímém odvolání se či výslovné inspiraci. Podobnost leží v rovině tematické shody a

shody v přístupu k centrálním otázkám, přestože výchozí postavení se v mnohém liší. Zatímco neohumanismem inspirovaní myslitelé osmnáctého století vycházeli z postupné ztráty vlivu církve na svět, Komenský je myslitel hluboce věřící, jehož koncepce není bez náboženských modelů vůbec představitelná. Nicméně tyto dvě velmi rozdílné situace spojuje zájem o humanismus a kultivaci člověka i lidstva jako celku. Ostatně Komenský patřil k předním humanistům své doby a nikterak nevadil fakt, že výchozím bodem jeho úvah bylo náboženství. I on se pohyboval v atmosféře, která byla uvolněnější díky prosazení renesančních myšlenek, a která oproti scholastice významněji zacílila na člověka i v rámci náboženských kruhů. Úspěch humanistických myšlenek zároveň přímo souvisí se vzdělaností. Vzdělání je nejlepším nástrojem humanizace lidstva a školy považoval Komenský za dílny lidskosti (Komenský, 1948, s. 72).

Vzdělání a celý pozemský svět hraje v tomto ohledu jen druhotnou roli, jelikož pozemský život je přípravou pro život věčný, který je skutečným cílem všech našich pozemských snah. I díky tomuto ohledu však není vzdělání pro Komenského jen komplementem našeho života, ale jeho naprosto zásadní součástí, bez níž by lidstvo nemohlo řádně existovat a bez níž by lidé byli více barbary než lidmi. Komenský k tomu píše například: „Má-li se zakročit proti zkáze lidského pokolení, musí se to dít nejspíše opatrným a obezřetným vychováváním mládeže.“ (Komenský, 1948, s. 29) Nebo také: „Pečlivě vychovávat mládež znamená pečovat o to, aby jejich duše byla ochráněna před nákazami světa a aby semena poctivosti jim vrozená byla přiváděna čistým a ustavičným napomínáním i příklady ke zdárnému vyklíčení.“ (Komenský, 1948, s. 30) Semena vědění či mravnosti tedy v sobě máme již od narození, ale bez řádné kultivace by jejich potenciál nebyl nikdy naplněn a tím by se otevíraly dveře barbarství. „Nikdo tedy ať nemyslí, že pravým člověkem může být ten, kdo se nenaučí jednat jako člověk, to jest, kdo nebude veden k tomu, co činí člověka člověkem.“ (Komenský, 1948, s. 58)

2.1.1 Komenský humanista

Komenského humanistické názory a postoje nebyly během jeho života bez vývoje. Podílely se na něm jako inspirační zdroje nejen názory jiných myslitelů, ale také některé životní události. Hábl (2010) rozděluje vývoj Komenského humanismu a antropologie do čtyř období, z nichž za nejpodnětnější považují závěrečné, čtvrté období, označované jako pedagogické. První období spadá do konce studií a Komenský si v něm cenil člověka především jako obrazu Boží dokonalosti a moudrosti. Svět lidský i věčný harmonicky odkazují ke svému věčnému stvořiteli a poslednímu základu. Člověk by měl žasnout nad světem a jeho dokonalostí, jelikož je dílem Božím a sám by v něm měl především hrát roli, která mu je určena. Do popředí v tomto období vystupuje vědomí závislosti člověka na Bohu a jeho oddanost. Již zde si ovšem začínal postupně všímat, že svět není jen harmonický, ale člověk dokáže svými činy působit proti dokonalosti Boží a narušovat ji. Tento kritický pohled se umocňuje v druhém období, kdy přichází ke slovu satirický tón a metoda rezignace (Hábl, 2010, s. 36—41).

Nejprve k satirickému tónu. Ten se nejvíce projevuje v díle *Labyrint světa a ráj srdce* (Komenský, 2014), kde je poutníkovi postupně ukazován celý svět a on pozoruje řadu nepravostí a zkažeností, které se v něm dějí. V tomto duchu se vyjadřuje nejen o škole, ale také o samotných studentech, když píše: „I pohledím, a aj někteří tu velmi lakotně s tím zacházejí, pořád, co jim k rukám přišlo, do sebe cpajíce. Na něž pilněji hledě, nevidím nic, aby jim barvy, neb těla, neb tuku co přibývalo, kromě samotného břicha oduti a rozecpání: a vidím, že co do sebe nacpali, zase to vrchem i spodkem nezažité lezlo. Někteří z nich takový i v závrat upadali a smyslem se pomíjeli: někteří od toho bledli, schli a mřeli.“ (Komenský, 2014, s. 48) K tomuto břitkému hodnocení vezdejšího stavu se váže koncept rezignace charakteristický pro třetí část Komenského vývoje. Ale nikoli rezignace v negativním smyslu, ale rezignace specificky pozitivní. Rezignace na tento zkažený svět a obrácení se k Boží milosti, která jediná nás může vysvobodit z tohoto světa. Rezignovaný člověk se odevzdává Bohu a odmítá se podílet na špatnostech žitého světa. Lze mluvit o „rezignaci na závislost na čemkoliv pozemském, nestálém a dočasném.“ (Hábl, 2010 s. 43)

Čtvrtou částí vývoje je potom období takzvané edukační antropologie. Zde již přichází plně ke slovu Komenského odhodlání napravit zkažený svět. Přestože koncept rezignace neměl být projevem pasivity, ale přivrácení se ke spásnému principu, tak v edukačním období se snaží napravit i uspořádání věcí vezdejších, které v Labyrintu tak ostře kritizoval. Hlavním nápravným prostředkem světa má být právě vzdělání. Lidstvo se po pádu nemůže napravit jinak, alespoň Komenský nevidí jinou cestu. „Roztržky tohoto druhu nazývám NELIDSKOSTÍ, protože člověk, stvořený k obrazu Božímu, měl by býti všestranně vlídný, líbezný a pokojný. Ale nyní, *když se člověk odděluje od člověka, když člověk nedokáže snášet člověka, když člověk zuří proti člověku, je to zřejmý úpadek lidskosti.*“ (Komenský, Sedláček, 2008, s. 84, kurziva a zvýraznění v originále) Komenského didaktika tak není pouze nástrojem vyučování, ale je spíše nástrojem spásy a jejích možností. V tomto ohledu čerpal inspiraci z renesančních myšlenek a autorů jako Mikuláš Kusánský, Thomas Campanella nebo Francis Bacon. A zároveň v přirozenosti každého člověka je tato tendence ke vzdělávání. Není to tedy něco nepřirozeného, ale naopak jedna ze základních schopností, kterou je však nutné rozvíjet. A vzdělávání neprobíhá jen ve škole, ale člověk by se měl učit ze všeho, co jej ve světě potká. Myšlenku světa jako školy našel Komenský u Mikuláše Kusánského a u Thomase Campanely se pro změnu inspiroval myšlenkou nastolení lepší sociální situace lidstva za pomoci vzdělanosti (Hábl, 2010, s. 45—63). To Komenského přivádí k myšlence reformace či všenápravy, která musí být všeobecná a důkladná: „*Tedy za pravou a dokonalou reformaci prohlásíme tu, která činí lidi opravdu reformovanými; tj. opravdu vzdělanými, opravdu zbožnými a opravdu pokojnými.*“ (Komenský, Sedláček, 2008, s. 16, kurziva v originále)

Kromě role vzdělání při prosazování humanismu zmíním ještě dva další styčné body Komenského a pozdějších myslitelů *Bildung*. A to přestože o Komenském lze v rámci této tradice uvažovat spíše jako o vzdáleném předchůdci nabízejícím alternativní pohled na danou problematiku, než o významném inspiračním zdroji. Řada témat je sdílených, ale obě pojetí se do jisté míry liší a neohumanismem ovlivnění němečtí myslitelé Komenského nikde zvláště nezmiňují. První z těchto spojnic je důraz na svobodnou vůli a

autonomii jednotlivce. Z hlediska autonomie a svobody je důležitá právě role vzdělání, které má pomoci rozvinout přirozeně dobré sklony v člověku a upevnit jej v mravním jednání. Svoboda je nutnou podmínkou toho, abychom správně žili, ale zároveň je možné, že člověk bude jednat nesvobodně, v závislosti na svých pudech a nereflktovaných potřebách. Svoboda tak spočívá v následování univerzálních pravidel, která jsou ve světě díky tomu, že jej stvořil Bůh. Svoboda je pro Komenského racionální svobodou, v čemž se shoduje s Kantem. Není možné jednat nesvobodně a zároveň dojít spásy, spása spočívá pouze v následování Božího zjevení. Situace působí na první pohled paradoxně, jelikož svobody máme dosáhnout tím, že budeme následovat pravidla, nicméně tento rozpor je pouze zdánlivý. Tato pravidla nám neříkají, co a jak přesně máme dělat, ale fungují spíše jako schůdky, po kterých máme vystoupit, abychom se vyprostili ze závislosti na potřebách, do kterých jsme byli uvrženi pádem člověka, prvotním hříchem (Pikkarainen, 2012, s. 21–22).

Druhým styčným bodem je nesouhlas s karteziánským přístupem ke světu, který se prosazoval na začátku novověku v souvislosti s René Descartem. Descartův dualismus rozděloval svět na dvě nesouměřitelné části: duchovní substanci schopnou myslet a vposled nazírat Boha a substanci rozprostraněnou, vyplňující prostor a fungující dle hylemorfických principů. Přírodní svět je tak ztotožněn s pouhou hmotou a je možné jej podříditi jednoznačnému vědeckému poznání. Zároveň, dle Komenského, neměla v Descartově podání příliš prostoru historie. Bůh je trvalý a neměnný, zatímco přírodní svět je striktně kontingentní a podléhá neustálé změně. Člověk je rozpražen mezi těmito dvěma světy. Jeho tělo podléhá principům mechaniky, ale duše je jako jediná ze stvořených věcí schopna nazírat Boha a jeho dobrotu. Z Komenského deníku je přitom zřejmé, že se s Descartem setkal a z počátku byli dokonce přáteli, nicméně postupem času se jejich názorové shody přerušily a Komenský se stal kritikem Descartova pojetí vědy a jeho mechanistického zkoumání přírody. S tímto pojetím vědy ostatně nesouhlasili také pozdější němečtí romantici jako Schiller nebo Herder. Namísto mechanistického zkoumání přírody přichází Komenský se svou metodologií, která se označuje jako synkritická. Zastupuje holistický přístup a

vychází z tvrzení, že člověk by neměl zkoumat jen přírodu, ale také sám sebe, především své vnitřní já, a také Boha. Zároveň by tato zkoumání nikdy neměla být prováděna samostatně, ale vždy ve vzájemném souladu. Komenský tedy nechce omezit zkoumání jen na přírodu, ale kromě Boha do něj chce zapojit také zkoumání lidských věcí, zapojit do něj sociální rozměr, který u Descarta schází. Dalším klasikům *Bildung* se Komenský přibližuje důrazem na zkoumání lidského nitra, které je v pozdější tradici silně zastoupeno, a to opět především u romantiků (Pikkarainen, 2012, s. 24–25).

2.1.2 Komenský a všeobecné vzdělání

Dalším styčným bodem, který bych chtěl načrtnout mezi Komenským a *Bildung*, je požadavek na všeobecnost vzdělání a kritický pohled na čistě praktickou orientaci vzdělání. Zástupci obou táborů se shodnou na faktu, že morální vývoj lidstva by měl jít ruku v ruce s jeho vědeckým vývojem. Nicméně v dnešní době nejlépe víme, že tento požadavek je velmi problematický. K průzkumu požadavku na všeobecnost vzdělávání se nejprve zaměřím na Komenského spis *Velká didaktika* (1948), kde jsou názory na toto téma soustředěny nejvíce.

Nejprve bych chtěl podotknout, že Komenský nepoužívá slova didaktika v dnešním významu, ale jeho pole je širší a lze jej spíše ztotožnit s dnešním pojmem pedagogika, jelikož se Komenský v rámci tohoto termínu nezabývá jen způsoby vyučování, ale širokým polem všeho, co se váže ke vzdělávání. Již byla řeč o spásné roli vzdělání na lidské pokolení. Komenský se domnívá, že nejlépe je vzdělávat mládež, jelikož ještě není zkažená a lze ji nejlépe usměrnit. Nicméně nápravy bychom se neměli zříci ani u dospělých, přestože v jejich případě se jedná o úkol značně nesnadný: „Proto Kristus nám dospělým káže obrátit se, abychom byli jako děti, tj. abychom se odučili zlým věcem, jež jsme načerpali špatným vedením a jimž jsme se naučili špatnými příklady světa, a abychom se vrátili v dřívější stupeň prostoty, tichosti, pokory, čistoty, poslušnosti atd.“ (Komenský, 1948, s. 29) Dospělé se již před nákazami světa uchránit nepodaří, ale právě o to bychom měli usilovat v případě mládeže a jejich přirozenost bychom měli dovádět ke zdárnému

rozvoji. Už u Komenského synkritické metody jsme mohli pozorovat jeho holistický přístup k vědění a ten se projevuje také v případě vzdělání. Jeho obsahem nemá být jen poznání o věcech vnějšího světa, ale také vštěpování správných mravů a kultivace zbožnosti. Mravní výchovu lze spojit s prozkoumáváním vnitřního prostoru sebe sama jako druhým aspektem synkritické metody a zcela analogicky lze spojit kultivaci zbožnosti s poznáním Boha. To vše v optice věčné spásy jako skutečného cíle pozemské existence. Komenského přístup k obsahu vzdělanosti a její roli v životě shrnu citátem:

„Přitom se vyrozumívá *vzděláním* veškeré poznání věcí, umění a jazyků, jménem *mravů* nejen vnější slušné chování, nýbrž veškeré vnitřní i vnější pořádky činnosti, a jménem *nábožnosti* ona vnitřní úcta, kterou se duch spojuje a sjednocuje s nejvyšším božstvím. V tomto trojím záleží celá vyvýšenost člověka, poněvadž pouze ono je základem přítomného i budoucího života; ostatní (*zdraví, síla, krása, bohatství, důstojnost, přátelství, šťastné úspěchy, dlouhý věk*) není nic jiného, leč buď přídavky a vnější ozdoby života, přidá-li je Bůh některým lidem, nebo zbytečné marnosti, neužitečná břemena škodlivé překážky, jestliže kdo chtivě po nich touže, sám si je shání a jimi se zaměstnává a zasypává, zanedbáváje přitom oněch statků hlavnějších.“ (Komenský, 1948, s. 47, kurziva v originále)

V tomto vzdělávacím snažení napomáhají člověku dvě vlastnosti. Zaprvé se jedná o neomezenou kapacitu mysli, jelikož dle Komenského i kdyby člověk žil tisíc let, stále by se měl co učit a také by se to učil. Lidskou mysl přirovnává k bezedné hlubině kontrastující s lidským tělem, které je jasně ohraničené. Druhou pozitivní vlastností stran vzdělání je přirozená lidská tendence k poznání. Na světě není nic, co by nemohl pochopit člověk obdařený smysly. Člověk má nejen odhodlanost k vědění a práci, ale dokonce po ní opravdu touží. Tato touha se projevuje již v dětství a přetrvává po celý život. Dle Komenského tuto skutečnost dokládá řada přirozených pozorování jakožto i fakt úcty, kterou chováme ke vzdělaným lidem. Komenský dokonce stručně načrtává teorii poznání inspirovanou René Descartem a pracující s metaforami vosku a pečetě (Komenský, 1948, s. 40–52).

