

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ

Katedra Elektronické kultury a sémiotiky

**Bc. Tereza Löffelmanová**

**Bílá kniha terciárního vzdělávání z hlediska společnosti „pozdní doby“**

Diplomová práce

Název oboru: Elektronická kultura a sémiotika

Vedoucí práce: Mgr. Jan Brejcha

Praha 2010

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v depozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 10.2. 2010

Tereza Löffelmanová

Poděkování:

Ráda bych touto cestou poděkovala za odbornou spolupráci na přípravě diplomové práce a ochotnému přístupu při konzultacích Mgr. Janu Brejchovi.

Zároveň bych ráda vyjádřila velké uznání všem, kteří mě k vypracování této diplomové práce inspirovali – Mgr. Aleně Čechové, PhDr. Jaroslavu Vančátovi, Ph.D., své rodině a přátelům.

## **Abstrakt a klíčová slova**

Diplomová práce se zabývá tématem vzdělávání v soudobé společnosti a obsahovou analýzou textu Bílé knihy terciárního vzdělávání (BKTV). V teoretické části jsou nejdříve definovány její základní pojmy: vzdělávání, BKTV a společnost „pozdní doby“. Třetí kapitola představuje tři pojetí vývoje společnosti (McLuhan, Flusser, Leirman), na jejichž základě je možné si nastínit základní dějinnou linku vzdělávání. Čtvrtá kapitola nabízí devět různých hledisek problematizování pojmu vzdělávání ve společnosti „pozdní doby“, z čehož je pro vlastní obsahovou analýzu BKTV primární teorie nevzdělanosti. V praktické části je provedena obsahová analýza BKTV v komparaci s 10 kritérii teorie nevzdělanosti. Přesahem práce jsou odkazy i na ostatní uváděné autory a vytvoření souboru kritérií, kterého by bylo možné využít pro hodnocení podobných reformních textů.

Klíčová slova: Bílá kniha terciárního vzdělávání (BKTV), společnost „pozdní doby“, teorie nevzdělanosti, vzdělávání

## **Thesis Abstract and Key Words**

My thesis investigates a conception of a contemporary education and deals with a content analysis of a Bílá kniha terciárního vzdělávání (BKTV). There is a definition of three basic terms in the theoretical part: Education, BKTV and „Lateness“ Society. Chapter 3 introduces three society development approaches (McLuhan, Flusser, Leirman). On these basis we are able to outline a basic historical educational link. Chapter 4 deals with 9 diverse viewpoints of „Lateness“ Society education dilemma. A Nonscholarship Society Theory is the prior one for the BKTV content analysis. The BKTV content analysis carries out in the empirical part, in comparison with 10 Nonscholarship Society Theory criteria. The thesis enjambement consists in reference to those theorists dealt in the theoretical part and in creating of criteria useful for potential evaluation of similar educational texts.

Key words: Bílá kniha terciárního vzdělávání (BKTV), Education, „Lateness“ Society, Nonscholarship Society Theory.

## Obsah

1. Výběr tématu diplomové práce .....	1
1.1 Stanovení cíle diplomové práce, vlastní přínos .....	1
1.2 Stanovení hypotézy, použité metody, stav současného bádání .....	3
2. Vymezení základních pojmů.....	4
2.1 Vzdělávání.....	4
2.1.1 Vzdělávání z hlediska pedagogiky a andragogiky.....	4
2.1.2 Globální a mediální výchova .....	6
2.2 Bílá kniha terciárního vzdělávání (BKTV) .....	8
2.3 Společnost „pozdní doby“ .....	9
3. Periodizace a vzdělávání .....	11
3.1 Pojetí Marshalla McLuhana .....	11
3.3 Pojetí Waltera Leirmana .....	23
4. Problematika pojmu „vzdělávání“ ve společnosti „pozdní doby“ .....	26
4.1 Postmoderní společnost .....	29
4.2 Společnost nevzdělanosti Konrada Paula Liessmanna .....	33
4.3 Kyberkultura Pierra Lévyho .....	44
4.4 Dromokracie Paula Virilia .....	49
4.5 Informační / síťová společnost Manuela Castellse.....	54
4.6 Škola a dozor u Michela Foucaulta .....	58
4.7 „Technopolie“ a konec vzdělávání Neila Postmana.....	60
4.8 Komputerizovaná společnost.....	62
4.9 Odškolnění u Ivana Ilicha .....	66
5. BKTV z hlediska společnosti „pozdní doby“ .....	68
5.1 Kritéria společnosti nevzdělanosti .....	70
5.2 Analýza BKTV .....	70
5.2.1 Metodika obsahové analýzy BKTV .....	70
5.2.2 Obsahová analýza BKTV v komparaci teorie nevzdělanosti.....	71
6. Závěry diplomové práce .....	89
Přílohy.....	90
Příloha č. 1 Rozbor 10 kritérií teorie nevzdělanosti .....	90
Příloha č. 2 Tabulky komparace.....	95
Použitá literatura a další zdroje.....	99
Bibliografie elektronických dokumentů.....	102

## 1. Výběr tématu diplomové práce

### 1.1 Stanovení cíle diplomové práce, vlastní přínos

Problematiku vzdělávání v postmoderní společnosti jsem si vybrala z několika důvodů. Již několik let se aktivně zajímám o oblast andragogiky a personálního řízení. Nejedná se jen o zájem teoretický. V zaměstnání se podílím na vytváření vzdělávacích programů a jejich realizaci. K tomuto základu přistoupila během mého studia na katedře Elektronické kultury a sémiotiky UK další nadstavba. Přestože se jednalo převážně o výklad odborných teorií, díky svým zkušenostem jsem v něm objevila propojení se vzdělávací praxí.

Atraktivita tohoto tématu pro mě stoupla i díky připravované reformě terciárního vzdělávání v České republice, jejíž teoretický podklad nazvaný Bílá kniha terciárního vzdělávání (dále jen BKTV) byl vládě předložen ke schválení 26. ledna 2009. Domnívám se, že na tomto dokumentu jsou příznačně vidět rozpory, jež v oblasti vzdělávání vyvolává nová společenská situace (společnost „pozdní doby“<sup>1</sup>). Pluralita v pojmenovávání a i samotném chápání současné doby se nutně odráží i v názorech, zda je BKTV nastavena tak, aby reforma<sup>2</sup> terciárního vzdělávání v České republice proběhla úspěšně.

Mým cílem je ukázat provázanost filozofické nadstavby, jež se mi dostala nejen při magisterském studiu na EKS UK, s praktickým fungováním vzdělávacího procesu v České republice v rámci vysokého školství na konkrétním případu BKTV.

Ráda bych do hloubky odhalila ambivalentnost jednotlivých aspektů vzdělávání, jak je představuji v kapitole 4 (společnost vzdělanosti vs. nevzdělanosti/ chápání elektronických médií ve vzdělávání jako přínos prostřednictvím kolektivní inteligence vs. jako ohrožení kolektivním imaginárnem/ hierarchické chápání vzdělávání vs. síťové...). Snažila jsem se v ní přednést nejvýznamnější témata související s filozofií „pozdní doby“ a oblastí (terciárního) vzdělávání. Ačkoli se většina autorů shoduje v obecném chápání

---

<sup>1</sup> pojem podrobně vysvětlen v 2.3

<sup>2</sup> S tematikou vzdělávacích reforem v ČR souvisí také Rámcové vzdělávací programy pro základní a střední školy. Ty se ovšem nedotýkají přímo terciárního školství, proto je zmíním jen okrajově, abych dokreslila situaci v primárním a sekundárním stupni vzdělávání, jež se dle mého názoru potýkají s problémy obdobnými.

vývoje vzdělávání (od antiky až po dnes), v jednotlivých aspektech jsou často nejednotní. (souhrnné zpracování nabízí Příloha č. 2). Jednotliví autoři vycházejí z předpokladů doby, ve které žili/ žijí, čímž se nám dostává širokého záběru pohledů na stejné fenomény. Někteří zažili jejich nástup, jiní rozvoj nebo už samotné důsledky. Pro mě osobně bylo studium jejich myšlenek nesmírně přínosné. Sama jsem se přistihla, že se k textům mnohokrát vracím a porovnávám vzájemnou argumentaci. Některé myšlenky mi osobně připadaly již překonané, některé ohromující svou přesností popisu, jiné zase zajímavé svou možností praktické aplikace.

Vzhledem k tomu, že se nacházíme ve společnosti, která postrádá monocentrické pojmenování sebe samé, nelze ani očekávat, že bychom byli schopni popsat proces reformy vysokého školství neproblematizujícím způsobem a ve všeobecné shodě. BKTV se mi tak stává aktuálním příkladem, jak chce naše pluralistické myšlení postihnout natolik široký jev, jakým vzdělávání bezesporu je, totalizujícím způsobem.

Formálně se má diplomová práce skládat z teoretické a praktické části. V rámci části teoretické se postupně zaměřím na výklad pojmů vzdělávání, Bílá kniha terciárního vzdělávání a společnost „pozdní doby“. Ve třetí kapitole bych ráda představila tři z mého pohledu zásadní periodizace a jejich význam pro oblast vzdělávání (McLuhan, Flusser, Leirman). Jedná se o širší koncepce vývoje společnosti a jejího vlivu na fungování vzdělávacího procesu, díky nimž je možné si nastínit základní dějinnou linku vzdělávání, což je pro pochopení následné argumentace (nejen) teorie nevzdělanosti nesmírně důležité. Ve čtvrté kapitole se věnuji problematice pojmu vzdělávání dle různých pohledů na společnost „pozdní doby“. V této části problematizuji např. témata rychlosti, počítačů, evaluace vzdělávání či pojetí školy jakožto státní instituce výchovy a dozoru. Citované teorie a autory jsem pro svou diplomovou práci vybrala s ohledem na jejich důležitost jak pro oblast elektronické kultury, tak i pro oblast vzdělávání. Z vybraných teorií si pro praktickou část vybírám teorii nevzdělanosti, jelikož je svými myšlenkami a argumentací nejvíce vyhraněná a zároveň poskytuje nejucelenější soubor kritérií vhodných pro analýzu BKTV.

V rámci praktické části provedu obsahovou analýzu BKTV v komparaci s teorií nevzdělanosti a s odkazy na další zkoumané autory. Mým cílem je ukázat, jakým způsobem lze z hlediska teorie nevzdělanosti nahlédnout na text BKTV a stanovit, zda je z jejího hlediska připraven dostatečně či nikoli. Zároveň se snažím o to, aby má hypotéza

vykazovala přesah. Z tohoto důvodu jsem v Příloze č. 2 vytvořila soubor kritérií pro posuzování podobných textů (zaměřených na reformy vzdělávání) i pro náhled na danou kulturu a její vztah ke vzdělávání.

Výsledné závěry obsahové analýzy by měly potvrdit či vyvrátit stanovenou hypotézu.

## **1.2 Stanovení hypotézy, použité metody, stav současného bádání**

Za hypotézu si stanovuji: Bílá kniha terciárního vzdělávání je z hlediska teorie nevzdělanosti nedostatečná pro reformu českého vysokého školství.

V úvodní části diplomové práce vymezuji základní pojmy, s nimiž pracuji. Kapitoly tři a čtyři slouží ke komparaci uvedených autorů, jejich hypotéz, stanovisek a argumentace. Již v rámci teoretické části je vztahuji vůči sobě i vůči stanoviskům mým... Jak jsem již uvedla v úvodu k diplomové práci, cílem této části je problematizace pojmu vzdělávání ve společnosti „pozdní doby“ s ohledem na relevantní teorie studia elektronické kultury a oblasti vzdělávání.

Praktická část diplomové práce pracuje s textovou analýzou BKTV a její komparací s teorií nevzdělanost, s přesahem na ostatní autory. Analýza BKTV v kapitole pět tedy kontextuálně propojuje problematiku teoretické části s vlastním reformním dokumentem. Zaměřuje na významná vzdělávací témata (přístup ke vzdělávání, financování, pozice studenta ve vzdělávacím systému, experti a pedagogové ve vzdělávání, metodika výuky...). Pro provedení analýzy jsem stanovila 10 kritérií teorie nevzdělanosti, jejichž komparací s textem BKTV potvrdím či vyvrátím stanovenou hypotézu. Příloha č. 2 dále obsahuje souhrn analýzy včetně ostatních autorů.

K tématu mé diplomové práce neexistují žádné publikace, které by se jím zabývaly takto přímo a komplexně. Svůj přínos tedy spatřuji především v tom, že jsem zpracovala jednotlivé teorie z oblasti filozofie médií, filozofie vzdělávání, pedagogiky a andragogiky, kontextuálně je propojila a aplikovala je na text BKTV. V teoretické části jsem čerpala především z myšlenek McLuhana, Flussera, Leirmana, Lyotarda, Liessmana, Lévyho, Virilia, Castellse, Foucaulta, Postmana, Kellera, Illicha. V oblasti pedagogické to byli především Beneš, Pike a Selby, Komenský či Průcha. Výrazný vliv na mou práci měl i Petruskův pojem společnost „pozdní doby“, jak lze vidět již v názvu. Také se mi doufám



podářilo vytvořit takový souhrn kritérií (viz Příloha č. 2), který má nejen tematický, ale i místní přesah.

## **2. Vymezení základních pojmů**

Na počátku považuji za nezbytné vymezit pojmy, s nimiž celá diplomová práce pracuje. Jsou jimi vzdělávání, Bílá kniha terciárního vzdělávání a společnost „pozdní doby“. Ukazuje se, že jediná BKTV je jasně definovatelná, zatímco další dva pojmy se již ve vlastním vymezení potýkají s pluralismem výkladu.

### **2.1 Vzdělávání**

Vzdělávání je nejen základní pojem pedagogické teorie, ale můžeme na něj nahlédnout i jako na vědění, tedy pojem filozofický. V samotné pedagogické literatuře je stále nevyjasněný, podléhá vlivu anglicismů a jeho definice nalezneme od těch nejužších až po obecné.

Filozofický pojem vědění je již z vlastní podstaty velmi široce pojatelný (Platónovo rozlišení epistémé vs. doxa, moderní novověká věda, chápání vědění jakožto diskurzu, vědění jako informační zboží..). Ráda bych proto konkrétní výklad jednotlivých konceptů, jež jsou pro mou diplomovou práci využitelné a přínosné, ponechala do kapitoly čtyři.

Při definování pojmu vzdělávání bych se také krátce pozastavila u pojmů globální a mediální výchova (2.1.2). Ačkoli se tato problematika týká převážně základního a středního školství, nalezneme v nich principy platné pro vzdělávání obecně i terciární sektor. A také v rámci jednotlivých teorií společnosti „pozdní doby“ nalezneme na tyto pojmy odkazy.

#### **2.1.1 Vzdělávání z hlediska pedagogiky a andragogiky**

„Pojem vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů a aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování.“ (Průcha, 2006, s. 17) Lze také říci, že pojem vzdělávání není v praxi jasně oddělitelný od pojmu výchova<sup>3</sup>, proto se z hlediska pedagogiky mluví o výchovně-vzdělávacích procesech.

---

<sup>3</sup> „Výchova je činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generace na generaci. Jde o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků atd., jež se uskutečňuje prostřednictvím

V Průchově Pedagogickém slovníku (Průcha, 2005, s. 270) je vymezeno pět základních chápání tohoto pojmu. Osobnostního pojetí „chápe vzdělání jako součást socializace jedince“. Obsahové pojetí postihuje ten fakt, že „vzdělání je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce“. Institucionální pojetí říká, že „vzdělání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství, formálního vzdělávání a celoživotního vzdělávání“. Čtvrté pojetí je socioekonomické, jež chápe vzdělání jako „jednu z kategorií, které charakterizují populaci“. Poslední pojetí je procesuální: „vzdělání, přesněji vzdělávání, je proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí 1-4“. K pátému pojetí se připojuje i Beneš, když definuje následující: „vzdělávání se dá určit jako proces (vzdělávací proces), v němž se realizuje vzdělání.“ (Beneš, 2003, s. 15)

Vzdělávání je z pedagogického hlediska chápáno jako celoživotní proces, během něhož by se měl jedinec rozvíjet individuálně i společensky a v jehož rámci se rozlišují tři druhy vzdělávání: formální, neformální a informální<sup>4</sup>. Z tohoto pohledu můžeme pedagogické chápání pojmu vzdělávání chápat jako moderní<sup>5</sup>. Je chápáno jako neukončený

---

rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí. V tomto smyslu je výchova v pedagogickém pojetí hlavní složkou procesu „socializace“.“ (Průcha, 2006, s. 16)

<sup>4</sup> Formální vzdělávání probíhá ve vzdělávacích institucích a jeho realizace je pevně dána legislativou dané země. V jeho rámci na sebe navazují předem stanovené vzdělávací stupně, které jsou určené v celé populaci (v případě České republiky se jedná o základní vzdělávání) či specifickým skupinám (středoškolské a vysokoškolské vzdělávání). Neformální vzdělávání zahrnuje takové vzdělávací procesy, které nevedou k ucelenému školskému vzdělávání. Jeho realizace tedy probíhá mimo oficiální vzdělávací systém daného státu. Neformální vzdělávání se zaměřuje pouze na specifické skupiny obyvatel. Informální vzdělávání je proces získávání vědomostí, osvojování dovedností a postojů z každodenních zkušeností, z prostředí či kontaktů. Tento druh vzdělávání neprobíhá v žádných institucích, nýbrž v rámci rodiny, vrstevníků, ve volném čase či v práci. Na rozdíl od formálního vzdělávání či neformálního vzdělávání je neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované.

<sup>5</sup> Pojetí moderního vzdělávání navazuje na tradici 17. století, kdy se začala prosazovat rovnost přístupu ke vzdělávání a na osvícenský požadavek státní záruky za vzdělávání a podporu nejširších vrstev. V českém prostředí došlo v roce 1869 k uzákonění povinné školní docházky, čímž vznikla institucionalizovaná výchova již od raného dětství. Moderní vzdělávací systémy reagovaly na průmyslovou revoluci, čemuž se přizpůsobila jak předškolní výchova (důsledek nástupu žen do práce), tak nově vznikající obory (odpovídaly požadavku spojení vědy, školy a výroby).

proces, který má vést k oprostění se od tradice (hierarchického, omezeného vzdělání), kritickému zkoumání a ovládnutí přírody.

BKTV je podle mého názoru z pedagogického hlediska vystavěna právě na myšlence moderního vzdělávání. Prosazuje celoživotní vzdělávání, rovnost šancí... Např. Konrad Paul Liessmann ale upozorňuje, že to je utopistické řešení, jehož následky jsou zásadní společenský dopad (viz 4.2). V tomto ohledu s Liessmannem souhlasím, jelikož problémy s nimiž se BKTV při schvalování potýká, vyplývají z rozporu mezi moderně nastavenou teorií, která se připravena pro aplikaci do postmoderně<sup>6</sup> fungující praxe.

### 2.1.2 Globální a mediální výchova

Principy globální výchovy představili již v roce 1988 Graham Pike a David Selby. Vytvořili alternativní vzdělávací systém, jehož základními principy jsou postihnutí čtyř vzájemně propojených dimenzí světa<sup>7</sup>, orientace na žáka, kooperace, kritické myšlení a péče o životní prostředí.

Pike a Selby se stejně jako např. Castells zabývají změnou hierarchického uspořádání světa na síťové. Píší proto, že „studenti by měli dosadit jevy a události svázané do komplexní, vzájemně se ovlivňují a mnohvrstevné sítě“ (Pike; Selby, 1994, s. 301) namísto pouhého neaktivního pozorování příčinných vztahů. Využití síťového uspořádání společnosti pro potřeby vzdělávání a vzájemné komunikace popisuje rovněž Pierre Lévy (kolektivní inteligence, pedagog jako animátor). Rovněž Neil Postman uvádí, že jedním z úkolů školy je naučit jedince kooperaci a historickému kontextuálnímu myšlení. Důraz na kontext ve vzdělávání klade rovněž K. P. Liessmann (chápání kontextu je návratem k pravé společnosti vědění).

I pro terciární vzdělávání je také platná myšlenka nového způsobu evaluace. Naše společnost je přespříliš zatížena potřebou „pečetě kvality“, jakousi navenek reprezentovanou zkouškou, veřejným hodnocením. Pike a Selby se v knize zabývají evaluací především na základních a středních školách, ale jsem si jistá, že téma evaluace ve vzdělávání je zásadní i pro terciární oblast. Michel Foucault říká, že „zkouška kombinuje techniky hierarchie, která dohlíží, a techniky trestu, který normalizuje. Je to normalizující

---

<sup>6</sup> vysvětlení „postmoderní společnosti“ viz 4.1

<sup>7</sup> prostorová, časová, vnitřní lidská a dimenze globality problémů

pohled, dohled, jenž dovoluje klasifikovat, třídít a trestat... Spojuje se v ní ceremoniál moci a forma zkušenosti, rozvinutí síly a ustanovení pravdy.“ (Foucault, 2000, s. 262)

Globální učitel<sup>8</sup> „se svými studenty diskutuje o současných celosvětových problémech a vede je k tomu, aby sami hledali jejich příčiny a uvědomovali si jejich propojenost.“ (Pike; Selby, 1994, s. 107) V podobném významu chápu i Lévyho animátora kolektivních znalostí, jež se zcela liší od jejich pouhého distributora. Principy globální výchovy tuto proměnu také popisují jako přechod od frontálního způsobu výuky k chápání pedagoga jako režiséra. Tento fakt obsahuje i BKTV: „Student je často chápán jako nezodpovědný a nezralý člověk, který neví, co chce. Koncepce reformy terciárního vzdělávání počítá naopak s faktem, že student to ví velmi dobře (proto také do terciárního vzdělávání vstupuje) a že je třeba brát jej jako plnoprávného partnera.“ (Matějů, 2009, s. 6) a dále „Mnohé kurzy by přitom mohly být efektivněji vedeny odborníky z praxe a frontální styl výuky by měl být nahrazen projektově orientovaným přístupem s důrazem na související měkké dovednosti.“ (Matějů, 2009, s. 15) Podrobnější rozbor BKTV si ponechám do praktické části diplomové práce, ráda bych zde jen doplnila, že nahrazování pedagogů experty považují někteří za negativní (např. Postman: „ Využívání expertů je druhým důležitým prostředkem, jímž se 'technopolie' zuřivě snaží kontrolovat informace.“ (Postman, 1993, s. 87))

Principy globální výchovy z hlediska ambivalentnosti pohledu na současnou vzdělávací situaci spíše podporují myšlenku společnosti vědění. Staví na principech globálního vzdělávání (tedy vzdělávání pro všechny a o všem důležitém), které by se z pohledu Foucaulta mohlo zdát jako snaha o celosvětovou kontrolu předávaného vědění. Považuje za důležitou kooperaci studentů, jež lze také vykládat různým způsobem. V dalších kapitolách je podrobně popsáno, že kooperace může být chápána jako vzdělávání prospěšná (kolektivní inteligence Lévyho/ Flusserova dialogická vlákna), ale i vzdělávání ohrožující (kooperace vede pouze k lepší kontrole studentů – Liessmann/exkluduje ty, kteří se z hlediska formálního vzdělávání nezdají být pro kooperaci vhodní - Foucault). Na

---

<sup>8</sup> Domnívám se, že vzor globálního učitele je možné nalézt v Platónově vychovatelském konceptu. „Obracel se k spoluobčanům, které se snažil přivádět k obecné odpovědnosti, odpovědnosti za celek, za obec, mířil na ty spoutané neviditelnými pouty falešných mínění, na ty, co patří na měnlivé, efemérní, prchavé blikotání „na jeskynní stěně“. (Palouš, 1983, s. 18) Přesto zde najdeme rozdíl... Platónův vychovatel se nezaměřoval na děti. Ty Platón nepovažoval za schopné obratu k životní odpovědnosti. Dítě musí nejdříve dospět tělesně i duševně.

druhou stranu je nutné říci, že prosazují kontextuální myšlení u studentů, které totalitně řízený systém vzdělávání narušuje.

Koncept Mediální výchovy vychází z Rámcových vzdělávacích programů<sup>9</sup>. Je průřezovým tématem a povinnost zařadit ho do školního kurikula platí v České republice od 1.9. 2009. Domnívám se, že s terciárním vzděláváním souvisí ve dvou ohledech. Prvním je příprava studentů na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání, kdy by jim toto průřezové téma mělo do dalšího života poskytnout kýženu schopnost orientace v mediální oblasti (do ní dle dané vzdělávací úrovně spadají principy reklamy, mediálních institucí, společenská orientace či filozofická nadstavba...). Zde spatřuji problém v nedostatečné průpravě a adekvátního vzdělání pedagogů, popřípadě v nedostatku pedagogických materiálů<sup>10</sup>. Druhým ohledem je výzva pro oblast terciárního vzdělávání poskytnout i na pedagogických fakultách dostatečně kvalitní a komplexní vzdělání z mediální oblasti.

## 2.2 Bílá kniha terciárního vzdělávání (BKTV)

„Bílá kniha je koncepční a strategický dokument, který stanoví, jakým směrem se má terciární vzdělávání v České republice vyvíjet v následujících deseti až dvaceti letech.“ (Matějů, 2009, s. 8) Mezi její proklamované cíle patří autonomie vysokých škol, zmírnění sociálních a jiných bariér v přístupu k vysokoškolskému vzdělávání, posílení zodpovědnosti institucí i studentů za kvalitu nabízeného vzdělání a především „poslání poskytovat vzdělání špičkové světové úrovně.. a posilování historicky založené prestiže naší země jako evropského centra vzdělanosti.“ (Matějů, 2009, s. 8)

---

<sup>9</sup> Rámcové vzdělávací programy jsou základní kurikulární dokumenty vypracované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, které se zaměřují na oblast předškolní až středoškolské výuky. MŠMT. *Rámcové vzdělávací programy*, 2005 [online]. [cit. 2010-02-10] Dostupný z WWW: <[www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy)>

<sup>10</sup> Osobně jsem během studia na EKS FHS UK absolvovala kurz Mediální výchova pořádaný FSV UK, jež mimo jiné spočíval k aktivní participaci studentů mediálních studií na přípravě kvalitních pedagogických materiálů pro toto průřezové téma a námětů do hodin pro učitele Mediální výchovy. Více viz FSV UK. *Mediální výchova*, 2008 [online]. [cit. 2010-02-10] Dostupný z WWW: <[www.medialnivychova.fsv.cuni.cz](http://www.medialnivychova.fsv.cuni.cz)>

Vláda České republiky schválila předloženou BKT<sup>11</sup> 26.1. 2009. Alespoň formálně se tak završil její přípravný proces, který se započal již 7.3. 2007<sup>12</sup>. Z Úvodního slova tehdejšího ministra školství Mgr. Ondřeje Lišky vyplývá, že BKTV reflektuje rostoucí počet studentů a větší zapojení České republiky do globalizovaného světa. Zároveň vysvětluje, že ačkoli počet uchazečů o vysokoškolské vzdělání roste, objem financí poskytovaný terciárnímu vzdělávání je stále stejný, či se dokonce zmenšuje<sup>13</sup>. „Česká republika patří v rámci OECD k zemím s podprůměrnými výdaji na terciární vzdělávání.“ (Matějů, 2009, s. 42)

### 2.3 Společnost „pozdní doby“

Tento Petruskův termín (on sám si ho vypůjčil od Jana Patočky a Václava Bělohradského, aby se vyhnul používání termínu postmoderní doba, jenž je ze své podstaty nedefinovatelný) podle mého názoru přesně postihuje problematiku soudobé společnosti, pro niž existuje tolik pojmenování, kolik je různých pohledů. Petruska říká: „Historická období minulosti, snad až do 19. století...*jaksi neměla potřebu 'sebepojmenování'*.“ (Petrusek, 2007, s. 13) S rozmachem masových médií totiž zmizel princip nezmnožovat termíny, pokud to není nezbytné (čímž se ale zároveň používání termínů vyprazdňuje<sup>14</sup>). Podle Petrusky to, že soudobá společnost pojmenovává sama sebe, znamená, že se již nepotřebuje zařadit do dějinného pohybu. Stává se autonomní, pluralistickou, polycentrickou<sup>15</sup>. Počátek společnosti „pozdní doby“ spatřuje Petruska v polovině 20.

---

<sup>11</sup> Předložený dokument viz MŠMT. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*, 2009 [online]. [cit. 2010-02-10] Dostupný z WWW: <[www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)>

<sup>12</sup> Vláda na zasedání v Kolodějích schválila potřebu vytvořit návrh reformy vysokého školství, a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy tak bylo pověřeno přípravou BKTV.

<sup>13</sup> „Průměrné výdaje na studenta se v období 1995–2005 v případě některých zemí podstatně snížily, a to zejména díky prudkému nárůstu celkového počtu studentů. Kromě zvýšení celkového počtu studentů má vliv na výši průměrných výdajů na studenta i zahraniční migrace studentů, a to zejména v zemích, kde je zahraničním studentům terciární studium poskytováno bezplatně. Pokračování tohoto trendu by mohlo vést k ještě větším rozdílům ve výši výdajů na studenta v terciárním vzdělávání v jednotlivých zemích. V roce 2005 se výdaje na studenta v terciárním vzdělávání lišily v rámci zemí OECD až sedmkrát, a to od 3 421 US \$ v Ruské federaci do více než 20 000 US \$ ve Švýcarsku a Spojených státech.“ (ÚIV, 2008, s. 14)

<sup>14</sup> Stejný jev dle mého názoru popisuje Baudrillard, když mluví o simulakrech. (Baudrillard, 2001)

<sup>15</sup> O rizomatické společnosti mluví rovněž Deleuze. (Deleuze, 1980)

století, a to v důsledku dvou aspektů: destabilizace na východě a postindustrializace na západě. „Pozdní dobou“ rozumí období počínající v polovině 50. let 20. století a platí pro euroatlantickou civilizaci.