Člověk se tedy sice rodí s přirozenou touhou k poznání a se semeny správného jednání, nicméně tyto prvky je nutné rozvíjet. Přirozenost dává pouze semena ctností, ale ne již ctnosti samy. Komenský definuje člověka jako tvora schopného kázně, ale tuto schopnost je nutné nejprve kultivovat. Pokud by kultivována nebyla, tak by lidé, a posléze i lidstvo jako celek, spěli k barbarství. „Nikdo tedy ať nemyslí, že pravým člověkem může býti ten, kdo se nenaučí jednat jako člověk, tj. kdo nebude veden k tomu, co činí člověka člověkem.“ (Komenský, 1948, s. 58) Lidská mysl je po zrození *tabula rasa*, jelikož i ona semena jsou pouhou potencialitou, která může zaniknout bez jakéhokoli projevu realizace. Nicméně zde se dostáváme k důležitému rysu vzdělání a to je jeho demokratičnost. Vzděláván by totiž neměl být jen někdo, ale vzdělávat by se měl úplně každý. Komenský počítá s různými schopnostmi jednotlivců, ale to jej nikterak neodrazuje od požadavku vzdělávání všech. Vznáší dokonce požadavek, na svou dobu velice pokrokový, že ze vzdělání by neměly být vyjmuty ženy. Dle tohoto názoru jsme všichni byli stvořeni jako lidé a všem by nám také mělo být dopomáháno, abychom užitečně strávili život. „Připouštíme-li tedy my pouze některé ke vzdělávání, vyloučivše ostatní, jsme nespravedliví nejen k těm, kdož jsou účastni téže přirozenosti, nýbrž i k samému Bohu, jenž chce, aby jej uznávali, milovali a chválili všichni, jimž vtiskl svůj obraz.“ (Komenský, 1948, s. 68)

Dále Komenský vznáší požadavek, aby vzdělání bylo všeobecné. K požadavku, že mají být vzděláváni všichni, přistupuje i ten, aby byli vyučováni všemu. Tím není myšleno vše ve smyslu povinné znalosti všeho vědění, což je požadavek značně utopický, ale míří tím na neohraničenost oboru poznání. Tedy k tomu, aby se každý mohl vzdělávat v tom, o co má sám zájem, přestože řada znalostí by měla být společná všem. Tento požadavek všeobecného základu přístupného všem formuluje s následující maximou: „... učili znát základy, příčiny a cíle všeho nejdůležitějšího, co je a co se děje; aby se totiž na tomto světě nepotkávali s ničím tak nepoznatelným, že by si o tom nemohli udělat nějaký skromný úsudek a že by toho nemohli užívat moudře k bezpečnému užítku a bez škodlivého omylu.“ (Komenský, 1948, s. 72) Z uvedené citace také zřetelně vyplývá, jakým způsobem se vztahuje vzdělanost k autonomii, jelikož teprve vědění může zaručit skutečnou

autonomii jednotlivce. Dle mého názoru je v tomto bodě vztah k *Bildung* poměrně úzký, přestože motivace se v obou případech liší. Ona autonomie však ani v jednom z případů není nevázaností, ale naopak má ústit v mravnost a ctnostné jednání, které je pro Komenského krásou. Čistě pragmatické vzdělání, proti kterému brojí Komenský i koncept *Bildung*, by takovému požadavku nemohlo dostát.

Nyní se v krátkosti ještě zmíním o pohledu Davida Hamiltona, který vnímá Komenského jako mezičlánek mezi přechodem od kurikulárního pojetí vzdělávání k *Bildung*. Sedmnácté století byl zlatý věk kurikulárního pojetí. To vycházelo z jasně definovaných obsahů učiva, které musí studující zvládnout, aby vzdělávací proces úspěšně završil. Takto vznikaly dokonce mapy vědění, které posléze sloužily jako osnovy pro školní výuku. Vědění bylo takto kategorizováno a tříděno v souladu s předpokladem, že takto je možno rozřadit všechno dostupné vědění. Ostatně tato vlastnost má úzkou vazbu na encyklopedické hnutí, které působilo v období úspěchu kurikula. Toto pojetí vycházelo z velké části z Descartova odkazu a bylo jedním z hlavních osvícenských přesvědčení. Komenský stojí jednou nohou v kurikulárním pojetí, ale zároveň již předznamenává přístup osmnáctého století. Školní organizace a výuka mají totiž být zařízeny přesně ve shodě s přírodou. To na jednu stranu aplikuje na řadu svých didaktických principů, které načrtává, ale zároveň se tento přístup týká také organizace učební látky. Na druhou stranu Komenský studentům přisuzuje svobodnou vůli a autonomii, čímž je mnohem blíže pozdějšímu pojetí *Bildung*. Ne snad, že by rámeček kurikula popíral svobodnou vůli jednotlivce, ale ve vzdělávacím procesu neměla místo, jelikož studijní obsahy byly pevně dány. Svobodná vůle u Komenského cílí především na průzkum vnitřního světa jednotlivce, čímž se vytyčuje prostor studia, který kurikulární přístup neznal. Komenský tak na jednu stranu akceptuje přístup rozšířený ve vzdělávacích kruzích, ale na druhou stranu, a s ohledem na směřování k věčné blaženosti, tematizuje ve vzdělávání vnitřní svět jednotlivce jako místo, které nesmí být studenty opomenuto (Hamilton, 1990, s. 4–14).

2.2 Immanuel Kant

Immanuel Kant byl pruský filosof, kterého proslavily především jeho práce na poli metafyziky a ontologie. V této práci se však neorientuji na nejznámější část jeho díla, ale především na etiku a pedagogiku. A zatímco Kantovy etické názory jsou dnes široce známé, tak pedagogická teorie se připomíná jen výjimečně. Pro následující výklad je důležitá hlavně teorie etická, která přináší mnoho podnětných myšlenek, zatímco Kantova pedagogika příliš originálních myšlenek neposkytuje.

2.2.1 Kant a vzdělanost

Immanuela Kanta proslavila především jeho slavná série tří Kritik. Nicméně ve svém životě se zabýval celou šíří lidského poznání a zastavil se také u pedagogiky. Spis *O výchově* (Kant, 1931) vyšel až posmrtně a byl uspořádán Fridrichem Theodorem Rinkem. Tomuto uspořádání je sice vyčítáno, že si Rink některé pasáže upravil, aby se lépe četly, nicméně tato obvinění nejsou natolik závažná, aby se s tímto jediným souvislým pramenem Kantových názorů na vzdělání nedalo pracovat. Kant se však vzdělání dotýká také v řadě jiných otázek. Nejhlouběji v otázce mravního jednání a svobody jednání. Tato dvě témata budou také v centru pozornosti této části práce. Pokud bychom chtěli vymezit místo pedagogiky v Kantově systému, tak se nemůžeme vzdálit od kategorického imperativu a problematiky svobodného jednání. Kategorický imperativ je rozumově odvoditelná maxima jednání a jako taková by měla mít univerzální platnost. Díky rozumovému základu vzdoruje nahodilosti empirického světa a měla by být závazná pro všechny. Kantova etika má tedy dvě podoby – čistou a praktickou. Čistou podobu zastupují racionální odvození v čele s kategorickým imperativem a praktickou etiku zastupuje empirická realita v čele se vzděláním jako svým hlavním nástrojem. Vztah obou částí je takový, že praktická etika by měla zkoumat empirický svět pro správnou aplikaci z rozumu odvozených etických principů. Nicméně v tomto bodě nepanuje široká vědecká shoda, jelikož Kant sám nikdy tento vztah příliš nevyjasnil, a ve hře tak mohou být i jiné interpretační varianty (Guyer, 2006, s. 177–178).

„Člověk je jediný tvor, jemuž je třeba výchovy. Výchovou (Erziehung), totiž rozumíme ošetřování (Wartung) čili opatrování, výživu (Verpflegung, Unterhaltung), kázeň (Disziplin, Zucht) a vyučování (Unterweisung) vedle mravní výchovy (Bildung).“ (Kant, 1931, s. 31) Podobně jako u Komenského i u Kanta tedy nalézáme požadavek výchovy člověka. Či přesněji řečeno požadavek nutnosti výchovy. A v podobném diktu i Kant konstatuje, že právě vzdělání je to, čím se dokážeme zbavovat zvířecosti a stávat se více lidmi. Tuto roli v Kantově soustavě zastává kázeň, která má zabraňovat, aby se člověk neodchýlil od určení lidskosti a nepřimkl se ke zvířecím pudům. Kázeň zabraňuje člověku v nerozvážnosti a jako taková je pouze negativním vymezením. Avšak samotná kázeň nestačí. Základem morálky totiž není disciplína, ale vlastní rozum a každý jedinec se musí naučit jednat ve shodě s vlastním rozumem. Za tuto část je v Kantově systému zodpovědné vyučování. Vyučování společně s kázní tvoří vzdělanost (v originále *Bildung*). Zvířatům postačují instinkty, ale člověk je obdarován rozumem, který je jediný zárukou nejen skutečné zodpovědnosti, ale také skutečné svobody (Kant, 1931, s. 31–36). A právě to jsou dle mého názoru nejvýraznější body, z nichž posléze čerpala myšlenková tradice *Bildung* a které se posléze staly jedním z jejích základních stavebních kamenů. Vztah Kanta k této tradici také není jednoznačný. V jednom ohledu je možné jej považovat za zakladatele právě díky zmíněnému důrazu na svobodu jednotlivce. Ale na stranu druhou je možné jej považovat za jednoho z nejdůležitějších předchůdců a inspiračních zdrojů. Osobně se kloním spíše k druhé variantě, jelikož rozvoj jednotlivce na základě vzdělávání a sebevzdělávání, jak je obsažen v *Bildung*, u něj nenalzáme.

Tento rozvoj je cílen také individuálně, zatímco Kant je zastáncem humanizace celého lidstva. O humanizaci a pokroku se vyjadřuje následovně: „Lidský rod má všechny přirozené vlohy lidstva svým vlastním úsilím poněmhu sám sebe rozvíjet. Generace vychovává další generaci.“ (Kant, 1931, s. 32) Lidstvo v sobě má zárodky správného jednání a rozvoje, ale je nezbytné je řádně kultivovat. Jen tak může být docíleno pokroku a zachování lidstva ve správném stavu. S tím úzce souvisí známý Kantův paradox svobody, který jsem již krátce nastínil. Člověk je podle něj svobodný jen tehdy,

jedná-li podle rozumových zásad. Rozumové zásady mají univerzální platnost a jsou nezpochybnitelné, jelikož rozum je univerzální všem lidským bytostem a jeho závěry nelze zpochybňovat. Ve výsledku má tedy člověk jednat podle univerzálních a nezpochybnitelných pravidel, jelikož pouze toto jednání mu může zaručit svobodu. Toto jednání může zaručit již morálka založená na kázni, ale teprve morálka založená na rozumu je pravou morálkou. Nicméně již děti by měli být učeni kázni, aby se jejich charakter obrušoval, jelikož dítě, které nepozná překážku, se dle Kanta jen těžko může později naučit plné svobodě. „Člověk má však od přírody tak velikou lásku k svobodě, že ji vše obětuje, když si na ni po nějaké době zvykl. Právě proto pak je též třeba, jak bylo řečeno, velmi brzo užití kázně, neboť nestane-li se tak, je potom obtížné člověka měnit.“ (Kant, 1938, s. 33) Nedostatek vzdělání je menší hrozbou než nedostatek kázně. Vzdělání lze v průběhu života doplnit, ale nedostatek kázně je v dospělosti takřka nemožné plně kompenzovat dalším působením (Kant, 1938, s. 30—35).

Zároveň se Kant nevzdává pozitivní vize, že vzdělání může výrazně přispět k pokroku lidstva a jeho humanizaci. Každá další generace může vychovávat lépe než ta předchozí. Kant v této souvislosti mluví o „... velkém tajemství zdokonalení lidské přirozenosti.“ (Kant, 1938, s. 36) Tuto možnost zdokonalení na pozadí vzdělání dokládá domněnkou, že dříve lidé neměli ani potuchy, jak bude v jeho časech vypadat lidská přirozenost. A právě rozvoj humanismu je nejvyšším cílem lidstva a všeho jeho snažení. Humanismus je v tom ohledu vývojovým určením lidstva, ke kterému má spět za pomoci správného užití rozumu. Kant tedy hledí především do budoucnosti spíše než k současnému stavu, což dokazují i slova: „Děti mají býti vychovávány nikoli pro přítomný, nýbrž pro budoucí, pokud možná lepší stav lidského pokolení, to jest: *přiměřeně k ideji lidství*.“ (Kant, 1938, s. 39, kurziva v originále) Kant se také vymezuje proti čistě pragmatickému rozměru vzdělání, na jehož základě dochází k opomíjení vzdělání vedoucího ke svobodě. Pozoruje, že hlavní starostí rodičů je, aby se jejich děti uplatnily ve světě a starostí vrchnosti je, aby měla dostatek schopných poddaných. Tento pragmatický rozměr může být jedním z cílů výchovy, ale rozhodně ne cílem hlavním. V přibližování lepšímu stavu lidstva je nápomocná také kultura, která šířením správných

myšlenek napomáhá přibližování lidské přirozenosti k jejímu cíli (Kant, 1938, s. 35–40). Takto dochází ke konstituci sociálního prostoru vznikajícího na základě vzájemné dohody jednotlivců. Tuto konstituci lze ilustrovat známou formulí, že svoboda jednoho končí tam, kde začíná svoboda jiného. A právě to by se mělo dětem vštěpovat již od mládí. Mělo by se jim dávat dostatek prostoru na objevování, ale také jim předvést, že svoboda má své předpoklady, a v tomto kontextu je usměrnit (Kivelä, 2012, s. 68).

2.2.2 Svoboda a kategorický imperativ

Nyní se krátce zaměřím také na druhou část Kantovy etiky, tentokrát na její čistou podobu odvozenou z rozumu samého a nepodléhající tak žádné změně. Tato část Kantova učení platí za mnohem známější a pro další filosofický vývoj také mnohem důležitější, než část věnovaná vzdělání. V rámci této práce ji připojuji pro plnou ilustraci toho, co se skrývá pod Kantovským pojmem svobody a humanizace, jelikož teprve ve světě čisté etiky a za pomoci rozumu dochází k jejich pravému naplnění.

Nejprve se zaměřím na dedukci kategorického imperativu ve spise *Základy metafyziky mravů* (Kant, 1910). Titul metafyzika je v názvu knihy z toho důvodu, že Kant za metafyziku považoval vše, co je založeno racionálně, neempiricky a zároveň je omezeno na určité části rozumu, v tomto případě na jeho praktickou stránku. A jelikož mají mít tyto zásady praktického jednání závazný charakter, tak musí obsahovat absolutní nutnost. Vytvoření zásad spočívajících na čistém rozumovém poznání Kant považuje za nezbytné, protože normy vycházející z empirie jsou v principu kontingentní a bez nejvyšších rozumových principů by neměly měřítko své správnosti, orientační bod. Zároveň se metafyzika mravů nezabývá podmínkami lidského chtění vůbec, ale jen principy čisté vůle. Kategorický imperativ má v této konfiguraci postavení nejvyššího mravního principu a pro jeho určení Kant musí nalézt nezpochybnitelný základ, na kterém lze vystavět jeho dedukci. Snaží se najít objekt, který je bezpodmínečně dobrý sám o sobě. Nepodléhá tedy žádným vnějším vlivům ani změnám kontextů a je dobrý ve všech možných potenciálních situacích. Tímto objektem se Kantovi stává dobrá vůle.

Ne snad nějaké konkrétní cíle, které vůle stanovuje, ale dobrá vůle sama o sobě, bez bližšího určení svých cílů nebo přesněji řečeno bez ohledu na své cíle. A přestože dobrá vůle sama o sobě nemusí být jediným ani celým dobrem, tak je jistě nejvyšším dobrem, kterého je možné dosáhnout. Zároveň nemůže být mravní jednání motivováno náklonností či nějakým náhodným vnějším faktorem, ale musí vždy vycházet z povinnosti. Jak vyplývá z předchozího, tak se povinnost nevztahuje k cílům dobré vůle, ale k dobré vůli samotné, jelikož jen takto může být ono jednání hodnotné. S tím, že povinnost je definována jako: „... nutnost jednání z úcty k zákonu.“ (Kant, 1910, s. 18) Maximou jednotlivce, jeho subjektivním principem chtění, by mělo být jednat tak, aby se jeho maxima stala všeobecným zákonem (Kant, 1910, s. 10–24). „Nutnost mých jednání z čisté úcty k praktickému zákonu je to, co tvoří povinnost, jíž ustoupiti musí každá jiná pohnutka, protože ona je podmínkou dobré vůle o sobě, jejíž hodnota jde nade všechno.“ (Kant, 1910, s. 22)

V další části Kant nejprve dovozuje, že všechny mravní pojmy, které jsou *a priori*, mají svůj původ v rozumu a nemohou být abstrahovány z empirie. To jim dle Kantova výkladu dodává důstojnost a nutnost, aby mohly být nejvyššími praktickými principy, tedy nejvyššími principy jednání. A zároveň ztotožňuje praktický rozum s vůlí. Vůle není nic jiného než jednání podle principů, což platí i o praktickém rozumu. Obojí je tedy identické. Poté se dostává k definici hypotetického a kategorického imperativu, když píše: „Všechny imperativy přikazují buď hypoteticky aneb kategoricky. Hypotetické představují praktickou nutnost možného jednání jakožto prostředek k něčemu jinému, čeho dosáhnouti chceme (aneb přec je možno, že bychom dosáhnout chtěli). Imperativ kategorický byl by ten, který by představoval jednání jakožto samo pro sebe, beze vztahu k jinému účelu, jakožto objektivně nutné.“ (Kant, 1910, s. 35) Imperativ, který přikazuje bezprostředně, bez ohledu k jinému cíli, je tedy kategorický a je imperativem mravnosti, praktickým zákonem. Obsahem kategorického imperativu je takové jednání, které je nutné a jehož obsahem je dobrá vůle sama, a v souladu s tím vytváří jednání, od něž bychom chtěli, aby se stalo všeobecným zákonem. Z toho zároveň vychází Kantova humanistická vize: „Jednej tak, abys užíval lidství jak v osobě své, tak v osobě každého jiného vždy spolu za účel, nikdy

pouze za prostředek.“ (Kant, 1910, s. 54) Lidstvo se tak stává říší cílů o sobě a neplní pouze roli prostředku vedoucího k jinému cíli. Toto je Kantova představa humanity odvoditelná z rozumových principů a je zároveň příkladem extrémní podoby humanity, kde se nevyskytuje žádný element humanity se vzpouzející. Zároveň jen takto může člověk jednat plně svobodně, protože jedná dle vůle, která je plně v souladu s rozumovými principy, které uznává, jelikož rozumu se není možné protivit (Kant, 1910, s. 26–68). V tomto bodě je samozřejmě možné Kantův postup napadnout, ale to není cílem této práce a nebudu se proto tomuto kroku dále věnovat. Nicméně v tom bodě je možné obrátit se na odbornou literaturu, kde je celá problematika podrobně popsána, například na knihu Paula Guyera (2006).

2.3 Wilhelm von Humboldt

Postava Wilhelma von Humboldta bývá tradičně řazena k nevýznamnějším postavám myšlenkové tradice *Bildung* a někdy též na její počátek. S jeho zakladatelskou rolí to není jednoznačné a záleží spíše na úhlu pohledu každého interpreta, než že by se jednalo o jednotný názor. Pohledu na Humboldta jako zakladatele každopádně nahrává jeho profesní činnost, kdy se realizoval jeho návrh na založení Berlínské univerzity. Na počátku devatenáctého století se jednalo o velké téma a podobný návrh či memorandum vypracovala celá řada učenců, kupříkladu Fichte či Schleiermacher, jejichž názory se v diskuzi o *Bildung* také významně prosadily. Při tematizaci Humboldtova odkazu mě budou zajímat především dva aspekty jeho myšlenkového dědictví. Jedná se o jeho návrh nově zakládané berlínské univerzity a také o jeho pojetí vzdělanosti. U tématu zakládacího plánu berlínské univerzity pojednám také dopad této koncepce v dalších staletích. Jelikož obě témata se značně prolínají a nejsou od sebe jednoduše oddělitelná, budou provázána i v dalším textu.

2.3.1 Humboldtův univerzitní návrh

Zrod Humboldtovské ideje vyššího vzdělávání probíhal v atmosféře vzdělávací krize pociťované v celé Evropě. Od sedmnáctého století se produkce vědění postupně přemísťovala z církevních center do právě vznikajících akademií a starších univerzit, které již od dob středověku byly v boji za svoji autonomii proti církvi nebo místní vrchnosti. Na přelomu osmnáctého a devatenáctého století však přišla možnost k novému vymezení role univerzit. Ve Francii Napoleon přišel s koncepcí centralizace univerzit a podřízení jejich provozu státnímu zájmu, zatímco v Německu právě vrcholila debata o jejich novém uspořádání následovaná pruskou školskou reformou. V diskusi o novém vymezení role univerzit se prosazovaly starší myšlenky z pera Kanta a Schillera, kteří přesunuli důraz na pojetí vědy, která měla mít cíl ve výchově člověka, rozvoji lidství a univerzální perspektivě vědění jako celku. V této koncepci hrála důležitou roli filosofická fakulta, která jako jediná neměla být pod přímým dohledem státu a měla být svobodná v rozvíjení věd a jako taková měla být jen pod správou rozumu. Zde je možné vidět zárodky pozdější představy všeobecného vzdělání, nicméně Humboldt tento důraz na filosofii záměrně zeslabil v obavě, že je pro studující příliš odtržená od reálného světa. A zatímco Fichte ve svém návrhu prosazoval pevnou strukturu vědeckých ústavů s pevným kurikulem, tak Humboldt spatřoval svobodu vědeckého bádání také v organizaci univerzity a svobodnou volbou studia viděl jako nutnou podmínku akademické svobody. Pojetí univerzity, jak byla budována v Německu na začátku devatenáctého století, lze shrnout do následujících principů. Prvním principem je úplná autonomie vědy, kterou má zajistit stát, a to tím, že se vzdá veškerého vlivu na vědění rozvíjené na univerzitě, a také tím, že bude univerzitu ochraňovat před vlivem vnějších ekonomických vlivů. Druhým je důležitost této svobody, kterou by měl ocenit především samotný stát, jelikož pouze na základě svobodného bádání je možné budovat mravní kulturu a obohatit tak celý národ. Univerzita by měla být nepolitická, nezávislá na požadavcích profesního vzdělávání a měla by obsahovat důraz na filosofii a filosofické vědy (Šima, Pabián, 2013, s. 43—46).

Již několikrát jsem naznačil, že Humboldt nebyl jediný, kdo se zabýval reformní myšlenkou berlínské univerzity a řadu motivů, které se u něj vyskytují

Ize vysledovat k různým autorům téže doby nebo se v některé podobě aplikovaly na některé z již existujících německých univerzit. Ve středoevropské tradici se s touto reformou pojí především Humboldtovo jméno, nicméně jedná se spíše o zvyklost, než že by Humboldt byl jediným hybatelem v tomto směru. V devatenáctém století dokonce ani nebyl znám jako univerzitní reformátor a jeho spisy na toto téma vyšly až na začátku dvacátého století. Zároveň jeho pedagogické působení na berlínské univerzitě bylo minimální. To však nic neubírá faktu, že představa humboldtovského modelu univerzity hraje dodnes jednu z nejdůležitějších rolí v debatách o podobě a směřování vysokého školství. Ostatně v jeho východiscích se projevilo několik důležitých aspektů v našem výkladu úzce navazujících na Komenského i Kanta. V dospívání si vštípil neohumanistické hodnoty díky osvícenskému vzdělání a již na konci osmnáctého století s nadšením psal o maximální možné míře svobody, která by měla připadnout občanům na úkor státu. Nicméně pro realizaci těchto svobod a pro reformu státu, která měla způsobit jejich zajištění, bylo nezbytné zajistit dostatečnou vzdělanost obyvatelstva. A k tomuto cíli bylo nezbytné provést školskou reformu, jejíž vrchol spočíval právě v univerzitním studiu. Prosazoval jednotný třístupňový model školství, kde vzdělání mělo být přístupné každému bez rozdílu majetku a náboženství. Snahy o celkovou školskou reformu však narazily na odpor státu, který se nechtěl smířit se svou minimální rolí, a Humboldtovi nezbylo, než na svou funkci na ministerstvu rezignovat, a zůstalo mu jen místo v základajícím výboru univerzity (Šima, Pabián, 2013, s. 46–48).

Nyní se již zaměřím přímo na Humboldtův návrh univerzitní reformy, který vešel ve známost pod názvem *O vnitřní a vnější organizaci vyšších vědeckých ústavů v Berlíně* (Humboldt, 2015). Nejprve k názornému vymezení Humboldtovy představy o fungování vyšších vědeckých ústavů, tedy univerzit a akademií věd:

„Pojem vyšších vědeckých ústavů je vrcholem, na němž se odehrává vše, co představuje zájem morální kultury národa. Jednotlivé vědecké ústavy jsou určeny k tomu, aby v nejhlubším a nejširším slova smyslu přispívaly k vědě a výsledky tohoto úsilí poskytovaly duchovní a mravní vzdělanosti nikoli záměrně, ale jako samu v sobě účelně zpracovanou látku, na které tento

pojmem spočívá a v níž má svůj prostředek. Vyšší vědecké ústavy vnitřně naplňují svou podstatu tehdy, pokud objektivní vědy pod jejich vedením dosahují spojení se subjektivním vzděláním.“ (Humboldt, 2015, s. 31)

V tomto citátu je možné nalézt hned několik ústředních myšlenek Humboldtova určení role vědy, univerzity a také tradice *Bildung*. Z úryvku je zřejmé spojení mezi postupem vědy, vzdělaností národa a jeho mravní úrovní, tedy moment, který se v mírně odlišné podobě nacházel již u Komenského a Kanta. Dalším zajímavým momentem je spojení rozvoje objektivní vědy a subjektivního vzdělání. Zde Humboldt cílí na poskytování výsledků vědy široké veřejnosti, která si má její výsledky osvojit a na tomto základě zvyšovat morální kulturu. To je možné díky tomu, že vyšší vědecké ústavy nemají brát zřetel na vnější podněty, ale mají se řídit pouze čistou ideou vědy nezkalenou vnějšími zájmy. Vzhledem k zaměření na čistou ideu vědy má na těchto ústavech vládnout princip samoty a svobody. Badatelské principy, které mají udržet v centru zájmu právě čistou vědu a její rozvíjení. Tím nechce Humboldt zpochybnit, že by lidstvo nemělo spolupracovat, ale cílí především na fakt, že by badatel měl být se svým vědeckým objektem a neměl by být vystaven vnějším ani vnitřním tlakům. Věda je v tomto pojetí věčně nedořešený problém, o jehož řešení je nezbytné usilovat (Humboldt, 2015, s. 31–32).

Již student je na univerzitě proto, aby napomáhal rozvoji vědy a nikoli proto, aby se připravoval na budoucí profesi. K vědě a bádání totiž vede výhradně „... duchovní život člověka, svoboda přemítání či vnitřní úsilí.“ (Humboldt, 2015, s. 32) Všechny vnější zásahy státu do chodu vyšších vědeckých ústavů jsou tak nežádoucí a jdou proti kultivaci ideje vědy. Humboldt je pevně přesvědčen, že věda může vzejít jedině z hlubin ducha a jakýkoli jiný způsob, jak ji získat, by zároveň znamenal její nenávratnou ztrátu. Protože jen taková věda, která povstává z nitra jednotlivce, může mít pozitivní vliv na mravní kvalitu národa, mezi jehož občany se takováto věda šíří. V zájmu lidstva jako celku je především morální pokrok a pokrok vědecký je v tomto ohledu až druhotný. Zároveň si je vědom, že k rozvíjení vědy je potřeba značná duchovní síla, kterou oplývají jen nemnozí, a tak připouští, že na univerzitě budou studovat i lidé, kterým duchovní zápal není vlastní (Humboldt, 2015, s. 32–34).

O nezasahování státu do rozvoje vědy již byla řeč, nicméně konkrétní roli státu ve vztahu k univerzitě si Humboldt představuje takto:

„Ale co se týče vnějšího vztahu k státu a jeho činnosti, platí, že se stát má prostřednictvím volby povolaných mužů starat pouze o bohatství (výkonnost a rozmanitost) duchovní síly a o svobodu jejich působení. Svoboda však není ohrožena jen ze strany státu, ale i ze strany samotných ústavů. Jakmile ty totiž jednou přijmou určitého ducha, snadno zardousí jiného. Je povinností státu, aby odvracel i takové potenciálně vznikající nevýhody.“ (Humboldt, 2015, s. 34)

Role státu je tedy pouze negativní. Stát má univerzity a akademie věd ochraňovat, zajišťovat jim svobodu, ale již nemá co mluvit do zaměření výzkumu, který se na nich odehrává. Za kontroverzní pak považují situaci, kdy má stát vyšší vědecké ústavy ochraňovat před nebezpečím, které vzniká jejich vnitřním fungováním, jelikož tento krok se zdá v reálném provozu narušovat požadavek, aby stát nevstupoval do vnitřních záležitostí těchto institucí a garantoval jim svobodu. Humboldt dále předesílá, že stát nemá od těchto institucí žádat nic, co by se týkalo jeho samotného. Ale naopak musí chovat přesvědčení, že pouze tím, že bude garantovat svobodu rozvoje vědy, se mu dostane náležitých plodů této činnosti, které budou mít pozitivní vliv na celý národ, což je nejvyšším zájmem státu. Této kultivace národa totiž stát sám dosáhnout nemůže a Humboldt nevidí jinou cestu, jak ji zajistit. Předpokladem univerzitního studia je samostatná a svobodná osobnost. Za přípravu takovýchto studentů přitom zodpovídají střední školy. Ono osvobození od vnějšího donucení má studenty přivést k touze po vědě a nikoli zahálce, kterou by přílišná svoboda mohla přinést. Takto připravený student prodělal vzdělání, které jej mělo nasměrovat k tomu, aby pochopení věcí nevycházelo z vnějšího světa, ale přímo z jeho nitra na základě myšlenkové přitažlivosti (Humboldt, 2015, s. 34–37).

2.3.2 Humboldtova teorie *Bildung*

Vzdělávací teorie *Bildung* není u žádného z autorů, kteří se jí zabývali, pojednána jako sevřený celek, ale jednotlivé postřehy jsou roztržštěné v různých částech jejich děl. Ani Humboldt není výjimkou a situaci ještě stěžuje pozdní vydání jeho díla, kdy se ke čtenářům a vědcům různé části dostávaly často nepřímo či oklikami. Z pera Wilhelma von Humboldta se zachoval krátký fragment pod názvem *Theorie der Bildung des Menschen* napsaný pravděpodobně v letech 1793 či 1794. Tímto fragmentem se budu nyní zabývat, abych přiblížil další aspekty jeho vzdělávací teorie.

Fragment začíná pojednáním o velkém díle, které odráží vlastnosti jeho tvůrce. Ten by měl mít různé schopnosti pramenící z různých oblastí lidského vědění a zároveň by je měl být schopný uvádět do vzájemného vztahu. Takovýto souhrn vědění situovaný ve společenstvu lidí je prostředkem k rozvoji lidstva jako celku. Nicméně jen několik jedinců dokáže vystoupat po žebříku vzdělání až na samotný vrchol a získá tak skutečně univerzální rozhled. Člověka považuje Humboldt za konvergenční bod všech partikulárních aktivit a konečným cílem člověka není nějaký konkrétní cíl, ale zesílení a rozšíření sil jeho přirozenosti. Nicméně i s absencí jasně definovaných cílů se vzdělávání nemůže obejít bez vnějšího světa. Ten mu poskytuje látku ke vzdělávání a čisté ideje potřebují materiál, na jehož základě by bylo možné je vyjádřit. Člověku by nemělo záležet na tom, co získá ve vnějším prostředí, ale jestli mu tyto podněty pomohly dojít k vnitřnímu povznesení a zdokonalení. Je posledním cílem naší existence snažit se získat co nejvíce pro koncept humanity, ať již v kontextu nás a našich životů nebo v širším kontextu evoluce celého lidstva. Toho můžeme dosáhnout jen, pokud se vztáhneme ke světu tak, že se dostaneme do co nejživějšího a nejobecnějšího kontaktu či souhry s vnějším světem. Tato souhra je sama o sobě majákem, orientačním bodem, na jehož základě může být souzena každá větev lidského vědění. Humboldt dále vznáší požadavek na to, aby vzdělání, moudrost a ctnosti byly propagovány co nejvíce a nejuniverzálněji. Vnitřní hodnota *Bildung* je tak vysoká, že humanita z něj odvozená je natolik silná a plodná, že by mohla sloužit za vzor celému lidstvu (Humboldt, 1999, s. 57—59).