„Připusťme tedy jako ‘pracovní hypotézu’, že dnešní člověk ‘cizorodé nároky’ na ‘jedinou závaznou perspektivu’ musí i chce odmítnout, protože takové nároky jsou vázány na ‘totalizující perspektivy’, s nimiž se právě jako *postmoderní člověk* těžko smiřuje.“ (Petrušek, 2007, s. 17) Naše zkušenost už není mezigenerační, jak tomu bývalo dříve. Kvůli fenoménu rychlosti<sup>16</sup> se stává individuální. Domnívám se, že důsledkem této proměny je rovněž rozpad hodnot, tápání po smyslu a nemožnost aplikovat „staré“ vzdělávací struktury našich předků na současné a budoucí žáky. V takto akcelerující společnosti je téměř nemožné nastavit pravidla vzdělávací reformy tak, aby odpovídala aktuálním potřebám (ty se změni rychleji, než je reforma sepsána). Petrušek také vysvětluje, proč převážilo upřednostnění změny před stabilitou – jde o redukci strachu. Slovy Virilia se naše smysly anestetizují (z důvodu akcelerace), což má za následek neschopnost diferenciací. Jsme alespoň na čas osvobozeni od nahlížení reálného. Změna nám tímto dává zapomenout. Vzniklé vakuum naplňujeme spotřebním zbožím, komerčním chápáním světa.

Uvádí rovněž deset základních znaků, jež společnosti „pozdní doby“ charakterizují: 1) došlo k zásadní proměně v organizaci výroby 2) došlo k pluralizaci životních stylů 3) vzniklo nové spotřební chování (jež se promítá i do oblasti vzdělávání – Liessmann mluví o industrializaci vědění) 4) rozvinulo se vzdělání a jeho dostupnost, proměnilo se obsahově 5) díky rozmachu masových médií žijí lidé simultánně ve světě reálného a simulací<sup>17</sup> 6) upozadila se přímá represe jedinců a nahradilo ji „svádění“<sup>18</sup> 7) změnily se hodnoty, etické

---

<sup>16</sup> Více o fenoménu rychlosti viz 4.4

<sup>17</sup> Stejně myšlenky nalezneme u Baudrillarda (Baudrillard, 2001)

<sup>18</sup> S tímto pojmem rovněž pracuje Baudrillard (Baudrillard, 2001). Svádění spojuje s problematikou médií. Slast na sebe vzala podobu požadavku mediálního zprostředkování světa. Proces simulace ovšem zakrývá fakt, že médií ovládnuté svádění je pouze jednostranné, nahodilé, nečitelné, od reality odvracející.

normy jsou jen těžce vymahatelné<sup>19</sup> 8) vznikla nová, „postmoderní“ mentalita 9) střetávání kultur se stává předmětem ideologického sváru – např. fenomén multikulturismu 10) roste globální propojování, a zároveň globální rizika.

Celá kapitola čtyři je tak podrobným přehledem různých pohledů na společnost „pozdní doby“.

### **3. Periodizace a vzdělávání**

Na systém vzdělávání lze nahlédnout i z jiného úhlu pohledu než je problematizace jednotlivých aspektů se vzděláváním spojených. Ráda bych představila tři různé periodizace, které zároveň postihují komplexněji vývoj prostředků vzdělávání. Domnívám se, že poskytnou dobrý přehled o tom, jakým způsobem koreluje stav společnosti, společenská změna a způsob myšlení s využívaným způsobem vzdělávání. Jednotlivé aspekty vzdělávání tak, jak je postihuje kapitola čtyři, budou po té lépe zařaditelné a ukáže se lépe jejich vzájemná provázanost a případná ambivalentnost.

Teorie McLuhana, Flussera i Leirmana v rámci mé diplomové práce ukazují uceleně tři různá pojetí vývoje společnosti a vzdělávání. Každý z těchto autorů přistupuje k tématu odlišně, přesto lze vidět, že se shodují na zlomových bodech v historii lidstva. Každý také specifickým způsobem postihuje přechod od tradiční společnosti ke společnosti vědění a společnosti „pozdní doby“. Tyto tři ucelené koncepty by měly být pomůckou při začleňování jednotlivých pojetí pojmu vzdělávání ve společnosti „pozdní doby“ tak, jak je rozebírá podrobně kapitola 4 a teoretickou základnou pro aplikaci kritérií teorie nevzdělanosti na text BKTV v kapitole 5.

#### **3.1 Pojetí Marshalla McLuhana**

První periodizací bude pojetí vývoje komunikace u Marshalla McLuhana. Jelikož je komunikace základním a nepostradatelným médiem vzdělávání, považuji jeho teorii za

---

<sup>19</sup> V kontextu této problematiky bych jen ráda zmínila příklad zatím neprokázaných podvodů u závěrečných prací na Právnické fakultě ZČU z července roku 2009. Dle debaty právních expertů bude velmi těžké rozhodnout, zda je možné rozhodnout o odebrání neoprávněně nabytých titulů bez vnitřní morální sebereflexe dotyčných.



velmi přínosnou. Ačkoli se McLuhanovy myšlenky datují do 60. let 20. století, a nepostihují tedy veškeré technologické inovace, jež se v oblasti vzdělávání využívají dnes, popsal zásadní kulturní přelom, který vzdělávání postihl.

Jakoukoli technologii nazývá McLuhan médiem. Chápe ho jako extenzi člověka, extenzi jeho smyslových orgánů. Médium je zároveň poselstvím (máme se zaměřit na jeho formu a nikoli obsah). Všechna média, tedy extenze člověka, způsobují trvalé změny a mění jeho prostředí, kulturu, hodnoty a vztahy.

Marshall McLuhan dělí vývoj komunikace právě dle převládajícího média. Rozlišit tak můžeme čtyři různá období, jež vznikla na základě realizace tří technologických novinek: vynálezu fonetické abecedy, zavedení ručního písma v polygrafii v 16. století a vynálezu telegrafu v roce 1844, který zvěstoval elektronickou revoluci. V každém období můžeme také vysledovat důsledky pro oblast vzdělávání.

Prvním je období orální kmenové kultury. V tomto prvotním období jsou smysly vyvážené, žádný nepřevažuje. Pokud McLuhan mluví o světu ucha (kmenový člověk žije v akustickém prostoru<sup>20</sup>), chápe sluch jako syntetický, všezahrnující smysl, který nevyžaduje odstup jako například chladný zrak. Společnost v orální kmenové kultuře funguje na bázi kmene. Důležitá je zde emocionalita a rodinné vztahy. K tomuto McLuhanovo období bych přiřadila jakožto vzdělávací médium mýtus (z řec. *mythos*, řeč, vyprávění, příběh). „Pův. tradiční náboženské vyprávění, které poskytuje celkový obraz a orientaci ve světě, případně i vzor, jímž se pak řídí lidské jednání. V tradičních společnostech doprovází a vykládá rituály (bohoslužbu), zdůvodňuje instituce, předpisy a zákazy, dovoluje návrat ke zdroji, napodobení zakladatelského jednání a tím i pravidelné rušení času.“ (Sokol, 2004, s. 328) Mýtus je orálním médiem vzdělávání, jež je totalitní (nesnese zpochybňování). Jeho dosah je omezený, pomáhá proto exkluzivně těm, kteří ho ovládají (kteří jsou v daném směru vzdělání, kteří mají právo šířit mýtus jako autorita). Primitivní člověk sám sebe nechápe jako individualitu, ta spadá do oblasti všeho ne-archetypálního, do oblasti profánního. Vzdělávání skrze mýtus proto probíhá kolektivně, chybí zde důraz na individuální myšlení a samostatné studium. Stává se tak součástí

---

<sup>20</sup> „Akustický prostor nemá žádný střed, ani kraj, na rozdíl od přísně vizuálního prostoru, který rozšiřuje a zesiluje zrak.“ (McLuhan, 2000, s. 220) Akustický prostor funguje na základě integrity a simultánnosti všech smyslů. Oproti tomu vizuální prostor je racionální, uniformovaný, poslušný.

kolektivního života jedinců, kteří žijí v cyklickém čase<sup>21</sup>. Každá forma vzdělávání tak vedla k symbolickému opakování zrodu kosmu. Také bych ráda upozornila na spojitost vzdělávání skrze mýty v tradiční společnosti (u McLuhana orální kmenové společnosti) a vzdělávání současného. Mýtus je vlastně vyprávěním, vyprávěním, skrze nějž jedinec poznává a chápe svět kolem sebe. A myšlenka této formy vzdělávání přetrvává ve společnosti i po prosazení se písma. Již Lyotard ukázal na konec „Velkých vyprávění“ při definování postmoderní doby. A na jejich absenci v oblasti vzdělávání poukazuje i Postman: „Již na začátku si musíme ujasnit, že školy nikdy nevytvářely mocná a inspirativní vyprávění a ani k tomu nikdy nebyly organizovány.“ (Postman, 1996, s. 59) Přesto dodává, že právě to by mělo být jejich úkolem. Absence „vyprávění“ ve vzdělávacím systému podle mého názoru vyplývá z prvotní změny vzdělávacího systému. Moderní systém odmítl tradiční „vyprávění“ (=mýtus) a prosadil to „vědecké“. Společnost „pozdí doby“ odmítla „vyprávění“ moderní, ale nenašla za něj adekvátní jedinou náhradu. Potýká se s pluralitou různorodých vyprávění, jež orientaci ve smyslu vzdělání zastírá.

Druhým obdobím je období psané kultury, období rukopisů. Psaná kultura vzniká po vynálezu fonetického písma. Je tedy zřejmé, že převládajícím smyslem se stává zrak. S vynálezem písma se stává člověk gramotným (abeceda způsobí, že se oddělí zrak od sluchu). Abeceda je nejjednodušším nástrojem, pomocí něhož si člověk podrobuje svět. Důležitým aspektem této doby je také linearita, jež vyplývá z povahy psaných textů i změněného pojetí času. Člověk používající písmo začíná myslet lineárně a sekvenčně. „Zastavení proudu myšlenek a řeči, tedy stránka textu, umožňuje déletrvající analýzu myšlenkového procesu, na níž je založena věda.“ (McLuhan, 2000, s. 68) Od třetího

---

<sup>21</sup> Samotné chápání času jako cyklu je pro tradiční společnosti nadmíru důležité. V cyklicky se opakujících rituálech dochází k „věčnému návratu“, tak, jak popisuje např. Eliade (Eliade, 1993). Primitivní (archaické) kultury fungovaly v rámci cyklického času. Člověk v době moderní cyklický čas ruší a jeho organizace času se řídí linearitou. Základní rozdíl mezi člověkem historickým (tedy moderním) a člověkem tradičních civilizací spočívá v tom, že moderní člověk vědomě tvoří dějiny, zatímco člověk tradiční zastává k dějinám negativní postoj. Dějiny periodicky anuloval, znehodnocoval je tím, že pro ně nacházel nadhistorické vzory a archetypy a přisuzoval jim metahistorický smysl. Pro tradičního člověka není moderní člověk ani typ svobodné bytosti, ani typ tvůrce dějin. Tradiční člověk je svobodný v tom smyslu, že může zrušit své vlastní dějiny periodickým anulováním času a kolektivní regenerací. Žádná z historicistických filozofií nemůže člověka zachránit před strachem z dějin. Moderní člověk může svůj život ve strachu vyřešit *vírou*. Smyslem mýtu o věčném návratu je pokus o „stabilizování“ dění a anulování nezvratnosti doby.

období se odlišuje tím, že texty se stále četly nahlas a veřejně. To, že byly rukopisy vzácné a jen těžko dostupné, vedlo k encyklopedismu učenců (a zároveň encyklopedickému způsobu učení). Přesah principů vzdělávání z tohoto období do dnešní doby spatřuji ve snaze školních osnov uchovávat důraz na encyklopedické znalosti, na memorování fakt. Liessmann si všímá stejného problému a vysvětluje ho prosazením se nahodilosti a komercializací vzdělávání.

Dalším milníkem je vynález knihtisku. McLuhan toto období nazývá Gutenbergovou galaxií. Masově se šíří knihy, čímž se sériově a masově šíří i sama gramotnost. Individualismus tak dochází ke svému vrcholu. „Tištěná kniha, extenze zraku, intenzifikovala perspektivu a pevné hledisko. Ve spojení s vizuálním zdůrazněním hlediska a nekonečným úběžníkem, dávajícím iluzi perspektivy, se objevuje další iluze, podle níž je prostor vizuální, uniformní a kontinuální.“ (McLuhan, 1991, s. 164) Vysvětluje ale také, že s masovým šířením knih se znásobila učená obec a zmenšil se společenský a politický význam učenců i knih samých. „Tiché čtení nebylo možné, dokud tiskařské stroje nevytvořily asfaltové dálnice tisku.“ (McLuhan, 2000, s. 68) Díky tichému čtení se mohlo i studium textů individualizovat a přenést do soukromé sféry. Počátek Gutenbergovy galaxie podle mého názoru znamená pro oblast vzdělávání nejdůležitější přelom. S rostoucím počtem vydávaných knih přirozeně rostl i počet vydávaných učebnic<sup>22</sup> a vzdělání se může poprvé v lidské historii šířit masově. Do tohoto McLuhanovo období spadá rovněž rozvoj moderní vědy.

McLuhan ale dodává, že v současné době<sup>23</sup> se již nacházíme v období čtvrtém – v době elektronické kultury (spojené s rozvojem telegrafu, rozhlasu, filmu, telefonu,

---

<sup>22</sup> Ráda bych zde zdůraznila význam Jana Ámose Komenského (1592-1670) pro celosvětový vývoj didaktických prostředků vzdělávání. Již v roce 1630 vydal *Informatorium školy mateřské*, v němž předkládá význam předškolního vzdělávání a výchovy. V roce 1654 vydává *Škola hrou*, učebnici, jež je přelomová v důrazu na názornost při výuce a přináší požadavek bezplatného vzdělávání. V roce 1657 vychází *Velká didaktika*, která obsahuje zásady moderního vzdělávání a výchovy, rovnost v přístupu ke vzdělávání a rady pro učitele i studenty. „Bude tedy radno a) nedávat žákům do rukou žádné knihy kromě těch, které jsou určeny pro jejich třídu; b) mít knihy tak upraveny, aby plným právem musily být zvány nálevkami moudrosti, mravů a zbožnosti; c) nepřipouštět nevázané druhy ve školách nebo mimo školu.“ (Komenský, 1958, s. 23) V procesu vzdělávání je důležitý žák a ne učitel, jak tomu bylo doposud. V roce 1658 vychází *Svět v obrazech*, původně učebnice latiny, která se zanedlouho stala vzorem pro jazykové učebnice.

<sup>23</sup> kniha *The Gutenberg Galaxy* vyšla v originále v roce 1962

televize a počítačů). Ačkoli se jedná o návrat ke kmenovosti, zažíváme jiné procesy, než lidé v orální kmenové kultuře. Typické pro naši dobu je zrychlování světa, decentralizace, otupělost vůči novým médiím (tzv. Narcisovská narkóza). McLuhan tak poukazuje na vznik globální sítě, kterou přirovnává k naší nervové soustavě - elektronická média umožňují opět zapojení všech smyslů, avšak ve znečitlivělé podobě<sup>24</sup>. „Centrální nervový systém se v sebeobraně projeví tím, že zasaženou oblast znečitliví, tak ji izoluje a umrtvuje<sup>25</sup>, takže si neuvědomuje, co se děje.“ (McLuhan, 2000, s. 217) Globální síť funguje na základě ohromného pohybu informací, na principu globální telepatie. „Počítač přispěje k technologicky vytvořenému stavu univerzálního porozumění a jednoty, stavu pohroužení do logu, který může lidstvo sjednotit v jedinou rodinu a vytvořit věčnou kolektivní harmonii a mír.“ (McLuhan, 2000, s. 243) „Bohatství a práce se stávají informačními faktory a k řízení firmy a k jejímu vztahu k sociálním potřebám a trhům je zapotřebí zcela nových struktur. Díky elektrické technologii dnes přebírají kontrolu nad výrobou nové druhy mžikově rychlé vzájemné závislosti a vzájemného procesu, které také pronikají do způsobů organizace trhu a společnosti.“ (McLuhan, 1991, s. 328)

V návratu ke kmenovosti vidí McLuhan i výhody, jež lze využít právě v oblasti vzdělávání. V orální kmenové kultuře byla médiem komunikace řeč (simultánní akce a reakce). Znalosti lidé byly tudíž více méně stejné a nemohly tak vznikat ani (vzdělanostní) specializace. „Sluchově- hmatový kmenový člověk byl součástí kolektivního nevědomí<sup>26</sup>, žil v magickém integrálním světě modelovaném mýtem a rituálem, měl své božské a nenapadnutelné hodnoty, zatímco gramotný neboli vizuální člověk vytváří prostředí, které je silně fragmentarizované, individualistické, explicitní, logické, specializované a oddělené.“ (McLuhan, 2000, s. 220)

Vynález fonetické abecedy nemá význam jen pro oblast vzdělávání. McLuhan v tom spatřuje zásadní událost v lidské historii. Abeceda vytrhla člověka z jeho kmenovosti, z jeho dosavadního způsobu myšlení i života. Zrušila cyklický čas. Narušila dosavadní vyváženost smyslů tím, že vydělila vizuální. „Člověk začíná uvažovat posloupným lineárním způsobem, začíná kategorizovat a klasifikovat údaje.“ (McLuhan,

---

<sup>24</sup> Popisuje tak stejný fenomén, pro jaký používá Virilio název „anestezie smyslů“

<sup>25</sup> McLuhan pro to používá pojem „autoamputace“ či „Narcisovská narkóza“

<sup>26</sup> Srovnání viz „kolektivní inteligence“ u P.Lévého a „kolektivní imaginárno“ či „analfabeti obrazu“ u P. Virilia

2000, s. 222) Nejzazší extenzí fonetické abecedy byl vynález knihtisku. Vynález knihtisku s sebou přinesl opakovatelnost a mechanizaci, tedy základy průmyslové revoluce. Ta souvisí s rozvojem specializovaného vzdělávání zaměstnanců. „Gramotnost je nutné brát jako typografickou technologii, která modeluje nejen výrobní a tržní procedury, ale všechny oblasti života od vzdělání po urbanismus.“ (McLuhan, 2000, s. 224)

Domnívám se, že přístup „Gutenbergova člověka“ můžeme ale nalézt i v oblasti vzdělávání. Jedná se o preferenci textů, tištěných materiálů a používání psacích pomůcek<sup>27</sup>. Vždyť i pero můžeme považovat za extenzi člověka, prostředníka jeho myšlení a reality. Pero může být chápáno jako médium, jež mění naše myšlení a způsob chápání světa.

Současná podoba vzdělávání souvisí s dobou elektronických médií. McLuhan uvádí, že v nejvýznamnějším elektronickém médiu, je televize<sup>28</sup>. „Televize je primárně odpovědná za konec vizuální nadřazenosti, která charakterizovala veškerou mechanickou technologii, i když všechna další elektronická média k tomu přispívala svým dílem.“ (McLuhan, 2000, s. 225) Televize není médiem zprostředkujícím logicky konzistentní, univerzálně platné a kontinuální informace<sup>29</sup>. Není extenzí zraku, ale extenzí hmatu. Proto vzbuzuje odpor literárně založených jedinců. Specifický je pro ni návrat ke kmenovosti, ovšem v podobě globální vesnice. Spolu s dalšími elektrickými technologiemi reintegruje celý svět v jednu informačně propojenou globální vesnici. Opět nastává komplexnost všech smyslů.

Nová elektronická média tak vytvářejí prostor pro opětovnou účast (návrat ke kmenovosti), což ovšem u gramotného člověka západního světa vede k hlubokému traumatu. McLuhan říká, že „stará segmentovaná vizuální kultura se střetává s novou

---

<sup>27</sup> V této souvislosti spatřuji podobné myšlenky u V. Flussera viz kapitola 3.2

<sup>28</sup> Jelikož se jedná o myšlenku vznesenou v 60. letech dvacátého století, považuji preferování televize jakožto nejvlivnějšího elektronického média za překonanou (nezažil boom internetu). Dále se domnívám, že vzhledem k tomu, že dobu elektronických médií chápe jako návrat ke globální vesnici a znecitlivění smyslů, kloní se spíše k názoru, že televize vytlačí tištěné knihy. Existují ale autoři, kteří tuto substituci odmítají (Lévy, Eco).

<sup>29</sup> Televizi považuje McLuhan za „chladné médium“ (McLuhan, 2000, s. 226). Při sledování televize je potřeba participace diváka, divák si musí doplnit obraz sám, je mu poskytnuto málo informací (=tzv. nízká diference). Televize slučuje smysly dohromady (zatímco „horká média“ smysly odlučují).

integrální elektronickou kulturou.<sup>30</sup> (McLuhan, 2000, s. 229) „Protože vzdělávání, které by mělo mladým pomáhat k tomu, aby porozuměli a přizpůsobili se převratně novému prostředí, se používá pouze jako nástroj kulturní agrese a klade před mladého člověka, jenž se vrací ke kmenové pospolitosti, zastaralé vizuální hodnoty umírajícího gramotného věku. Celý náš generační systém je reakční, zaměřený na minulé hodnoty a minulé technologie, a takovým pravděpodobně zůstane, dokud se stará generace nevzdá moci.“ (McLuhan, 2000, s. 229-230)

McLuhan tím poukazuje na to, že se nachází na přelomu nikoli generačním, ale kulturním. Generace učitelů, které samy vyrůstaly v éře Gutenbergovy galaxie, náhle stojí proti mladým studentům, kteří se již nacházejí na počátku elektronického věku (McLuhan je nazývá první televizní generací). Jak již ukázal předchozí výklad, jedná se o zcela zásadní přelom v hodnotách, způsobu myšlení, využívání technologií i přístupu ke vzdělávání. Domnívám se, že vcelku průlomově poukazuje na fakt, že na děti již nelze aplikovat staré (ve smyslu hodnot z gramotného věku, encyklopedického učení) metody učení. Měla by se přerušit éra gramotnosti. McLuhan vysvětluje, že dítě elektronického věku touží po hloubkové vztaženosti (participaci), což vede k tomu, že se snaží přistoupit k četbě knih (které jsou pro vzdělávání v elektronickém věku nevhodné, jelikož jsou horkým médiem, které poskytuje čtenáři velké množství informací, které má pochopit a ne jen na nich participovat) celistvě – to je z povahy knihy samotné nemožné (při čtení knihy musí čtenář zaujmout vizuální odstup). Již se nečte lineárně, ale diagonálně.

Soudobé školy nazval McLuhan „intelektuálními trestnicemi“<sup>31</sup>. „Přežít intelektuální muka našeho vzdělávacího systému totiž může jen velmi málo mladých mozků.“ (McLuhan, 2000, s. 231) Naráží tak opět na problém generační propasti mezi pedagogy a studenty. Východisko spatřuje ve využívání nových technik a hodnot, které budou více odpovídat elektronickému věku.

---

<sup>30</sup> Myslím, že těmito McLuhanovi slovy by se dal popsat i současný stav vzdělávacího systému. Staré, tradiční způsoby vyučování (frontální učení, důraz na texty, četbu, kvantitativní učení) se střetávají s postmoderními (kooperativní výuka, důraz na vyhledávání zdrojů, pluralitu názorů, kvalitativní učení)

<sup>31</sup> V jeho názoru vidím podobnost s chápáním školství u M. Foucaulta viz kapitola 4.6

V otázce využívání techniky ve vyučování<sup>32</sup> se McLuhan vyjadřuje spíše zdrženlivě. Říká, že „není zas tak důležité, aby měly všechny učebny po celé zemi televizi.“ (McLuhan, 2000, s. 231) Vysvětluje totiž, že každé dítě se v dnešním elektronickém věku s televizí či jinou technikou již setkalo doma a jeho způsob myšlení už je ovlivněn. Dodává ale, že pouhé učení z knížek už nestačí. Vzdělávací systém by měl reagovat na společenské změny hloubkově a systémově (nestačí jen přenést archaické hodnoty na televizní obrazovku). „Pokud má mít vzdělání v elektronickém věku pro mladé lidi nějaký význam, musíme nahradit obrovské moderní, neosobní a odlidštěné univerzity množstvím autonomních kolejí, kde lze uplatnit hloubkový přístup k učení.“ (McLuhan, 2000, s. 232)

McLuhany myšlenky pocházejí převážně z 60. až 80. let 20. století, kdy bylo možné sledovat průnik nových technologií do fungování celé společnosti i oblasti vzdělávání. Přínosná mi McLuhanova práce připadá v tom, že přesně popisuje střet vizuální, tradiční kultury vzdělávání a technologické. Ačkoli nemohl vidět veškeré důsledky digitálních technologií ve školství, snažil se popsat jejich počátky a příčiny. Tematika elektronických médií v jeho pojetí mi připadá již dnes překonaná, přesto si myslím, že periodizace kultur dle převládajícího média je naprosto relevantní i pro dnešní chápání příčin změn ve vzdělávání „pozdní doby“.

### **3.2 Pojetí Viléma Flussera**

Vilém Flusser představil svůj model kulturních dějin v knize *Do univerza technických obrazů*. Vychází z toho, že realita obsahuje čtyři dimenze časoprostoru: čas, hloubku, povrch a linie. Jednotlivá univerza, která periodizují dějiny, se tak vzájemně liší především dimenzí reality, již vyjímají a také změnou myšlení, jež tyto změny paradigmatu provází. Důležitý je stupeň abstrakce, který je pro každé univerzum vyšší.

Prvním stupněm reality je konkrétní prožívání (4D), který je typický pro zvířata a „přírodního člověka“. Jedná se o stav, kdy je svět ponořen do životního prostředí a aktuálního prožívání. V okamžiku, kdy člověk udělá první krok (Flusser toto univerzum

---

<sup>32</sup> V knize *Člověk, média a elektronická kultura* (McLuhan, 2000) se zmiňuje pouze o televizi

datuje cca mezi -2 000 000 až -40 000 lety), začne jednat a používat ruce (jedná se o stupeň uchopování a manipulování), dostává se společnost do univerza soch (3D). Čas je vyjmut. Člověk jakožto subjekt musí vzdorovat svému objektovému okolí, nachází se v subjekto-objektové diferenci.

Když člověk přeneše svou pozornost z rukou na oči, zapojí svou představivost. Zde dochází k první abstrakci. Univerzum obrazů (2D) pracuje s vyjmutím hloubky. „Homo sapiens sapiens vsunul mezi sebe a objektivní okolí imaginární, dvojrozměrnou prostředkující zónu a okolí uchopoval a manipuloval díky tomuto prostředkování.“ (Flusser, 2001, s. 12) Flusser toto univerzum řadí do doby vzniku jeskynních maleb v Lascaux.

K druhému stupni abstrakce dochází, jakmile je z reality vyjmut povrch. Člověka ovládne nová zprostředkující zóna – lineární texty. Vznik lineárního písma má velký význam pro nové myšlení člověka. Musí docházet k pochopení (které u čtení nastává n konci textu). Převažujícím smyslem se stávají uši. Univerzum textů (1D) je také spojováno se vznikem dějin. „Vyryté písmo (písmo vůbec) je ikonoklastické.“ (Flusser, 2007, s. 18). Tím Flusser vyjadřuje, že písmo ničí obraz. S písmem dochází k přeměně myšlení (od magického spojeného s obrazem k logickému, z kódu 2D na 1D) i přeměně vnímání času (z cyklického na lineární, čímž začíná dějinné vědomí člověka).

Zatímco univerzum soch, obrazů i textů řadí Flusser do rámce myšlení magického, poslední univerzum komputace (0D) je dle něj logické, kumulující myšlení. Popisuje tak současnou dobu, kdy se linie rozpadají na body. Svět bodů pak vytlačuje dějinný svět, důležitými se stávají možnosti. Matematické vědomí nahrazuje lineární dějinné vědomí. Flusser toto univerzum spojuje se vznikem technických obrazů<sup>33</sup>, které představují třetí stupeň abstrakce. Společnost se má dle Flussera klasifikovat podle vztahů mezi technickým

---

<sup>33</sup> V knize *Za filosofii fotografie* (Flusser, 1994) podrobněji rozebírá rozdíl mezi tradičními a technickými obrazy. Tradiční obrazy reprezentovaly realitu, byly to vlastně 2D symboly. Zachycovaly věčný návrat téhož (magii, mýtus). Tento typ obrazů nazývá Flusser jako prehistorický a řadí jej k imaginativnímu myšlení. S technickými obrazy mají obrazy tradiční společné to, že se v obou případech jedná o médium zprostředkování. Technické obrazy naproti tradičním ale realitu zakrývají. Jsou 0D symboly (ale my je dle Flussera často neumíme dekódovat). Jsou posthistorické, protože spadají ne do univerza komputace. Technické obrazy vznikají přístrojem (aparát) a obsahují v sobě informace dané programem.



obrazem a člověkem. „Lidé se chovají podle obrazů a obrazy toto chování zachycují, aby mohly fungovat jako stále lepší modely“ (Flusser, 2001, s. 158)

Společnost „pozdní doby“ tak ve Flusserově periodizaci spadá do univerza komputace. Flusser ji nazývá fašistickou společností, protože média tvoří svazky (fascies) vyzařované z vysílačů, ale ukazuje také návod, jak by se mohla přeměnit na telematickou. Technické obrazy (za které z Flusserova pohledu můžeme považovat i učebnice, studijní materiály, další didaktické pomůcky...) způsobují to, že se společnost rozptyluje, rozdrobuje do beztvare mas (uvádí příklad, kdy z centra vyzařují paprsky, a tyto kanály strukturují společnost). Řešení se nabízí v tom, že se vyrovnáme s novými technologiemi, odhalíme ta dobrá, „dialogická“ vlákna, postavíme se masové kultuře. Pokud bych měla tuto Flusserovu vztáhnout ke vzdělávání konkrétně, jde o to postavit se masovému vzdělávání, které ztrácí svou kvalitu. Máme se navrátit k dialogu, společnému diskutování nad soudobými problémy. Máme využívat technické obrazy k dialogu s jinými lidmi, k vytváření nových informací (nastolení telematické společnosti, i když sám uvádí, že jde spíše o teorii). Ve své podstatě Flusser nejspíše souhlasí s rozpadem tradičních struktur, protože naznačuje, že v okamžiku, kdy se děje takovýto předěl, si člověk neuvědomuje, že je to cesta k lepší společnosti. Právě ona telematika nám umožní, že technické obrazy propojíme dialogicky. Telematiky nám umožní roztrhat diskursivní paprsky.

Díky telematickému spojení se budeme moci v jeden okamžik spojit s lidmi z celého světa (je otázka, co si s nimi budeme moci povídat, pokud budeme mít všichni stejné informace. Ale Flusser upozorňuje, že my se budeme právě správným dialogem bránit pouhému rozptylování). Sám dialog je výměna informací, při níž vznikají nové informace (= především obrazy). Každá informace vzniká syntézou předchozích informací (to ovšem znamená, že se mohou také informace rozpadat – to je dokonce podle Flussera mnohem základnější, protože rozpad informací už můžeme očekávat, na rozdíl od jejich ryze náhodnému vzniku). Informace ale mohou vznikat i „vnitřním dialogem“. K tomu dle Flussera dochází jen u tvořivých lidí (dnes u vědců, techniků, filozofů, umělců...). Za tvořivé bychom tak mohli v rámci vzdělávání považovat všechny kvalitní vyučující a vědce.

„Telematizovaná společnost by vytvořila síť dialogů, kterou by bylo možno pokládat za ‘vnitřní dialog’ celé společnosti“ (Flusser, 2001, s. 86) Vytváření takovýchto informací vede dle Flussera proti entropii. Vzdělávací systém v telematické společnosti by

tak měl vést k většímu množství dialogu, k propojování myšlenek a vzájemné komunikaci. Taková společnost bude kybernetická (Flusser ji vymezuje tak, že v ní jsou lidé tvůrci i kritiky zároveň). Dojde k tomu, že „konkrétní už nebudou tvořit uzly (jednotliví lidé), ale vlákna (mezilidské vztahy)“ (Flusser, 2001, s. 159) Stisknutím dané klávesy budu moci pochopit a uvidět to dříve nepochopené a neviděné. Už to tedy nebudu „já“, kdo bude rozhodovat, ale „my“= všichni lidé v dialogu. V tomto směru mi Flusserovy myšlenky připadají velmi podobné názorům Pierra Lévyho (kolektivní inteligence v kyberkultuře). V předtelematické společnosti byl volný čas určen pro pěstování moudrosti, byl cílem života. Telematická společnost musí žít svátečně, má-li se v ní rozvinout fantazie. Umožňuje nám neúčelně, zbytečně, slavnostně prostřednictvím obrazů poznávat se v druhém. „Nejde o to, mít vlastní program, aby mi nikdo jiný nemohl vnutit svůj, nýbrž naopak o to, mít jiné programy, aby je bylo možno měnit“ (Flusser, 2001, s. 146)

Všechny dialogy totiž budou schopny člověku poskytnout kritický filtr (Flusser uvádí příklad Maxwellova démona). Každý takovýto filtr je ale třeba nejdříve naprogramovat. „Informace sice sestávají z tak početných rovin, že člověk nedokáže každou z nich vyčlenit a změřit, jenže umělé inteligence kalkulují a komputují rychleji“ (Flusser, 2001, s. 113) Telematika nám umožní v tomto smyslu nahradit člověka automatem (je to ale konec svobody?). V předtelematické situaci je na producentovi, jaké informace dá do „dialogické sítě“ a jaké ne. Produkci informací lze ale převést na aparáty, člověku pak jako forma svobody zbude možnost kritiky. Člověk tím neztratí kontrolu nad aparátem, protože jak Flusser vysvětluje, zbude mu stále nad aparátem právo veta.

Flusser si všímá toho, jaký je rozdíl mezi předpisemným myšlením (mytickým) a písemným vědomím (spojeným s lineárními texty). Mytické myšlení probíhalo v rámci cyklicky chápaného času, proto nebylo třeba jej zapisovat. Abeceda toto mytické myšlení uspořádala. Oproti tomu lineární myšlení souvisí s logikou (nejdříve si musím myšlenky logicky uspořádat, abych je mohl následně zapsat). Psaní je proto orientované ven.

Digitální kód univerza komputace nahradil písemný kód univerza textů. To se odráží i ve vzdělávacím systému (upřednostňují se digitální pomůcky pro výuku, mění se techniky učení...). Upozadlování písma má ale i z pohledu Flussera horší konsekvence. Psaní je uspořádávání znaků myšlení. Linearita písma se odráží v našem myšlení a pokud je tato linearita narušena, dochází i ke změně myšlení (přestáváme přemýšlet v písmenech a snažíme se myslet v číslech). „Když se programování odpoutá od alfanumerického

písma, myšlení se už nebude muset propracovat jazykem, aby se zviditelnilo...Provázanost myšlení a mluvení pod nadvládou abecedy se překoná.“ (Flusser, 2007, s. 66) Důsledkem je i změna používané techniky. Při lineárním psaní vznikají časové mezery, jež odpovídají proudu myšlenek. Pokud začne převažovat stiskávání tlačítek aparátu<sup>34</sup>, psaní se sice zrychluje, ale způsob myšlení se může naopak zpomalit. Během psaní na počítačové klávesnici musí dojít k převedení lineárního myšlení (které je auditivní) stiskáváním tlačítek na digitální a zcela imaginární 0D kód. Abychom byli schopni takový text přečíst, je třeba specifického vzdělání. Nejenže potřebujeme umět aparát ovládnout (stáváme se operátorem aparátu), ale je potřeba opět převést digitální kód do alfanumerického. Klávesnice tak simuluje proces myšlení, který probíhá v našem mozku. Musíme se naučit psát digitálně.

Flusser předvídá zánik písma. „Vzniká nové vědomí. Na to, aby se vyjádřilo a mohlo samo sebe zprostředkovat, vyvinulo nealfanumerické kódy a gesto psaní přehlédlo jako absurdní akt, od kterého je třeba se osvobodit.“ (Flusser, 2007, s. 96) Knihy, které byly od počátků moderního vzdělávání považovány za hlavní učební pomůcky, nahradí lepší, umělé paměti. Flusser chápe jejich ústup analogicky s mizením svobody – „historické svobody obrátit, volit nebo to přenechat náhodě“<sup>35</sup>.“ (Flusser, 2007, s. 104). Současně s knihami mizí dle Flussera i psací stoly. Psací stůl je pro člověka nedosažitelný ideál (každý se ho snaží uklidit – uklizený, prázdný stůl je symbolem moci). „Chaos na mém psacím stole odpovídá chaosu ve vesmíru přírodních věd. Ten, kdo se k němu přiblíží

---

<sup>34</sup> Flusser si všímá nejdříve fenoménu psacího stroje a později i počítačové klávesnice. V lidské paměti jsou písmena uchovávána v tradovaném pořadí (tak, jak jsme se v dané kultuře naučili nazpaměť abecedu). Psaní na stroji „má vůči psaní perem přednost v tom, že jsou zde jednotlivé prvky – písmena a číslice – skladovány v mechanické paměti a nikoli neprůhledné změti fyziologických a psychologických faktorů, kterou nazýváme „lidská paměť“.“ (Flusser, 1993) Psaní na psacím stroji proto Flusser ještě považuje za „emancipované písmo“ – ve středu zájmu není písmo samo, ale psaný text. Oproti tomu mechanizované stiskávání tlačítek na klávesnici počítače je převáděním 1D kódu do digitálního 0D. Písmena jsou na klávesnici utříděna nikoli podle nějaké vnitřní souvislosti, ale odráží nastavení aparátu.

<sup>35</sup> V knize *Písmo* totiž vysvětluje tři pohyby u knihy: obrácení, rozevření, listování. Obrácení knihy pro něj znamená revoluci (knihovna totiž představuje rozhraní mezi veřejným a privátním prostorem a pokud vezmu knihu z regálu, děje se revoluce). Jedná se o revoluci za něco (za toho druhého, skrze knihu se dostanu k autorovi) a proti něčemu (proti stěnám). Druhý pohyb je rozevření knihy. To se může udát dle obsahu, rejstříku, obrázků či pouhým listováním. Pokud ale nastane pohyb třetí, listování, vybírám si z knihy to, co mě zaujme...jedná se tedy o akty svobody.

nevědomě, zhlédne jen divoký zmatek.“ (Flusser, 2007, s. 130) Píše, že každý průměrný stůl je zahlcen psacími potřebami, papíry.... Důležité ale je, nenechat se ochromit těmito prostředky a soustředit se na své myšlení, jež se snažím při psaní uspořádat. Přesto je na jejich zániku vidět, jak upadá univerzum textů. Psací stoly mizí často i ve školách (bývají nahrazeny židlemi se sklopnými ministolečky, počítači...). Tím Flusser postihl překonání univerza textů ve školství.

Flusser má o budoucí telematické společnosti představu „kosmického mozku“, kde se bude simultánně rozhodovat spousta lidí. Nejsm si zcela jistá, zda tato myšlenka odpovídá dnešní situaci (ačkoli si uvědomuji, že my sami jsme ještě na přechodu k telematické společnosti). Ačkoli lidé komunikují skrze různé technické obrazy, myslím si, že se stále považují za individuality, které nejsou tolik propojeny a závislé na všech ostatních. Může to být znakem toho, že stále myslíme pretelematicky, že si stále nechceme (či nemůžeme) přiznat, že se naše společnost změnila.

Flusser se ve spojitosti se vzděláváním společnosti „pozdní doby“ zabývá převážně univerzem komputace a technickými obrazy. Píše, že si uvědomuje krizi myšlení způsobenou změnou myšlení na komputované, ačkoli sebekriticky přiznává, že se sám považuje za příslušníka univerza textů. V pohledu na budoucnost vzdělávání je spíše pesimistický, jak sám píše v Písmu. V ohledu na diferenci společnosti vědění x nevzdělanosti zastává ten názor, že společnost vědění spadala do univerza textů, jež je v současnosti překonáno univerzem komputací. Vyplývá tedy, že společnost „pozdní doby“ považuje spíše za společnost nevzdělanosti. Dodává ale, že každá generace se domnívá, že ty následující přivozují úpadek. Na Flusserovi je mi sympatická jeho pečlivost a důslednost v argumentaci i sebekritičnost.

### **3.3 Pojetí Waltera Leirmana**

Pluralitu v rozumění společnosti „pozdní doby“ si uvědomuje i Walter Leirman. „Přijmout paradox plurality a naučit se s ním žít. Koexistovat v konfrontaci mezi několika paradigmaty jako základními modely chápání reality...v dějinách výchovy a vzdělávání není a nikdy nebude jediná zaručeně pravá koncepce “ (Leirman, 1996, s. 17) Pro

vzdělávání dospělých (kam spadá i vzdělávání terciární) rozlišuje tzv. čtyři kultury<sup>36</sup>: kulturu expertů, inženýrů, proroků a komunikativní akce.

Kultura expertů ve vzdělávání vychází z myšlenky, že vzdělání přiměje lidstvo k tomu, aby překonalo svou nevědomost pravým věděním (člověk je chápán jako homo sapiens). „Židovsko- křesťanská tradice<sup>37</sup> vytvářená na helénské kultuře v podstatě udržovala toto pojmové kosmické schéma dvěma většími změnami: zosobnila Boha a učinila člověka pánem světa, a to poté, co mu bylo poznati 'strom dobra a zla', to jest veškeré poznání.“ (Leirman, 1996, s. 22) Nástup moderní vědy z tohoto pohledu proto znamenal desakralizaci lidských znalostí – nejcennějším se stal lidský rozum. „Na akademie a university bylo nahlíženo jako na svatyně vědění a někdy se to odráželo i v jejich architektuře.“ (Leirman, 1996, s. 22) Zpočátku bylo expertní vědění předáváno neformálně (od rodičů, prvními řeckými učiteli..). V křesťanské tradici je vzorem učitele Ježíš. Nemá autoritu sám od sebe, je zplnomocněn Bohem, přesto jeho autoritu nelze zpochybňovat. „V tomto smyslu je učitel interpretem, překladatelem a prostředníkem, vypravěčem.“ (Leirman, 1996, s. 24). Respektuje se individualita žáka, což je zřetelné i na výukové metodě – dialogu. Společnost „pozdní doby“ spojuje s touto klasickou představou preference logu a racionálního řádu. „Klíčovým problémem je neznalost člověka a neinformovanost společnosti. Posláním vzdělávání je pěstovat vědomosti a kritičnost u lidí: kritičtí občané vytvoří základ kritické společnosti.“ (Leirman, 1996, s. 27) Kultura expertů se ve vlastním vzdělávacím procesu soustředí hlavně na empiricko-analytickou výzkumnou metodologii (stanovení cílů, výchozí situace, situace vyučování a učení a ohodnocení). V současnosti dochází k demytologizaci těchto expertů. Leirman poukazuje na to, že pokud se expert odmítá vést o látce dialog, stává se jeho výklad špatným. I přes tuto možnost ale říká, že experti přinášejí do vzdělávání pozitivní vlivy (v distančním vzdělávání, zavádění počítačů do výuky, vzdělávacích instruktážích). Opačný názor na přítomnost expertů ve vzdělávání má např. Liessmann či Lyotard. Experti na oblast vzdělávání jsou ve společnosti „pozdní doby“ nahrazeni „manažery vědění“. Říká, že jejich zapojení do vzdělávání je důsledkem industrializace vědění a jejich působení ve

---

<sup>36</sup> Pojmem kultura míní „souhrn hodnot a norem, identitu chování a sociální a institucionální skutečnost vyjadřující více nebo méně tytéž kulturní obsahy.“ (Leirman, 1996, s. 19)

<sup>37</sup> Zde Leirman odkazuje na židovskou tradici božské moudrosti a křesťanské zprostředkování spásy

vzdělávacích institucích pouze přispívá k jejich komercializaci. Vědění se pod jejich taktovkou stává podnikatelským cílem.

Od 60. let 20. století se rozvíjí také kultura inženýrů, jež vyšla z potřeby přizpůsobit vzdělání moderní průmyslové společnosti (zvýšení efektivity organizace práce). „Ve skutečnosti to znamenalo počátek inženýrského paradigmatu v oblasti vzdělávání.“ (Leirman, 1996, s. 50) Vzdělavatelé se stali těmi, kdo řídí proces vzdělávání, určují jeho obsah i způsoby poznávání. V této kultuře vzdělávání se legitimní moc vzdělavatele kombinuje s jeho mocí expertní. Důsledkem bylo propojení školství s potřebami průmyslu. „Základní vizí této kultury je představa homo faber, člověka jako architekta nebo řemeslníka svého vlastního světa a vize zprofesionalizované společnosti s kulturou kladoucí důraz na dovednou plánovanou činnost a efektivitu.“ (Leirman, 1996, s. 63) Účelem takového vzdělávání je řízeně dovést studující do určité fáze specializace/kvalifikace, aby následně tvořili efektivní tým. Domnívám se, že představa vzdělávání se v tomto duchu odráží i v BKTV: „...omezená schopnost vysokých škol pružně reagovat na změny na trhu práce a na kvalifikační potřeby zaměstnavatelů...“ (Matějů, 2009, s. 13) Liessmannova kritika vzdělávání se pak zdá být zcela namístě.

Kultura prorocké výchovy vychází z touhy lidí najít takový způsob vzdělávání a výchovy, který by je ochránil před krizí či pohromami. „Obrazem člověka a společnosti ovlivněné prorockým vzděláváním je homo viator nebo také homo peregrinus, poutník, hledající hodnoty a normativní orientaci.“ (Leirman, 1996, s. 84) Leirman ale říká, že tento způsob vzdělávání nesouvisí pouze s náboženskými hnutími či církvemi. Spočívá v metodě konfrontování se, transformaci hodnot. V Evropě se začala tato vzdělávací kultura prosazovat v druhé polovině 19. století (vznik dělnických hnutí). Druhou vlnu zažila v 60. letech 20. století při „osvobozeneckých“ bouřích (studentská hnutí, řadí sem i Ilichovu teorii odškolení společnosti viz 4.9,..). Důraz se kladl na osobní autonomii studujícího a racionálně podložené sociální jednání. V posledních desetiletích probíhá prorocké vzdělávání spíše v oblasti islámských zemí.

Čtvrtá kultura vzdělávání – komunikativní vzdělávání, plně spadá do období „pozdní doby“. „Lidská bytost je vnímána jako homo dialogalis, tj, nejen člověk dialogu schopný, ale člověk dialogem a komunikativním jednáním stvořený.“ (Leirman, 1996, s. 120) Hlavním důsledkem vlny postmodernismu se dle Leirmana stává decentralizace lidského subjektu. Odmítá ale myšlenku, že tím i vzdělávání ztrácí svůj smysl. „Výchova

je dialog mezi Já a Ty<sup>38</sup>, ve kterém se obě strany starají o další vzdělávací možnosti v kontextu lidského životního světa i ekonomického s politického systému, který nabízí jak bezpečí, tak nebezpečí, jak mír, tak násilí, jak důvěru, tak risk.“ (Leirman, 1996, s. 111) Jako nejefektivnější vidí i pro oblast vzdělávání delfskou metodu, při níž se v rámci diskuzí mezi odborníky řeší otázka rizik, různých aspektů dané tematiky a možných řešení. Učení se tak stává otevřeným komunikačním procesem. Učitel je zde chápán jako komunikátor. Vzdělávaný je zkušeným expertem, partnerem pro komunikační dialog. Jedinou nevýhodou je větší časová náročnost.

Pojetí Waltera Leirmana vychází z více pedagogické pozice, než jak tomu bylo u McLuhana a Flussera. Přesto se domnívám, že i jeho periodizace je pro chápání společnosti „pozdní doby“ velmi přínosná. Všimá si „kultur“ vzdělávání, které se v naší společnosti prolínají až dodnes. Kulturu expertů a inženýrů spojuje motiv racionálního řešení problémů a obě jsou vlastně vystavěny na představě kumulativního vzdělávání. Kulturu prorockou a komunikátorskou spojuje spíše humánní přístup k problémům společnosti. S tím, jak se vzdělávání stávalo dostupnější i širším vrstvám společnosti, nahradila kulturu expertů kultura inženýrů (nastupuje technicky orientované studium, které je zaměřeno více prakticky). Posun lze najít i u druhých dvou kultur vzdělávání. Namísto kultury prorocké, která je založená na vyšších morálních hodnotách nastupuje mnohem praktičtější kultura komunikativního vzdělávání (zaměřená na řešení běžných problémů ve společnosti). Sám Leirman klade největší důraz na kulturu komunikativního jednání, jež se mu zdá být pro stanovení smyslu vzdělávání v soudobé společnosti nejprůhodnější. Jeho závěry stanovující potřebu komunikativního dialogu se shodují např. s představami Lévyho, snaha chápat osobu v terciárním stupni vzdělávání jako partnera s principy globální výchovy. Zároveň upozorňuje na možné výhody např. kultury inženýrů (její efektivní využití ve firemním vzdělávání).

#### **4. Problematika pojmu „vzdělávání“ ve společnosti „pozdní doby“**

Chápání významu vzdělávání se od svého počátku velmi proměnilo. Ve společnosti „pozdní doby“ „se slovem vzdělanec potom nemusí označovat člověk mravně dobře jednající, nýbrž ten, kdo je vědomostně dobře vybaven, a člověk bez hlubšího vzdělání

---

<sup>38</sup> Zde odkazuje Leirman na Martina Bubera (Buber, 2005)

může být vychován k mravnímu jednání. Vzdělání jako by tak apelovalo spíš na rozum, výchova na vůli, vzdělání se podílí spíš na vědění, výchova zase na činnosti.“ (Palouš, 1983, s. 1) Ještě např. u Komenského se setkáváme s tím, že je právě vědění a morální jednání propojeno (díky Boží vůli) tak, jak tomu chtěla antická paideia<sup>39</sup> i křesťanské educatio<sup>40</sup>. Přesto je třeba si uvědomit, že již za života Komenského dochází ke společenské změně v přístupu ke smyslu vzdělávání – vzdělání je moc.

Velké výchovné koncepty, jež začaly na počátku novověku a přinesly s sebou i zcela nové chápání vzdělávání, jsou založeny na mocenské kontrole vzdělávání. To se přenáší do státních institucí - škol. Komenského snahy o vytvoření univerzálního školského systému vedené myšlenkou pansofie ale stále ještě vyplývaly z potřeby dát lidem všech věkových skupin, vyznání i původu možnost vydat se prostřednictvím formálního vzdělávacího systému na správnou cestu víry. V tom spatřuji Komenského na přelomu milníku vzdělávání. Sám vychází z nábožensky cíleného vzdělávání (i pro něj je vzdělávání díky svému cíli sváteční záležitostí), ale již moderní formou (využívání tištěných materiálů, názornost ve výuce, učení základů v mateřském jazyce..). Existenčně se ale nachází v období počátku novověké vědy, jež se od Boha odvrací a do středu zájmu staví subjekt.

---

<sup>39</sup> V antice bylo vzdělávání a výchova zaměřeno více politicky. V rámci péče o duši se měla pěstovat i péče o polis. V porovnání s moderním vzděláváním neobsahuje antický projekt paideia žádný ze tří znaků výchovy moderní. „Není tu vychovatel – člověk, který podle určitých naplánovaných předsevzetí formuje chovance, nevystupuje zde starší ve vztahu k mladším, vzdělaný vzhledem k nevzdělaným nebo moudrý vůči nemoudrým, který by „předával“ ze svého „bohatství“ poznatky všeho druhu. Působící výchovná instance je zahalena tajemstvím. A není tu ani chovanec, kterému se formováním dostává určité formy, není tu nějaký *pod-klad (sub-iectum)*, na němž se vrství „vědomosti, dovednosti a návyky“. Jde přece o obrácení celého člověka, nejde o jeho lokální úpravu nějakým „opracováním“, které tu ubrousí, tu přitmelí, tu zpevní, tu zpružní a podobně. Není tu ani žádný pragmatický zřetel: *paideia* se přece nevyvozuje z potřeb běžné lidské praxe. Prýští ze zdroje, který je zcela mimo vše, čím člověka zahlcuje a spoutává všednodenní obstarávání (právě toto jsou vlastně pouta, která připoutance orientují jen ke hře stínů, aniž by o své spoutanosti vůbec věděl). Výchovný tah je původu nadlidského, nelze to chápat pouze jako zdroj nadindividuální, například společenský, národní, státní.“ (Palouš, 1983, s. 8) Antická výchova je tak úzce spjata s filozofickým dialogem i s náboženstvím.

<sup>40</sup> Křesťanský pojem educatio (vývádění) vyjadřuje myšlenku, že člověk se stává člověkem teprve výchovou, která je ze své podstaty zcela podřízena Bohu. Ve 13. století se vzdělávání přenáší do křesťanských institucí, v čemž lze spatřit první pokusy o plošnou kontrolu distribuce vzdělávání ve společnosti. Antická paideia i křesťanské educatio mají společnou posvátnost, výjimečnost.



Teprve 19. století přináší vrchol moderního vzdělávání. Důležité bylo uznání přírodovědy pro využití v praxi, s čímž souviselo i specializované vzdělávání a jeho dosažitelnost i pro ženy (např. Komenský navrhoval dívkám studium pouze do úrovně povinné školní docházky, tedy obecné školy – 12 let věku). „Jakmile se však přírodovědná koncepce stane základem moderní techniky, nemůže už být jen zálibou nebo privilegiem jednotlivých vědců; osvojuje si ji stále širší okruh lidí. Tuto koncepci přírody nelze již jednoduše 'předávat', tradovat z člověka na člověka, z mistra na učně, z otce na syna. Tak se v 19. století vytváří ve všech industriálně se vyvíjejících zemích Evropy tlak na plné uskutečnění a rozvoj všeobecného a povinného školství. Dříve školský systém všeobecný být mohl, nyní být musí.“ (Palouš, 1983. s. 16) Moderní vzdělávání se nejen záměrně na filozofické rovině odvrací od tradičního, poprvé se stává profánním (je paradoxní, že původní smysl pojmu scholé se v moderní době přesunul do oblasti prázdnin, čímž se odtrhl od vlastního vzdělávacího procesu). Moderní věda stojí na tezi, že někdo (konkrétní mocenská autorita) vzdělává (formuje) někoho (žáka). Tím, že se zaměřila na subjekt, z jedince ve stejném okamžiku vytvořila objekt svého vědeckého zkoumání. Subjekt se ztrácí. Vzdělání se sekularizuje. Ještě dlouho do 20. století ale škola zůstává „chrámem v tom smyslu, že je místem předávání vědění jako něčeho vyššího, mimořádně cenného, výjimečného.“ (Keller; Tvrđý, 2008, s. 28) Škola má i dnes působit jako svatyně, jako místo předávání hodnot. To ovšem naráží na stav společnosti „pozdní doby“, jež totalizující hodnoty ztratila.

Keller píše, že škola od první poloviny 19. století působila jako chrám vědění, jako instituce, jež byla dostupná pouze pro úzký kruh vyvolených osob a měla sloužit k disciplinaci občanů. „V této fázi mělo vzdělání výrazně politický rozměr.“ (Keller, Tvrđý, 2008, s. 23) Elementární vzdělání čtení a psaní bylo zprostředkováno širokým vrstvám obyvatel jen za účelem lehčí ovladatelnosti. Po druhé světové válce dochází k demokratizaci vzdělávání a to začne sloužit jako výtah do vyšších sociálních vrstev. „Výtah vzdělání měl umožnit všem zájemcům zaplnit místa s vysokou kvalifikací v soukromém i veřejném sektoru, která byla po druhé světové válce, tedy na vrcholu průmyslové společnosti, ve velkém počtu vytvářena v úzké symbióze se sociálním státem.“ (Keller, Tvrđý, 2008, s. 23) Keller vidí v 50. a 60. letech 20. století počátky vzdělanostní společnosti<sup>41</sup>. „Výrazné rozšíření vzdělanosti bylo v představách 50. a 60. let 20. století

---

<sup>41</sup> Za první manifest vzdělanostní společnosti považuje práci Daniela Bella *Příchod postindustriální společnosti* (1973). „Pod označením „postindustriální společnost“ rozumí

vnímáno jako zaručená prostředek dalekosáhlé demokratizace celé společnosti.“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 45) V průběhu poslední čtvrtiny 20. století přestává být škola v důsledku globalizované ekonomiky a výraznými potížemi sociálních států výtahem a stává se spíše jakousi pojišťovnou. „Vzdělání už negarantuje vzestup zdaleka tak spolehlivě jako tomu bylo ve vyspělých zemích v optimistických 60. letech.“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 24) Spolu s tím, že se vzdělávání stalo masovou záležitostí, již nestačí k prokázání kvalit jedince jen doložení diplomu. Je potřeba, aby vystudovaný jedinec prokázal své kvality také na trhu práce. „Tlak na marketizaci vzdělávání má tedy dvojí podobu: získané vzdělání jako záruka úspěšnosti na trhu práce vede k rozvoji ‘byznysu pro školy’, který má podobu tlaků na charakter vzdělávání a na vzdělanostní profil absolventů....Druhý tlak má podobu ‘byznysu ve školách’. Zde jde o prezentaci zájmů rostoucího sektoru soukromých společností, které chtějí mít nárok na provizi ze služeb provozovaných státem v oblasti vzdělávání.“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 65) Keller tak upozorňuje na stejné negativní důsledky industrializace vzdělávání jako Liessmann. „Je třeba se zbavit iluzí o tom, že rozvoj vzdělanosti je sám o sobě schopen vyřešit problémy, kterým čelí moderní společnost ve fázi globalizované ekonomiky služeb.“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 25)

#### **4.1 Postmoderní společnost<sup>42</sup>**

V roce 1979 vyšla Lyotardova kniha *Postmoderní situace*, která je pojatá jako zpráva o vědění ve společnosti. Zde vyjádřil hlavní myšlenku, že filozofie postmoderny není stavěna na myšlence konce, ale změny. „Slůvko ‘post’ v označení postmodernismus je tu chápáno ve smyslu pouhého časového sledu, diachronické sekvence různých období, z nichž každé je samo osobě zřetelně identifikovatelné. Toto ‘post’ označuje něco jako určitý obrat: nové zaměření vystřídávající zaměření předchozí.“ (Lyotard, 1993, s. 69) „Filozofii postmoderní tak lze pojímat jako kulturologicky založené vykročení za hranice transcendentální filozofie vědomí, určující modernu; vykročení, které dle Lyotarda překonává jednotnou formu moderního vědění, konstituovanou velkými meta-

---

autor (Bell) takovou společnost, ve které se vědění stává ústředním produktivním faktorem, rozhodujícím zdrojem tvorby hodnot a hlavním motorem hospodářského růstu.“ (Keller; Tvrdý, 2008, s. 44) Ráda bych dodala, že Keller se tímto zcela liší od chápání vzdělanostní společnosti od dalších autorů v mé diplomové práci.