Vnitřní hodnota kultivace ducha je pro Humboldta natolik zásadní, že jí přisuzuje takřka spásnou roli v otázce lidstva. I při kultivaci vlastního nitra je však nutný kontakt a komunikace s vnějším světem jako nutná podmínka rozvoje této kultivace. Během výstupu k vnějším věcem bychom se však v nich neměli ztrácet, neměli bychom se jimi nechat pohltit, ale vždy bychom měli mít na zřeteli sama sebe a reflektovat tuto zkušenost s vnějšími věcmi. Díky niterné reflexi dokážeme věci vnějšího světa ozářit projasňujícím světlem. Takto vzniká jednota naší percepce vnějšího světa, jednotící rámec našeho vnímání a orientace ve světě. Jeden objekt vnějšího světa je totiž možné vnímat více způsoby na základě optiky, kterou pro naše pozorování volíme. Jednou pozorujeme vnější objekt z hlediska rozumového zdůvodnění, jindy jako objekt naší fantazie nebo jako objekt smyslové intuice. Na to, abychom porozuměli přírodě, tak můžeme aplikovat celou řadu různých nástrojů a zpevňovat a rozšiřovat naše vnitřní síly a s tím související porozumění světu jako celku. Humboldt chápe svět jako jednotu, kterou musíme uchopit a porozumět jí v její celkovosti a souvislostech. Jednota světa ale nikterak nebrání rozmanitosti, kterou neustále zakoušíme, rozmanitosti, která je v jednotě obsažena. Člověk tak nakonec potřebuje především objekt ve vnějším světě. Objekt, díky němuž je možné proniknout do souhry s vnějším světem. Objekt, který podněcuje souhru receptivity a sebereflexivity. Jednota povstávající z tohoto momentu umožňuje, aby se jedinec neztratil v nekonečnosti a prázdnotě světa, ale aby dokázal svět plodně uchopit a interpretovat. *Bildung* je tak něco, co je platné ve stejné podobě pro všechny, ale zároveň je značně individuální. Vždy odráží nejen osobu konkrétního jedince a jeho perspektivu, ale také charakter doby, během níž se vnitřní síly člověka utvářely (Humboldt, 1999, s. 59–61).

Nyní krátce shrnu Humboldtovu teorii na základě sekundární literatury a pokusím se zvýraznit některé body, které se buď v předcházejícím výkladu neobjevily vůbec, nebo byly považovány za implicitní, a nebyly tak dostatečně zdůrazněny. Dle Konrada (2012) by se měl brát vážně Humboldtův požadavek na vyváženou a harmonickou osobnost. A dokonce až do té míry, že zmínku o tesaři, který by se měl ve volném čase učit latinsky, nelze brát jen jako řečnickou figuru, ale je nutné s ní, i když s rezervou, reálně počítat. Jakkoli se

tento požadavek jeví na první pohled značně neprakticky a poněkud nemístně, tak dobře vyjadřuje nároky, které Humboldt na vzdělání kladl. Vzdělání by mělo být všeobecné a to v širokém smyslu slova. Již v úvodní části jsem načrtl inspiraci starým Řeckem, které si Humboldt bral v mnohém za vzor. Na Řecku oceňoval především schopnost jeho občanů budovat humanismus i v podmínkách vyspělé civilizace, za kterou staré Řecko považoval. Tato inspirace měla také kulturní kořeny, jelikož v německých buržoazních kruzích osmnáctého a devatenáctého století byl velký studijní zájem o antické myšlení. Toto myšlení bylo zároveň rozvíjeno jako nástroj pro nabourání kulturní a politické převahy aristokratických kruhů (Konrad, 2012, s. 109–112).

Humboldt považoval staré Řecko za nedosažitelný vzor, kterému se moderní doba může jen složitě přiblížit. V antické kultuře a vzdělanosti spatřoval řadu charakteristik, které sám požadoval od vzdělání. První z nich je svoboda, kterou považoval za zcela nezbytnou pro společenský pokrok, protože jedině ve svobodě se mohou plně rozvinout schopnosti člověka. Ostatně v tomto ohledu byl Humboldt jedním z prvních německých zastánců liberalismu. Druhou podmínkou nutnou pro plné rozvinutí všech talentů jednotlivce je mnohost a různost situací. Aspekt, který dle jeho chápání obsahoval také život ve starém Řecku, zatímco na přelomu osmnáctého a devatenáctého století bylo sociální rozvrstvení německé společnosti značně rigidní a přechod mezi jednotlivými vrstvami značně komplikovaný. S tím Humboldt spojuje i monotónnost, která k tomuto životu patří (Konrad, 2012, s. 113–115).

Z předcházejícího výkladu by již nyní mělo plynout, že *Bildung* jako vzdělávací ideál je zaměřený především na jedince a jeho sebevzdělání, nicméně roli hraje i jeho cíl v rozvoji humanity a pokroku společnosti jako celku. Zároveň není *Bildung* nic mechanického, co by se člověk jednou naučil a posléze používal například jako určitý postup. Ale jedná se naopak o vysoce individualizovaný proces bez jasně definovaných obrysů. S tím souvisí i fakt, že zde není žádný konkrétní cíl nebo záchytný bod, který by značil dosažení určitého stupně vzdělání, ale v tomto bodě je nutné setrvat spíše u intuice či společenského posouzení, než hledat systematická kritéria. Stejně tak není *Bildung* omezenou dokonalostí, za kterou by již nebylo možné jít. *Bildung*

naopak nezná žádnou finální dokonalost. Za jednu z důležitých inspirací, která ovlivnila Humboldtův koncept, bývá považována francouzská revoluce a její důsledky. Během francouzské revoluce se tamní společnost takřka kompletně proměnila. Ti, kteří byli dříve chudí, se stali vládci, a ti, kteří byli dříve bohatí, najednou vše ztratili. Ozvěny této velice dynamické atmosféry zasáhly i Německo a nově položily otázku, jak se správně zorientovat ve světě. A právě široce pojaté vzdělání ideálu *Bildung* mohlo být tím pravým nástrojem. Ale nejednalo se jen o revoluční hnutí, ale také o modernizaci a přechod do průmyslového věku, který citelně zasahoval skoro všechny občany (Konrad, 2012, s. 113–115).

Sorkin (1983) jako další hybný moment konceptu *Bildung* uvádí Humboldtovo vlastní životní napětí. Z jeho biografie je patrná tenze mezi zásadovým výcvikem a ideálem kultivace. Jako pruský státní úředník musel být v řadě věcí velice disciplinovaný a rigidní, ale nehumanistické smýšlení ho zároveň vedlo zcela opačným směrem. V tomto kontextu lze číst jeho univerzitní reformu jako nástroj, jak smířit oba tyto světy a zároveň prosadit své ideály v širší podobě. Ostatně opakovaně se projevuje jeho odpor ke státní moci, která byla značně svazující a ústila v požadavky svobody a minimálního státu, které během života vytrvale prosazoval. Zároveň považoval za nemožné, aby se pod přísným státním dohledem mohl život občanů přiblížit k antické *polis*, kterou měl za vzor a která na rozdíl od pruského státního zřízení podporovala rozvoj jednotlivce. Ideál kultivace lze zároveň sledovat až do dětských let, kdy Humboldtovi jako malému zemřel otec, a on tak čelil řadě problémů sám. Již odmala si osvojoval tento ideál na základě životní situace, která mu jej vystavila takřka jako nutnost. Další inspirací pro ideál sebekultivace byla zmíněná struktura německé společnosti, která značně narušovala přirozenou společenskost a odkazovala jednotlivce více k jeho vlastnímu nitru. A opomenuté by neměly zůstat ani kulturní vzory jako Schiller nebo Goethe, kteří byli důležitými postavami v otázkách romantického vzdoru a příklonu k nehumanismu. Navíc při studiích v Göttingenu navštěvoval Humboldt seminář profesora Hayneho, kde objevil velice plodnou půdu pro rozvoj těchto myšlenek. A dokonce již v roce 1787 zformoval skupinu sestávající ze tří mužů a tří žen nazvanou *Tugenbund*, která fungovala tajně a

jejímž hlavním smyslem byla snaha o společný morální pokrok (Sorkin, 1983, s. 55–73). Na Humboldtově životě tak můžeme jasně vidět, že jeho motivací pro zrod vzdělávacího ideálu *Bildung* nebylo jen myšlenkové dědictví starověku a jeho současníků, ale také panující společenská situace a řada osobních prožitků, které výrazně utvářely jeho zkušenosti i smýšlení.

2.4 John Henry Newman

John Henry Newman byl dosud známý v badatelských kruzích především na základě svých teologických spisů. V posledních několika letech se ale pozornost obrátila také k jeho pojetí vzdělanosti a univerzitním aktivitám. Newman byl katolický kněz působící v Anglii a v Irsku. Jeho akademická aktivita se váže především k jeho projektu založení první katolické univerzity v Irsku. Kniha *Idea univerzity* (Newman, 2014), o kterou se bude výklad opírat, vznikla původně ve formě přednášek a esejů také v polovině devatenáctého století, ale až do dnešní doby jí nebyla v kontinentální Evropě věnovaná významnější pozornost. Díky aktuální vlně zájmu o toto dílo se tak můžeme seznámit s řadou myšlenek, které dnes rezonují až s překvapivou silou. Newmanovo pojetí vzdělanosti vznikalo bez přímých vazeb na myšlenky jiných autorů zabývajících se touto tematikou, ale přesto zde nalezneme řadu styčných bodů, jejichž množství významně převažuje nad místy, kde by si kontinentální myslitelé s Newmanem odporovali. Mezi základní styčné body lze řadit vzdělání jako moment kultivace ducha a jeho neutilitární charakter nebo požadavek akademické svobody. Dalšími styčnými body i odlišnými stanovisky se budu dále zabývat ve výkladu samotného textu.

2.4.1 Univerzita a vzdělanost

Univerzita je v Newmanově podání především prostor, kde má být rozvíjeno a předáváno svobodné vědění. Toto poznání nemá mít morální, ale intelektuální charakter, přestože morální charakter od něj nelze zcela oddělovat a dobré rozumové schopnosti mohou morálnímu nahlédnutí spíše napomáhat. Důležité je také Newmanovo pojetí církve, která nemá mít vliv na

intelektuální stránku věci a na určování toho, co by se na univerzitě mělo vyučovat, ale považuje církev nezbytnou pro zajištění integrity univerzity a za jakýsi opěrný bod, který ji podepírá v jejím úkolu zprostředkování vědění a intelektuálním rozvoji. Irská katolická univerzita, kterou Newman založil a kde byl posléze pět let rektorem, neměla za cíl propagovat náboženství, ale vzdělávat, jelikož vzdělaní mohou mít nejen lepší duchovní náhled, ale také mohou lépe zaujímat svá životní postavení a budou schopnějšími a aktivnějšími členy společnosti. Univerzita zde není kvůli ní samé ani kvůli vědám, které se na ní provozují, ale především kvůli lidem, které má univerzitní studium povznést a obohatit. Nemá se při tom opírat o nějaký předem daný vzor, jakým by mohlo být pojetí anglického gentlemana, ale především o osvojení morálních a intelektuálních návyků, které však nejsou předem pevně definovány. Zde můžeme dobře vidět společenský rozměr, který Newman připisoval existenci univerzity a její vliv na společnost jako celek. V tomto bodě dochází ke styku například s Kantem a jeho pojetím lidského společenství o sobě, především v bodech, které podporují dosažení morálního ideálu, kde vzdělanost hraje jednu z centrálních rolí (Newman, 2014, s. 29–31).

Rozdíl mezi Newmanem a například Humboldtem lze hledat v jejich pojetí univerzity jako místa, kde by vědění mělo být nejen předáváno, ale také vytvářeno. Zatímco Humboldt považoval pevné sepětí mezi výukou a bádáním za jednu z definičních charakteristik univerzity, Newman vychází z představy o striktním oddělení univerzitní výuky a bádání. Na vědu by se měly zaměřovat akademie a společenství učenců, jakými byly v tehdejší době například Královská společnost, Architektonická společnost nebo Britská asociace. Přestože na univerzitách i v akademiích panuje podobné ovzduší a zápal pro intelektuální práci, tak se každá z institucí má zabírat jen jednou částí intelektuální činnosti. Ve prospěch oddělení role akademií a univerzit dále argumentuje tím, že pro bádání i výuku jsou potřebná rozdílná nadání a učitel, který se plně věnuje své profesi, může jen těžko najít dostatek prostoru pro svobodné bádání. Vědecké bádání je navíc specifické tím, že vyžaduje velké množství ticha a samoty a mimoto je provozují většinou lidé, kteří mohou být veřejností považováni za podivíny. Obecně lze říci, že zatímco univerzitě patří vnější závazky, bádání vyžaduje naopak odloučenost. Tyto role ve vztahu

k vědění tak Newman již v předmluvě striktně odděluje, nicméně v dalším průběhu knihy již na toto stanovisko neupozorňuje a leckdy se zdá prosvítat jistá nedůslednost, kdy se ukazuje, že univerzitu nelze od vytváření vědění přímo oddělovat (Newman, 2014, s. 31–32).

Jak už bylo řečeno, tak hlavním posláním univerzity a vědění vůbec je činit lidské životy kvalitnější, a nikoli jen chránit zájmy věd či náboženství. Zrod Irské katolické univerzity byl však iniciován v církevních kruzích a Newman se sám sebe ptá, jaký užitek si církev od univerzity slibovala. Mezi motivy posléze uvádí fakt, že katolická veřejnost neměla v Anglii odpovídající vysokoškolskou instituci, kde by se mohli věřící hodnotně vzdělávat. Protestantských univerzit sice existovalo hned několik, ale ty buď do svých řad katolíky vůbec nepřijímaly nebo byly katolíky považované za nevhodné pro studium. Hlavním argumentem ve prospěch zřízení katolické univerzity je intelektuální kultivace anglických katolíků. Newman argumentuje, že katolíci byli na britských ostrovech dlouhodobě utlačováni a nedostali vzdělání, které je nezbytné pro to, aby mohli vykonávat významné společenské funkce. Tento fakt by ale neměl zastínit primární motivaci, kterou je kultivace nejen katolíků, ale společnosti obecně. Jde o získání síly, pevnosti, vnímavosti, všestrannosti, intelektu, vlády nad vlastními schopnostmi a instinktivní a přesné hodnocení věcí kolem nás (Newman, 2014, s. 31–33).

2.4.2 Newman a „nevzdělanost“

V další části předmluvy, která nejen jeho názory shrnuje, ale také obsahuje cenné formulace, které v dalším textu nenajdeme, se Newman dostává k momentům, které mě v rámci zaměření práce zajímají nejvíce. Jsou jimi kromě pojetí vzdělanosti, také jeho názory na to, co bychom liessmannovskou⁸ terminologií mohli označit jako nevzdělanost tehdejší doby. Newman zastává názor, že pravá kultivace mysli je možná jen díky svobodnému vzdělání (*liberal education*), které dokáže jedinci vštípit vybranost, zdvořilost či uhlazenost slov a činů, které jsou krásné nejen pro

⁸ Viz Liessmann (2008)

druhé, ale především samy o sobě. V této souvislosti uvádí metaforu mezi myslí a lidským tělem, když píše:

„Chlapci přerůstají svou figuru a sílu; jejich končetiny se musí stmelit a jejich konstituce vyžaduje rovnováhu. Když si však vlastní živelnost spletou s vitalitou a přehnaně důvěřují svému zdraví, když nevědí, co snesou a jak se mají ovládat, tak si počínají přemrštěně a nestřídmě, a leckdy těžce onemocní. A to je i emblém jejich mysli: zprvu v sobě nemají uloženy žádné zásady, na kterých by intelekt mohl stavět; nemají přesvědčení, která by jim pomáhala rozlišovat, a nechápou souvislosti. A proto pokud se rozmluví, mluví nahodile a jsou zkrátka nutně prostořecí, neboli jak se významně říkává 'mladí'. Nevnímají věci tak, jak jsou, ale nechají se jen oslňovat jevy.“ (Newman, 2014, s. 34)

Z tohoto příležitostného citátu můžeme poměrně jasně odvodit další styčný bod, který panuje mezi kontinentální podobou *Bildung* a jeho ostrovní podobou označovanou jako *liberal education*. Tímto styčným bodem je důraz na celkovost našeho poznání a uchopení souvislostí, které jsou pro tuto celkovost nezbytné. Při absenci adekvátní vzdělanosti může docházet k tomu, že lidé budou ve dvou po sobě jdoucích větech popírat navzájem jejich význam. Je proto nutné získat již při studiích návyky metodičnosti a schopnost rozlišovat, co skutečně víme a nevíme. Jen díky tomuto návyku a nezbytné trpělivosti je možné proniknout do nejsložitějších filosofických názorů. V opačném případě se může stát obětí doby, která plodí často absurdní požadavky. V této souvislosti si neodpustím odcitovat pasáž, kde Newman jakoby předběhl Adornovu kritiku masové kultury a její vliv na pojetí vzdělanosti:

„Pokládá se téměř za ostudu nedokázat ihned poskytnout názor na jakékoli téma od Druhého příchodu Krista až po cholera nebo mesmerismus. Příčinou jsou do značné míry potřeby periodických tiskovin, které nyní jsou tak žádané. Každý čtvrtek, každý měsíc, každý den se pro potěchu veřejnosti musí objevovat nové a stravitelné teorie o náboženství, zahraniční politice, domácí politice, hospodářství, finančnictví, obchodu, zemědělství, emigraci a koloniích.“ (Newman, 2014, s. 36)

Na tomto citátu lze názorně ilustrovat, že nástrahy, jakým je vzdělanost vystavována dnes, se v mnoha ohledech příliš neliší od momentů, kterým čelila v polovině devatenáctého století.