<sup>42</sup> Pojem postmoderní byl původně používán v oblasti malířství (styl, který chtěl být modernější než impresionismus) a architektury. Do filozofické oblasti byl tento pojem zaveden až v 80. letech 20. století díky Lyotardovi.

vyprávěními, z nichž v novověkou Evropu determinovala tři: metapříběh o emancipaci lidstva, započatý osvícenstvím, o teleologii ducha v idealismu a o hermeneutice smyslu v historismu.“ ( Filosofický slovník, 2002, s. 135) Postmodernu tak charakterizuje konec Velkých příběhů moderní doby. Zaniká tak jediná totalizující vize společnosti, jež byla platná od novověku. Místo ní nastupuje pluralismus, skepse k jediné víře a cit k diferentnímu (determinismus neplatí). V roce 1986 vychází kniha Postmoderno vysvětlované dětem. Lyotard již v názvu vyjadřuje odlišnou generační příslušnost adresátů (jeho žáků) a zároveň odkazuje i na „dětské myšlení“ jakožto předpoklad každého filozofování. V českém vydání vyšly oba spisy v roce 1993 pod názvem O postmodernismu.

Lyotard definuje postmodernu takto: „Je rozhodně částí moderna. Všechno, co je uznávané, třeba teprve od včerejška, má být předmětem podezření... Takto chápaný postmodernismus není modernismus dospívající k svému konci, nýbrž modernismus ve stavu zrodu, a tento stav je stálý.“ (Lyotard, 1993, s. 26) Postmoderna se tak staví proti Velkým příběhům moderny (emancipace rozumu a svobody, emancipace práce, pokrok vědotechniky, moderní myšlení...). Lyotard dodává, že tyto moderní mýty se rovněž jako ty tradiční podílejí na formování společnosti, jejích institucí i způsobu myšlení, ale svou legitimizaci nehledají v minulosti – spatřují ji v totalizující myšlence budoucí jednoty. Dnes mýty ztrácí svou funkci a nastupuje věda. Předpovídá, že s novou nutností vše vědecké převádět na informační kvanta, se opustí z vědy vše to, co takto přeložitelné není (mluví o zvnějšnění vědění, stejně, jak na to poukazuje např. Liessmann).

Lyotard rozlišuje dva druhy vědění: narativní a vědecké. Autoidentifikace primitivní kultury probíhá skrze dispozitiv narativního vyprávění. Reprodukováním narativního příběhu „se společenství ujišťuje o trvalosti a legitimnosti svého světa jmen tím, že tento svět vrací v jeho příbězích.“ (Lyotard, 1993, s. 40) V narativním způsobu vědění se připouští pluralita řečových her<sup>43</sup>. Každé vyprávění zde má své metrum. Autoritu čerpá příběh sám ze sebe, nemusí se legitimizovat. Vědecké vědění je založeno na konsenzu odborníků, kteří verifikují/ falzifikují. V tomto druhu vědění se používají pouze denotativní výpovědi (kritériem tvrzení je proto jeho pravdivostní hodnota). Takovéto

---

<sup>43</sup> Lyotard říká, že lidé jsou zařazeni do sítě vztahů díky různým řečovým hrám. Ty rozděluje na denotativní výpovědi (jedná se o oznámení, využívá je vědecké vědění), performativní výpovědi (nastanou tehdy, když adresát pronese referenc) a preskriptivní (u nich referenc vyzývá adresanta ke změně).

vědění není součástí společností. Vyrábí se pro vnější instituce. Vědecké vědění oproti narativnímu neučí, jak máme jednat (jde mu o pravdivost reality), což se odráží v tom, že se týká jen adresanta (x u narativního vědění se týká adresáta, adresanta i referenc). Výpověď vědy se nelegitimizuje svou tradicí, jak je tomu u narativního vědění – dochází u ní k neustálé verifikaci.

„Ale prudkost kritiky zaměřené v šedesátých letech na školství a následující neúprosný úpadek vzdělávacích institucí ve všech moderních zemích ukazuje dostatečně, že vědění a jeho předávání přestaly vládnout onou autoritou, která způsobila, že intelektuálům bylo nasloucháno, když z katedry přešli na tribunu.“ (Lyotard, 1993, s. 43) „Demoralizace badatelů a vyučujících kádrů, která z toho vyplývá, je tak málo zanedbatelná, že se u těch, kteří se hodlali věnovat těmto povoláním, u studentů, v průběhu šedesátých let naplno projevila ve všech nejvyvinutějších společnostech a dokázala v tomto období znatelně zpomalit výkonnost laboratoří a univerzit, které nemohly být uchráněny jejího nakažlivého účinku.“ (Lyotard, 1993, s. 105) Krize univerzit souvisí s úpadkem metanaračního legitimizačního dispozitivu. Předávání vědění už nemá sloužit k formování elit, které budou schopné vést národ v procesu jeho emancipace, jde o to, vypěstovat ve studentech kýžené kompetence: být schopen rekvalifikace a prosadit se na trhu. Mění se i význam pedagogiky. Už se nezaměřuje na to, jak předat znalosti, ale na to, jak naučit studenty pracovat s technickými terminály, jež živé vyučující zastupují. Lyotard tak poukazuje na to, že v postmoderní společnosti se vzdělání stalo směnnou hodnotou. „Vědění je a bude produkováno proto, aby bylo prodáváno, a je a bude konzumováno proto, aby bylo zhodnoceno v další produkci.“ (Lyotard, 1993, s. 101) Ústřední se stala moc. Kdo má dostatek informací, má dostatek moci. S tímto fenoménem mizí diference vědění x nevědění a bude vystřídána diferencí poznatků sloužícími k platbě x poznatky investičními. Pro postmoderního člověka se stanou databanky informací něčím zcela přirozeným a rozhodující pro úspěch bude jen schopnost rychle a správně vyhledat aktualizace k těmto informacím<sup>44</sup>. Rozhodující úlohu ve státu tak namísto politiků přebírají odborníci. Lyotard také říká, že moderní věda často odkazuje na mýtus, protože chce jeho

---

<sup>44</sup> To popírá Liessman, když říká, že je mylné si myslet, že nezáleží na konkrétních znalostech, ale člověku stačí vědět, kde si informace vyhledá. „Jde-li o smysl, význam, souvislosti a pochopení, budou člověku takové vědomosti k něčemu jen tehdy, pokud ví víc, než jen to, jak se k nim dostat.“ (Liessmann, 2008, s. 21) Liessmann říká, že tímto se lidé v záplavě nahodilých informací utěšují, že není důležité něco vědět, ale umět to najít.

prostřednictvím legitimizovat nové autority (autorita Velkého profesora zmizela). Vědu považuje pouze za jeden druh řečových her a staví ji do opozice vůči vědění, čímž její současný primát zpochybňuje. Zdůrazňuje, že v postmoderní společnosti platí otevřenost vůči různým vizím světa, což věda neumožňuje.

Účelem vzdělávání má být „minimálně rezistence vůči simplifikujícímu způsobu myšlení, vůči zjednodušujícím sloganům, vůči touze po jasnosti a snadnosti, vůči přáním obnovit spolehlivé hodnoty.“ (Lyotard, 1993, s. 75) Lyotard se také zaměřuje na otázku filozofické výchovy vyučujících (v kontrastu s výukou filozofie). „Vychovávat znamená, že možné rozumové schopnosti, která v dětství čeká na své rozvinutí, učitel přichází napomoci, aby se uskutečnila.“ (Lyotard, 1993, s. 85) Zdůrazňuje, že filozof nepředává hotové vědění, ale navozuje běh filozofování. Učitel filozofie nesmí být sám nad věcí. „Nemůže rozvinout nějakou otázku, aniž by se jí sám vystavil.“ (Lyotard, 1993, s. 86). Důležitá je tak pro filozofa i pro učitele filozofie trpělivost. Proces filozofování musí probíhat vždy od začátku, musíme se poddat anamnéze, vrátit se do dětského myšlení. Z tohoto důvodu považuje Lyotard kurzy filozofie, jež vycházejí z exaktních věd, odsouzené ke ztroskotání. Není možné začít filozofovat uprostřed.

Nejdůležitějším materiálem pro studium filozofie je dle Lyotarda četba knih. „Dlouhý výcvik ve filosofické četbě neučí jenom, co je třeba číst, ale také že čtení je něco, s čím člověk není nikdy hotov, že je vždy znovu právě jen na začátku, že nečetl to, co četl. Je cvičením v naslouchání.“ (Lyotard, 1993, s. 86) Pro vyučujícího neurčuje žádnou specifickou metodu, ani žádný styl vyučování (běh filozofování se liší dle jednotlivců). Lyotardův důraz na důležitost četby knih ve vzdělávacím systému můžeme porovnat s Flusserovy názory, že kniha mizí. Oba si všímají změny ve společnosti, jež vede ke snižování významu knih ve vzdělávání. Ačkoli považuje Flusser univerzum textů za důležité pro myšlení člověka, předvídá úplný zánik knih a přeměnu myšlení na komputované (dodává, že naše trvání na myšlenice lineárního myšlení, jež je nahrazováno kvalitativně zcela jiným, komputovaným, může být jen důsledek našeho zajetí v univerzu textů). Lyotard upozorňuje na nutnost zachovat knihy jako učební pomůcku (obzvláště pro oblast filozofickou) hlavně z důvodu zachování pravého vědění. Výuka spadá do oblasti vědeckého myšlení a nelze ji tak nechat napospas moderní vědě.

## 4.2 Společnost nevzdělanosti Konrada Paula Liessmanna

Konrad Paul Liessmann vychází převážně z německy mluvícího prostředí, ale často se svými příklady dotýká i celoevropského fungování vzdělávacích systémů, z čehož lze vyvodit otázku platnosti i pro české vzdělávání. Přístup Liessmanna otevírá otázku chápání dnešní společnosti jako společnosti vědění v opozici s jejím chápáním jako společnosti nevzdělanosti (nevědění). „Elementárním a samozřejmým předpokladem každé úvahy o společnosti vědění je to, že každá společnost je na nějaké formě vědění založena a že společnosti se od sebe liší způsobem, jímž je vědění produkováno (tzn. zda např. v dané společnosti existuje institucionalizovaná věda), jak je distribuováno (tzn. zda v dané společnosti existuje více či méně otevřený systém vzdělávání) a konečně jak je aplikováno (zda získanému vědění odpovídá nějaká oblast technických aplikací, jaká a jak je rozvinutá).“ (Petrušek, 2006, s. 408) Každá společnost se pak sama označovala podle toho, jaké znaky lidských znaků jí připadaly nejdůležitější. Jako problematická se pak ukazuje ztráta difference mezi vědeckým věděním a informací. Lidé ve společnosti pozdní doby jsou stále zvyklí na bezpečné a totalitní pojetí vědeckého vědění (prochází procesem verifikace). Informace jsou oproti vědeckému vědění zcela závislé na používaných technologiích (v nich jsou tvořeny a ukládány). Liessmann je jedním ze současných autorů, kteří poukazují na provázanost vědění a ekonomiky. Ačkoli společnost vědění a informační společnost původně nebyly totéž, ve společnosti „pozdní doby“ jejich rozdíly splývají.

Již v úvodu ke své knize *Teorie nevzdělanosti*, omyly společnosti vědění vysvětluje své stanovisko ke stavu vzdělávání v soudobé společnosti. Ačkoli je většina lidí přesvědčena, že žije ve společnosti vědění, podle Liessmanna se již nevyskytujeme ani ve společnosti polovzdělanosti<sup>45</sup>, nýbrž ve společnosti nevzdělanosti. Na mnoha příkladech dokládá, že hlavní příčinou je komercializace/ ekonomizace vzdělávání (přenesení podnikové struktury do vzdělávacích institucí), absence vzdělání v pravém slova smyslu a podřizování vzdělávání různým evaluacím. Podobný postoj ke společnosti vědění zaujímá i Jan Keller. „Uvědomujeme si, že to, co nazýváme vzdělanostní společností, se jen zčásti kryje s tzv. společností vědění. UVědomujeme si také, že hlavní indikátor, s nímž pracujeme, tedy podíl vysokoškoláků v populaci, zdaleka nevyčerpává ani obsah vzdělanosti a tím méně obsah konceptu společnosti vědění (knowledge society).“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 10) Liessmann zdůrazňuje, že digitální výroba již nepředstavovala takovou

---

<sup>45</sup> pojem si vypůjčil od Theodora W. Adorna

společenskou změnu, jak se jí připisuje. Naše společnost, ačkoli je pojmenovávána jakožto společnost vědění, je společností nevdělanosti, jelikož si stále uchovává industriální charakteristiky a zároveň si jich přestává být vědoma. Převahu v rámci vzdělávacího procesu získávají poradenské instituce, jež ale považuje za nevědecké.

Společnost vědění definuje jako „společnost, v níž rozum, úsudek a rozvaha, prozíravost, dlouhodobé myšlení, chytré zvažování, vědecká zvědavost a kritická sebereflexe, shromažďování argumentů a zkoumání hypotéz konečně převážili nad iracionalitou, ideologií, pověřčivostí, domýšlivostí, chtivostí a bezduchostí.“ (Liessmann, 2008, s. 22) Vysvětluje ale, že stávající „společnost vědění“ se velmi vzdaluje od svého antického vzoru (rozum, úsudek, praktický důvtip, moudrost). Na antice obdivuje její pozornost k lidem a ne věcem, jak se to děje dnes. „Člověk je aktivní bytost, a protože veškeré jednání a myšlení musí mít předmět, snaží se člověk obsáhnout ze světa co nejvíc a propojit se sebou tak těsně, jak jen lze.“ (Liessmann, 2008, s. 40) „Patří k paradoxům společnosti vědění, že nemůže dosáhnout cíle veškerého poznání, tedy pravdy nebo přinejmenším závazného pochopení. V této společnosti se už nikdo neučí proto, aby něco věděl, nýbrž jen kvůli učení samotnému.“ (Liessmann, 2008, s. 22) V soudobém chápání tak vyjadřuje fakt, že veškeré vědění rychle zastarává a ztrácí hodnotu.

Dnes už ovšem vymizela jakákoli idea vdělanosti, nenacházíme se ve společnosti vdělanosti, ani polovdělanosti, nýbrž nevdělanosti. Nevdělanost nechápe jako pouhou hloupost, ale jako vymizení difference vědění vs. nevdělení. Dříve se dala difference vdělanost vs. nevdělanost analogicky vztáhnout k difference město vs. venkov. Dnes tato difference mizí a propukání nevdělanosti tak lze nejvíce vidět v centrech vdělání samých. I cíle vzdělávání se od antického ideálu přesunuly k preferování schopností a kompetencí. Prosazuje se týmová spolupráce, flexibilita, ochotu konkurovat. Dle Liessmanna se jedná o suspendování individuality, mizí autonomie subjektu, jeho schopnost samostatně přemýšlet. Nevdělanost je „rezignace na snahu něco chápat.“ (Liessmann, 2008, s. 51) Namísto subjektivní touhy se vzdělávat převážily externí faktory – trh, zaměstnatelnost, kvality lokality a technologický rozvoj. Soudobé cíle vědomostí přirovnává k simulaci zkoušky. Příkladem nám má být vdělanostní soutěž „Chcete být milionářem“. Vysvětluje, že v takto preferovaných vědomostech chybí kontext a „probíhají v něm hranice mezi hádáním, tušením věděním a vdělaností“. (Liessmann, 2008, s. 13) Hlavním rysem

informační společnosti se tak stává nahodilost<sup>46</sup>, jež pomalu nahradila kontextuální chápání významu. Tvrdí také, že tento mediální formát proniká i do školní výuky. V takto předložené kauzalitě si dovoluji s autorem nesouhlasit. Jím kritizovaná faktografie není podle mého názoru důsledkem vědomostních soutěží. Pokud již připustíme nějakou korelaci, přiklání bych se spíše k názoru, že důraz na faktografické znalosti (jež je tak typický pro tradiční evropské školství) zapříčinil vznik a oblíbenost takovéhoto pořadů.

Liessmann kritizuje myšlenku toho, že by se současná společnost nalézala ve fázi „společnosti vědění“ také z toho hlediska, že se zpravidla zdůrazňuje, že společnost vědění je spjatá s informační společností. Liessmann ale říká, že dnešní společnost je spíše dezinformační. Informace podle něj spočívá v tom, že navozuje diferenci poznané vs. nepoznané. Musí tedy obsahovat nějakou odlišnost. Většina sdělení, které se na člověka v současné době dle Liessmanna valí, jsou ale dezinformací, diferenci ničí. „Např. zprávy, které obsahují nějakou odlišnost, tedy skutečně něco sdělují, jsou vzácné a ze záplavy informací se musejí zpravidla namáhavě odfiltrvat.“ (Liessmann, 2008, s. 23) Vědění je dle něj přeci více, než pouhá informace. Informaci spojuje s nahodilostí, vědění s chápáním kontextu. „Vědění lze popsat jako interpretaci dat s ohledem na jejich kauzální souvislosti a vnitřní konzistenci.“ (Liessmann, 2008, s. 24) Absence kontextu ve vědění a vzdělávání je dle Liessmanna zcela primární.

„Společnost vědění“ si také podle Liessmanna zakládá na prosazování celoživotního vzdělávání. Tento druh vzdělávání považuje Liessmann za ideologický, je pozůstatkem utopických představ o možnosti celospolečenského získávání vědění (utopické je na tom to, že pokud zmizí diference elita vs. obyvatelé s nižším či žádným vzděláním, zmizí i podstata vzdělání sama). „Neustálé učení bude nutností, přesně řečeno nátlakem vynucené, nikdo však přesto neví, co se má učit a proč.“ (Liessmann, 2008, s. 26) Říká, že se argumentuje především tím, že již uplynuly doby, kdy byla jedna fáze života určena vzdělávání a další výdělečné činnosti. Liessmann v tom spatřuje snahy přenést kritické následky současného stavu společnosti na jednotlivce. Ten dle nátlaku investuje do svého vzdělání, ale v případě nutnosti lze vždy říci, že to bylo málo. Píše: „Existuje tragikomický případ člověka ochotného se neustále učit, který získává jednu kvalifikaci za druhou, a přesto je nebude nikdy schopen skutečně adekvátně uplatnit na pracovišti.“ (Liessmann, 2008, s. 27)

---

<sup>46</sup> s pojmem kontingence pracuje ve své knize Sociální systémy i Nikolas Luhmann



V této souvislosti také kritizuje některé mýty s celoživotním vzděláváním spojené. Jedním je například zastarávání informací. Říká, že zastarávání informací je jen argument pro permanentní vzdělávání, „základy naší technokratické kultury vědění jsou mnohem starší a trvalejší, než předpokládá po změnách toužící duch doby...“ (Liessmann, 2008, s. 27) V tomto bodě s Liessmannem nesouhlasím. Zdá se mi, že zastarávání informací vychází ze špatného nastavení vzdělávacích osnov, a nejedná se o „promyšlenou“ snahu vzdělávacích institucí. Dalším mýtem podle něj je, že se na základních školách mají děti naučit, jak se učit a neučit se konkrétní obsahy. „Žádné učení bez obsahu neexistuje.“ (Liessmann, 2008, s. 27)

Humanitní vzdělání v antickém slova smyslu rehabilitovalo měšťanstvo, zatímco k technickému vzdělání inklinovala buržoazie. „Vzdělání byla utopie maloměšťanstva, že mezi námezdnou prací a kapitálem může existovat ještě třetí forma existence, vzdělání bylo nadějí dělnické třídy, které chtěla vědění dosáhnout moci...“ (Liessmann, 2008, s. 37) Se zánikem měšťanstva tak zmizela rovnováha mezi humanitním a technickým vzděláváním. Tento stav společnosti popisuje Liessmann pomocí Adornova pojmu „polovzdělanostní společnost“. „V podmínkách kulturního průmyslu se stává vzdělanost polovzdělaností jako všudypřítomná forma odcizení ducha.“ (Liessmann, 2008, s. 48) Polovzdělanost tak můžeme zařadit do poválečného období<sup>47</sup>, kdy dochází k objektivizaci vzdělání. Takto chápané vzdělání (v moderním pojetí smyslu, tedy vzdělání jako neukončený proces a dosažitelné pro všechny) se podle Liessmanna vlastně nesmí vůbec zdařit, protože pak by se teprve ukázalo, jak je omezené a že je koncept vzdělání pro všechny utopistický<sup>48</sup>.

---

<sup>47</sup> Vše redukuje na zapamatovatelná hesla, což ničí kontextové chápání světa. Reformy vzdělávání v 60. letech 20. století také vedly k polovzdělanosti.

<sup>48</sup> podstatu Liessmannových slov potvrzuje i názor Neila Postmana. Každé vzdělávání je ve své podstatě určitým způsobem exkluzivní a nepřátelské ke společné multikulturní kultuře. Postman uvádí hlavně příklady z amerického vzdělávacího systému, ve kterém donedávna převažoval euro-americký koncept. Ten byl ve své podstatě exkluzivní svým zaměřením na „bělošské“ dějiny a na „bělošské“ chápání světa. „Jakékoli vzdělávání, jež poskytuje možnost exkluzivity pro danou skupinu, může být sice hodnotné, ale je nepřátelské vůči veřejnému vzdělávání a růstu společné kultury.“ (Postman, 1996, s. 76)

K nejvýznamnějším důsledkům industrializace vědění řadí „management vědění“. Vzdělání v současnosti už není cílem, stává se surovinou, objektivizuje se<sup>49</sup>. Zároveň poukazuje na digitalizaci, jež myšlení nahrazuje. Tradiční chápání vědění jako hierarchie, tedy omezenosti vědění, je dle něj nahrazeno síťovým chápáním vědění (potenciální vědění je nekonečné, lze ho neustále rozšiřovat). Vzniká nové, externalizované vědění<sup>50</sup> (umět si informace najít). Otázka po pravdě je dnes dle autora stejně zbytečná, jako se ptát, zda student něco pochopil. Rezignací na pravdu vzniká nevzdělanost. Vědění už se neposuzuje zvnitřku, ale zvenjšku (externalizace). Důsledkem toho se zjednodušují i vědecké texty (jsou doplňovány tabulkami, grafy, prezentacemi...). Na univerzitách mizí přednášková kultura (Liessmann kritizuje využívání mediálních projektorů ve výuce, jedná se prý o zjednodušování). „Nejenže nadvláda techniky překrývá slova, ona už nepřipouští skutečné myšlenky.“ (Liessmann, 2008, s. 104) Tvzení, že nezáleží na konkrétních znalostech, ale člověku stačí vědět, kde si informace vyhledá, je tedy podle něho mylné. „Jde-li o smysl, význam, souvislosti a pochopení, budou člověku takové vědomosti k něčemu jen tehdy, pokud ví víc, než jen to, jak se k nim dostat.“ (Liessmann, 2008, s. 21) Liessmann říká, že tímto se lidé v záplavě nahodilých informací utěšují, že není důležité něco vědět, ale umět to najít. Tím se dle mého názoru tvrdě staví proti americkému stylu výuky, jež se pomalu prosazuje i v Evropě.

Přírodní vědy mají dle Liessmanna stejný základ jako průmyslová výroba. „Experiment v oblasti přírodních věd totiž rovněž sází na produkci identických výsledků dosažených identickými metodami za identických podmínek.“ (Liessmann, 2008, s. 31) Na opačném pólu tak stojí vědy humanitní, které spočívají v „osamělosti a svobodě“<sup>51</sup> každého učenice. Toto poznání nelze dosáhnout standardizovaně a reprodukovat ho. Myslet

---

<sup>49</sup> proto Liessmannovi připadá hloupá metafora o „explozi vědění“, jelikož vychází z toho, že vědění je surovina, jež lze hromadit

<sup>50</sup> Externalizace vědění se mi osobně zdá jako výstižný pojem pro současný fenomén industrializace a komercializace vědění. Lidé přestali sami myslet (a proto se podle mě prosazují technické a přírodní obory vůči humanitním). „Veškeré vědění má tedy ten nedostatek, že je subjektivní, je vždy mezerovitě, nekonzistentní a ve vysoké míře ovlivněné kontingencí.“ (Liessmann, 2008, s. 25)

<sup>51</sup> Liessmann cituje W. Humboldta

musí každý učenec sám, svým tempem a podle svého individuálního nadání. Patří k němu rovněž osobní vztah učitele a žáka. Na stavu dnešních univerzit je podle Liessmanna vidět, jak do míst nezávislého vědění proniká podnikový způsob uvažování. Týmová spolupráce<sup>52</sup> se upřednostňuje před samostatným myšlením individualit, hodnocení výkonu studentů je normováno. Univerzity se také stávají certifikačním orgánem, komercializují se. Šetří náklady na výuku, vytváří dodatkové a placené doplňkové služby (přípravné ročníky) a mizí v nich společenství studentů a učitelů. Studium se modularizuje, kvantifikuje se. V centru tak není studium samé, ale získávání kreditů bez ohledu na smysluplnost kombinování předmětů. Liessmann ukazuje, že univerzita, jež je autonomní v institucionálním a ekonomickém ohledu ještě není zdaleka svobodná ve svém myšlení. Stát má dle autora zajistit to, aby ve všech podstatných oblastech, tedy i v humanitních oborech, existoval financovaný výzkum, který bude nezávislý na soukromých zájmech.

Reformní pedagogové se dnes snaží zachránit maximum ze „století dítěte“, zatímco moderní reformátoři se ho opět snaží začlenit do pracovního procesu. „Jedni sní o škole jako idyle solidárního společenství a nekonfliktní integrace, zatímco druzí nemají nikdy dost soutěže, konkurence, testů, mezinárodních rankingů, opatření k zajištění kvality a kurzů orientovaných na výkonnost.“ (Liessmann, 2008, s. 38) Obě strany ale spojuje nenávisť k tradičnímu pojetí vzdělanosti (antickému – péče o duši).

Každá reforma školství (mluví převážně o těch, které proběhly v posledních desetiletích v Německu a v posledních letech v rámci EU), je pak pouhou industrializací vědění v praxi. Cílem všech školských reforem je dle Liessmanna smést všechno staré a zavést nové. Slovo „reforma“ bylo v 15. století převzato z latinského „navrácení formy“. Reformní pedagogika na přelomu 19 a 20. století kritizovala školu jako instituci vyžadující poslušnost, dril a disciplínu. Žádala návrat k originalitě a spontaneitě dětského života a prožívání (škola hrou). Dnešní reformy dle něj kladou naopak důraz na budoucnost (už nejde o návrat k původním hodnotám). Svět se rozdělil na stoupence a nepřátele reforem<sup>53</sup>. „Reformátoři naší doby nedělají v podstatě reformy, ale převraty.“ (Liessmann, 2008, s. 111) Lidé tak ztratili vědomí kontinuity kolektivní paměti (považujeme za pozitivní reformu něco, už jednou zavedeno bylo, ale už se na to zapomnělo). Novodobé reformy se

---

<sup>52</sup> Dle Liessmanna se při týmové spolupráci stáváme dělníky vědění, jelikož se podle něj staly univerzity podniky

<sup>53</sup> zde odkazuje na N. Luhmanna ve smyslu binárního chápání společenských jevů

nejčastěji zaměřují na reformy struktur (tlaky na jednotnost bez ohledu na kvalitu). „Aniž by nastaly problémy nebo se vyskytl nějaký věcný důvod, byly studijní obory ze dne na den přetaveny na program bakalářského studia, prvoplánově prohlašované za mezinárodně srovnatelné, ve skutečnosti však třístupňový program, což vzhledem k obrovskému zmatku znemožnilo na několik let smysluplné studium.“ (Liessmann, 2008, s. 115) Příkladem je pro něj i systém převoditelných ECTS kreditů, které měří pracovní objem, který student potřebuje pro dosažení určitého učebního cíle. „Hodnota studia se měří podle průměrného pracovního času, který na ně byl vynaložen.“ (Liessmann, 2008, s. 77) Ukazuje také, že se podmínky studia během roku mění, což studium komplikuje a ještě se tomu říká pokrok. Z reformem těží jen akreditační podniky, testovací agentury a poradenské firmy.

Školní reformy jsou plně ovládnuty politikou, jež se sama komercializuje. Společnost „vědění“ tak směřuje rychlým tempem ke společnosti kontroly. „Vzdělání kdysi souviselo s ambicí dokázat, že domnělé jistoty doby jsou iluzivní. Společnost, která ve jménu domnělé efektivity a oslněná představou, že vše může podřídit kontrole ekonomického pohledu, osekává svobodu myšlení, a tím se připravuje o možnost rozpoznat iluze jako iluze, se upsala nevzdělanosti, ať ve svých databázích shromáždila jakoukoli sumu vědění.“ (Liessmann, 2008, s. 119) V soudobé společnosti tak spatřuje posun v diskuzi o politice vzdělání (společnost je posedlá rekordy a špičkovými výkony). Důraz se klade na přírodní a technické obory, humanitní vzdělávání je zapomenuto. Prosazuje se spolufinancování, což má za následek další opominání humanitních oborů, protože ty jsou založeny na myšlení, jež velký přísun financí nepotřebuje. „Požadavek elitnosti a excelentnosti poslouží velmi rychle k tomu, aby se tyto oblasti výzkumu a studijní obory, které upadly v nemilost, nejdříve finančně podvázaly a poté kvůli nedostatečným výsledkům zrušily.“ (Liessmann, 2008, s. 87) „V podmínkách zábavního průmyslu a vzhledem k nekonečnosti a libovolnosti vědění samotného už nenalézá humanistická myšlenka všeobecného vzdělání – pochopit a osvojit si základy naší kultury- teoretický ohlas, natož aby se dostala do učebních plánů.“ (Liessmann, 2008, s. 18) Humanitní vzdělání tak staví do opozice k moderní zvědavosti a chtivosti po soutěžení, snaze být prvním, být privilegovanou elitou. Vědění je tak dle něho degradované na společenskou hru. Liessmann toto tvrzení chápe spíše v tom duchu, že „vzdělání“ jedinci již své vědění nevyužijí pro společenský vzestup a zlepšení pracovních příležitostí, ale jen pro to, aby si na večírcích hráli na intelektuály. Osobně cítím takovýto styl argumentace jako poněkud manipulativní, přesto si myslím, že chápání této problematiky na obecnější

úrovni, tedy na úrovni politických her ve vztahu ke vzdělávání, je pravdivé. Humanistický koncept vzdělání se řídil svěprávností člověka (sám si určí, co se bude zkoumat), oproti tomu v pojetí založené na soutěži a konkurenci se selekce řídí ekonomickým, politickým a mediálním využitím. Experti na oblast vzdělávání jsou nahrazeni „manažery vědění“. Vědění se stává podnikatelským cílem.

Liessmann se domnívá, že zavádění jednotné evropské vzdělávací politiky povede k unifikaci vysokých škol. Samotné Boloňské setkání evropských ministrů školství v roce 1999 vidí Liessmann velmi kriticky. „Myšlenka na první pohled pochopitelná – vytvořit jednotné evropské školství – se v konkrétních krocích projevuje jako další prohlubování procesu, který směřuje k opouštění ideji evropské univerzity.“ (Liessmann, 2008, s. 73) Výsledkem bylo zavedení třístupňového studia (Bc., Mgr., PhD.). Liessmann vidí mobilitu studentů jako velmi malou, takže sjednocování evropského vysokého školství za účelem možných přestupů mezi univerzitami chápe jako fakt, kdy jsou „kvůli menšině studujících všechny státy donucené podrobit své vysoké školství velmi nákladné restrukturalizaci, což se jeví jako sporné.“ (Liessmann, 2008, s. 74)

Třístupňový model narušil dle Liessmanna jednotu výzkumu a výuky. „Bakalářský stupeň umožňuje absolvovat vysokou školu nedostudovaným.“ (Liessmann, 2008, s. 74) Má dle něj za cíl zkrácení doby studia i zvýšení počtu studentů. Jako otázka se nabízí, co se pak stane s humanitními obory? „Módní trendy chápou spásu humanitních věd v jejich kombinaci s ekonomikou, médií a biotechnologiemi.“ (Liessmann, 2008, s. 75) Říká také, že hlavně v humanitních vědách je vidět, jak rozčlenění studia do třístupňového modelu zapříčinilo zmizení svobody učení. Mizí svoboda volby tématu i metody. Vše je standardizované, a tudíž dobře kontrolovatelné. Předpokládá také, že s novým uspořádáním se pro práci ve výzkumu stane důležitým titul PhD.. Celý systém vzdělávání se zjednodušuje. Liessmann to dokládá na příkladu, kdy se postup diplom x doktorát x habilitace suspenduje na Bc. x Mgr. x PhD.. Následkem toho stoupá počet studentů, a přesto (proto?) klesá vědecká úroveň.

Vzdělanostní trivium se dnes nahrazuje mediální kompetencí. Tvrdí, že myšlení bylo nahrazeno počítáním pořadí v nějakém žebříčku. Dnešní vzdělanostní politika se omezuje na sledování pořadí v žebříčcích, což podle něj zapříčinilo kolektivní depresi<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Zde spatřuji úsměvnou analogii s Lévyho kolektivní inteligencí či Viriliovo kolektivním imaginárnem

Testy PISA (Programme for International Student Assessment OECD) jsou podle Liessmanna průměrně koncipované, jejich cílem je pouze zisk. Školy začínají osnovy přizpůsobovat žebříčkům mezinárodních hodnocení bez ohledu na jejich smysluplnost. Poukazuje rovněž na dvojitý důsledek jejich výsledků. Buď se ukazuje, že provedené školské reformy byly kontraproduktivní (protože Německo se v testech propadá), nebo mají testy samotné nízkou vypovídající hodnotu. Kritizuje i jazyk těchto testů. Je „sportovní“, bezduchý. V této souvislosti si všímá také toho, že vzniká nový literární žánr. Jsou jím projektové žádosti a popisy projektů, sebeprezentační a zhodnocující prózy. Výsledkem je, že se nerozvíjí výzkum, ale pouze byrokracie spojená s jeho zaváděním. I prezentace vysokých škol se přizpůsobuje komerčnímu chápání světa. „...Brožury jsou vdávané na stále lesklejším křídovém papíře..., aby obstály v konkurenci...“ (Liessmann, 2008, s. 70)

Naše důvěřivost v tyto srovnávací žebříčky jen stvrzují naši důvěru v hierarchický řád světa (ačkoli již nevěříme v omezenost vzdělávání). Odpovídá jim i nový typ rovnosti – neexistuje nic, co by nešlo seřadit do žebříčku. Liessmann argumentuje tím, že pokud by trh fungoval správně, nebylo by pro konkurenční prostředí potřeba sestavovat umělé žebříčky. „Mimo veškeré reálné potřeby a možnosti funguje žebříček pořadí jako nástroj řízení<sup>55</sup>, s nímž lze provozovat vzdělávací politiku, jež se stále více řídí externími, vnějšími a svévolnými kritérii se vzděláním nijak nesouvisejícími.“ (Liessmann, 2008, s. 56)

Evropská vzdělávací politika se dle autora řídí špatným zaoceánským příkladem. Řazení škol do žebříčků podle něj totiž souvisí se snahou spojit školu s „podnikovou ekonomikou“. Dříve tak spočívala konkurence v přístupu k pravdě, dnes v pořadí v žebříčku. Nevzdělanost tak souvisí s fetišizací náhodného, kdy se něco náhodně absolutizuje, povýší se na jediné kritérium. Liessmann zde zmiňuje mýtus, že „pořadí v žebříčcích vyjadřuje reálnou odstupňovanou kvalitu, z níž lze usuzovat na ekonomickou a technologickou potenci země v budoucnu.“ (Liessmann, 2008, s. 57) Žebříčky slouží nejvíce komerčním účelům pomáhajících agentur a vycházejí z mylné představy, že posuzovat znamená kvantifikovat. Důležitým následkem společnosti nevzdělanosti je vznik vysokoškolských institucí pro elity. „Věda už nemá být – jaký paradox- právě v důsledku evaluací prosazovaných jménem veřejného zájmu, veřejným statkem v osvícenském slova smyslu.“ (Liessmann, 2008, s. 70) Ideou moderní vědy byla veřejná diskuze a možnost permanentní

---

<sup>55</sup> Zde se Liessmann přibližuje myšlenkám M. Foucaulta, jenž rovněž mluví o účinných opatřeních řízení a kontroly ve školství

kritiky. Dnes se věda propojuje s komerční sférou a vycházejí si vzájemně vstříc. Externalizované vzdělávání se podřizuje politickým a ekonomickým zájmům a právě kontrola zvnějšku se prosazuje skrze různé klasifikace a žebříčky.

Problematickou tak i přes četné žebříčky zůstává otázka Co hodnotit a jak? Dnešní evaluace výuky vyplývá z toho, že žák je zákazník. Celé hodnocení se tak dle Liessmanna stává konzumentským (bylo doporučeno dostatečné množství literatury?, byly přítomné prvky e-learningu?, byly způsoby zkoušení dostatečně známé?..) Samotné dotazníky pro studenty ale považuje za nepřesné. Navíc jsou podle něho jen mechanismem interní kontroly. I v mezinárodních srovnáních se za kvalitnější považuje to, z čeho je větší finanční přínos. Humanitní výzkumy jsou proto dnes považovány za „nehodnotné“, protože ty žádné peníze většinou nepřinášejí.

Liessmann nevidí problém v tom, že studuje velké množství studentů, ale v nedostatku pedagogů. „Díky množství učitelů by se v rámci univerzity mohl zrodit plodný pluralismus metod a jejich konceptuální spor, rozsáhlá nabídka různých oborů a bohaté pole pro výzkum by mohly vdechnout starému ideálu *universitas litterarum* nový život a čelit provincialitou zatíženému konceptu stěžejních oborů a profilů a v neposlední řadě by mohla masová univerzita nabídnout to, co je atraktivní na každé metropoli-anonymitu.“ (Liessmann, 2008, s. 89) Jenže tyto možné výhody podle Liessmanna dnešní univerzity nevyužívají. Pojmem „univerzita“ se dnes označuje téměř každé postsekundární vzdělávání.

Liessmann uvádí, že v dnešní době „vymizeli nejen vzdělání občané, ale i učenci jako specifictí reprezentanti novodobého vědění“. (Liessmann, 2008, s. 20) Zdá se mi, že svým stylem kritiky soudobé společnosti popírá paradoxně i sám sebe. Postoj, kdy by se považoval za „posledního z reprezentantů pravého vědění“, je poněkud nadutý a velmi těžko se dokazuje, čímž se stává nevěrohodným. Opačný stav, kdy by i sebe musel zařadit do společnosti nevzdělanosti, jelikož její začátek spojuje s rozvojem technologií, a tudíž i on sám byl již ve společnosti nevědomosti vzděláván, je poněkud sebedestruktivní.

K popsání současného vzdělance si vypůjčuje pojem Petera F. Druckera „dělník vědění“. Jím je osoba „vzdělaná v nehumanitním slova smyslu, která se vyznačuje schopností 'využít svého vědění v současnosti a k vytváření budoucnosti'“. (Liessmann, 2008, s. 26) Společnost vědění je v tomto smyslu chápána jako postindustriální, postkapitalistická, v níž může vědění získat každý, tím padnou třídní bariéry a každý se

stane vlastníkem nejdůležitějšího prostředku – vědění. Současné vědění je navíc ovládnuté rychlostí. V podobném duchu jako Virilio zde Liessmann mluví o „manažerech omámených zrychlením“ (Liessmann, 2008, s. 68), kteří již nemají potřebný čas na subjektivní přemýšlení o problémech a jejich vědění je proto pouze zdánlivé.

Všímá si rovněž problematiky vzniku nových elitních univerzit, které mají společnost spasit. Elity se ale vždy uzavírají většinové společnosti. Vydělují se především jazykem (dnes je to angličtina), jež zjednodušují. „Jazykověda označuje tento fenomén jako ‘ztrátu domény’ jazyka, kterou definuje jako ‘ztrátu schopnosti komunikovat ve vlastním jazyce na všech úrovních vědění’, protože se nerozvíjejí potřebné odborné jazykové prostředky.“ (Liessmann, 2008, s. 92) Jazyková jednota může být nápomocná v technických a přírodních vědách, ale společně s Humboldtem Liessmann píše, že rozmanitost jazyka je velmi důležitá v humanitních oborech, jež jsou důležité pro vlastní sebereflexi. Liessmann upozorňuje, že výzkum nemá být výsadou elit.

Okrajově se v souvislosti s teorií vzdělávání dotýká i problematiky mediální výchovy. Píše, že dnes nastalo to, čeho už se obával i Nietzsche. Nietzsche psal, že humanistická gymnázia přestala vzdělávat k učenosti a směřují k pouhému žurnalismu. Analogicky i Liessmann píše, že „dnešní gymnázium nejenže vychovává k žurnalistice, ale také pomocí žurnalistiky. Mediální výchova se tomu říká.“ (Liessmann, 2008, s. 43) Nietzsche také rozlišoval vzdělávací zařízení vs. zařízení životní nutnosti. K druhému typu dnes podle Liessmannna spadají školy, stávají se náhradou za rozpadající se rodinu, boje kultur, integrace migrantů, ideologie evropské konkurenceschopnosti, jsou neustále přetěžované novými výdobytky techniky a neustále za nimi pokulhávají... Vzdělávací zařízení se ale dle Liessmanna mají naopak soustředit na mluvu a myšlení, tedy humanitní kvality vzdělávání. Domnívám se, že tato kritika mediální výchovy je také diskutabilní. V knize ji spojuje pouze s výukou v oblasti žurnalismu, což je velmi zjednodušující pohled. Naopak se domnívám, že mediální výchova zaujímá ve vzdělávacím konceptu velmi důležitou roli. Jak jinak, než v procesu vzdělávání, by se měli studenti naučit oněm proklamovaným kontextuálním propojenostem. Problém spatřuji trochu jinde, a to v nedostatečné vzdělanosti samotných pedagogů v této oblasti. Sami se často vzdělávali v době, kdy se na porozumění vlivů techniky nekladl takový důraz, což na ně opravdu v dnešní době klade individuální tlak na osobní studium. Přesto se domnívám, že „nápomocné“ instituce (jak je negativně Liessmann vnímá), jež se snaží vytvářet



vzdělávací programy i pro samotné vyučující, mají i s ohledem na své komerční působení spíše pozitivní dopad na vzdělávání.

### 4.3 Kyberkultura Pierra Lévyho

Pierre Lévy přistupuje k problematice vzdělávání v postmoderní společnosti ze spíše optimistického hlediska. Sám říká: „Můj optimismus však neslibuje, že Internet vyřeší kouzlem všechny kulturní a společenské problémy planety. Spočívá pouze v uznání dvou skutečností. Za prvé, že rostoucí kyberprostor je výsledkem mezinárodního hnutí mladých lidí ochotných kolektivně experimentovat s jinými formami komunikace, než které jim nabízejí klasická média. A ta druhé, že se dnes otevírá nový prostor pro komunikaci, kde záleží jen na nás, zda vyžijeme jeho nejlepší možnosti, ať už ekonomicky, politicky, kulturně či lidsky.“ (Lévy, 2000, s. 9)

O vzdělávání pojednává Pierre Lévy obsáhle v knize Kyberkultura (Lévy, 2000). Pokud bych měla Lévyho postoj ke vzdělávání zařadit do širšího kontextu jeho výkladu, je důležité, že i vzdělávání je součástí kyberkultury<sup>56</sup>. Stejně jako celý kyberprostor má i vzdělávání sloužit k podpoře a růstu kolektivní inteligence. Kolektivní inteligence je „uvedení do součinnosti pravomocí, zdrojů a projektů, vybudování a dynamické udržování společných pamětí, spuštění pružných a napříč systémem procházejících způsobů kooperace, koordinované rozmístění rozhodovacích center.“ (Lévy, 2000, s. 26) Kolektivní inteligence je základem kyberkultury. Jednotliví lidé (Lévy je nazývá internauty) jsou na dálku propojeni v kyberprostoru (využívají především WWW). Tím, že jsou propojeni a komunikují spolu, vytvářejí síť nových informací a vzájemných vztahů, což prospívá celému společenství. Aktivně se podílejí na tvorbě kolektivní inteligence společnosti.

---

<sup>56</sup> Kyberkulturou míní „soubor technik (materiálních a intelektuálních), praktických zvyklostí, postojů, způsobů uvažování a hodnot, které se rozvíjejí ve vzájemné vazbě s růstem kyberprostoru.“ (Lévy, 2000, s. 15). Kyberkultura funguje v kyberprostoru. Kyberprostor je „komunikační prostředí, které povstává z celosvětového propojení počítačů...jde nejen o hmotnou infrastrukturu digitální komunikace, ale zároveň o nesmírný oceán informací, které se po něm plaví a zasnují jej.“ (Lévy, 2000, s. 15)

I v oblasti vzdělávání se projevují nové jevy kyberkultury (nové technologie, digitalizace, simulace, interaktivita, působení na dálku...). Lévy vidí kyberprostor jako všeobecnost bez totality<sup>57</sup> a stejné charakteristiky lze nalézt v oblasti vzdělávání.

Lévy si je vědom současné proměny vztahu ve vzdělávání. Zprvce se v této oblasti objevuje fenomén rychlosti v nabývání nových a obnovování dosavadních poznatků a dovedností. Vychází to z celospolečenského tlaku na celoživotní vzdělávání a z faktu, že kyberprostor s sebou přináší nové intelektuální technologie. Jedná se o nové formy přístupu k informacím (hyperdokumnty, www...) a nové typy uvažování a poznávání (simulace...). Díky nim se zvyšuje kolektivní inteligence kybernetické společnosti.

V kybernetické době již „nelze předem plánovat ani přesně definovat, čemu je třeba se naučit.“ (Lévy, 2000, s. 142) Tím se liší naše doba od lineárního vzdělávání (viz Flusser 3.2). V dnešní době musí být vzdělávání otevřené a kontinuální. Žádá také dvě nutné reformy vzdělávání: zprvce je nutné zavést aktualizované postupy pro dálkové vzdělávání, které považuje z hlediska využívání možností kyberprostoru za mnohem efektivnější než vzdělávání prezenční (ačkoli souhlasí s tím, že se rozdíl mezi prezenčním a dálkovým studiem postupně zmenšuje). „Podporuje výuku přizpůsobenou každému jednotlivci a zároveň kooperativní výuku na síti.“ (Lévy, 2000, s. 142) Učitel má získat nové poslání, „z dřívějšího distributora znalostí se stává animátor kolektivní inteligence skupiny svých žáků.“ (Lévy, 2000, s. 142) Druhá reforma se týká uznávání získaných dovedností. Škola má v dnešní době ztratit monopol na vytváření a předávání znalostí a vzdělávací instituce si mají stanovit nové cíle. „Orientovat jednotlivce v jejich individuálních vzdělávacích postupech a přispívat k uznání všech jejich dovedností včetně těch neakademických.“ (Lévy, 2000, s. 142) Univerzity se mají dle Lévyho stát prostředníkem mezi studentem a jeho budoucím zaměstnavatelem. V praxi by se měly zavést tzv. stromy znalostí, jejichž význam popíší později. Lévy tedy podporuje myšlenku propojování vzdělávání a komerční sféry.

---

<sup>57</sup> Všeobecnost staví jako opak lokálního a znamená, zda má sdělení prostor dostat se k maximálnímu počtu příjemců, stát se tedy všeobecným. Totalita znamená, že sdělení má platit bez ohledu na kontext, tudíž vždy nezávisle na něm. V kyberprostoru sdílí všichni stejný kontext – hypertext. Žádná sdělení tak mimo kontext nezůstávají, není zde prostor pro totalitu. Naopak je velmi otevřeným systémem, který podporuje růst kolektivní inteligence.

Lévy dokládá svou teorii o kyberkultuře jakožto novém fenoménu dnešní doby dvěma analogiemi. První je Einsteinova teorie, že ve 20. století vybuchly tři bomby: demografická, atomová a telekomunikační. To, co nazývá Einstein telekomunikační bombou, nazývá Roy Ascott „druhou potopou“, informační. Rozdíl od první, „potopy světa“, je ten, že informační potopa nikdy neopadne. Lidé si musí zvyknout na záplavu informací, naučit se v nich orientovat. „Své děti učme plavat, nechat se unášet a snad i navigovat.“ (Lévy, 2000, s. 13) Vysvětluje, že každá technologie je ambivalentní, tedy i chápání kybertechiky se může ve společnosti lišit (sám však zůstává optimistou). Do konce 18. století si vzdělanci mysleli, že jsou schopni obsáhnout veškeré vědění a předávat ho dál. „Dnešní vztah k vědění nejlépe vyjadřují metafory plavby a surfování, které naznačují schopnost čelit vlnám, proudům a protivětru na ploché, proměnlivé a neohrazené hladině. Dosavadní představa pyramidy (vystoupit na vrcholek poznání), žebříku a předem daného učebního programu naopak připomíná dřívější strnulost hierarchie.“ (Lévy, 2000, s. 145) Vzdělávání v kyberprostoru je výrazem určité sociální skupiny (sociální hnutí považuje za určující zdroj při rozmachu kyberprostoru a argumentuje tím i proti kritickým názorům na ovlivňování kyberprostoru velkými mocenskými strukturami).

V předliterární společnosti se informace uchovávaly díky speciálním technikám zakódování znalostí v rytmu, vyprávění, identifikaci. V těchto společnostech vzdělávalo živé společenství (starci předávali znalosti mladým). S nástupem písma se mohlo vědění odpoutat od této krátkodobosti a od osobní či kolektivní identity, stalo se kritickým. Nositelem vědění se stává kniha. Tu lze donekonečna interpretovat a interpret se stává tím, kdo ovládá vědění. Po vynálezu knihtisku tuto roli přebírá učenec, vědec. Poznání je strukturováno sítí odkazů.

V kyberkultuře se způsob čtení opět mění. Nositelem vědění se stávají kolektivy lidí propojených na síti. Přináší s sebou i nový způsob poznání – simulaci. „Jde o intelektuální technologii, která násobí individuální představivost (zvyšuje inteligenci) a umožňuje skupinám předávat si a zdokonalovat běžné i sebesložitější myšlenkové modely (zvýšení kolektivní inteligence).“ (Lévy, 2000, s. 148) Prodlužuje totiž schopnost imaginace a myšlení jako takového (hlavně krátkodobou paměť). Simulace bývá často využívána ve výuce. Cílem výuky v kyberprostoru je „využití a harmonizace kompetencí, představ a intelektuálních energií různé kvality i původu.“ (Lévy, 2000, s. 150) Opět se tedy jedná o rozvíjení kolektivní inteligence.

Rovněž si všímá velmi aktuálního problému, který současné vzdělávání provází. Je jím masová poptávka po vzdělávání. Velmi trefně i odhaduje hlavní problém – jsou jím náklady na vzdělávání. Navrhuje preferování „virtuálních“ škol a univerzit, protože co se týče nákladů na jejich infrastrukturu a provoz, jsou znatelně levnější. Dalším problémem je potřeba kvalitativní změny vzdělávacích institucí a jejich programů. Lévy píše, že „roste potřeba diverzifikace a individualizace“. (Lévy, 2000, s. 153) Vychází z toho, že studujícím již nevyhovují současné strnulé studijní programy, jelikož jim nepřinášejí dostatek užitku pro pracovní dráhu. Metoda surfování tak vede k protikladným jevům. Na jedné straně stojí hromadný zájem o vzdělávání, na druhé požadavek individualizovaného přístupu.

V metodice vzdělávání nemá dojít k pouhému přenesení klasického vyučování do hypermediálních formátů. Musí nastat celková kvalitativní změna získávání znalostí a budování vzdělanosti. Vyučující se má stát animátorem kolektivní inteligence žáků. „Nové možnosti kolektivní tvorby, kooperativního vzdělávání a spolupráce na síti, které kyberprostor poskytuje, zpochybňují fungování klasických institucí i obvyklou dělbu práce jak v podnicích, tak i ve školách.“ (Lévy, 2000, s. 156) Opět zdůrazňuje, že nemá dojít k nahrazení tradičního fungování školství kybernetickým pojetím, pouze se má docílit toho, aby se efektivně využívala kooperativní výuka, růst kolektivní inteligence a k pružnému uznávání získaných kompetencí (a nejen těch akademických). Úkolem státu v tomto úkolu má být zajistit kvalitní vzdělávání každému jedinci, umožnit všem volný a bezplatný přístup do multimediálních knihoven a uznávat každého jednotlivce a skupinu za potenciální zdroj vzdělávání v rámci individualizovaného celoživotního vzdělávání<sup>58</sup>.

V tradičním pojetí vzdělávání, které ani nemohlo reflektovat společenské změny poslední doby, dochází k rychlému zastarávání informací (než člověk dostuduje, tak už neplatí + často už neplatí, ani když je člověk studuje). Kybernetické pojetí vzdělávání zpochybňuje klasické dělení získávání poznatků na dobu studia a dobu pracovní (Lévy prosazuje celoživotní vzdělávání a maximální provázanost studia s následnou prací).

Vzhledem k tomu, že v současné době se stále více lidí vzdělává mimo oficiální instituce, navrhuje Lévy zavést takové hodnocení znalostí a kompetencí, které by lépe odpovídalo současným potřebám a fungování společnosti. Uznávané znalosti by navíc

---

<sup>58</sup> Lévy rozebírá důležitost vzdělávání základního, protože to se týká největší části společnosti

mohly lépe sloužit kolektivní paměti. „Vedle diplomů je nutné vytvořit takový proces uznávání vědomostí, který by umožnil zviditelnění kompetencí v jejich nabídce, a zároveň dynamické retroaktivní řízení nabídky poptávkou.“ (Lévy, 2000, s. 160)

„Získávání znalostí se bude osvobozovat od překážek, které kladou vzdělávací instituce, jelikož živé zdroje vědomostí budou přístupné přímo a jednotlivci budou moci vstupovat do virtuálních společenství zaměřených na kooperativní výuku.“ (Lévy, 2000, s. 211)

Stromy znalostí jsou realizovaným návrhem Lévyho, jak by mohl vypadat systém nového hodnocení všech znalostí a kompetencí (= různé schopnosti a návyky, dovednosti a teoretické znalosti) jedince ve společnosti v návaznosti na potřebu již zmiňovaných změn. Strom znalostí je automaticky vytvářen počítačem a odráží se v něm priority jednotlivých společenství. V kmeni stromu by se měly nacházet informace o základním vzdělání, v listech učební obory a ve větvích individuální kompetence člověka. Každý má také svůj osobní „erb“ (originální soubor osvědčení), který může kdykoli konzultovat, aby věděl, jaké znalosti si doplnit, pokud chce splnit daný vzdělávací cíl.

Strom znalostí má být pomocníkem proti sociální okluzi i proti nezaměstnanosti. Každý člověk bude mít svůj profil na stromu znalostí, který je na internetu, a může být tak kontaktován případnými zájemci. Jeho využití je možné i v univerzitním prostředí, kde setrvává problém ekvivalence diplomů<sup>59</sup>. Stromy znalostí mají být v souladu s kyberprostorem všeobecné (platit v co nejvíce zemích) a bez totality (hodnota kompetencí se mění dle priorit dané země).

Lévy tak zastává názor, že v oblasti současného vzdělávání jsou zapotřebí dvě zásadní reformy. První je reforma dálkového vzdělávání<sup>60</sup>. K již zmiňovaným aspektům reformy dodává, že musí nabídnout účastníkům vzdělávacího procesu jak osobní přístup, tak kooperativní výuku<sup>61</sup>. Učitel musí inspirovat studenty ke vzájemné výměně informací a ke kolektivní inteligenci a ne jen informace<sup>62</sup> šířit. Druhá oblast, které musí projít

---

<sup>59</sup> kniha byla v originále vydána v roce 1997, tedy ještě před Boloňským procesem (1998)

<sup>60</sup> Lévy používá termín Open and Distance Learning (ODL)

<sup>61</sup> kooperativní výuka je základní pojem globální výchovy

<sup>62</sup> tento způsob vzdělávací metody se nazývá frontální učení

reformou, se týká rozpoznání získaných znalostí. Lévy si všímá důležitého fenoménu dnešní doby. Formální vzdělávací instituce ztrácejí monopol na předávání znalostí. Lévy vidí řešení v zapojení se těchto institucí do kyberprostoru, díky čemuž se studentům vytvoří možnost testovat si své znalosti z akademické i mimoakademické půdy na internetu. Univerzity by dle něj měly zaujmout místo prostředníka mezi zaměstnavateli, studenty a zdroji vzdělávání. Osobně považují uvedení stromů znalostí do široké praxe za těžko uskutečnitelné. Vzhledem k tomu, že by znamenaly zcela jiný náhled na kvalifikace jedince a způsob hodnocení jím dosaženého vzdělání, nemyslím si, že je jejich realizace reálná.

#### 4.4 Dromokracie Paula Virilia

Paul Virilio ve svých publikacích zmiňuje spíše negativními důsledky současného fungování společnosti. Téma vzdělávání neproblematizuje uceleně, přesto lze z jeho děl různé aspekty postmoderní doby ve vztahu ke vzdělávání vyčíst.

Stejně jako Lévy odkazuje na Einsteinovu analogii o telekomunikační bombě, sám však užívá termínu „informatická bomba“. Dnes nám hrozí kybernetická kontrola státní politiky a nepřímá hrozba všeobecné nehody. Virilio mluví o tzv. „kyberbombě“. „Internetové propojení je předobrazem blízkého vypuštění kyberbomby – budoucích informačních dálnic-, po kterém nebudou následovat, stále pod záštitou Spojených států, pouze rozšíření NATO, ale také vytvoření nové obrany všech azimutů podle modelu z dob studené války, v němž roli jaderného zastrasování přebírá informatické zmrazení.“ (Virilio, 2004, s. 155)

Interaktivitu, kterou Lévy považuje za kyberprostoru přínosnou, považuje Virilio za příčinu informatické bomby (kyberbomby) a přinese dle něj mnohem větší potíže než radioaktivita bomby nukleární.