Ve čtvrté rozpravě téma nevzdělanosti rozvádí poukazem na zdržení se soudu, které můžeme pozorovat u moudrých lidí. Tento moment lze zřetelně vystopovat přes stoiky až k Sókratovi a Newman jako zastávce této volné myšlenkové tradice ono poselství zřeknutí se soudu jen přesazuje do kulis Anglie poloviny devatenáctého století, kde zjevně neztrácí nic ze své platnosti. Svou argumentaci staví na přirozeném, avšak nenaplněném přesvědčení, že člověk, který nemá příliš znalostí, by měl být ve svých tvrzeních spíše opatrný. Nicméně skutečnost je přesně opačná, a čím menší bývá znalost dané věci u lidí, tím větší bývá jejich přesvědčení o správnosti vlastního názoru. Lidé neznalí bývají nejpevněji přesvědčeni o své pravdě a lpí na ní. Sama pravda už tyto lidi příliš nezajímá, ale hlavní ambicí je neztratit nic z vážnosti svého názoru. Toto je cesta k mnoha snadným řešením, které se zdají řešit složité situace tehdejší doby. Místo skutečných řešení však nabízejí jen zkratky a plané názory bez skutečné hodnoty (Newman, 2014, s. 88–89).

K tématu se posléze vrací ještě v šesté rozpravě, kde odmítá roztříštěné vědění jako formu vzdělanosti. Paměť vnímá jako mocný nástroj intelektu, ale nikoli jako součást, která by sama dokázala intelekt zaručit. Obecně tvrdí, že rozšiřování paměti neposkytuje žádný velký zisk, pokud se tak děje na úkor schopností, které jsou vůči paměti hodnotnější. Ona povrchnost paměti, v níž lze úspěšně spatřovat ideového předchůdce Adornovy diagnózy polovzdělanosti a Liessmannovy nevzdělanosti, se vyznačuje masou nestrávených poznatků, koketováním s tucty oborů, vlastnictvím všemožných brožurek či návštěvou muzeí s nepřeborným množstvím exponátů. To vše nepovažuje Newman za pokrok, ale naopak za úpadek intelektu. Tvrdí, že se neučí jedno pořádně, ale naopak vše najednou, což spěje k úpadku a nedosažení filosofické vzdělanosti. Newman dokonce používá přirovnání činnosti parního stroje ke knihtisku. To co, dělá parní stroj s hmotou, dělá knihtisk s mozkem člověka. Vzdělání se má dít skrz rozšiřování knih, ale právě jen rozšiřování a recipování nemůže k získání filosofické vzdělanosti nikdy stačit (Newman, 2014, s. 132–134).

2.4.3 Vzdělání, poznání, užitečnost

V páté rozpravě knihy Newman dokazuje, že poznání není dobré jen k něčemu dalšímu, ale že je dobré samo o sobě. Zároveň je však nezbytné neztrácet ze zřetele, že v ohnisku zájmu je především univerzitní vzdělání, které se snažil obhájit v co nejširších souvislostech vzhledem ke své zakladatelské roli. Vychází přitom z katolického výkladu světa, kde je vše dílem Stvořitele, který funguje jako jednotící síla všeho existujícího. To platí i o vědách, v nichž spatřuje jednotu, která je právě jen jako jednota dokáže postihnout celek stvoření. Jednotlivé vědy vystupují v řadě mnohačetných vztahů, vzájemně čerpají své poznatky, srovnávají se a přizpůsobují. Jejich posláním není objasnit jen nějakou část stvoření, ale ve vzájemné shodě a pomoci poznat celek stvoření. Vědy tedy nejsou v rámci univerzitního studia odděleny, ale důležitý je důraz na celkovost poznání i porozumění. Jen vědění, které míří na celek, dokáže poskytnout adekvátní orientační body ve spleti světa. I proto by se univerzity měly snažit být místy, kde student získá skutečně univerzální vzdělání a tím pádem by měly usilovat o dostatečnou šíři vyučovaných oborů. Právě to je hlavní cíl svobodného vzdělání (*liberal education*). Na základě osvojení intelektuální tradice, která není závislá na konkrétních učitelích, dospívá jedinec k obrysům celku, který posléze slouží jako měřítko jednotlivých částí. Jen díky měřítku celku je možné jednotlivé části uvést do správného vzájemného vztahu, aniž by se jedna z částí škodlivě vyvyšovala nad druhou nebo se naopak druhou snažila ponížit. Na základě vzdělání plynoucího z tohoto poznání vzniká rozpoložení, které přetrvává po celý život a lze jej označit jako filosofické. Mezi jeho hlavní rysy patří svoboda, vyrovnanost, pokoj, mírnost a moudrost. Zároveň je nezbytné dodat, že právě univerzita je místem, kde lze načerpat takovéto vzdělání, a jeho šíření je jejím posláním (Newman, 2014, s. 104–106).

Toto univerzitní poslání či cíl je svou povahou natolik dobré, že nepotřebuje žádné dodatečné zdůvodnění, a zároveň se vyplatí uvažovat, jak jej úspěšně dosáhnout. Vzdělání v tomto pojetí není jen prostředkem k něčemu dalšímu ani přípravou k vyššímu poznání, ale je samo o sobě cílem, kterému se lze oddat jen kvůli němu samému. Tím Newman nechce popírat, že by s sebou univerzitní vzdělání neneslo žádný další užitek. Situace se má

přesně naopak. Toto vzdělání s sebou nese užitek nejen pro jedince, nýbrž i pro celou společnost. Nicméně jeho měřítkem by neměla být užitečnost, které se jeho prostřednictvím dosahuje, ale měla by se uznat jeho přirozená vhodnost bez ohledu na následky. Díky vzdělání ostatně dokážeme uspokojit potřebu, která nepovstává z vnějších zdrojů, ale hluboce patří k naší přirozenosti. Prostor svobody či označení svobodný však rozhodně nenáleží vší intelektuální činnosti a naopak lze najít i tělesné činnosti, které lze označit jako svobodné. Newman má v této souvislosti na mysli především různé hry a soutěže, které se řídí jen svými vlastními pravidly a nehledají žádný vnější praktický cíl. Z výše řečeného již nyní vyplývá, že jako svobodné se označují činnosti, které se řídí vlastními nároky, a tím pádem nezávisí na žádném vnějším vyústění, žádném praktickém užitku. Proti této sféře svobody staví Newman profesní sféru, která se vyznačuje orientací na praktické cíle a pouhou prostředecností svých vlastních nástrojů. Její instrumentální charakter je takto v opozici vůči svobodnému vzdělání a svobodným činnostem, které mají cíl samy v sobě. O rozdílu mezi svobodným a profesním vzděláním pojednám blíže v následující kapitole (Newman, 2014, s. 106–111).

2.4.4 Svobodné a profesní vzdělání

Newman se rozlišením mezi svobodným a profesním vzděláním zabývá až v sedmé rozpravě knihy *Idea univerzity* (2014), nicméně toto rozlišení se začíná rýsovat již v polovině páté rozpravy, kde jej nyní začnu pozvolna sledovat. Nejdříve dojde na bližší vylíčení jeho pojmu vzdělanosti a role univerzity, aby se výklad posléze dostal k otázce profesního vzdělání. První náznak rozlišení mezi svobodným a praktickým vzděláním přichází tedy v polovině páté rozpravy, kde Newman formuluje dva přístupy ke vzdělávání. Cílem jednoho je být filosofický, zatímco cílem druhého je být mechanický. Filosofický přístup se snaží dovést vzdělávaného k obecným ideám, zatímco mechanický přístup zůstává u jednotlivostí a vnějšku. Přesto nemá v úmyslu mechanický přístup hanit a uznává jeho užitečnost a nepostradatelnost v každodenním životě. Zároveň však dodává, že čím více se vzdělání zaměřuje na jednotlivosti, tím více přestává být vzděláním. Poznání tak musí

vždy obsahovat intelektuální složku, která překračuje to, co vidí smysly a vnímanému vtiskuje ideu. Poznání tak není jen činností smyslů, ale vždy úsudkem. Filosofické vzdělání se snaží o postižení souvislostí a jejich zmapování. Takové poznání není něčím, co lze například načíst z knih a posléze zapomenout, ale stává se z něj návyk, dar či dokonce osvícení. Filosofické vzdělání se nevyhnutelně pojí s trvalostí. Tím dochází k rozlišení mezi vzděláním (*education*) a učením (*instruction*). Vzdělání probíhá na univerzitě a jeho cílem je dosažení filosofického vzdělání, zatímco učení probíhá především mechanicky a má nezastupitelnou roli v situacích každodenního obstarávání (Newman, 2014, s. 112–117).

Newmanův přístup dosud v mnohém může připomínat Platónská rozlišení dvou světů a tuto podobnost je nutné brát v potaz, nicméně k významné odchylce dochází v otázce etiky a ctnosti. Zatímco Platón by tvrdil, že filosofické poznání postačuje k etickému jednání, tak Newman tyto dva momenty odmítá spojovat a tvrdí, že: „Poznání je jedna věc a ctnost jiná.“ (Newman, 2014, s. 118) Filosofie dle Newmana neposkytuje nástroj k ovládnutí vášní. Svobodné vzdělání a rozvoj intelektu je dobrý sám o sobě, ale nezaručuje eticky správná rozhodnutí. Rozvoj vzdělání i rozvoj ctnosti jsou cíle, které jsou stejně srozumitelné a žádoucí, nicméně ve své povaze se od sebe odlišují a nelze jich dosahovat stejnou činností (Newman, 2004, s. 117–120).

Nejde zde jen o to, že filosofické vzdělání neústí do etické bezchybnosti a nezaručuje ji, ale filosofické vzdělání jako takové neústí do žádného konkrétního cíle. Jeho cílem je všeobecná připravenost rozumět vnějšímu světu a orientovat se v něm. Nicméně i tato připravenost musí sestávat ze znalostí a jako taková předpokládá poznání. Vyžaduje mnoho čtení a obecně získávání znalostí, kterými je nezbytné podepřít své názory. Bez obecného poznání tedy není možné dojít filosofického poznání, zároveň však je zapotřebí toto poznání neustále syntetizovat a dále s ním pracovat. Přesto načerpání širokého okruhu znalostí není cílem filosofického vzdělání, ale jen prostředkem k jeho dosažení. Filosofické vzdělání má rozšiřovat obzory a uvolnit mysl k novým způsobům uvažování o světě. Filosofické poznání je: „... subjektivní přisvojování objektů našeho poznání, čili abychom použili běžného výrazu, vstřebávání toho, co přijímáme, do látky našeho předchozího

myšlenkového stavu.“ (Newman, 2014, s. 127) Poznání nabýváme jen tehdy, jestliže dochází ke srovnání jedné myšlenky s druhou a k jejich systematizaci. Nejde jen o rozhojňování poznatků, ale především o posun vpřed založený na syntéze poznaného, zatímco získávání poznatků bez jejich reflexe nikdy k tomuto poznání nepovede a zůstane pouhým shromážděním nesouvislého, které neposkytuje žádná hodnotící kritéria ani vodítka k porozumění celku vnějšího světa (Newman, 2014, s. 120–132).

V šesté rozpravě se Newman dostává k otázce profesního vzdělání, které začíná úvahou o roli univerzity. Konstatuje, že někteří lidé od vzdělání a tím pádem také od univerzity očekávají výsledky, které jsou měřitelné či vážitelné. Tedy sledují především objektivní prospěch, který má vzdělání přinášet. Z tohoto úhlu pohledu je vzdělání investice, od které je třeba očekávat určitý zisk. A pokud se jim daří dosahovat tohoto zisku, tak je lze považovat za užitečné. Náklady na provoz univerzity lze dle jejich postoje obhájit pokrokem, který by měly univerzity zabezpečovat a který se manifestuje v efektivnějším provozu továren, růstu ekonomiky nebo vyškolením lidí v konkrétních profesích přinášejících prospěch společnosti. Mezi tyto profese řadí inženýry, chirurgy, ekonomy a všechny další, které přinášejí pokrok v přírodních disciplínách (Newman, 2014, s. 140). Z výše napsaného je zřejmé, že tyto Newmanovy úvahy vycházejí ze stejných ideových základů, v jejichž rámci dnes probíhá diskuse o roli univerzit. Již po několikáté je tak nezbytné konstatovat, že Newman nebyl jen originální myslitel, ale v rámci diskuse o roli vědění a poslání univerzity se jedná o možná nejvýznamnějšího předchůdce diskuzí, které s různou intenzitou probíhají od poloviny dvacátého století.

Autor knihy *Idea univerzity* však oponuje, že i svobodné vzdělání je v jistém smyslu užitečné. Jestliže je užitečná lékařská univerzita tím, že se zaměřuje na tělesné zdraví, proč by nemohla být užitečná také čistě akademická instituce, která vštěpuje vitalitu, krásu a chápavost intelektuální složce naší přirozenosti (Newman, 2014, s. 148). V předchozím textu již byla řeč o nedostatečnosti mechanického vzdělání vzhledem k chápání celku světa a byly zmíněny nedostatky mechanického a potažmo profesního vzdělání. V tento moment se proto Newman snaží dokázat především užitečnost

svobodného vzdělání. Na první pohled se zdá, že jde proti své původní argumentaci, kdy dokazoval, že svobodné vzdělání má cíl samo v sobě a je bezpředmětné obhajovat jej dosažením určité vnější užitečnosti. Osobně proto navrhuji vnímat Newmanovu dikci v problematice dokazování užitečnosti svobodného poznání jako určitý ústupek pragmatické rétorice, kterou se takto snaží odzbrojit v jejím vlastním diskurzivním poli. Jakkoli to lze chápat jako ústupek původní argumentaci, tak lze argumenty o užitečnosti svobodného vzdělání považovat dle mého názoru za legitimní. A to proto, že se nejedná o hlavní linii dokazování, ale spíše o odbočku a snahu se vypořádat s argumenty utilitárněji smýšlejících současníků za pomoci jejich vlastního slovníku.

Prvním argumentem vzhledem k užitečnosti filosofického vzdělání je přínos, který by mělo rozšíření filosofického vzdělání přinášet společnosti. Newman vychází z podobnosti slov dobrý a užitečný, kdy již vykázal svobodné vzdělání jako užitečné, byť v jiném smyslu, než jak jej chápou jeho diskuzní protivníci. Pokud je tedy svobodné vzdělání užitečné, tak je také dobré a *vice versa*. Druhým argumentem je vztah svobodného vzdělání k profesnímu vzdělání. Tyto dvě varianty se navzájem nevylučují, ale mohou fungovat komplementárně. Člověku, který nabyl svobodné vzdělání, totiž nic nebrání, aby se vzdělával také profesně, a dokonce je pro profesní vzdělání vybaven mnohem lépe, než kdyby se do něj pustil bez předchozího osvojení svobodného vzdělání. Běžným profesím se bude učit mnohem snadněji, mnohostranněji a s mnohem větším úspěchem, než kdokoli jiný, kdo se právě rozhodl tyto vědy studovat (Newman, 2014, s. 147–149). Třetí argument není explicitně zmíněn jako argument, ale dle jeho významu ho jistě lze řadit po bok dvou předchozích. Je formulován následovně: „Tvrším, že kultivovaný intelekt, jelikož je sám o sobě dobrem, dodává každé práci a zaměstnání, jimž se oddá, sílu a eleganci a umožňuje nám být ještě více užitečnější a ještě více lidem. Dlužíme povinnost lidské společnosti jako takové ...“ (Newman, 2014, s. 150) V předchozí citaci považuji za zajímavý především její konec, který navazuje na úvahy o přínosu svobodného vzdělání jako celku. Na straně 157 (Newman, 2014) poté uvádí asi nejpřesvědčivější fragment naznačující takovéto myšlenkové směřování: „Filozof stejně dobře ovládá myšlenkové záležitosti, jako pravý občan a gentleman ovládá záležitosti podnikání a jednání. Musí-li

se tedy univerzitní vzdělání připisovat praktický cíl, řekl bych, že vychovává dobré občany společnosti. Jeho dovedností je dovednost společenská a jeho cílem je připravenost pro svět.“ A přestože nelze ani na základě tohoto citátu přesvědčivě tvrdit, že by Newman spojoval svobodné vzdělání s cestou k větší humanizaci lidstva, tak na několika místech, jako je to právě citované, se zdá jeho pojetí podobné závěry naznačovat. Avšak argument o rozdílnosti vzdělávacích a morálních cílů a jejich vzájemné nesouvislosti tento závěr značně nabourává. Téma vzdělání a pokroku humanity tedy zůstává u Newmana pořád otevřené a na rozdíl od předchůdců zmíněných dříve v textu, se k tomuto tématu soustředěně nevyjadřuje.