Základním pojmem u Virilia je rychlost. Bez rychlosti není ani moci, ani bohatství. Dalo by se proto říci, že i vzdělávání stojí na pojmu rychlosti, moci a bohatství. Kdo využije vzdělání k získání moci, získá následně i bohatství<sup>63</sup>. Dle Virilia vede

---

<sup>63</sup> vidím v tom podobnost s myšlenkami P.Bourdieu o „informační šlechtě“: „Nastoluje diferenci, pokud jde o postavení na společenském žebříčku, vztah definovaného řádu: vyvolení nesou na celý život značku své příslušnosti (bývalý žák té a té školy); jsou příslušníky určitého řádu ve středověkém smyslu toho slova, a to řádu šlechtického, přesně vymezené skupiny lidí (k nimž dotyčný patří nebo nepatří), v samé jejich podstatě odlišných od

k centralizaci moci. Rychlost je ve vzdělávacích institucích také důležitá. Ať již z pohledu zavádění informačních technologií (které zpracovávají informace rychleji, tudíž k nim máme rychlejší a snazší přístup, i samotné vzdělávání ve vzdělávacích institucích probíhá díky technologiím rychleji), tak i ekonomickému pohledu na studium (rozhodnout se pro výnosný obor, vystudovat ho co nejrychleji a získat moc a bohatství). Virilio mluví o tom, že informatice se dnes daří to, o co šlo původně ve válčení – nahánět strach. Domnívám se, že to souvisí s technologickou zranitelností informačních systémů, již můžeme nalézt i u vzdělávacích institucí. Většina institucí terciárního vzdělávání má dnes studijní agendu digitalizovanou. Jedno nebezpečí tedy pramení ze strachu před (nenahraditelnou) ztrátou informací. Druhé nebezpečí vidím v „zastašování protivníka“, v tomto případě studenta. Jelikož jsou některé informační systémy škol složité, hrozí, že student nezvládne formální splnění všech povinností (vyřízení svého studijního čísla, zápis předmětů, zvládnutí elektronických podatelen, vyhledání studijního řádu...) a bude ze studia vyloučen. Nepodřídil se nastavené technice, a je tedy z virtuálního společenství vyloučen. Jeho osoba (je důležité, že jde o jeho virtuální podobu, UČO, s ní probíhá univerzitní komunikace) je vymazána z informačního systému.

Každá společnost je dle Virilia dromokratická<sup>64</sup>. Znamená to, že rychlost je velmi důležitým vztahem ve společnosti. Bohatství a moc jsou vázány na schopnost využití rychlosti a zvyšování rychlosti v různých oblastech společenského života. Stejný fenomén se tedy dotýká i oblasti vzdělávání. Zatímco předindustriální společnosti byly dle Virilia společnostmi brzdění (brzdící dromokracie), pro společnost moderní je charakteristická vysoká akcelerace (akcelerativní dromokracie). Ukazuje na fakt, že rychlost zasáhla i komunikaci. Kvůli vysoce rychlé komunikaci na síti reálný prostor mizí, a tak lze hovořit o deteritorializaci (obzvláště ve městech).

V celém systému síťové komunikace je prioritní okamžitá teleakce. Má za následek vytracování se reálného až do té míry, že je nerozpoznatelné od pouze okamžitě vnímané teletopie. Teletopii obývají všichni, kdo mají možnost participovat na síťové globální

---

ostatních smrtelníků a tím oprávněných vládnout.“ (Bourdieu, 1998, s. 29) Bourdieu říká, že moderní škola jakožto instituce vznikla laicizací náboženství.

<sup>64</sup> dromologie je teoretická reflexe a zkoumání rychlosti a jejích důsledků v životě společnosti, (řecké slovo DROMOS znamená závod, běh.)

komunikaci. Zatímco do průmyslové revoluce byla relevantní otázka Kde? a Kdy?, v teletopii je relevantní pouze otázka Kdy?. Reálné mizí (a s ním prostor i čas). Teletopie je vždy právě nyní a informace se v ní pohybují absolutní rychlostí. Prostor míst a místní čas ztrácejí v rychlých interaktivních znakových hrách smysl. „Jsme svědky jakéhosi ‘od-prostorování’, jsme svědky situace, v níž se tradičně a moderně vnímaný a chápaný prostor, onen reálný terén všeho dění, tedy i historického dění, stává ‘zbytečným’, neboť komunikace (téměř) mezní rychlostí zbavuje smyslu otázku fyzického přemístění v prostoru: zůstává jen přemístění v čase.“ (Hubík, 2009) Virilio říká, že čas chápaný tradičně je nahrazen časem sdíleným (v kyberprostoru). V situaci zprostředkovaných, medializovaných obrazů, ztrácí původní předloha svoji důvěryhodnost - je těžké uvěřit stabilitě reálného, fixovat reálné, které jako zprostředkované stále uniká - je virtuálním. Pokud uvážíme, že například výuka pilotů na vysokých školách probíhá převážně na leteckých simulátorech, může to být jeden z příkladů, kdy v oblasti vzdělávání mizí prostor (stačí virtuální realita) i reálný čas (simulátor sdílí najednou několik účastníků).

Viriliem zmiňovaná globální síťová komunikace platí i ve vzdělávání. Vzdělávací instituce přecházejí na moderní telekomunikační systémy, které využívají pro svoji prezentaci (internetové stránky škol a oborů), komunikaci se studenty (v případě Karlovy Univerzity v Praze mohou být příkladem podatelny, či prostá emailová komunikace mezi studenty a vyučujícími) či pro samotný chod fakulty (počítačové zpracování studijní agendy, zápisy předmětů, hodnocení...). Lze rovněž souhlasit s Viriliem v tom směru, že postmoderní technologická rychlost vzdělávací proces usnadnila a velmi zrychlila. Potřebná je i teleakce (zrušení přednášek se běžně vypisuje na příslušné internetové stránky, či zasílá emailem a je tedy více než vhodné, aby byl vyučující i student neustále v dosahu nových informací). Mizí rovněž prostor. Již není třeba být fyzicky přítomen v budově fakulty, abychom se dozvěděli potřebné informace (je možné zavolat na příslušné místo či využít internetu a získat je mnohem rychleji), přednášky či semináře často spočívají v domácí přípravě a student pouze náležitou formou dokáže, že látku pochopil (zašle elektronickou poštou zápočtovou práci...). Myslím, že dálková forma studia je nejlepším příkladem toho, jak dochází k od-prostorování vzdělávacích institucí. Důležité je Kdy? (= kdy je třeba přijít na zkoušku).

Virilio se ale také zmiňuje o fenoménu teledohledu. Lze neustálý kontakt se vzdělávací institucí chápat jako jednu z forem teledohledu (zadávání osobních údajů škole,



kamery ve školách, nutnost být ve spojení...)? Teledohled (a vznikající světový teledohled) už totiž nechápe jen jako nebezpečí zásahu do práv člověka na vlastní podobu, ale jde o sdílení individuálních informací s celým světem<sup>65</sup>. Virtuální svět nastoluje novou podobu komunikace, „sociální tele-blížkost“. Audiovizuální prostředky mají za úkol „vystavit, zaplavit domácí prostor soukromých osob na způsob jakéhosi nového osvětlení schopného způsobit převrat pojmu sousedské jednoty nějakého domu nebo čtvrti.“ (Virilio, 2004, s. 72) Ve vzdělávacím systému by tato problematika odpovídala tele-vzdálenosti studentů a vyučujících, kteří spolu komunikují prostřednictvím počítačové sítě a zároveň jakési jejich blízkosti při vzájemném kontaktu, který v daný okamžik dle Virilia nahrazuje reálné setkání.

Tvrdí také, že z jedinců se stali strnulí pozorovatelé optických těl, představovaných statickými audiovizuálními vehikly, s nimiž do společnosti přichází virtuální sféra. Virilio mluví o „vidění bez pohledu“ (Virilio, 2007). Vidění záměrné přímky se změnilo na pasivní optiku čoček. „Obraz, který se prosazuje proti fyzické přítomnosti prostředí, věcí, bytostí a jevů, nepřinesl ve Viriliově pohledu pouze zvyšující se sumu vědění o světě, ale je současně obrazem rostoucí reálné slepoty poznání - čím více obrazů je k vidění, tím méně jich nakonec vidíme.“ (Brázda, 1998). Vyjadřuje tím své pochybnosti nad možností nahlédnout realitu. Je tedy i využívání audiovizuálních technik ve vzdělávacím procesu omezující? Vytváření technických obrazů jednak zakládá možnost logistiky percepce<sup>66</sup>, jednak dává vzniknout estetice mizení<sup>67</sup>. „Po té, co (vědy) silně přispěly ke zrychlení různých prostředků reprezentace světa (optikou, elektro-optikou, až po nedávné zavedení prostoru virtuální reality), pouští se vědy v současnosti naopak do zatmívání reálného. Estetika vědeckého mizení.“ (Virilio, 2004, s. 12) Píše, že „počítač už není jen strojem na konzultování informací, nýbrž strojem automatického vidění působícím v naprosto

---

<sup>65</sup> Je zajímavé, že se jedná o velmi podobný princip jako Lévyho kolektivní inteligence, ale Virilio ho pojímá negativně a má pro něj termín „kolektivní imaginárno“

<sup>66</sup> tento pojem chápu jako druh vnímání, v němž je důležitá kybernetická interaktivita. Virilio říká, že naše percepce je kvůli změněnému způsobu vidění (vidění bez pohledu) pasivní, že se nejedná o jednání, ale pouhou reakci, protože nemáme čas si vytvořit od virtuálního sdělení odstup

<sup>67</sup> Pojem chápu tak, že na příkladu kinematografie Virilio ukazuje, že na filmu nelze upřít pozornost (x vyjevování, reprezentace) (Virilio, 2007)

vizualizovaném prostoru geografické reality.“ (Virilio, 2004, s. 25) V kyberprostoru tak spatřuje pouze voyeurismus.

Mediální zmnožení informačních zdrojů ztížilo orientaci ve světě. Virilio říká, že dnešní člověk je anestetizován, musí se spolehnout na zprostředkované informace (médií, laiky, experty nebo autoritami<sup>68</sup>), protože není schopen si tvořit autentické vlastní úsudky mimo svůj specifický kontext. Rychlost a obrovské množství informací vede ke ztrátě pozornosti člověka (anestezii) a dává to prostor růstu virtuální realitě (dle mého názoru se Virilio kloní na stanu Baudrillarda a jeho teorii simulací simulaker<sup>69</sup>). Růst virtuálna považuje za nebezpečné a oproti Lévyemu v něm nevidí příliš pozitiv (mizí realita a nastává kybernetická věčnost, již není možné odlišit informaci od dezinformace). „Elektronická teleakce smazává odpovědnost...“ (Virilio, 2004, s. 13) (Myslím si, že to lze například vidět v množících se případech plagiátorství<sup>70</sup>) Virilio v této souvislosti mluví o „průmyslu zapomnění“. Analogové informace budou brzy nahrazeny digitálními, čímž dojde k automatizovanému zacházení s věděním.

Nedozrállost dospělých jedinců vysvětluje Virilio tím, že „znakem modernity není lidský růst ani lidský pokrok, nýbrž naopak odmítnutí růstu.“ (Virilio, 2004, s. 110) V dřívějších společnostech byl přechod z dětství do dospělosti v životě jedince prvořadý. V důsledku mizení reálného ale Virilio poukazuje na fakt, že si „každý jen na věk hraje“ (Virilio, 2004, s. 110). Vystihuje tak svůj pocit z postmoderní krize společnosti, kdy je každý, kdo se chová zodpovědně, exkludován ze společnosti. Je zřejmé, že věk ukončení

---

<sup>68</sup> v tom vidím podobnost s názorem P. Bourdieu: „Vláda specifické šlechty...vytvořila sebe sama jako těleso, které muselo stát vytvořit, aby vytvořila sama sebe jako oprávněného držitele monopolu na moc v něm.“ (Bourdieu, 1998, s. 30) Privilegovaná část obyvatelstva získá svým vzděláním moc, tudíž může vládnout a prosazuje opět zpětně své zájmy skrze „veřejný zájem“ ve vzdělávacích institucích.

<sup>69</sup> (Baudrillard, 2001)

<sup>70</sup> Příkladem boje s plagiátorstvím může být Masarykova Univerzita v Brně, která v roce 2006 jako první z vysokých škol zavedla Projekt Odhalování plagiátů v závěrečných pracích studentů viz MU. *Projekt Odhalování plagiátů v závěrečných pracích studentů*, 2006 [online]. [cit. 2010-02-10] Dostupný z WWW: < [www.theses.cz](http://www.theses.cz) >

studia se stále prodlužuje, přesto se nedomníám, že by se všeobecně jednalo o snahu oddálit vstup do dospělého života (naopak dnes vidím tlaky na maximálně možnou dobu studia chápaného jako zodpovědné přípravy na ekonomicky aktivní život). Dodává, že klesající hranice dospělosti vede ke zvýšené kriminalitě a snazší manipulaci těchto osob.

Virilio považuje vynalezení knihtisku za přelomový okamžik. „Průmyslový knihtisk totiž rozšířil zvyk osamocené a tedy tiché četby, čímž měl obyvatelstvo postupně připravit o ono cvičení mluvy a sluchu, které s sebou dříve neslo hlasité předčítání vyžadované relativní vzácností rukopisů... Knihtisk takto způsobil ochuzení řeči, jež ztratila nejen svou sociální plastičnost (prvotní výřečnost), ale stejně tak svou prostorovou plastičnost.“ (Virilio, 2004, s. 48) Říká, že se lidé stali „analfabety obrazu“<sup>71</sup>. Již nepoužíváme své smysly aktivně, ale pouze pasivně přijímáme sdělení od audiovizuálních technik. Obrazy nahradily slova<sup>72</sup>. Dodává také, že původní nemoc z rychlé dopravy (kinetóza) se v dnešní době přeměnila na nemoc okamžitého přenosu (lidé jsou závislí na připojení k multimediální síti). O kyberprostoru mluví jako o „informační dálnici“, což Lévy zcela popírá. Virilio to vysvětluje faktem, že jsme „technicky kontaminovaní“, a proto již nejsme schopni přistoupit k řádné kritice techniky (kvůli technice se už nerozhodujeme svobodně, ani svobodně nemyslíme).

#### **4.5 Informační / síťová společnost Manuela Castellese**

Síťová společnost je termín Manuela Castellese. Odkazuje na společenskou strukturu, která je výsledkem interakce mezi sociální organizací, sociální změnou a technologickým paradigmatem a jež se vytváří kolem digitálních informací a komunikačních technologií. Síťová společnost může mít mnoho podob, protože podobně technologicky rozvinuté a ekonomicky zdatné společnosti fungují jinak. Castells ji definuje takto: „Síťová společnost je taková společnost, jejíž sociální struktura je vytvářena a podporována sítěmi mikroelektronických informací a komunikačními technologiemi.“ (Castells, 2004, s. 3) Jedná se o decentralizovanou, adaptibilní a vícesměrnou společnost.

---

<sup>71</sup> pojem převzal od Waltera Benjamina

<sup>72</sup> Ráda bych zdůraznila, že v tomto se také důrazně odlišuje Virilio od Lévyho, jelikož Lévy zastává názor, že kyberprostor nesubstituuje dřívější techniky, pouze je dále rozvíjí.

Sítě vytvářejí uzly, a tak mohou informace protékat<sup>73</sup>. Sítě vzájemně komunikují, jsou autopoietické<sup>74</sup>.

Historicky převažovaly vertikálně organizované společnosti. Sítě se vyvinuly jako jejich důsledek, a to převážně díky podmínkám v industriální společnosti. První změnu v komunikačních technologiích spatřuje Castells na přelomu 40. a 50. let 20. století. V 70. letech pak propukl informační věk, který nahradil technologické paradigma industriální doby. „Je charakteristický rozšířením přenosných technologií, které poskytují všudypřítomnou možnost bezdrátového připojení a využití počítače. To sociálním jednotkám (individuům či organizacím) umožňuje interakci kdykoli a kdekoli, pouze s ohledem na podpůrnou infrastrukturu, která zaopatřuje materiální zdroje informacemi distribuované sítě.“ (Castells, 2004, s. 6) Síťová společnost je postavena na základech digitálních sítí, proto ji můžeme popsat jako globální. Neznamená to ale, že by byl každý přítomen v této síti, ale každý je jí ovlivněn. Integruje do sebe systém elektronických médií, včetně Internetu.

Síťová společnost pracuje také s mocí. Pro ty, kteří v ní nejsou začleněni, se tato moc nachází v diferencii exkluze/inkluzie. Pro ty, kteří do síťové společnosti začleněni jsou, se otázka moci rozevívá v oblasti cílů sítě. Obecně lze říci, že moc získává v síti ten, kdo je schopen cíleně ovládnout program sítě či ho změnit (sem patří dle Castellse programátoři) nebo je schopen připojit jinou síť ke svým cílům (sem řadí ty, kteří jsou schopni síť přepnout jinam).

Castells říká, že současnou dobu nemůžeme popisovat jako informační věk či společnost vědění. „Vědění a informace jsou odedávna základními zdroji produktivity a moci ve společnosti.“ (Castells, 2004, s. 41) Byly tedy přítomny v každé společnosti a je tedy chybou se na ně odvolávat pouze ve společnosti soudobé. Navíc tyto pojmy nepojímají zásadní společenské změny, kterých si všímá společnost síťová. Ani otázka po změně mezilidských vztahů není primární pouze u síťové společnosti (vztahy se samozřejmě měnily i přechodu od agrární společnosti k industriální).

---

<sup>73</sup> Zde vidím podobnost s Flusserovo dialogickou sítí viz 3.2

<sup>74</sup> V tomto pojetí komunikujících systémů vidím podobnost se systémovou teorií Nikolase Luhmanna

Virtuální společenství má dle Castellse své přívržence i kritiky. Jedni v něm spatřují nekonečné množství možných interakcí, které komunikaci podporují (z uvedených autorů by sem nejlépe spadal Pierre Lévy). Kritikové odkazují na narušení hranice mezi reálným a virtuálním (do této kategorie by mohl spadat např. Jean Baudrillard). Castells nechápe internet jako specifickou sociální síť. Oproti ostatním formám komunikace má tu výhodu, že překonává lokální komunikační pouta (je založen na způsobu komunikace, kdy jeden člověk může informaci vysílat mnoha dalším), přesto však nepůsobí substitučně<sup>75</sup>. „V síťové společnosti je nepravděpodobné, že by lidé odmítli potřebu společenských vztahů založených na fyzickém kontaktu.“ (Castells, 2004, s. 229)

V oblasti terciárního vzdělávání se Castells zabývá analogií knihy a internetu. Píše, že oba tyto technické vynálezy měly na vzdělávací systém výrazný vliv (oproti rádiu, televizi či počítačům). Elektronické vzdělávání bylo přirozeným důsledkem rozvoje internetu. Hlavní oblastí, v níž se e-learning zabydlel, je firemní vzdělávání. Odtud se nové formy rychle dostávaly i do vzdělávacích institucí. V tomto ohledu popisuje fenomén komercializace vědění, jak na něj upozorňuje i Liessmann (vznik managementu vědění). Castells píše, že internet se začal do vyučování zavádět přibližně od roku 1996 (názorné pomůcky na webových stránkách, využití učebnic z internetu, internetové diskuze, vyhledávání informací studenty, kurzy dálkového vzdělávání). Poukazuje také na fakt, že mnoho univerzit začalo internet využívat k rozšiřování informací o škole, kurzech, výuce,... Přímá výuka se tak postupně proměnila na vyučování hustě protkané e-learningem (v případech dálkového studia je to v plné škále).

Vzhledem k tomu, že e-learning je novým fenoménem, nemůžeme dle Castellse ještě přesně určit, zda bude mít na oblast vzdělávání negativní či pozitivní dopad (vede k automatizaci vzdělávacího procesu či osvobodí pedagogy od institucionálních omezení?). E-learning může přispět k posunu k projektovému vyučování a učení zaměřeného na problémy. V tomto ohledu se Castells zcela shoduje s představami globální výchovy. Může také přispět k lepšímu zpracování učebních materiálů a více možnostem si látku vyzkoušet.

Důležitým aspektem e-learningu je také jeho dopad na učební prostor. Umožní vyučujícím i studentům, aby nemuseli být celému vyučování fyzicky přítomní (což ale

---

<sup>75</sup> Substituci fyzického kontaktu odmítá v rámci kyberkultury rovněž Lévy. Oproti tomu Virilio varuje před substitucí těchto vztahů v důsledku teletopie.

může vyhovovat pouze některým z nich). Nejdůležitějším přínosem e-learningu je dle Castellse podpora studentům: poskytuje informace o kurzu, registrace a poplatky, přístup ke kurzům a technickou podporu, rozesílání studijních materiálů, online výuku, konzultace a zpětnou vazbu. Varuje ale také předtím, že se studenti mohou rychle stát na všech e-learningových vymoženostech závislí. „Administrativní systém se tak musí změnit souběžně se systémem vzdělávání.“ (Castells, 2004, s. 288)

Castells si je ale rovněž vědom negativních doprovodných jevů e-learningu. „Přístup k počítači a internetu není stejný, studenti se navíc liší ve svých vzdělávacích potřebách. Proto musíme mít na paměti, že e-learning není všelék terciárního vzdělávání.“ (Castells, 2004, s. 289) Výhodný může být pro pracující studenty, studenty z oblastí s minimální sítí vzdělávacích institucí a pro zaměstnance. Méně vhodný je pak pro ještě ne zcela vyzrálé studenty, pro studenty neschopné či nepřipravené k samostatnému učení se a pro ty, kteří potřebují být ve fyzickém kontaktu s ostatními studujícími. Nevýhodou e-learningu jsou také jeho pořizovací a provozní náklady. Varuje také před americkými zájmy komercializovat vzdělávací systém, protože se e-learning báječně hodí. „E-learning je nicméně stále více považován za užitečný nástroj terciárního vzdělávání.“ (Castells, 2004, s. 290)

Teorie síťové společnosti Manuela Castellse je pro oblast vzdělávání důležitá hlavně z pohledu zavádění internetu do výuky. Principy síťové společnosti lze na tuto oblast aplikovat v podobném duchu, jak je tomu u Pierra Lévyho. Castells se domnívá, že e-learning změnil zásadně způsob terciárního systému vzdělávání a ačkoli si je vědom (možných) negativním dopadů, spatřuje v něm spíše pozitivní nástroj vzdělávání, který je pro síťovou společnost adekvátní. Tvrdí, že e-learning nenahradí základní vzdělávací procesy, jak naznačují jeho odpůrci. „Studenti musejí číst, pozorovat, myslet, diskutovat, zkoušet, dostávat zpětnou vazbu, být hodnoceni a známkováni.“ (Castells, 2004, s. 283) Osobně mi připadá problematičtější myšlenka toho, že změna vzdělávacího procesu a administrativy musejí jít ruku v ruce. Domnívám se, že nedostatečně zdůraznil, že pokud by nebyl internet či digitální technologie do výuky zavedeny, nebylo by potřeba administrativu ani vlastní vzdělávací proces měnit. Síťová společnost mění postavení univerzit (stávají se uzly) a jen díky vzdělávacím politikám se jim daří čelit náporu multimediálního prostoru. Síťová společnost staví univerzity do pozice, kdy se musí do sítě

integrovat, jinak ztratí svou moc vzdělávat. Tento stav se mi zdá v daném ohledu velmi ohrožující.

#### **4.6 Škola a dozor u Michela Foucaulta**

V primárním zájmu knihy Michela Foucaulta Dohlížet a trestat nestojí vzdělávání, ale změny ve způsobu trestání a dohledu nad jedinci. Přesto i tato tematika do oblasti vzdělávání zasahuje. Novověké vzdělávání pracovalo s myšlenkou výchovy jedince k poslušnosti, disciplíně a podřízení se státní moci. „Úspěch disciplinární moci se odvíjí nepochybně od použití jednoduchých nástrojů: hierarchického pohledu, normalizující sankce a jejich kombinace v proceduře, která je pro ni specifická, ve zkoušce.“ (Foucault, 2000, s. 245)

Foucaultovo pojednání o nové architektuře moderních vězení je dle mého názoru stejně dobře použitelné pro novověkou (a v mnohých případech jistě i soudobou) architekturu školních institucí. Vše je uspořádáno tak, aby byla možná vnitřní, rozčleněná a detailní kontrola prostoru (geometricky uspořádané lavice, navíc po dvou místech vs. oproti nim stojící katedra, jakožto místo pozorovatele). Takto popisuje Foucault vojenskou školu: „Sama budova školy musí být aparátem dohledu; pokoje byly rozmístěny po délce chodby jako řada malých cel; v pravidelných intervalech se nacházela ubytovací jednotka důstojníka, takže 'každých deset žáků má jednoho důstojníka po pravé a jednoho po levé straně'; žáci byli uzavřeni ve svých celách po celou noc.....“ (Foucault, 2000, s. 247) Foucault také uvádí případ, kdy bylo potřeba zavést do škol další kontrolu – vnitřní. Pedagogové tak určili mezi studenty ty, kteří budou dohlížet na pořádek a v případě nutnosti nahlásí porušení kázně (v této souvislosti si osobně vybavuji instanci „služby“ na mé základní škole). Ještě vyšším stupněm kontroly se pak stávají inspektoři, kteří dohlížejí na samotné pedagogy. Školní kontrole neunikne nikdo. V souvislosti s dnešní dobou bych ráda doplnila, že proces kontroly se rozšířil i do administrativy (kontroly učebních plánů, třídní knihy, účetnictví..).

„Disciplína s sebou ovšem přináší zcela specifický způsob trestání, jenž není jen omezeným modelem tribunálu. Disciplinární trestání vychází z nedodržování, ze všeho, co neodpovídá pravidlům, co se jim vymyká, co se odchyluje.“ (Foucault, 2000, s. 255) Účelem disciplinárních trestů je redukce odchylek (zařazení studenta do nižšího ročníku, přeřazení na jinou školu, umístění do školy pomocné).

Techniky hierarchie dohledu a trestání v sobě kombinuje zkouška. „Je to normalizující pohled, dohled, jenž dovoluje klasifikovat, třídit a trestat.“ (Foucault, 2000, s. 262) Bývá rituálem – „spojuje se v ní ceremoniál moci a forma zkušenosti, rozvinutí síly a ustanovení pravdy.“ (Foucault, 2000, s. 262) Zkouška má za následek rozvíjení soupeření žáků, jejich srovnávání učitelem, zviditelnění moci. „Garantuje přechod poznatků od učitele k žákovi, avšak odebírá také žáku vědění určené a vyhrazené pro učitele.“ (Foucault, 2000, s. 265) Fenomén zkoušky se také rychle spojil s mocí písma (záznamy o žácích, registry, písemné zkoušky..). „Zkouška se díky celému tomuto aparátu psaní, který ji doprovází, otevírá dvěma korelativním možnostem: konstituování individua jako popsateľného, analyzovateľného objektu, nicméně nikoli jeho redukováním na ‘specifické’ znaky, jak to činili přírodovědci v případě živočichů, nýbrž udržováním jeho jedinečných rysů, jeho individuálního vývoje, jeho vlastních schopností či možností pod dohledem permanentního vědění; a na druhé straně konstituování srovnávacího systému, který dovoluje měření globálních jevů, popis skupin, charakterizaci kolektivních faktů, odhadování individuálních odchylek jednotlivců ve vztahu k druhým, jejich rozmístění v dané ‘populaci’.“ (Foucault, 2000, s. 269-270) Zkouška také z každého jednotlivce činí případ.

Domnívám se, že chápání školních institucí jakožto bojiště mocenských vztahů je platné i dnes. I ve vzdělávání je vidět přesun od kázeňské moci (fyzického trestání, panoptika) k biomoci (od 18. století mají také školy působit na širokou populaci globálně, zavádí se povinná školní docházka...). Foucault do oblasti vzdělávání přispívá svým zkoumáním „podrobených vědění“. „Podrobená vědění“ tedy jsou ony bloky historického vědění, jež byly přítomny a zastřeny uvnitř funkčních a systematických celků a jež kritika mohla znovu objevit – samozřejmě že prostředky erudice.“ (Foucault, 2005, s. 24) Chce tím ukázat, co vše oficiální státní moc (ať již kázeňská či biomoc) popírala a exkludovala. I dnes lze chápat vědění jako formu moci (viz myšlenky Bourdieua či Lyotarda). I dnes jsou z formálního vzdělávání exkludováni „neposlušní“ jedinci. Za formu exkluze považují v rámci terciárního vzdělávání samotné přijímací zkoušky (exkludují ty, kteří se nepodřídili zadání a stavbě testů), hodnocení studentů známkami či kredity (exkluduje ty, kteří nedosáhnou stanoveného a dozorovaného počtu kreditů, aby mohli postoupit dále, z čehož vyplývá, že i samotný hierarchický systém vzdělávání může být chápán negativně), v souvislosti se zaváděním digitálních technologií do výuky jsou rovněž exkludováni ti, kteří neumí s novou technikou pracovat. Pokud se tedy společnost hlásí



k myšlence volného přístupu ke vzdělávání pro všechny, je potřeba, aby si začala všimát i jedinců „na okraji vzdělávacího systému“.

#### **4.7 „Technopolie“ a konec vzdělávání Neila Postmana**

Přínos Postmana pro oblast vzdělávání je v postihnutí fenoménu techniky a jejího pronikání do vzdělávacích struktur. Říká, že technické změny probíhají rychle, s jistotou a často bez povšimnutí. V demokratických společnostech podle něho lidé často inklinují k nadšení z nových technologií. Negativním následkem ale může být změna myšlení (kalkularizace), jež technologická změna s sebou přináší a která se projevuje např. v přenášení matematického konceptu do hodnocení vzdělávacího systému (na to upozorňuje i Liessmann).

Podobně jako Flusser ukazuje, že abeceda zaútočila na ideografické znaky, knihtisk změnil ruční výrobu, fotografie malbu a televize tištěné slovo. V dnešních školách spatřuje velký souboj mezi tištěným slovem a televizí (stejně tak jako Flusser: kniha zmizí i Lyotard: knihy jsou jedinou nadějí vzdělávání).