3 Perspektivy Bildung

Ve třetí části této práce se mám v úmyslu stručně zabývat situací, do které se dostal myšlenkový odkaz vzdělávací tradice *Bildung* ve dvacátém století. Nejprve se zaměřím na dobu krátce po polovině dvacátého století, jak ji analyzuje Theodor Wiesengrund Adorno. Jeho analýzu ve spise *Teorie polovzdělanosti* (1966) jsem zvolil proto, že je nejen možná nejpronikavější analýzou situace vzdělanosti této doby, ale také až překvapivě úzce navazuje na některé Newmanovy závěry. Díky této jednotící linii lze nejen předpokládat myšlenkovou spřízněnost obou filosofů, ale zároveň lze jasně vykázat významné spojnice. Po exkurzu do Adornova myšlení na téma vzdělanosti se těžiště práce přesune k rakouskému filosofovi Konradu Paulu Liessmannovi, který u nás proslul především díky knize *Teorie nevzdělanosti* (2008), kterou se přímo hlásí k Adornově odkazu a navazuje na něj. Zásadní odlišností je tak především padesát let dějinného vývoje a dále se měnící význam a smysl vzdělanosti v dnešní době a společnosti. Po výkladu Liessmannových myšlenek se poté stručně zaměřím na jeho kritiku Boloňského procesu, který považuje za pravděpodobně nevýznamnější strukturální opatření vedoucí k nevzdělanosti a zároveň její promptní manifestaci, přičemž tyto dvě roviny od sebe nelze razantně oddělovat.

3.1 Adorno a teorie polovzdělanosti

V rámci Adornova chápání situace vzdělanosti je nutné uvést několik úvodních poznámek k lepšímu uchopení spojnic i rozdílů vedoucích k již uvedeným myslitelům. Základní rozdíl mezi novověkými mysliteli a Adornem v otázce vzdělanosti leží v přisouzení významu mimopedagogickým aspektům měnícím charakter pole, v kterém se vzdělání či vzdělanost vyskytují. Ne snad, že by na Komenského či Kanta neměla vliv vnější realita, ale jejich koncepce mají přeci jen o něco blíže k idealismu a vnější svět a jeho vývoj nevnímali jako přímé ohrožení situace vzdělanosti. Společně s hospodářským, politickým a sociálním vývojem dvacátého století se situace měnila a Adorno i Liessmann již museli vzít ekonomický vývoj v potaz se vší vážností. Přesto lze vykázat, že společně s novověkými mysliteli oba sdílejí moderní představu světa

vyložitelného v rámci jednoho konceptu. Toto téma nemám v úmyslu dále rozvíjet, jelikož bych byl nucen se přesunout k tematicky příliš vzdáleným úvahám. Nicméně nejdůležitější důsledek držení moderního výkladu světa se pro účely této práce manifestuje v tom, že jak Adorno, tak Liessmann vyznávají pojetí vzdělanosti, které bylo vlastní autorům uvedeným dříve v textu. Samozřejmě, že by bylo možné argumentovat celou řadou rozdílů, které panují mezi jednotlivými mysliteli, ale důraz na neutilitárnost a seberozvoj jsou zásadní i u myslitelů, které by jinak časově bylo možné řadit na hranu postmoderny i do jejího středu. Nápadná je také podobnost Adorna s Newmanem. Již jsem ukázal Newmanovo vnímání vztahů mezi kulturou, kulturními nároky a mediální sférou a tím, co jsem v rámci jeho teorie pracovně označil jako nevzdělanost. Adorno v tomto ohledu dochází ještě mnohem dál a celou problematiku propojuje s hospodářstvím, vývojem kapitalismu a uvádí ji do širších společenských kontextů.

Ostatně také proto začíná jeho text nazvaný *Teorie polovzdělanosti* (1966) odkazem na Ameriku, kde došlo ve dvacátém století k nejrychlejšímu rozvoji hospodářství, kapitalismu a masové kultury. Během druhé světové války Adorno emigroval právě do USA a tato zkušenost pro něj znamenala šok oproti evropskému založení kultury. Pro uchopení negativních vlivů působících na vzdělanost je nezbytné se zastavit u kulturního průmyslu, který v mnohém udává způsob šíření kulturních statků a tím i vzdělanosti. Masovou kulturu transcenduje technika a kapitál jako dva základní momenty, které ji umožnily. Tato kultura se pak za pomoci informačních kanálů s neustále se zvyšujícím dosahem rozšiřuje k většímu počtu lidí, než bylo kdy možné. Tím však dochází k narušení vnímání uměleckého díla a sdělovaných obrazů vůbec, jelikož síla obrazného vědomí v chápání uměleckého díla byla vždy svázána s primátem volného času a finančního zabezpečení, které umožňovalo volný čas využít. Umělecká díla jsou tak v situaci, kdy si široké lidské společenství nemělo možnost vybudovat dostatečnou autonomii, chápána jako umělecká jen přerušovaně, čímž dochází k odcizení mas a umění, k pokřivenému vnímání umění a jeho deformaci. Dochází ke stírání rozdílů mezi uměním a realitou, jejich výskyt i použití se stávají identickými a pomalu, ale jistě se blíží bod, kdy

nebude možné pro člověka jednoznačně odlišit jedno od druhého (Adorno, 2009, s. 10–13).

Tato situace však není jen ryze kulturní, ale dostává se do samotného těla společnosti a je stejná pro veškeré šíření informací. Skrze zachvácení ducha se dostává i do smyslového vnímání světa a deformuje jej. Množství vzrůstajících informačních kanálů nás neustále zpravuje o událostech, které se staly na druhém konci světa, ale kvůli odlišnému konceptu nejsme schopni je adekvátně uchopit a dochází k vytváření každodenních senzací. Kultura je v masovém kulturním průmyslu vždy už šířena jako zboží a toto prizma se aplikuje na vše, co je masovému šíření informací vystaveno. To Adorno stručně vystihuje, když píše: „Polovzdělanost je duch zachvácený fetišovým charakterem zboží.“ (Adorno, 2009, s. 2) Vzdělání šlo vždy ruku v ruce s diferenciací, nicméně stav společnosti krátce po polovině dvacátého století přeměňuje vzdělání jako odraz vnitřního života člověka do emblému společenského statusu, podle kterého je posuzován při společenských událostech. Vzdělanostní statky jsou rozdrobeny v množství informací a v dynamice historicko-společenského rámce dochází k jejich neustálé proměně (Adorno, 2009 s. 10–16).

Proces zvyšování životního standardu a pokroku se zdá pro klasické pojetí vzdělanosti spíše hrozbou než požehnáním. Zpřístupnění vzdělanostních a kulturních statků širokým společenským vrstvám neústí ve všeobecnou vzdělanost, ale naopak ve všeobecnou polovzdělanost. Autonomie jako předpoklad dosahování vzdělanosti nemohl být získán ve společenských kruzích, kam jsou nyní šířeny informace, jejichž adekvátní uchopení již autonomii vždy předpokládá, právě proto, že se jí samo snaží ničit a nabourávat. K tomu si neodpustím odcitovat Adorna ve dvou momentech, kde celou situaci shrnuje se vší průzračností: „Čilé a veselé šíření vzdělání splývá v nynějších podmínkách s jeho zničením.“ (Adorno, 1966 s. 3) A druhá citace se váže k nedostatečně vytvořené autonomii širokých společenských vrstev, když Adorno píše: „To, co je pochopeno a zažito jen napůl, není předstupněm vzdělání, nýbrž jeho úhlavním nepřítelem: prvky vzdělání, které se octnou ve vědomí, aniž by se slily s jeho kontinuitou, se proměňují v nebezpečný jed, tendující k pověře, a to i tehdy, když pověru kritizují.“

(Adorno, 1966 s. 4) Neadekvátním uchopením vzdělání dochází ke zvěčňování vědomí a posilování prázdné zvědavosti, před kterou by právě vzdělanost měla chránit. Zvědavosti, která očekává s nadšením každou senzaci, přestože ve skutečnosti je vždy maximálně pseudosenzací, kterou však zvěčnělé vědomí nedokáže rozpoznat v jejím pravém významu. Zatímco pravá vzdělanost se vykazuje jako kontinuita vědomí, v níž trvá to, co není soudobé, tak polovzdělanost se vyznačuje bodovou, nespojitou informovaností, která není schopná vytvořit soudržný celek. Právě naopak: každá informace již v momentu svého vytvoření čeká na to, až bude setřena a nahrazena jinou informací, která ji zastoupí v její aktualitě. Při setření kontinuity, kterou přináší skutečná vzdělanost, je člověk jen pragmaticky zásobován schémata k uchopení reality. Tato schémata jako taková však nikdy reality nedosáhnou a pouze kompenzují strach před věcmi, které nedokážeme uchopit (Adorno, 1966 s. 2–7).

3.2 Porozumění světu, vzdělanost, ideologie

Problém v porozumění světu však neleží v tom, že by se svět na základě zvyšování komplexnosti stal nesrozumitelným či nerozlušitelným, ale mnohem spíše v tom, že se masově produkuje takové porozumění světu, které je do té míry subjektivizované, že znemožňuje objektivní nahlédnutí. Adorno tvrdí, že v určitých ohledech je svět dokonce průzračnější než kdy dřív a z jeho argumentace jasně vysvítá, že není zastáncem postmoderní myšlenky nevysvětlitelnosti světa jediným konceptem společným všem, či řečeno s Lyotardem: velkým vyprávěním⁹, ale neustále vidí možnost uchopit svět, který bude v tomto jednom pohledu společný všem. Přesto jasně vnímá riziko, které s sebou nese odcizené vědomí a způsob, jakým deformuje přístup k vnějšímu světu. Vědomí jsou předestřeny vzory a schémata, kterými by mělo vnímat svět, a bez dostatečné autonomie je jim vědomí vydáno napospas a teprve skrze tyto vzory a schémata je přiváděno k věcem jako takovým. Vědomí již nepřistupuje k věcem samo ze sebe, ale za pomoci zdrojů

⁹ Viz LYOTARD, Jean-Francois. O postmodernismu. Praha: Filosofia, 1993. ISBN 80-7007-047-1.

načerpaných z masových mediálních kanálů a tím se samo sobě odcizuje. Adorno také spojuje polovzdělanost a maloměšťáctví. V maloměstské buržoazii vidí třídu, která nedostala příležitost vybudovat si autonomii a tak jako dříve podléhala svým vlastním přesvědčením, tak dnes podléhá přesvědčením načerpaných z produktů masové kultury a masového šíření informací. Zespolečenštění polovzdělanosti šíří nákazu maloměstských rysů na celou společnost, čímž dochází k povýšení maloměšťáka jako společenského typu k všeobecné akceptaci (Adorno, 1966, s. 7–9). Jak můžeme vidět, tak polovzdělanost není jen termín filosofický či pedagogický, ale z velké části sociologický, jelikož odráží objektivní hospodářské a sociální podmínky. Odráží jejich proměnu, ke které došlo v důsledku růstu kapitalismu a vzájemné akceleraci kapitalismu a postupně se ustavující technovy.

Je potřeba podotknout, že Adorno nikde explicitně nedefinuje svojí představu vzdělanosti. Nebo ji alespoň nedefinuje pozitivně či komplexně a většinu určení toho, jak by měla vzdělanost vypadat lze získat především negativně na základě kritiky polovzdělanosti jako úpadkové podoby vzdělanosti. Už bylo zmíněno, že vzdělání jde ruku v ruce s diferenciací a Adorno se dokonce vyjadřuje v tom smyslu, že jsou si oba termíny do jisté míry rovny či si alespoň odpovídají. A zatímco vzdělanost se manifestuje skrze diferenciaci, tak polovzdělanost má své hájenství ve sféře přizpůsobení. Společnost, která přijme toto přizpůsobení, přestává jednat jako skutečně historická společnost a stává se z ní pouhá součást darwinovské historie přírody. V souběhu s přizpůsobením dochází ke ztuhnutí kategorií vzdělanosti, čímž se z těchto kategorií stává to, proti čemu měly původně bojovat – tedy ideologie. Ideologie, která z principu nemůže připustit kritickou reflexi, protože by na jejím základě mohlo dojít k nabourání nejen panující ideologie, ale k demaskování pojmu ideologie jako takového. V rámci ideologie dochází k zániku jasného rozdílu mezi pravdou a nepravdou, jedno přechází v druhé, protože diktum pravdy určuje ideologie a nikoli rozum (Adorno, 2009, s. 24).

Výše jsem se snažil ukázat kritický pohled na jednu z úpadkových forem vzdělanosti objevujících se ve dvacátém století. Adornovo hodnocení je značně kritické a je s ním nutné souhlasit v tom ohledu, že ideál vzdělanosti, jak si jej představuje, se skutečně jeví jako deformovaný, pokřivený a

nedosažitelný pro širší okruh lidí. To je však fakt, který k pojmu vzdělanosti patří ve všech zmíněných koncepcích. Spojovacím článkem Adorna a předchozích myslitelů je pojem autonomie, který všichni zmínění myslitelé považují, byť v mírně odlišných podobách či formulacích, za stěžejní výdobytek vzdělanosti. V situaci masového kulturního průmyslu, kdy dochází k šíření kultury a informací mnohem rychleji a v mnohem větší šíři, než bylo dosud myslitelné, se společnost dostává do situace, kdy bez předpokladu volného času, který je nutnou podmínkou dosažení vzdělanosti, je zaplavena množstvím informací a sdělení, které je schopna v lepším případě uchopit jen napůl. Vnímá je jako vzájemně nesouvisející a není schopna je začlenit do souvislého výkladu světa. V tento moment se společnost stává nejen snadněji manipulovatelná, ale stává se také obětí masově šířených představ, které nedokáže adekvátně kriticky reflektovat. Především v těchto úvahách se pak ukazuje, do jaké míry jsou Adornova tvrzení platná nejen pro polovinu dvacátého století, ale do jaké míry a s jakou intenzitou platí až do dnešních dnů. Dovolím si tvrdit, že Adorno tak objevil nejen neurální bod kapitalismu a médií ve vztahu k vědění a vzdělanosti, tak jak platil v polovině dvacátého století, ale tak jak v hrubších rysech platil vždy a vždy platit bude. Jedná se tak o jakousi ontologii těchto fenoménů, které se žádný účastník dnešního světa nemůže zcela vyhnout.

3.3 Liessmann a teorie nevzdělanosti

Konrad Paul Liessmann je myslitel, který ve svém postoji na otázku vzdělanosti přímo navazuje na Adornovu teorii polovzdělanosti. A jelikož konstatuje, že situace se od té doby ještě zhoršila, tak neváhá svůj pohled označit jako teorii nevzdělanosti. Tu rozvíjí především v knihách *Teorie nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění* (Liessmann, 2008) a *Hodina duchů: Praxe nevzdělanosti* (Liessmann, 2015). Ve své kritice vychází z globálního posunu vědění do pozice, kdy je vědění nejen všem dostupné, ale zároveň je možná nejdůležitějším ekonomickým statkem. A přestože se termín společnost vědění zdá naznačovat fakt, že každý vědění nejen mít může, ale dokonce jej má, tak vzhledem k ideálu vzdělanosti, jak jej představuje tato

práce, dochází Liessmann k závěru, že situace je přesně opačná. Současné pojetí vzdělanosti je úpadkové, značně deformované a místo šíření vzdělanosti propaguje právě šíření nevzdělanosti. Společnost vědění je v tomto kontextu pouze rétorická figura, která je více než myšlenka vzdělanosti zavázána panujícím politickým a ekonomickým zájmům. Společnost vědění tak neoznačuje společnost, která by předčila a nahradila společnost industriální, ale spíše akcentuje moment industrializace vědění. Oproti Adornově teorii polovzdělanosti vidí Liessmann největší posun ve skutečnosti, že zatímco v polovině dvacátého století masová média strukturně podporovala polovzdělanost, ale pořád bylo možné se v analýze opřít o určitý ideál vzdělanosti, tak dnes již idea vzdělanosti ztratila jakoukoli legitimitu a rozplynula se v pragmaticky formulovaných nárocích trhu práce a hospodářského pokroku. Vědění je natolik fragmentární, roztržité a disponibilní pro výkon, že již neumožňují vztáhnout ideál vzdělanosti k dnešní situaci a to dokonce ani v kritickém smyslu. Problém tak není nedostatek vědění, ale absence normativní ideje vzdělanosti, která by dokázala vznést alespoň nějaký regulativní nárok (Liessmann, 2008, s. 9–11).