Kultury lidí dělí na ty, které využívají nástroje (to byly do 17. století všechny), technokracie a „technopolie“. Tradiční svět a technokracie spolu dokázali koexistovat (technokracie tradiční svět neničí, pouze si ho podměňuje). Technopolie přináší zcela novou situaci, protože nesnáší žádnou alternativu. Nástroje, které prvotní kultury využívaly, postupně ovládly zvyky i tradice, ale stále se nacházely v rovnováze. V technokraciích získávají nástroje hlavní úlohu, nejsou do kultury integrované, ohrožují ji. Technokracie dle Postmana začaly s třemi důležitými vynálezy: mechanickými hodinami, knihtiskem a s teleskopem. Zavedení mechanického měření času do výuky během 14. století bylo přelomovým okamžikem (původně v kláštorech, postupně se rozšířilo i do ostatních oblastí). Vynález knihtisku v 15. století zcela ovlivnil orální tradici (v tomto se shoduje s McLuhanem). Vynález teleskopu zásadně zasáhl do židovsko-křesťanské náboženské tradice (stal se nástrojem oddělení člověka od Boha, desakralizace vzdělávání). Společenský průlom nastal v 18. století, kam Postman datuje zásadní prosazení se technokracie. „Technokracie je společnost, která už není pevně řízena společenskými zvyky a náboženskou tradicí a která je vedena impulzem vynálezů – ‘neviditelná ruka trhu’ eliminuje nekompetentní jedince a ocení ty, kteří vyrábějí dobře a

levně zboží, které si lidé přejí.“ (Postman, 1993, s. 41) Díky tomu také začne růst zájem o veřejné vzdělávání, stanovují se pevná kurikula.

V prvním desetiletí 20. století se technokracie ve Spojených státech amerických totalizuje a dle Postmana to vede ke vzniku technopolie (nedovede přesně říci, v jakém okamžiku začala, ale osobně považuje za zakladatele Fredericka W. Taylora a jeho principy vědeckého managementu). Základním principem technopolie je, že technika za nás může myslet. „Ve středověku lidé věřili cokoli náboženské autoritě. Dnes je to autoritě vědecké.“ (Postman, 1993, s. 58) Postman říká, že věříme, protože nemáme důvod nevěřit. Příčinu spatřuje v tom, že koherentní názor na svět chybí už i ve vzdělávání (nejsme učeni kritickému myšlení), vzdělávání spěje v rámci technopolie ke svému konci. Tradičně nám dával řád chápání světa systém víry. Po té, co byla novověkou společností víra odmítnuta, nám na to chybí vzorec. Biblické vyprávění bylo v novověku nahrazeno „vyprávěním o pokroku“. V období technopolie dochází ke zbožňování technologií, společnost se nachází v přebytku informací. Společenské instituce často ovlivňují popř. i zamezují v přístupu k informacím tím, že určí, jakým informacím se má věnovat kolik hodnoty. To je vidno i v oblasti vzdělávání. Vzdělávací instituce určují v přijímacích testech, kurikulu výuky i samotných atestací, jaké informace jsou redundantní.

Postman se ve svém pohledu na vzdělávání zabývá „vyprávěním“, jakožto hlavním nástrojem předávání vědění. Vyprávění mají dát světu smyslu, společné hodnoty a morálku. V tradičních společnostech (kulturách, které používaly nástroje) byl takovýto vyprávěním mýtus. Od 13. století se původcem „vyprávění“ stává Bůh. Novověká věda dle Postmana náboženská vyprávění nenahradila, pouze se stala jejich extenzí. Nastolila si nová vyprávění – o technologickém pokroku. Technopolii 20. století jakékoli transcendentní „vyprávění“ chybí. V tom spatřuje Postman hlavní příčinu krize soudobého vzdělávání (v USA). Říká, že vzdělávání v technopolii chybí silné vzdělávací instituce, které by se staly autoritou v diferenciaci informací. Autoritou jsou počítače (pokud někdo argumentuje tím, že zápis kreditů není v systému a zkouška tedy nebyla provedena, ačkoli byla, je to automaticky považováno za pravdivé). Díky počítačové technice se člověk stává počítatelným, kalkulovatelným. I skrze systém hodnocení (známkování je ve většině případů vyjádřeno matematickou škálou) se jedinec dostává do binarity úspěch x neúspěch. Počítače se stávají také součástí učebních technik (aby bylo učení zajímavější a efektivnější).

„S ohledem na dezintegrační moc technopolie se jako nejvýznamnější způsob, jakým mohou školy přispět ke vzdělávání mládeže, zdá to, že jí poskytnou smysl pro koherenci při jejich studiu, smysl pro účelnost, význam a vzájemnou propojenost toho, co se učí.“ (Postman, 1993, s. 186) Postman navrhuje, aby se začal klást důraz na výuku dějin. Nemyslí tím ovšem dějepis. Dějinami chápe historii každého vyučovaného předmětu. Pedagog by měl žáky naučit chápat vývoj daného oboru, jeho konsekvence a propojenost s obory jinými. Měl by naučit žáky přemýšlet o tom, že žádné vědění není fixně dané (což ovšem odpovídá pouze pojetí vědění v pluralistické společnosti „pozdní doby“). Tato historická metoda má být komparativní, neučit prvoplánovému významu, ale jít hlouběji po problému (Postman zdůrazňuje postavení sémiotiky ve vzdělávání). V tom se shoduje s požadavky Liessmanna, který v učení kontextu vidí také jediný způsob, jakým lze vzdělávání zachránit.

Mohli bychom tedy říci, že Neil Postman se řadí v kontextu společnosti technopolie na stranu společnosti nevzdělanosti. Ukazuje, že technopolie svými principy nabourává kritické myšlení lidí, snaží se je kontrolovat, vytvořit poslušné občany. Postman s tímto konceptem vzdělávání nesouhlasí. Navrhuje proti technopolii bojovat historickou vzdělávací metodou, jež má žákům navrátit schopnost kriticky a kontextuálně myslet.

#### **4.8 Komputerovaná společnost**

Pojem komputerovaná společnost vychází z podmínek masivního zavádění digitálních technologií do většiny oblastí lidského života. Jak je patrné z předchozího výkladu, pohledy na jeho důsledky se různí. Za nejvýznamnější elektronické médium považuje McLuhan televizi. Ta se pro něj stala prostředkem, který ve vzdělávacím procesu narušuje konzistentní myšlení.

Ani Vilém Flusser není zastáncem digitálních technologií. Specificky mluví o technických obrazech, abstrakcích třetího stupně. Společnost „pozdní doby“ vymezuje do univerza komputací. Linie textů se v něm rozpadají do bodů, logické lineární myšlení mizí. Namísto něho v „komputerovaném“ světě převládá komputující myšlení, založené na číslicích, digitálních kódech. To způsobuje dle Flussera nejen ve vzdělávání velké problémy. Nacházíme se generačně na přelomu těchto dvou univerz a nedokážeme lineární vědění adekvátně předávat v kódu 0D. Při zpětném převodu kódů dochází k nevratným informačním ztrátám. Flusser také upozorňuje, že počítačová technika vytlačuje

tištěnou knihu, což má fatální následky. Chápe sice, že jakožto příslušník univerza textů není schopen docenit nastalou změnu, přesto vyzývá k obnově dialogických sítí (v tomto ohledu vidí v technologiích pozitivum), aby byla překonána fašistická společnost.

Konrad Paul Liessmann je dalším, kdo odkazuje spíše na negativní důsledky komputelizace společnosti. Argumentuje tím, že celý systém vzdělávání se v současné době komercializuje, a na změnách tak vydělávají především soukromé subjekty.

Neil Postman by pojetí komputerizované společnosti přiřadil do období technopolie. Zbožňování technologií vede ve společnosti k přebytku informací. Společenské instituce často ovlivňují popř. i zamezují v přístupu k informacím tím, že určí, jakým informacím se má věnovat kolik hodnoty. To je hlavní negativum komputerizace v oblasti vzdělávání.

S ještě radikálnější přístupem přichází Paul Virilio. Internetové propojení je předobrazem blízkého vypuštění kyberbomby. V jeho dromologickém pojetí společnosti „pozdí doby“ se ústředním tématem stává rychlost. Rychlost, kterou člověk docílí díky užívání počítače anestetizuje jeho smysly a zabraňuje diferování. Vzdělávací instituce přecházejí na moderní telekomunikační systémy, které využívají pro svoji prezentaci a komunikaci se studenty. Okamžitá teleakce je všudypřítomným tlakem. Jsme technicky kontaminovaní a již ani nejsme schopni techniku, která nás ovládá, adekvátně kriticky nahlédnout.

Pozitivní postoj vnáší do problematiky např. Pierre Lévy. Říká, že vznikající kyberkultura má potenci k tomu být využita pro zlepšení vzdělávacího systému. Díky kyberprostoru mohou vzniknout sítě kolektivní inteligence, jež vzdělání zásadním způsobem podporují. Univerzity se mají stát místem, které upouští od myšlenky monopolu na vzdělávání a mají podporovat rozvoj kolektivní inteligence. Nejen ze studentů mají vzejít internauti, kteří efektivně využijí kooperativní výuky. Úkolem státu v tomto úkolu má být zajistit kvalitní vzdělávání každému jedinci, umožnit všem volný a bezplatný přístup do multimediálních knihoven a uznávat každého jednotlivce a skupinu za potenciální zdroj vzdělávání v rámci individualizovaného celoživotního vzdělávání.

Manuel Castells se snaží uvádět důvody pro i proti komputerizaci. Nechápe internet jako specifickou sociální síť. Oproti ostatním formám komunikace má tu výhodu, že překonává lokální komunikační pouta, ale podle jeho názoru pouze slouží síťové

společnosti jako jedna z forem komunikace. Nevýhodou (nejen!) komputerovaných síťových společností je možnost exkluze těch jedinců, kteří by se rádi do oblasti vzdělávání začlenili, nemají však dostatečnou kvalifikaci. Hlavní výhodou síťové společnosti je dle Castellse e-learning.

V České republice se v letech 2000-2006 realizovala Státní informační politika ve vzdělávání (SIPVZ). V roce 2007 přestal být tento projekt ze státního rozpočtu financován. Projekty byly zaměřené na vytvoření výukového obsahu nebo výukového materiálu s použitím ICT, poskytovaly metodickou pomoc při zavádění technologií do škol a podílely se na vytváření výukových kurzů.

V říjnu 2008 přijalo MŠMT plán Koncepce rozvoje ICT ve vzdělávání pro období 2009 – 2013: Škola pro 21. století. Dle tiskového prohlášení MŠMT tento projekt „neřeší jen technologické a technické aspekty ICT, ale především stěžejní oblast rozvoje - pomoc a motivaci pedagogickým pracovníkům v regionálním školství“ (MŠMT, 2008). Projekt vychází z dokumentu Evropského parlamentu a Rady: Doporučení Evropského parlamentu a Rady ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (Evropský parlament a Rada, 2006).

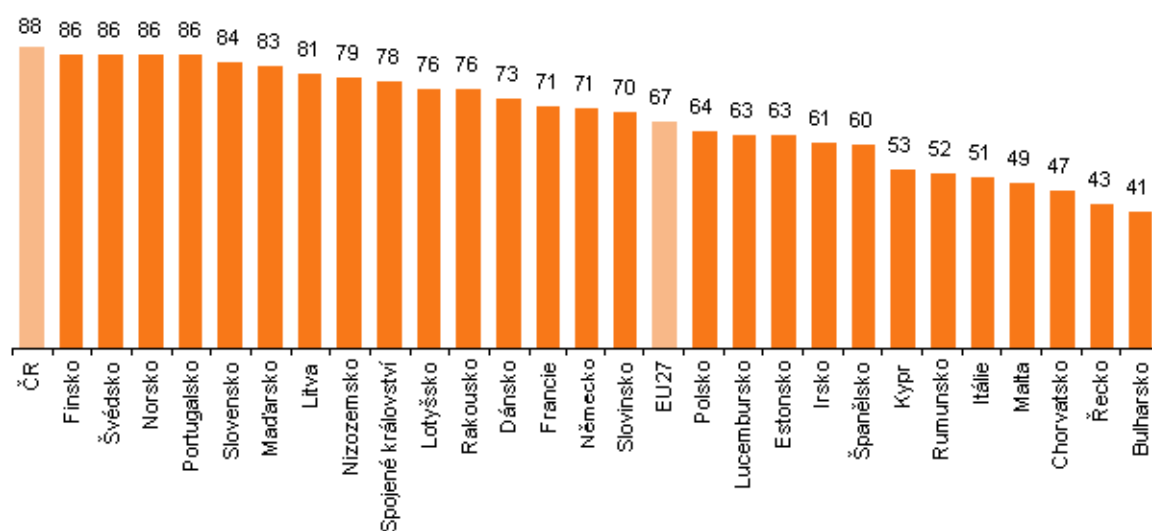
Cílem je zajištění informační gramotnosti všem občanům, dostupnost ICT pro pedagogické pracovníky i žáky, vzdělávání pedagogických pracovníků a poskytování výukových programů a elektronických výukových zdrojů. Z akčního plánu vyplývá, že pedagogičtí pracovníci nejsou dostatečně vzděláni v oblasti využívaných technologií a rozdíl mezi využíváním technologií u studentů a pedagogických pracovníků. To dokazují i nedávné statistiky. Zatímco čeští žáci nad 16 let využívající internet ve škole jsou v mezinárodním srovnání na prvním místě s 88%, pedagogičtí pracovníci v mezinárodním srovnání za žáky zaostávají se 78%.

Projekt Škola pro 21. století se snaží vyřešit dosavadní stav, kdy se na školách učitelé i žáci setkávali s výpočetní technikou pouze na hodinách informatiky. Vyřešit chce také otázku nesystémovosti vzniku a šíření digitálních výukových materiálů<sup>76</sup>.

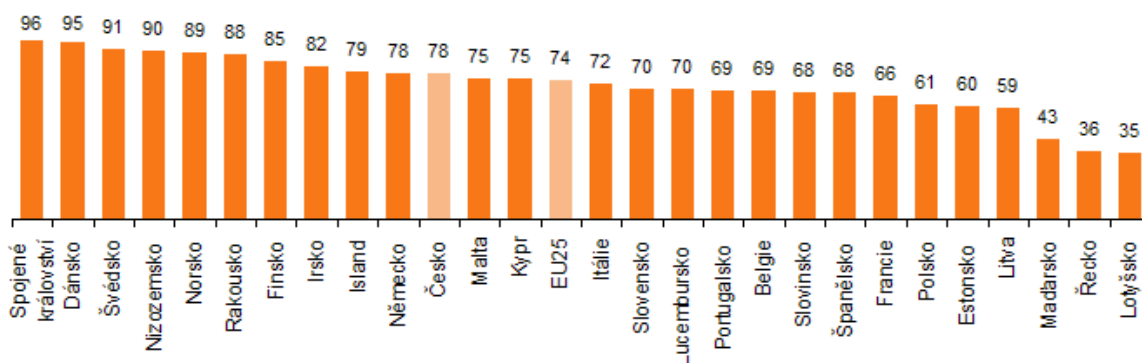
---

<sup>76</sup> Osobně jsem se zapojila v rámci absolvovaného předmětu Mediální gramotnost a mediální výchova do tvorby materiálů z oblasti Mediální výchovy pro učitele základních a středních škol. Partnerem projektu Rozumět médiím je centrum CEMES FSV UK. Na internetových stránkách <http://medialnivychova.fsv.cuni.cz/MVP-50.html> je možné získat náměty či připravené učební projekty pro výuku mediální výchovy. FSV UK. *Mediální*

V návaznosti na SIPVZ chce vytvořit tzv. Školní centra. „Činnost Školních center by se měla orientovat na poskytování služeb školám, především pak na vhodně tematicky volené vzdělávání odpovídající specializovaným cílům a úrovni místních účastníků z řad metodiků ICT, učitelů i ředitelů.“ (MŠMT, 2008) V praxi to znamená, že se Školní centra budou zabývat spoluprací s ICT metodiky partnerských škol, poskytováním pomoci školám při údržbě techniky, pomocí při přípravě a realizaci projektů, vzděláváním s využitím online nástrojů, provozem odborné knihovny (tištěné zdroje, software, online zdroje) a předáváním informací na celorepublikové i regionální úrovni.



Graf č. 1: Procento studentů 16 let a starších používající internet ve škole (EUROSTAT, 2008)



Graf č. 2: Procento pedagogických pracovníků, kteří alespoň 1x využili počítač při výuce v posledních 12 měsících (Evropská komise, 2006)

Financování tohoto projektu je řešeno ze státních zdrojů i grantů Evropské unie. Z analýzy dokumentu MŠMT vyplývá, že „v letech 2008 a 2009 byly veškeré ONIV(ostatní neinvestiční výdaje) pro regionální školství odvozeny z krajských normativů v průměru, v reálu kráceny až o 30 %... Stát v posledních dvou letech zcela rezignoval na svou funkci poskytovatele prostředků na vybavení škol. Proto došlo k zastarání technologií ve školách o další dva roky bez zásadní změny. Jak vyplývá z koncepce schválené usnesením vlády (listopad 2008), více než 50 % počítačů je starších 5 let a mnohé z nich jsou nezpůsobilé pro jakoukoli práci s interaktivními médii, která jsou právě předmětem posilování kurikulární reformy v celé Evropě...V roce 2009 by v souladu se schváleným usnesením vlády ke Koncepci mělo být alokováno na školy 100 mil. Kč formou rozvojového programu pro ICT služby, zejména konektivitu a služby související. Prostředky budou poskytnuty formou rozvojového programu tak, aby bylo možno již v letošním roce zahájit proces profilace školy podle předkládané vize.“ (MŠMT, 2008)

#### 4.9 Odškolení u Ivana Ilicha

Myšlenka odškolení společnosti vyvstala u Ivana Ilicha v 60. letech 20. století. Illich je odpůrcem společnosti vzdělanosti. Učení se má být přednější vyučování, vzdělání má být přednější postupu na vyšší stupeň, znalost věci má být přednější diplomům, schopnost říci něco nového má být přednější než sebevědomý projev. „K všeobecnému vzdělání nevede ani změna přístupu učitelů k žákům, ani více učebních pomůcek nebo učiva (ať už ve škole nebo doma), ano pokusy rozšířit odpovědnost pedagoga tak, aby zahrnovala celý život jeho žáků.“ (Illich, 2000, s. 9) Místo pověstného „trychtýře“

vzdělávání chce Illich najít ono „pletivo“, ve smyslu Castellsovo síťové společnosti. Odškolnit se má nejen systém vzdělávání, ale celá společnost. Důvodem pro odškolnění je hlavně to, že většina lidí získá nejvíce užitečné vědomosti mimo formální vzdělávací proces. Chce zabránit rozrůstání se školské byrokracie a vytvořit síť alternativního vzdělávání, které by mělo podobu podpůrné sítě (tu tvoří věci, příklady, partneři, starší osoby). To povede k rehabilitaci neformálního a informálního vzdělávání.

Argumetuje také tím, že stejné školní vzdělání pro všechny je přinejmenším ekonomicky nedosažitelné. Škola se tak podle Illicha stává novodobým náboženstvím, kdy chudým slibuje postup v sociálním žebříčku. Kritizuje podobu „dotazující společnosti“. „Abychom dokázali oddělit skutečné schopnosti od absolvovaného studia, musí se otázky vzdělání stát např. při přijímacích pohovorech tabu.“ (Illich, 2000, s. 22) Navíc slouží jako médium zařazení dané země do kastovního žebříčku.

Moderní školství zastává několik latentních funkcí. Klasifikuje lidi podle věku. „To, co si naše společnost představuje pod pojmem 'dětství', je všeobecně považováno za samozřejmé a univerzální. Rozhodli jsme se, že děti chodí do školy, poslouchají a nemají vlastní příjem ani vlastní rodinu.“ (Illich, 2000, s. 32) Pojem dětství pochází z dob renesance a dítě je dle něho pokládáno za nedospělého jedince, který musí být vychováván a vzděláván. Moderní školství dále považuje děti především za žáky, kteří vytvářejí trh pro akreditované učitele. „Škola je učí v podřízenosti, ať už prostřednictvím finančního úřadu, který je za školu nechává platit, prostřednictvím demagogie, která stupňuje jejich očekávání, nebo skrze vlastní děti, jsou-li lapeny školou.“ (Illich, 2000, s. 35) Škola se také snaží výuku romantizovat (vzpomínky na to, jak byl učitel trpělivý). Také si vyžaduje nárok na svou autoritu (škola je něco posvátného), a proto vyžaduje celodenní účast ve výuce. Z učebny se tak stává magické místo, dějiště rituálů, ale i dusivé atmosféry.

Illich si již v 60. letech 20. století všímá komercializace vzdělávání. „Univerzita určuje míru spotřeby v profesním i soukromém životě.“ (Illich, 2000, s. 38) Učitel se stává distributorem produktu vědění, žáci spotřebiteli. V souladu s růstem konzumu a komerce se učitelé snaží žáky umrtvovat, aby byli povolnější, a vštěpují jim potřebu dosáhnout diplomů. Školy tak uměle vytvářejí poptávku po vzdělávání.

Vyjadřuje se také k otázce nových technologií ve vzdělávání. „Dobrý vzdělávací systém by měl využívat moderní technologie k tomu, aby se skutečně univerzálně rozšířila



svoboda slova, svoboda shromažďování a svobodný tisk – a tím v plném rozsahu vstoupily do služeb vzdělání.“ (Illich, 2000, s. 66) Definuje čtyři zdroje vzdělávací sítě. Prvním je zprostředkování přístupu ke vzdělávacím objektům. Tvrdí, že vzdělání by se mělo otevřít expertům, škola by měla přestat lpět na vzdělávacím monopolu. Druhým zdrojem jsou burzy dovedností. Učit má dle Illicha ten, kdo má opravdu co předat. Diskriminovaní mohou být v moderním vzdělávacím systému ti, kteří nejsou dostatečně diplomově vybavení. „Veřejnosti je vštěpována víra, že dovednosti jsou hodnotné a spolehlivé jen tehdy, když jsou výsledkem formálního vyučování.“ (Illich, 2000, s. 75) Třetím zdrojem je zprostředkování učebních partnerů. Každý žák by si měl hledat a být schopen najít adekvátního partnera pro výuku. Pro tento účel by se měly využívat počítače. Učitel by do něj zadal potřebné kvalifikace partnera do výuky a počítač by ho vyhledal. Tím by se zdůraznilo zároveň právo na svobodu účasti ve více společenstvích. Posledním zdrojem vzdělávací sítě jsou kvalitní učitelé. Illich si je představuje jako administrátory vzdělání a pedagogické poradce. Měli by se žákem navázat blízký vztah „mistra a učeďníka“. „Zatímco provozovatelé vzdělávacích zařízení by se soustředili především na budování a údržbu cest vedoucích k pramenům vzdělání, pedagogický poradce by žákovi pomáhal hledat cestu, která ho k jeho cíli dovede nejrychleji.“ V tomto směru musím vznést kritiku, jelikož sám Illich vidí rychlost ve vzdělávání jako problematickou a nyní navrhuje usnadňovat žákovi cestu tím, že mu pedagog ukáže nejrychlejší cestu k věďení.

Z pohledu vzdělávání ve společnosti „pozdní doby“ se Illichovo téma odškolnění společnosti přiklání výrazným způsobem k pojetí teorie nevzdělanosti. Tak, jak moderní vzdělávání chápe své principy se pro Illicha stává neudržitelným a vyzývá k reformě vzdělávání. Výsledkem by mělo být uvěďoměni si školní manipulace (školní instituce samy vyvolávají umělou potřebu po vzdělávání, snaží se navýšit financování a exkludují z pedagogických řad ty, kteří nedosáhli na jimi vydávané diplomy). Illich tak volá po návratu k tradičnímu vzdělávání ve smyslu antické paideii.

## **5. BKTV z hlediska společnosti „pozdní doby“**

Praktická část mé diplomové práce se zabývá obsahovou analýzou BKTV. Stručným definováním BKTV se zabývá kapitola 2.2, na tomto místě bych jen ráda dodala, že se jedná o dokument obsahující 4 úvodní a 8 tematických kapitol. Samotná forma BKTV koresponduje se změnami ve společnosti „pozdní doby“. Bohužel nevím, zda se původně jednalo o lineární text psaný ručně, jisté ale je, že široké veřejnosti je poskytován

v digitalizované formě. V souladu s Flusserovou teorií tak dokazuje ústup lineárních textů, a to i těch, které se bezprostředně týkají vzdělávání.

V kapitolách 3 a především 4 jsem se podrobně zabývala problematikou vzdělávání ve společnosti „pozdní doby“. Důvodem je, že si uvědomuji zásadní společenský rozpor v tom, zda má být soudobá společnost (v základní diferenci) definována jako společnost vědění, či nevědění. Což je úzce provázáno s problematikou vzdělávání. Případná reforma vzdělávacího systému se tak potýká s problémem, jak jednotlivé body uchopit a kam směřovat. To se u jednotlivých teorií liší, jak lze vidět níže. V kontextu studia BKTV mě nejvíce zaujala teorie nevědění, jež se nepřímo zabývá mnohými tématy projednávanými v tomto dokumentu, a jichž si rovněž všímám ve veřejné diskuzi, a která za všech zmíněných teorií vystupuje proti současnému vzdělávacímu systému nejostřeji.

Bylo by ode mne myslím pošetilé, snažit se dokázat, zda její kritický náhled převládajícího chápání vzdělávacího systému (v rámci společnosti vědění), je pravdivý či nikoli. Analýzou BKTV bych ale ráda ukázala, jakým způsobem lze z hlediska teorie nevědění nahlédnout na připravovanou reformu terciárního vzdělávání a stanovit, zda je z jejího hlediska dostatečná či nikoli. Druhotným efektem by mělo být rozšíření chápání problematiky terciárního vzdělávání, onen kýžený pluralitní náhled. Praktická část diplomové práce by měla rovněž nabídnout přesah v podobě vytvoření kritérií pro posuzování podobných textů (zaměřených na reformy vzdělávání) i pro náhled na danou kulturu a její vztah ke vzdělávání.

V průběhu celé teoretické části jsem zmínila několik definic společnosti „pozdní doby“ a její odlišení od společností předešlých. Ačkoli každá vycházela z jiného hlediska, lze si povšimnout toho, že se více méně časově shodují, tematicky doplňují, a poskytují tak ucelenější představu o dějinách vzdělávání z filozofického hlediska. Pro úplnost bych nyní chtěla stručně nastínit, jak je jako celek chápu. Základní dějinná linka by se mohla pohybovat například na přímce: tradiční společnost – společnost vědění (do ní spadá antická společnost, křesťanská i moderní společnost do konce 19. století) – společnost „pozdní doby“ (do ní spadá postmoderní společnost, informační společnost, společnost nevědění). Zásadní problém tedy spočívá v tom, že existují autoři, kteří ve shodě s nastíněnou dějinnou linkou tvrdí, že se dnes již ve společnosti vědění nenacházíme.

Pro posouzení hypotézy, zda je BKTV z hlediska teorie nevzdělanosti nedostatečná pro reformu českého vysokého školství, bychom měli stanovit kritéria, za nichž bude platit (ačkoli tento postup dle postmoderních postojů nemá smysl, neboť volání po totalitě je známkou nepochopení soudobé situace). Tato kritéria vycházejí z teoretické části diplomové práce a jsou zvolena tak, aby co nejpřesněji postihovala primární problematiku teorie společnosti nevzdělanosti. Provedu komparaci názorů autorů, kteří jsou zastánci teorie nevzdělanosti, textu BKTV a v Příloze č. 2 navíc s ostatními autory, jež se stejnými tématy rovněž zabývají. Analýza těchto sporných bodů by měla verifikovat či falzifikovat stanovené hypotézy. Text BKTV rovněž sama zhodnotím.

## **5.1 Kritéria společnosti nevzdělanosti**

Na základě podrobného studia tematiky vzdělávání a filozofie médií bylo možné stanovit následujících 10 kritérií teorie nevzdělanosti vhodných pro posouzení vznesené hypotézy. Jejich podrobný výklad obsahuje Příloha č. 1. Vycházím z toho předpokladu, že pokud se u BKTV tato kritéria prokážou, hypotéza bude verifikována.

- 1) Již se nenacházíme ve společnosti vědění, ale ve společnosti nevzdělanosti
- 2) Společnost nevzdělanosti ovládla provázanost ekonomie a vzdělávání, ekonomizace a industrializace společnosti
- 3) Prosazování spolufinancování
- 4) Státní dohled, vzdělanostní elity, rovnost šancí
- 5) Žák je zákazník, učitelé jsou dělníci vědění
- 6) Podpora soutěživosti, konkurenceschopnosti, flexibility a týmové spolupráce
- 7) Preferování přírodních a vědeckých oborů na úkor humanitních
- 8) Modularizace a kvantifikace studia
- 9) Chybí kontextuální myšlení, důraz je kladen na redundantnost.
- 10) Digitalizace, zjednodušování výuky i vědeckých textů

## **5.2 Analýza BKTV**

### **5.2.1 Metodika obsahové analýzy BKTV**

Obsahová analýza je „kvantitativní výzkumná metoda pro systematický a intersubjektivně ověřitelný popis komunikačních obsahů, vycházejí z vědecky podloženého kladení otázek.“ (Reifová, 2004, s. 30)

V rámci praktické části jsem se rozhodla pro tematickou textovou analýzu se zaměřením na získání těch obsahů z textů, které primárně cílí na sociální jevy (nikoli lingvistické). Tematická textová analýza se zaměřuje na hledání vztahů mezi texty, jednotlivými tématy a případně i jejich autory. Základní metodiku hledání těchto společných témat tvoří v mé diplomové práci hledání opakujících se motivů a jejich následná hlubší analýza a vzájemná komparace.