Celou problematiku i s odkazem na neohumanistický ideál *Bildung* formuluje Liessmann následovně:

„Idea vzdělání, formulovaná novohumanismem jako program sebeutváření člověka a více či méně naplňovaná vzdělaným měšťanstvem, přestala být cílem a měřítkem rozhodujících činitelů při utváření vědění, zprostředkování vědění a osvojování vědění. Tyto mechanismy nejenže už fungují mimo koncept vzdělání, nýbrž přímo předpokládají jeho absenci. Fakt, že už nikdo nedokáže říct, v čem dnes spočívá vzdělání nebo všeobecné vzdělání, není žádným subjektivním nedostatkem, nýbrž důsledkem myšlení, které vzdělání redukuje na profesní vyučení a vědění degraduje na vypočitatelný ukazatel humánního kapitálu.“ (Liessmann, 2008, s. 11)

Dle mého názoru by důsledný interpret či kritik mohl namítnout, že idea vzdělanosti nikdy nebyla přístupná širokému počtu obyvatel a jako taková si zachovávala určitý stupeň exkluzivity. Se zmizením této exkluzivity však nedochází jen k šíření vzdělanosti, ale k narušení, deformaci až zmizení této

ideje, která tak již nejenže neplní svou normativní funkci, ale v současné diskusi mizí ze zřetele všech účastníků rozpravy. Moment, kde idea vzdělání selhává, tak nelze identifikovat jen ve skutečnosti, že se nepodařilo klasické pojetí vzdělanosti rozšířit mezi široké vrstvy obyvatel, že se její povaha mění a přetváří v běhu času, ale především v tom, že ve své klasické podobě se již takřka zcela vytratila z neakademického diskurzu a debat vedených na toto téma.

Bodovost, fragmentárnost a nespojitost vědění ilustruje Liessmann na televizní soutěži: *Chcete být milionářem?* Pro vítězství v této soutěži musí účastníci zodpovědět na řadu vzájemně nesouvisejících otázek, které pokrývají celé představitelné spektrum lidského vědění. Soutěž jako taková je sama o sobě výrazem či produktem pozdní podoby kulturního průmyslu. Vzhledem ke vzdělanosti je na soutěži zajímavé to, jak známé či povědomé vítězí nad skutečným věděním. Věděním, které je pevně zakotvené ve strukturách vědomí a jehož znalost lze odůvodnit, vyvodit, dedukovat. Vědění se tak v této podobě jeví jen jako forma masové mediální zábavy, která nejen příliš nevyovídá o skutečné vzdělanosti soutěžících, ale zároveň nemůže učinit vzdělanými ty, kteří soutěž sledují. Vědění se zde neprojevuje tím, co všechno si lze odvodit či odůvodnit, ale především z hlediska toho, jak je možné svým věděním ohromit sledující masy. Celá tato mašinerie není poháněna touhou po věděním, ale zvědavostí, jak jsem ji již vykázal u Newmana a Adorna. A jako koncept je sledovatelná nejen do středověku, ale s jistými modifikacemi až do dob antiky. Humanistická myšlenka všeobecného vzdělání však v dnešních podmínkách nejen nenachází ohlas, ale jeví se jako vysoce nepraktická a v tržní ekonomice v určitém ohledu dokonce jako nežádoucí. Otázka toho, co má člověk vědět, se tak smršťuje na funkcionální hodnotu tohoto vědění, která nemá nic společného s jeho skutečnou hodnotou, která spočívá v seberozvoji člověka (Liessmann, 2008, s. 13–21).

V dnešní neustále se zrychlující době již nezbývá příliš času na dlouhé a hluboké studium směřující k závaznému pochopení vnějšího světa. Vždyť jednotlivé poznatky zastarávají stejně rychle, jako se objevují poznatky nové. Už Adorno v této souvislosti mluvil o informacích, které se od vědění liší především tím, že jsou bodové, nespojité, fragmentární a bez zjevné vzájemné

vazby, která by mezi nimi umožňovala dedukovat jasné vztahy. Tyto informace jsou nejen fragmentární, ale také pokrývají obrovskou šíři lidského vědění, jsou mediované nespočetnou řadou informačních kanálů a tím pádem mají často bulvární charakter, který je zbavuje věcnosti sdělení, které by mělo být jejich oporou. A zatímco díky vzdělanosti jsme schopní informace filtrovat a kriticky hodnotit, tak na základě pouhé recepce informací díky jejich charakteru a množství, tuto schopnost nikdy získat nemůžeme. Ve světě nevzdělanosti však dokáže jen menšina skutečně hodnotit obsah a váhu přijímaných sdělení, přičemž se ocitají v informační záplavě, ve které není snadné se vyznat ani z ní není přímá cesta ven. Informace je zároveň dle Liessmanna vždy účelná, jelikož její význam spočívá ve změně jednání. Vědění či vzdělání posléze definuje jako interpretaci dat s ohledem na jejich kauzální souvislosti a vnitřní koherenci, tedy bez zřetele na pragmatickou stranu jednání (Liessman, 2008, s. 22—24).

Dále si autor *Teorie nevzdělanosti* klade otázku, jestli nedochází dokonce k tomu, že množství informací a dostupnost vědění nejdou proti vzdělanosti jako takové. Množství informací a dat sugeruje možnost příliš se neučit, jelikož je možné si vždy vše dohledat v momentě, kdy je to zapotřebí. Nicméně tuto domněnku doprovází tvrzením, že v žádné databance či médiu skutečné vědění nikdy nenajdeme. Nalézt můžeme pouze množství nestrukturovaných dat, která jsou vůči sobě mnohdy navíc zcela kontingentní. Ostatně lidé s fenomenální pamětí ještě nemají nezbytně vědění, jelikož vědění je teprve znalost souvislostí těchto dat. Ostatně tím, že informace spolu neustále soutěží a permanentně se aktualizují, přenáší se tento charakter také na vědění. Některé formy vědění mohou dlouhou dobu působit neužitečně, ale posléze se ukáže jejich význam i smysl, proč je pěstovat, přestože z informačního hlediska by již neměli ani existovat. Toto tvrzení lze podložit například orientalistikou a proměnou její role a důležitosti po událostech 11. září 2001, přestože z hlediska využitelnosti by již tato věda dávno nemusela být provozována. Na přetřes přichází také aktuálně proklamovaná potřeba celoživotního učení. Vždyť *Bildung* má neodmyslitelně celoživotní rozměr a nelze jej nikdy považovat za ukončené. Nicméně dnes se tlačí na jedince a jeho vztah k celoživotnímu učení ne proto, aby posiloval konzistenci svého

výkladu světa, ale proto, že je prý novinek takové množství, že je naprosto nezbytné se vzdělávat po celý život. Z ideje celoživotního učení se stala ideologie, která předepisuje nutnost celoživotního učení, aniž by ji dokázala adekvátně odůvodnit a podložit. Liessmann kritizuje také tvrzení o velkém množství nových informací, které je potřeba neustále vstřebávat. Těchto informací není takové množství nebo alespoň není takové množství těch, které by převracely náš výklad světa. Základy naší technokratické kultury jsou dostatečně staré a pevné, aby naprostá většina inovací mohla být odpovídajícím způsobem považována za pouhé akcidenty, které k samotnému jádru vůbec nedosahují (Liessmann, 2008, s. 24–27).

3.4 PISA, Boloňský proces a nové nároky na vědění

Nyní se v krátkosti zaměřím na hodnocení PISA a Boloňský proces jako dva významné momenty významně ovlivňující současné školství. Budu přitom i v tomto bodě vycházet z analýzy K. P. Liessmanna, jelikož jako myslitel tradice *Bildung* akcentuje situace či konfigurace v současném školství, které jsou stěžejní vzhledem k tématu této práce. Již dvacáté století nejen významně zpřístupnilo množství dosažitelných dat, ale také umožnilo násobné rozšíření množství univerzitních studentů, kteří setrvávají déle na studiích. Tento proces se musel nějak projevit v přístupu nejen k pojetí vzdělanosti, ale také v jejím hodnocení a měření. Je zřejmé, že klasický pojem vzdělanosti, jak se jej tato práce pokusila představit, nelze adekvátně učinit objektem a tím pádem jej ani měřit či posuzovat dle předem stanovených kritérií. Posuzování úrovně vzdělanosti populačních ročníků nebo regionů se tak odehrává podle žebříčků a jejich pořadí. Vzdělávací politika se posléze v této optice redukuje na otázku, na jakém místě žebříčku se nyní nacházíme (Liessmann, 2008, s. 52–54).

Tato situace je pregnantním výrazem průniku nároků na měřitelnost, efektivitu a ekonomického myšlení do prostoru vzdělávání a dokonce do prostoru vzdělávacích kritérií. Vzdělávání je tak vydíráno nároky na umístění v pořadích, které nerespektují jeho skutečnou podobu a hodnotu. Asi nejvýznamnějším představitelem tohoto způsobu hodnocení je žebříček PISA,

či PIAAC v případě dospělých, které testují kompetence účastníků šetření. Jedná se především o jazykové a matematické kompetence. Důležité jsou však nejen metodiky těchto šetření, ale především jejich význam na formulaci národních a mezinárodních vzdělávacích politik. Liessmann v této rovině akcentuje silná vyjádření, které vzbudily výsledky testů PISA v Rakousku. Tato vyjádření používala termíny jako vrcholící krize, šok či dokonce katastrofa. Přitom se lze domnívat, že testy jako PISA mohou více vypovídat o standardech expertů na vzdělání, než o skutečném stavu vzdělání, které je samo o sobě jen velmi složitě měřitelné. Do centra zájmu se dostávají pojmy jako schopnosti či kompetence. Mezi nejdůležitější kompetence se dnes řadí týmová práce, schopnost komunikovat nebo sociální učení. Všechny tyto kompetence jsou nepochybně důležité, ale zůstává přinejlepším spornou otázkou, jestli mají adekvátní vypovídací hodnotu vzhledem k úrovni vzdělanosti a nastavení školní soustavy (Liessmann, 2008, s. 52–55).

V knize *Hodina duchů* (2015) dokonce testy PISA označuje Liessmann jako symptom absurdity této doby. Přestože byla opakovaně kritizována struktura a metodika těchto testů, tak výsledky testů PISA nepřestávají udávat krok v diskusi o vzdělávání a jeho podobě. Vzhledem k tomu tak uvažuje o PISA jako o ideologii či dokonce náboženství znající již jen své přívržence nebo odpůrce, které považuje za kacíře a snaží se je potlačit. Již bylo řečeno, že se toto testování zaměřuje spíše na kompetence, než na vědomosti jako takové. Na tom se na první pohled nezdá být nic špatného, nicméně na druhý pohled se ukazuje, že kompetence a vědomosti od sebe nelze oddělovat a je jen těžko představitelné mít určité kompetence, aniž bychom měli určité vědění. Kompetence bez vědění jsou tak absurdním zaklínadlem doby založené na výsledcích testů, které se snaží měřit právě tyto kompetence. Otázka, kam se ztratila vzdělanost, se už v tento moment zdá být jen formalitou či marným voláním po dávno ztracených ideálech. Na tomto základě pak dochází k vypouštění již zmíněných tvrzení o vzdělávacích katastrofách či krizích, která hýbou celou společností a zároveň ji skrze vládní představitele manipulují ve jménu lepších výsledků v novém vydání žebříčku. Vzdělávací politika jakoby v sevření těchto sil už nechtěla přemýšlet o vzdělávání jako takovém, ale zdá se mnohem víc cenit množství čísel, které mají reflektovat

úroveň vzdělání dané populace. Tedy úroveň něčeho, co již ze samotného pojmu odporuje možnosti být měřeno či kvantifikováno (Liessmann, 2015, s. 13–17).

Dalším významným momentem, na který míří Liessmannova kritika je Boloňský proces. Nejedná se přitom dle mého názoru o ryze samostatnou problematiku, ale o další z problémů sítě vědění či vysokého školství, jak jej vnímá autor *Teorie nevzdělanosti*. Již na začátku této práce jsem upozorňoval, že téma vědění či vzdělanosti nelze oddělovat od tématu vysokého školství či školy obecně. Od Komenského až do dnešních dnů, tak platí, že situace panující ve sféře vzdělanosti se nejnámenněji manifestuje právě na vysokých školách, jejich situaci, pozici a očekávání, které od nich má většinová populace. S tím úzce souvisí i Boloňský proces, který Liessmann považuje přímo za ztělesnění bídy evropských vysokých škol v novém tisíciletí. Jeho hlavním cílem bylo zvýšit srovnatelnost evropských vysokých škol, čímž by se zvýšila mobilita vědců i studentů. V rámci Boloňského procesu došlo k postupnému opuštění pětiletých magisterských programů, které byly nahrazeny třístupňovým modelem. Na pregraduální úrovni došlo k rozštěpení na bakalářské a navazující magisterské studium, zatímco třetím stupněm je studium postgraduální. Základní otázka vzniká u určení bakalářského studia. Zatímco pětileté magisterské programy měly člověka adekvátně připravit na profesní i vědeckou dráhu, tak dnes by se během bakalářského studia měl stát připraveným pro kariéru dráhu a zároveň by měl načerpat určitý obsah vědeckých poznatků a zásad vědeckého práce, které lze však nazvat při nejlepší vůli jako protovědecké. Bakalářská forma studia má však dle Liessmanna jediný smysl, kterým je navýšení počtu vysokoškoláků díky zkrácení doby studia. Ne pro každého bakaláře je určen magisterský program, jelikož kapacita magisterských oborů je zhruba poloviční oproti jejich bakalářským předstupňům (Liessmann, 2008 s. 73–75).

Jednou z možných reakcí na tento proces je restrukturalizace studia a jeho formování tak, aby bakalářské studium bylo skutečně zaměřeno na profesně orientované studium, čímž by se z vysokých škol postupně staly spíše vyšší odborné školy, jelikož některé vysoké školy by mohly přestat zcela nabízet magisterský studijní program. Druhou variantou je, že bakalářské

programy vezmou univerzity vážně jen formálně, načež začnou produkovat nedostudované absolventy, jejichž kvalita nebude mít valnou cenu ani na trhu práce. Bakalářskou formu studia snad lze pochopit u některých podnikatelsky orientovaných oborů či škol, ale zcela selhává při studiu humanitních věd, kdy není jasné nejen uplatnění absolventa, ale pro hodnotné studium se tříletý studijní program jeví jako nedostatečný. Zde jsou totiž důležité aspekty kritického myšlení a vědeckosti, které lze za tři roky ve studentech vypěstovat jen v deformované či nedostatečné podobě. S růstem počtu studentů jde zároveň ruku v ruce pokles kvality výuky. Nejenže bude na vyšší počet studentů jen těžko najednou připadat větší počet kvalitních pedagogů, ale také se bude postupně ztrácet motivace zajišťovat skutečně kvalitní studijní prostředí pro tříleté studijní programy (Liessmann, 2008, s. 75–76).

S třístupňovým rozdělením studia také souvisí jeho modularizace a standardizace, která je sice motivována ušlechtilým cíli, jako je snazší zapojení studentů do probíhajících vědeckých programů, ale na druhé straně postupně dochází k vypuzování svobodného ducha z vysokoškolského studia. Tedy ducha, který by si chtěl sám určit, co přesně bude předmětem jeho studijního nebo vědeckého zájmu. Liessmann nechce zpochybňovat, že by tento vysokoškolský diskurz neměl své opodstatnění v rámci aplikovaného a přírodovědného výzkumu, ale situace se mění, jakmile se pozornost obrátí na výzkum základní nebo k humanitním tématům. Zde je již pevná struktura spíše na obtíž, jelikož neumožňuje pružně reagovat na nejasně definovatelnou nebo amébní strukturu řešených problémů (Liessmann, 2008, s. 76–77). Pokud bychom chtěli vést paralelu s *Bildung*, tak je zřejmé, že výrazně blíže tomuto ideálu jsou požadavky základního významu, jehož problematika není často předem známa, postupuje se metodou pokusu a omylu, a proto vyžaduje nejen vědeckou svobodu, ale také zvědavého ducha, který se nebojí složitých a často nestrukturovaných problémů.

Avšak cílem reformních snah jakoby oproti tomu bylo spíše učinit studium všude stejné a zavést angličtinu jako jednotný studijní jazyk. Mobilita studentů i vyučujících by pak sice byla opravdu snadná, ale zároveň by začala zcela poztrácet smysl. Proč ostatně jezdit někam, kde je to stejné jako na domácí univerzitě. Moduly, které zajišťují srovnatelnost různých studijních

programů, na sebe nenavazují co do logiky daných oborů ani vědeckého práce. Logika sestavování modulů je mnohem blíže logice průmyslových podniků a jejich výrobních linek, které jsou tím efektivnější, čím více jsou automatizované a lineární. Ne nadarmo používá Liessmann v této situaci termín jako je továrna na vědění.¹⁰ Více než skutečné studium zajímá studenty v této situaci žonglování s kredity, které posléze vede k absoloriu, na které se nakonec možná ani nemuseli příliš nadřít. Tomu může napomáhat také vznik početných univerzit blízkých podnikatelských kruhům, jejichž hlavním cílem je rentabilita a nikoli šíření vzdělanosti mezi svými studenty. Student tak dostane tolik pokusů na zkoušku, kolik si jen zaplatí a skutečné myšlenkové úsilí se v těchto institucích zcela vytrácí. Liessmann se zde odvolává na Humboldta, který sice také vnímal univerzitní studium jako přípravu na povolání, ale zároveň chápal univerzitu jako svébytný prostor rozvoje vědy. Studující i vyučující měli být partneři v jejím rozvoji a tento rozvoj měl být hlavní náplní vysokoškolského studia. U univerzitního studenta se tak počítalo s opravdovým zájmem o vědu a její rozvoj. Lze namítat, že počet studentů byl v té době dramaticky nižší, než dnes, ale je otázkou, nakolik bychom měli s nároky povolovat jen proto, že studentů významně přibylo (Liessmann, 2008, s. 77–85).

¹⁰ Více k tomu tématu například Aronowitz (2001), Stanley. *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*. Boston: Beacon Press, 2001. ISBN 978-08-070312-30.

4 Závěr

V práci jsem se pokusil ukázat nejen zrod a vývoj pedagogicko-filosofického ideálu *Bildung*, ale také jeho různé podoby a směřování, jak se vyskytují napříč evropskou myšlenkovou tradicí. Není náhodou, že se výklad dostal až k samotnému počátku této tradice, který ztělesňují filosofové Sokrates a Platón. Především Sokratův důraz na autonomii myšlení považuji za impuls, který měl posléze v tradici evropského myšlení velký vliv nejen na neohumanisty, ale již například na Komenského jakožto originálního reformního myslitele. Přestože tento vliv nelze stopovat přímo a ani jej přímo dokázat, tak všichni v práci uvedení myslitelé se shodují v důrazu na autonomii a svobodu jednajícího subjektu. Ostatně termíny autonomie a svobody jsou ústřední také pro termín *Bildung*, jelikož bez nich by nebylo možné tento ideál realizovat, a to ani v teoretické rovině. Svoboda a autonomie však nejsou jen podmínkami pro realizaci vzdělávacího ideálu, ale tento ideál zároveň umožňuje jejich plné rozvinutí. Důraz na tento aspekt byl vykázan především u W. von Humboldta a J. H. Newmana. A přestože ani jeden z těchto myslitelů nepracuje výslovně s těmito termíny, tak lze přesvědčivě dovodit, že u obou lze tento termín nalézt v implicitní podobě. Ostatně předpoklad svobody a autonomie ve spojení s vírou humanismus se ukázal jako opěrný bod víry v pokrok lidstva u všech myslitelů zmíněných v historické části, snad jen s výjimkou ne zcela vyjasněné představy J. H. Newmana.

Důraz na autonomii a svobodu se ukázal jako prvek společný všem myslitelům *Bildung*, který se touto tradicí line jako ideová červená nit. Na tomto základě se také ukázala souvislost mezi Komenským, Kantem a Humboldtem, kdy tito autoři považují svobodu a autonomii za základní předpoklad a zároveň výdobytek dosažení vzdělanosti. Interpretace Komenského a Kanta jako předchůdců *Bildung*, se tak argumentačně opírá především o tento moment, přestože v textu lze najít i další styčné body. Další, původně nečekanou spojnici, se ukázalo být pojetí nevzdělanosti, jehož první ohlasy nalézáme u Newmana, ale použitá dikce se v tomto případě významně neliší ani v případě Adorna či Liessmanna, přestože tito myslitelé v této souvislosti více akcentují socio-ekonomický rozměr a souvislosti.

Ideál *Bildung* byl ve své novověké podobě vždy vyhrazen jen úzké skupině lidí, kteří měli dostatek volného času a u tedy i prostředků, aby se mohli věnovat pečlivému studiu. Ve dvacátém století dochází k narušení tohoto předpokladu, čehož si nejprve všímá T. W. Adorno ve své teorii polovzdělanosti. Vědění se stalo dostupné širokým společenským vrstvám, které si však nedokázali vybudovat dostatečnou autonomii, aby vzdělávací ideál akceptovali v jeho náročné a plné podobě a místo adekvátní recepce vědění dochází pouze k fragmentárnímu osvojení nabízených informací, což Adorno označuje jako polovzdělanost. V průběhu dvacátého století dochází k dynamizaci tohoto procesu, kdy dochází nejen ke stále většímu množování objemu vědění, ale také stále větší fragmentarizaci za současného zmizení normativní ideje vzdělanosti, což K. P. Liessmann vnímá jako situaci, kdy se do popředí dostává nevzdělanost. U Adorna i Liessmanna si přitom nelze od nastalé situace odmyslet vliv médií a kulturního průmyslu, který nejen tyto myšlenky masově šíří, ale v duchu očekávání recipienta je také pokřivuje, což následně dále modifikuje toto očekávání a dochází ke spirálovité deformaci charakteru vědění, která jde ruku v ruce s jeho šířením.

V práci se zřetelně ukázalo, že řada aspektů myšlenek spojených s ideálem *Bildung* není v evropské myšlenkové tradici nová, ale vyskytují se v ní od samého počátku. Zmíněný důraz na autonomii a svobodu je její důležitou součástí již od dob antiky, ale oba pojmy neztrácejí nic ze své důležitosti ani dnes. Spíše naopak. S rozvojem demokracie jsou na ideály autonomie a svobody kladeny ještě větší nároky, než v rámci předmoderních a nedemokratických společenství. A právě zde nacházím jednu z největších výzev ideálu *Bildung* a zorný úhel, v kterém by na tento ideál mohl být položen nový důraz. Demokratická společnost vyžaduje autonomní jedince jako předpoklad svého fungování. A pedagogické snahy zaměřené právě na budování takového autonomie by se mohly stát jedním z důležitých momentů vývoje současné společnosti. Pro současného člověka není důležité umět jen vykonávat kvalitní odbornou práci, ale je důležité také mít schopnost vyhodnotit a kriticky posoudit situaci odehrávající se ve vnějším světě. I školní předměty zaměřené na budování a posilování občanství a politické odpovědnosti se mohou inspirovat u myšlenkové tradice *Bildung* a

implementovat některé její prvky do svého středu. Právě rozvoj demokracie a občanské zodpovědnosti, tak lze vnímat jako jedno z témat, k jehož rozvoji může tato myšlenková tradice přispět. A není bez důležitosti, že kultura je jedním z velmi důležitých prvků podporujících stabilitu společnosti. Kultura, která je nezbytná k tomu, aby mohlo být *Bildung* realizováno, neboť to se může realizovat jen v kultuře a skrze ni.

Ne zcela vyjasněná či průhledná situace naopak panuje v otázce, nakolik je *Bildung* platné či aktuální vzhledem k proměně společenské situace v moderní a případně postmoderní době. Hospodářský a vědecký pokrok se vzájemně akcelerují a podílejí na proměně charakteru vědění a zvýšení jeho dostupnosti. Nejen, že se dnešní člověk musí každodenně vyrovnávat s mnohem větším objemem informací, než kdykoli dříve, ale také se musí vypořádat s potenciální dostupností takřka nekonečného množství vědění. V dnešní době téměř kdokoli může vědět téměř cokoli, což je situace, která je v rámci historie zcela nová. Nabízí se proto otázka, jestli *Bildung*, jehož původ spadá do devatenáctého století, může nabídnout řešení v situaci bez historického precedentu. Změna totiž nenastala jen v charakteru vědění a jeho dostupnosti, ale také ve významném zvýšení počtu studentů nastupujících k univerzitnímu studiu. *Bildung* jako ideál vzdělanosti nebyl nikdy přístupný širokým společenským vrstvám, ale přesto by *Bildung* mělo reagovat na změnu hospodářských a společenských podmínek. Místo ideálu dostupného nevelkému počtu vzdělanců by se, dle mého názoru, měl stát ideál *Bildung* regulatorní či normativní ideou, která by hrála svou nezastupitelnou roli v diskusi o podobě a roli vzdělání, nicméně by si nenárokovala celý prostor vědění jako své výsostné teritorium. Jako vzdělávací ideál nebylo *Bildung* nikdy přístupné širokým společenským vrstvám a nelze očekávat, že díky zpřístupnění informací dojde k osvojení tohoto ideálu širokou veřejností. Nicméně stejně tak by se neměl ztrácet jeho regulatorní či normativní rozměr, který by měl na společnost působit právě jako normativ, kterého se většině nepodaří dosáhnout, ale o který přesto stojí usilovat.

Osobně tedy považuji *Bildung* za důležitou součást nejen moderní pedagogiky a andragogiky, ale přesto je nevyhnutelné si přiznat, že jeho role v současném světě není natolik významná, aby dokázal naplnit svou

normativní funkci. K dalšímu uvážení bych proto doporučil, jakým způsobem důrazněji uvést *Bildung* do současné debaty o vzdělanosti, aby se začal akcentovat nejen v politických krocích, které určují směřování vzdělávacího systému, ale také aby zaujmul důležité místo ve společenském povědomí, což je základní předpoklad k tomu, aby mohl postupně naplnit normativní funkci vzdělávacího ideálu.

5 Soupis bibliografických citací

ADORNO, Theodor, W. Teorie polovzdělanosti. *Orientace*. 1966, č. 1, s. 62—71, č. 2, s. 66—75. ISSN neuvedeno.

ADORNO, Theodor W. *Schéma masové kultury*. Praha: OIKOYMENH, 2009. OIKOYMENH. ISBN 978-80-7298-406-0.

ARONOWITZ, Stanley. *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*. Boston: Beacon Press, 2001. ISBN 978-08-070312-30.

DEMJANČUK, Nikolaj. Antické pojetí výchovy a vzdělání. In: STARK, Stanislav, Nikolaj DEMJANČUK a Dagmar DEMJANČUKOVÁ. *Kapitoly z filosofie výchovy*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk, 2003. s. 7–44. ISBN 80-86473-56-2.

GOETHE, Johann, Wolfgang. *Viléma Meistera léta učednická*. Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958. ISBN neuvedeno.

GUTSCHMIDT, Holger. Od „ideje univerzity“ k „budoucnosti našich vzdělávacích ústavů“. Pojem kultivace a myšlenka univerzity v německé filosofii od Schillera po Nietzscheho. In: CHOTAŠ, Jiří, Aleš PRÁZNÝ a Tomáš HEJDUK. *Moderní univerzita: ideál a realita*. Praha: Filosofia, 2015. s. 27—50. ISBN 978-80-7007-419-0.

GUYER, Paul. *The Cambridge Companion to Kant and Modern Philosophy*. New York: Cambridge University Press, 2006. ISBN 978-052-152995-2.

HÁBL, Jan. *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského*. Praha: Návrat domů, 2010. ISBN 978-80-7255-260-3.

HERMELLING, Susan. Bildung – The Freedom of Educated. *Journal of Adult Continuing Education*. November 2003, vol. 9 no. 2, s. 167–181, [vid 4. 7. 2016]. Dostupné z: <http://adu.sagepub.com/content/9/2/167.full.pdf+html>

HOFFMANN, Dietrich. The Search for the Term *Bildung* in the German Classic. In: SILJANDER, Pauli, Ari. KIVELÄ a Ari SUTINEN (eds.). *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental*

Educational Thinking and American Pragmatism. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. s. 47–58. ISBN 978-94-6209-029-3.

HUMBOLDT, Wilhelm von. O vnitřní a vnější organizaci vyšších vědeckých ústavů v Berlíně. In: JIRSA, Jakub (ed.). *Idea university*. Praha: Academia, 2015. s. 31–39. ISBN 978-80-200-2375-9.

HUMBOLDT, Wilhelm von. Theory of *Bildung*. In: WESTBURY, Ian, HOPMANN, Stefan a RIQUARTS, Kurt (eds.). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. London: Routledge, 1999. s. 57–62. ISBN 978-0-8058-2920-2.

KANT, Immanuel. *Immanuela Kanta Základy k metafysice mravů*. Praha: Jan Laichter, 1910. ISBN nevedeno.

KANT, Immanuel. *K věčnému míru. O obecném rčení: Je-li něco správné v teorii, nemusí se to ještě hodit pro praxi*. Praha: Oikoymenth, 1999. ISBN: 80-7298-073-4.

KANT, Immanuel. *O Výchově*. Praha: Dědictví Komenského, 1931. ISBN nevedeno.

KIVELÄ, Ari. From Immanuel Kant to Johann Gottlieb Fichte – Concept of Education and German Idealism. In: SILJANDER, Pauli, Ari. KIVELÄ a Ari SUTINEN (eds.). *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. s. 59–86. ISBN 978-94-6209-029-3.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Labyrint světa a ráj srdce*. Brno: Host, 2014. ISBN 978-80-7491-154-5.

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948. ISBN nevedeno.

KOMENSKÝ, Jan Amos a Miroslav SEDLÁČEK (ed.). *Jana Amosa Komenského Všenáprava: (Panorthosie) : všeobecné porady o nápravě věcí lidských*. Brno: Soliton, 2008. ISBN 978-80-254-1145-2.

KLUGE, Friedrich. *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: Walter de Gruyter and Company, 1967. ISBN neuvedeno.

KONRAD, Franz-Michael. Wilhelm von Humboldt's Contribution to a Theory of *Bildung*. In: SILJANDER, Pauli, Ari. KIVELÄ a Ari SUTINEN (eds.). *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. s. 107–124. ISBN 978-94-6209-029-3.

LENZEN, Dieter. *Bildung statt Bologna!*. Berlin: Ullstein Buchverlage, 2014. ISBN 978-3-550-08075-3.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.

LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Praha: Academia, 2015. ISBN 978-80-200-2530-2.

LØVLIE, Lars a Paul STANDISH. Introduction: Bildung and the Idea of Liberal Education. In: LØVLIE, Lars, Klaus Mortensen and Sven-Erik Nordenbo (eds.). *Educating humanity: Bildung in postmodernity*. Malden: Blackwell, 2003. s. 1–25. ISBN 1-4051-0627-1.

LYOTARD, Jean-Francois. *O postmodernismu*. Praha: Filosofia, 1993. ISBN 80-7007-047-1.

MANN, Thomas. *Josef a jeho bratři*. Praha: Books, 1998. ISBN 80-85914-72-7.

MANN, Heinrich. *Mládí a zrání Jindřicha Čtvrtého*. Chvojtkovo nakladatelství: Praha, 1999. ISBN 80-86183-009.

NEWMAN, John Henry. *Idea univerzity*. Praha: Krystal OP, 2014. ISBN 978-80-87183-67-0.

NORDENBO, Sven. Bildung and Thinking of Bildung. *Journal of Philosophy of Education*, August 2002, Vol. 2, No. 3. s. 341–352. ISSN 0309-8249.

OLESEN, Mogens, Noergaard. *Bildung as Powerful Tool in Modern University Teaching*. University of Copenhagen: Forum on Public Policy, 2009. [vid 4. 7. 2016]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864813.pdf>

PIKKARAINEN, Eetu. Signs of Reality – The Idea of General *Bildung* by J. A. Comenius. In: SILJANDER, Pauli, Ari. KIVELÄ a Ari SUTINEN (eds.). *Theories of Bildung and Growth: Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam: Sense Publishers, 2012. s. 19–30. ISBN 978-94-6209-029-3.

SORKIN, David. Wilhelm von Humboldt: Theory and Practice of Self-Formation (*Bildung*), 1791-1810. *Journal of the History of Ideas*. Vol. 44, No. 1, s. 55–73 [vid. 4. 7. 2016]. ISSN 0022-5037. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/2709304>

SCHILLER, Friedrich. *Estetická výchova*. Olomouc: Votobia, 1995. ISBN 80-85885-67-0

ŠIMA, Karel a Petr PABIAN. *Ztracený Humboldtův ráj: ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. ISBN 978-80-7419-156-5.