Motivy zanalyzované v BKTV komparuji s motivy teoretické části diplomové práce, s hlavním zaměřením na 10 kritérií teorie nevzdělanosti. Jelikož se jedná o rozsáhlý informační celek, řadím jeho celistvý přehled do Přílohy č. 2. Pro účely verifikace/falzifikace hypotézy diplomové práce se v následujícím textu zaměřím pouze na analýzu BKTV a 10 kritérií teorie nevzdělanosti. Do textu jsou vhodně vřazeny i odkazy na další autory tak, jak jejich názory prezentuje Příloha č. 2.

Pro přehlednost výstupů a zachování logické návaznosti analýzy jsem zvolila následující postup zpracování: základní strukturu analýzy určují kapitoly BKTV. V rámci každé kapitoly je provedena komparace s 10 kritérii teorie nevzdělanosti (v pořadí 1-10 v závislosti na jejich přítomnosti). Na konci každé kapitoly BKTV jsou rovněž uvedeny odkazy na další autory, jež se tématem zabývají. Vzhledem k provázanosti zkoumaných témat v jednotlivých kapitolách BKTV jsem se rozhodla, že výstupy analýzy jednotlivých bodů provedu detailně vždy tam, kde se komparace provádí poprvé, a v případě opakování tématu bude u daného bodu vždy odkaz na danou kapitolu. Ráda bych tímto postupem zamezila opakování analýzy jednotlivých témat u každé z kapitol, a zároveň ale zachovala přesnost a objektivitu.

### **5.2.2 Obsahová analýza BKTV v komparaci teorie nevzdělanosti**

#### Úvodní slovo ministra

Úvodní slovo ministra školství, mládeže a tělovýchovy (Mgr. Ondřeje Lišky) je vysvětlením důležitosti BKTV pro český terciární vzdělávací systém, odkazuje na potřebu jeho reformy v rámci Evropy i v celosvětovém kontextu. Zdůrazňuje otevřenost tohoto dokumentu vůči celospolečenské diskuzi, potřebu spolupráce s podnikovou sférou i nový pohled na studenta.

ad 1) Tehdejší ministr školství, mládeže a tělovýchovy Mgr. Ondřej Liška ve svém úvodním slově k BKTV píše, že má být přelomovým dokumentem. „Právě teď potřebujeme podobnou ucelenou koncepci reformy vysokých škol víc, než kdy předtím.“ (Matějů, 2009, s. 5) Liessmann ale tvrdí, že „reformátoři naší doby nedělají v podstatě reformy, ale převraty.“ (Liessmann, 2008, s. 111) Teorie nevzdělanosti považuje reformní snahy za politickou industrializaci v praxi. Znamená to, že snaha zreformovat terciární vzdělávání je vedena managementem vědění, který se snaží vzdělávací systém co nejvíce provázat s komerční sférou, a zavést tak podnikové myšlení i do školních institucí. Kritizuje také, že soudobé reformy vzdělávacích systémů se snaží změnit pouze strukturu, bez ohledu na kvalitu přeměny. BKTV chce, aby české školství patřilo ke světové špičce, což bude možné pouze při reflexi světových trendů. „Je tedy jen dobře, že BKTV nelpí na specificky českých a za každou cenu originálních řešeních. Naopak zasazuje náš systém terciárního vzdělávání do mezinárodních souvislostí a odvážně reflektuje evropské a světové trendy posledních let.“ (Matějů, 2009, s. 5) Zastánci teorie nevzdělanosti naopak varují před totalizujícím přizpůsobováním se Evropě i USA. Z reformem těží jen akreditační podniky, testovací agentury a poradenské firmy.

ad 2) Vzdělávání spojuje BKTV s kariérním úspěchem jakožto jednou z nejlepších životních investic. I v dalších kapitolách se několikrát k tématu propojení terciárního vzdělávání s komerční sférou vrací. Má vést k výraznějšímu snížení sociálních nerovností. Za dobrý příklad propojení s komerční sférou považuje BKTV VOŠ. „Vyšší odborné školy se mnohem rychleji a efektivněji než vysoké školy naučily spolupracovat se zaměstnavateli a orientovat se především praktickou přípravou na kvalifikované zaměstnání.“ (Matějů, 2009, s. 18) ) Přesně ve smyslu „dohánějící společnosti“ (Petrušek, 2007, s. 80) zní následující věta: „...je nutné postupně navyšovat výdaje na vysoké školství z veřejných zdrojů, a to až na úroveň běžnou ve vyspělých zemích.“ (Matějů, 2009, s. 5) Vysoká škola se díky tomu stane autonomním a sebevědomým subjektem, který bude mít vliv na společnost díky své autoritě, prestiži a absolventským sítím. Zde je jasně vidět problematika ztráty chápání univerzity jako chrámu (Keller). Namísto subjektivní touhy se vzdělávat převážily dle Liessmanna externí faktory – trh, zaměstnatelnost, kvality lokality a technologický rozvoj. Dle BKTV nemá být vzdělávání cílem, ale životní investicí, což Liessmann kritizuje.

ad 4) Liška se odvolává na veřejný zájem, který má být zárukou toho, aby se do terciárního vzdělávání zapojovalo stále větší množství studentů. Takto chápané vzdělávání je pozůstatkem novodobého pojetí z přelomu 17. a 18. století, kdy nad vzděláváním přebíral kontrolu stát. Ve „veřejném zájmu“ pak mocensky kontroluje fungování školních institucí i vlastní vzdělávací proces jedinců. Vysokoškolské vzdělávání „není a nemůže být výsadou elit, ale naopak standardem.“ (Matějů, 2009, s. 5) Liessmann ale tvrdí, že pokud zmizí diference elita vs. obyvatelé s nižším či žádným vzděláním, zmizí i podstata vzdělání sama. Myšlenky terciárního stupně vzdělávání dosažitelného pro všechny ale považuje za utopické. Za veřejným zájmem vidí Liessmann snahu o vtáhnutí studentů do industrializovaného vědění, do samofinancování a podřízení se kontrolovanému školství.

ad 5) Liška také mluví o novém pohledu na studenta. „Ten by se totiž měl stát rovnocenným partnerem jak směrem ke školám, tak vůči státu.“ (Matějů, 2009, s. 6) Teorie nevzdělanosti kritizuje proces, kdy se z žáka stává zákazník a z učitelů dělníci vědění. Kritizuje rovněž tlak soudobé společnosti na celoživotní vzdělávání jedinců. „Neustálé učení bude nutností, přesně řečeno nátlakem vynucené, nikdo však přesto neví, co se má učit a proč.“ (Liessmann, 2008, s. 26) Říká, že současná společnost se považuje za společnost vědění (on ale vysvětluje, že se jedná o společnost nevzdělanosti). Ta si zakládá na prosazování celoživotního vzdělávání. Tento druh vzdělávání považuje Liessmann za idealistický, protože je pozůstatkem utopických představ o možnosti celospolečenského získávání vědění (utopické je na tom to, že pokud zmizí diference elita vs. obyvatelé s nižším či žádným vzděláním, zmizí i podstata vzdělání sama). Tvrdí, že důkazem proti celoživotnímu vzdělávání může být rychlé zastarávání informací (lidem je uměle vnucována představa nutnosti co nejdříve studia i nutnosti investovat do něj). Liessmann kritizuje stav, kdy se osoby vzdělané v nehumanitním slova smyslu považují za zprostředkovatele pravého vědění. Odsuzuje podřizování se žebříčkům, evaluacím a neustálým hledáním vzoru v zámoří. Studenti i učitelé se dle něho stávají otroky komerční sféry v tom smyslu, že se jí postupně začínají podřizovat, jsou omámeni rychlostí a skrytými plány managementu vědění.

ad 7) „Cíle připravovaných reformních kroků je tuto charakteristiku vysokoškolského vzdělávání dále rozvíjet a to zejména pomocí interdisciplinárního pojetí vzdělávání, v němž budou mít svoji klíčovou roli jak obory technické a přírodovědné, tak obory humanitní a umělecké.“ (Matějů, 2009, s. 6) BKTV má tedy vést k podpoře všech oblastí vzdělávání. Teorie nevzdělanosti upozorňuje na nebezpečný důsledek

industrializace společnosti – preferování technických a přírodních oborů na úkor těch humanitních. Přírodní vědy mají dle Liessmanna stejný základ jako průmyslová výroba. „Experiment v oblasti přírodních věd totiž rovněž sází na produkci identických výsledků dosažených identickými metodami za identických podmínek.“ (Liessmann, 2008, s. 31) Na opačném pólu tak stojí vědy humanitní, které spočívají v „osamělosti a svobodě“ každého učenice. Toto poznání nelze dosáhnout standardizovaně a reprodukovat ho. Myslet musí každý učenec sám, svým tempem a podle svého individuálního nadání. Patří k němu rovněž osobní vztah učitele a žáka. Spolufinancování studia má za následek další opomínání humanitních oborů, protože ty jsou založeny na myšlení, jež velký přísun financí nepotřebuje.

ad 9) Liška vybízí k rehabilitaci univerzit ve smyslu novověkých svatyň moderního vzdělávání. Až na druhém místě (ačkoli píše, že vysoké školy slouží „především“ k tomu) uvádí rozvoj kritického myšlení a schopnost reflexe celého kontextu. Přitom podpora kontextuálního myšlení se u mnohých autorů dostává do popředí vzdělávacích cílů. Liessmann kritizuje současný vzdělávací systém z nedostatku kontextového učení. Ve vědomostech, které preferuje soudobá „společnost vědění“, chybí kontext a „probíhají v něm hranice mezi hádáním, tušením vědění a vzdělaností“. (Liessmann, 2008, s. 13) Hlavním rysem informační společnosti se tak stává nahodilost, jež kontextuální chápání významu plně nahrazuje. Do výuky dle něho proniká mediální formát vědomostních soutěží.

BKTV má být živým dokumentem (na její přípravě se má podílet i veřejnost). Aktivní diskuzi k současnému stavu vzdělávacího systému považují zastánci teorie nevzdělanosti za potřebnou. Ačkoli týmovou spolupráci považují za suspendování individuality, tvůrčí a kontextuální myšlení oceňují<sup>77</sup>. S tímto pojetím by jistě souhlasili Lévy (BKTV by mohla být považována za dílo-proces), Illich (spolupráce i nediplomované veřejnosti na průběhu vzdělávání) i Leirman (zapojení kultury komunikativního vzdělávání). I Lyotard považuje za primární dialog ve vzdělávání, který by měl vést k odhalování kontextu. Účelem vzdělávání má být „minimální rezistence vůči simplifikujícímu způsobu myšlení, vůči

---

<sup>77</sup> Liessmann si cení této hodnoty společnosti vědění – „společnosti, v níž rozum, úsudek a rozvaha, prozíravost, dlouhodobé myšlení, chytré zvažování, vědecká zvědavost a kritická sebereflexe, shromažďování argumentů a zkoumání hypotéz konečně převážili nad iracionalitou, ideologií, pověřčivostí, domýšlivostí, chtivostí a bezduchostí.“ (Liessmann, 2008, s. 22)

zjednodušujícím sloganům, vůči touze po jasnosti a snadnosti, vůči přáním obnovit spolehlivé hodnoty.“ (Lyotard, 1993, s. 75)

V teoretické části diplomové práce jsem zmínila několik autorů, kteří rovněž jako Liessmann varují před komercializací a globalizací ve vzdělávání (Postman, Illich). Pro teorii nevzdělanosti je otázka komercializace vzdělávání klíčová. V tomto ohledu se BKTV problematikou vyváženosti financování jednotlivých oborů zabývá velmi povrchně. V úvodním slovu ministra se Mgr. Ondřej Liška této záležitosti dotýká pouze vyjádřením snahy o „interdisciplinární pojetí vzdělávání“. (Matějů, 2009, s.6) Ani v následujících kapitolách ale bohužel čtenář nenalezne bližší řešení této problematiky. Vzhledem k tomu, že BKTV má vést univerzity k propojování s komerční sférou, aby si zajistily samofinancování, nevidím v BKTV řešení pro financování humanitních oborů (pokud by se tyto obory neměly spoléhat pouze na finanční spoluúčast studentů). Problematika je shrnuta pouze do tohoto vyjádření: „Specifická kritéria bude potřebovat podpora některých společenskovedních, humanitních a uměleckých oborů.“ (Matějů, 2009, s. 26) Fenomén protěžování přírodovědeckých a technických oborů postihují ve svých pracích i Liessmann, Postman či Lyotard. V BKTV Liška doslova píše: „Nikdo snad ale nepochybuje o tom, že vytváření znalostní společnosti je do značné míry závislé právě na potenciálu technických a přírodovědných disciplín a jejich spolupráce s podnikovou sférou.“ (Matějů, 2009, s. 6) V tom vidím důvod pro hlavní kritiku ze strany teorie nevzdělanosti. Liessmann vysvětluje, že ačkoli je většina lidí přesvědčena, že žije ve společnosti vědění (neboli společnosti znalostní, jak uvádí BKTV), již se nevyskytujeme ani ve společnosti polovzdělanosti, nýbrž ve společnosti nevzdělanosti.

V BKTV bohužel není nikde pojem znalostní společnosti definován, proto se mohu pouze domnívat, že se jedná o překlad anglického výrazu „knowledge society“, který má několik českých ekvivalentů. Jsou jimi např. vzdělanostní společnost, společnost vědění, společnost vzdělání, „chytrá společnost“ a společnost znalost(n)í. Ráda bych nyní krátce vysvětlila, z jakého důvodu si myslím, že je tento pojem užíván v BKTV nesprávně. „Knowledge society“ vyjadřuje takový stav společnosti, v níž se začínají prosazovat nové technologie a informace se stávají konkurencí pro vědecké vědění. Základní podmínkou úvah o společnosti vědění je, že v každé společnosti je dané pensum vědění, které se nějakým způsobem produkuje, distribuuje a aplikuje (Petrušek). Není to tedy soudobou novinkou (Castells). Důležitá je schopnost diference informace a vědění. Proto se také od



70. let mluví spíše o společnosti informační a ne společnosti znalostí. „Zvykli jsme si totiž na jisté bezpečné pojetí 'vědění', které vždycky představovalo určitý relativně stabilní korpus znalostí, specifickým způsobem uspořádaný a zejména permanentně podrobovaný měřidlům, jejichž příslušnost jednotlivých částí - tvrzení, teorií, teorémů, axiomů, hypotéz, vět atd. – k tomuto korpusu používala vědecká komunita.“ (Petrušek, 2007, s. 410) Chce se tím vyjádřit, že lidé si s příchodem technologií stále byli vědomi významu vědění a jejich diference vůči informacím. Pokud se ale naše myšlení slovy Virilia anestetizuje, nejsme již této diference schopni a za pravé vědění považujeme pouhé mechanicky produkováné informace, jsme náchylní k jejich manipulacím.

Liessmann definuje společnost vědění jako „společnost, v níž rozum, úsudek a rozvaha, prozíravost, dlouhodobé myšlení, chytré zvažování, vědecká zvědavost a kritická sebereflexe, shromažďování argumentů a zkoumání hypotéz konečně převážili nad iracionalitou, ideologií, pověřčivostí, domýšlivostí, chtivostí a bezduchostí.“ (Liessmann, 2008, s. 22) To, co se společností vědění nazývá v BKTV, pojmenovává jako společnost nevzdělanosti (má totiž industriální charakteristiky). Dodává, že pokud bychom navíc přistoupili na sjednocení pojmů společnosti vědění a informační společnosti (což odmítá nejen on, ale jak je uvedeno výše i např. Petrušek), pak bychom současný stav museli nazvat jako společnost dezinformační. Na mnoha příkladech dokládá, že hlavní příčinou je komercializace/ ekonomizace vzdělávání (přenesení podnikové struktury do vzdělávacích institucí), absence vzdělání v pravém slova smyslu a podřizování vzdělávání různým evaluacím. Z tohoto důvodu je možné říci, že z pohledu teorie nevzdělanosti BKTV zasazuje soudobý vzdělávací systém do již překonaného období společnosti vědění.

I Flusser chápe společnost vědění jako tu, která je spojena s univerzem textů a ne současným univerzem komputace. Z těchto důvodů se domnívám, že v BKTV je tento pojem použit nesprávně (s ohledem na pluralitu názorů společnosti „pozdní doby“ to ovšem považuji pouze za osobní názor). Dle teoretické části mé diplomové práce je zcela zřejmé, že se uvedení autoři (s výjimkou Kellera) shodují na tom, že společnost vědění je ve společnosti „pozdní doby“ překonaná (ať již důvody pojmají rozdílně). Myslím, že společnost „pozdní doby“ nelze popisovat jako společnost moderní. Z pohledu autorů, které jsem jmenovala výše, je pak konkrétně tento předpoklad pro reformu terciárního školství irelevantní.

Z teoretické části diplomové práce je zřejmé, že vzdělání vždy někdo kontroloval („vypravěč mýtu“ – Bůh/církev – stát – komerční sféra?). V dnešní době se ale hlavní část zodpovědnosti přenáší do soukromého sektoru, což s sebou může přinést volnost (Illich mluví o uvolnění se od omezení instituce), ale i zánik těch oborů, které nejsou pro komerční a industriální sféru perspektivní. Foucaultova teorie dohledu (či dozoru) se uplatňuje v následujícím vyjádření: „Na národní úrovni by měl být zachován dohled nad standardem akademického pracovníka, a to minimálně zavedením národního registru akademických pracovníků, který bude využíván při posuzování skutečného personálního zajištění vzdělávací činnosti, při žádostech o její akreditaci a při hodnocení vysokých škol.“ (Matějů, 2009, s. 22)

Odkazy na Přílohu č. 2: elity; globalizace; komercializace; kontext, redundance; škola, učitel-žák

### Předmluva

BKTV popisuje jako expertní materiál, dílo-proces, předložený k veřejné odborné a politické diskuzi. Zdůrazňuje se tu opět, že nechce být českým originálem, ale má český vzdělávací systém zařadit do mezinárodního kontextu. Autoři BKTV upozorňují na nedostatek veřejných financí ve vzdělávání.

ad 1) Přizpůsobování se evropským a zaoceánským vzorům viz Úvodní slovo ministra, ad 1). Dále se zde čtenář dočte: „Struktura předkládaného dokumentu vychází z rolí, které systém terciárního vzdělávání plní v moderní společnosti v souladu s měnícími se požadavky svého okolí.“ (Matějů, 2009, s. 7) Protiargumentace vůči chápání BKTV jakožto „moderního“ dokumentu viz Úvodní slovo ministra, závěrečné komentáře.

ad 3) Problematika financování českého vysokého školství je zde pouze nastíněna s tím, že jí detailněji zabývají následující kapitoly.

ad 10) Autoři BKTV apelují na „co nejrychlejší adaptaci se na trendy ve vývoji terciárního vzdělávání“. (Matějů, 2009, s. 7) Liesmann tento fenomén rychlosti považuje ve vzdělávacím systému za škodlivý. Všimá si nejen „manažerů omámených zrychlením“ (Liesmann, 2008, s. 68), kteří již nemají potřebný čas na subjektivní přemýšlení o problémech a jejich vědění je proto pouze zdánlivé. Kritizuje rovněž možnost projít studiem rychleji (k tomu pomáhá modularizace studia, snížení jeho kvality i náročnosti,

vztahy mezi žáky a učiteli, digitalizace...). Zjednodušují se i vědecké texty (jsou doplňovány tabulkami, grafy, prezentacemi...). Na univerzitách mizí přednášková kultura (Liessmann kritizuje využívání mediálních projektorů ve výuce, jedná se prý o zjednodušování). „Nejenže nadvláda techniky překrývá slova, ona už nepřipouští skutečné myšlenky.“ (Liessmann, 2008, s. 104)

Odkazy na Přílohu č. 2: globalizace; komercializace; modularizace, rychlost

### Úvod- Co je a co není BKTV

Tato úvodní část BKTV stručně shrnuje východiska, cíle a související problematiku reformy českého vysokého školství. Obsahuje rovněž Stručný přehled stavu českého systému terciárního vzdělávání (jeho silné a slabé stránky, včetně příležitostí a hrozeb).

ad 2) BKTV má mít tři zásadní poslání: vzdělávání; výzkum a vývoj; tzv. třetí roli (službu společnosti v obecnějším pojetí). „V jednotlivých institucích terciárního vzdělávání budou tato poslání realizována v přiměřeném rozsahu i kvalitě a na všech úrovních budou implementovány mechanismy řízení a hodnocení.“ (Matějů, 2009, s. 9) Poslání BKTV tak podle mého názoru naráží na instituci „managementu vědění“, o které mluví Liessmann i např. Postman, a kterou Liessmann řadí mezi jeden z nejvýznamnějších důsledků industrializace/komercializace vědění, protože takové vědění se může jen stěží odvolávat na moderní pojmy jako je hodnota či poslání. Tyto pojmy se ve společnosti „pozdní doby“ vyprazdňují. Teorie nevzdělanosti za touto snahou vidí přenesení podnikového myšlení do univerzitního prostředí. Více viz Úvodní slovo ministra, ad 2.

ad 3) V BKTV se také mluví o vhodném nastavení finančních toků mezi státem a vzdělávacími institucemi, i mezi institucemi a jednotlivci, a to jak mezi vzdělávacími, tak i dalšími společenskými institucemi. „Právě přímé propojení výzkumu se vzděláváním povede k žádoucí podnikavosti a inovativnosti nastupujících generací.“ (Matějů, 2009, s. 8) Teorie nevzdělanosti ale naopak tvrdí, že stát má zajistit to, aby ve všech podstatných oblastech, tedy i v humanitních oborech, existoval financovaný výzkum, který bude nezávislý na soukromých zájmech. Komercializace vzdělávání je v této podobě považována za škodlivou. Týká se to rovněž dalších z požadavků BKTV: „...(naplnit) očekávání zaměstnavatelů a potřebu společnosti v oblasti kvality a kvantity lidských zdrojů (včetně všech forem celoživotního učení)...;...odstranění nebo podstatné zmírnění sociálních a jiných bariér v přístupu k terciárnímu vzdělávání...;“ (Matějů, 2009, s. 8)

Liessmann píše, že státní moc se projevuje ve vzdělávání rovněž tím, že je považováno za bezplatné (což není z ekonomického hlediska pravda) a dává rovnou šanci všem. Nápomocné komerční instituce na vzdělávacím systému finančně a mocensky parazitují a Liessmann upozorňuje na to, že ve společnosti nevzdělanosti si to dokonce přestávají mnozí jedinci uvědomovat, díky čemuž tyto komerční subjekty substituují ty instituce, které mají dbát na starý ideál *universitas litterarum*.

Přeměny hierarchicky uspořádané společnosti v síťovou si všimá i Castells, přesto se nedomnívám, že by si pod vhodnými toky v oblasti vzdělávání představoval finance. Síťová společnost staví univerzity do pozice, kdy se musí do sítě integrovat, jinak ztratí svou moc vzdělávat, na čemž mají v dnešní době peníze bezesporu významný vliv. Smyslem změny by ale z hlediska teorie nevzdělanosti mělo být to, využít sítě ke vzdělávacím účelům (Castells navrhuje e-learning, Lévy stromy znalostí...), a překlenout tak negativní jevy, jež se v proklamované „společnosti vědění“ projevují. „Aniž by nastaly problémy nebo se vyskytl nějaký věcný důvod, byly studijní obory ze dne na den přetaveny na program bakalářského studia, prvoplánově prohlašované za mezinárodně srovnatelné, ve skutečnosti však třístupňový program, což vzhledem k obrovskému zmatku znemožnilo na několik let smysluplné studium.“ (Liessmann, 2008, s. 115) Liessmann vidí za smysluplnou změnou vzdělávacího systému uvědomění si kvalit společnosti vědění a snahu o jejich návrat. „Člověk je aktivní bytost, a protože veškeré jednání a myšlení musí mít předmět, snaží se člověk obsáhnout ze světa co nejvíc a propojit se sebou tak těsně, jak jen lze.“ (Liessmann, 2008, s. 40) „Patří k paradoxům společnosti vědění, že nemůže dosáhnout cíle veškerého poznání, tedy pravdy nebo přinejmenším závazného pochopení. V této společnosti (nevzdělanosti) se už nikdo neučí proto, aby něco věděl, nýbrž jen kvůli učení samotnému.“ (Liessmann, 2008, s. 22)

Odkazy na Přílohu č. 2: dohled; komercializace

### Kapitola 1: Terciární vzdělávání

Tato kapitola se zabývá začleněním českého terciárního vzdělávacího systému do mezinárodního srovnání, jeho stručnou historií, potřebou více provázat studium (i celoživotní vzdělávání) s trhem a financováním.

ad 1) „...dochází k transformaci společnosti ve společnost znalostní a ekonomiku taženou novými objevy a z nich plynoucími inovacemi.“ (Matějů, 2009, s. 12). Podrobná protiargumentace viz Úvodní slovo ministra, závěrečné komentáře.

ad 3) BKTV řeší i otázku masové poptávky po vzdělávání. Začala v době industriálního rozvoje a zpočátku byla poptávka po vzdělávání přijímána kladně, protože bylo zapotřebí vzdělat velké množství pracovníků. BKTV vidí řešení ve finanční spoluúčasti studentů nebo v propojení terciárního vzdělávání s finančními projekty soukromého sektoru. V tomto bodě sice BKTV přiznává, že „nejvíce citlivé jsou na tento stav navíc právě ty obory, které nemají mnoho možností přímé spolupráce s průmyslem, jsou zato klíčovými aktéry v širší společenské roli univerzit. Zejména jde o obory umělecké, některé humanitní směry apod.“ (Matějů, 2009, s. 16) Tímto konstatováním ovšem návrh řešení končí. Dle Liessmanna zůstává otázkou, zda to nebude nahrávat komerčním subjektům, jež poskytnou studentům půjčky na studium, či to naopak povede ke zkvalitnění výuky. Více k otázce financování viz Úvod- co je a není BKTV, ad 3.

ad 5) BKTV akcentuje celoživotní vzdělávání, mezi cíle reformy totiž mimo jiné řadí: „zásadním způsobem rozvinout zapojení institucí terciárního vzdělávání do celoživotního vzdělávání ať už v přímé spolupráci s komerčními partnery, nebo bez nich.“ (Matějů, 2009, s. 17) Dosahování maximálního vzdělání, a to během celého aktivního života (celoživotní vzdělávání) považuje BKTV za jednu z nových výzev. Jak je popsáno již v Úvodním slově ministra, ad 5, Liessmann se staví proti myšlence celoživotního vzdělávání, stavěné v duchu komercializovaného vzdělávání. BKTV v této kapitole také zmiňuje problematiku kvality výuky. „Souběh používání značně konzervativních výukových metod a masifikace vzdělávání proběhnuvší v posledních dvaceti letech vedou k tomu, že jednotlivé kurzy jsou často vedeny příliš formálně, v nadměrných počtech účastníků seminářů, bez potřebné zpětné vazby, konzultací a průběžné kontroly a nezbývá prostor pro kvalifikační a odborný růst vysokoškolských učitelů. Mnohé kurzy by přitom mohly být efektivněji vedeny odborníky z praxe a frontální styl výuky by měl být nahrazen projektově orientovaným přístupem s důrazem na související měkké dovednosti...“ (Matějů, 2009, s. 15) „Experti se domnívají, že stávající podoba terciárního vzdělávání (struktura, způsob financování atd.) nebude schopna splnit požadavky na bohatě diverzifikovaný systém, který by byl otevřený evropským a globálním trendům a současně naplnil potřeby rozvoje České republiky v kontextu nastupující společnosti znalostí.“ (Matějů, 2009, s. 13) Pohled teorie nevzdělanosti na studenta a učitele viz Úvodní slovo

ministra, ad 5. Co se týče účasti expertů ve vzdělávání, kloní se Liessmann na stranu kritiků. Experti na oblast vzdělávání nahrazení „manažery vědění“. Vědění se stává podnikatelským cílem. Manažeři vědění pak podléhají komerčnímu pojetí vzdělávání a odvolávají se na poradenské instituce, testovací agentury a jsou závislí na akreditacích.

ad 6) BKTV předkládá následující kritiku současného stavu: „...omezená schopnost vysokých škol pružně reagovat na změny na trhu práce a na kvalifikační potřeby zaměstnavatelů...“. (Matějů, 2009, s. 13) Liessmann říká, že reformní snahy dnes vedou k prosazování soutěže, konkurence, testů, mezinárodních rankingů, opatření k zajištění kvality a kurzů orientovaných na výkonnost. Naše závislost na srovnávacích žebříčcích ovlivňuje nejen fungování vzdělávacího systému, ale i způsob myšlení. Dříve spočívala konkurence v přístupu k pravdě, dnes v pořadí v žebříčku. Žebříčky ale slouží nejvíce komerčním účelům pomáhajících agentur a vycházejí z mylné představy, že posuzovat znamená kvantifikovat. Naše důvěřivost v tyto srovnávací žebříčky jen stvrzují naši důvěru v hierarchický řád světa (ačkoli již nevěříme v omezenost vzdělávání). Odpovídá jim i nový typ rovnosti – neexistuje nic, co by nešlo seřadit do žebříčku. Tlak na týmovou spolupráci a konkurenceschopnost vychází podle teorie nevzdělanosti z přeměny myšlení. Namísto subjektivní touhy se vzdělávat převážily externí faktory – trh, zaměstnatelnost, kvality lokality a technologický rozvoj.

ad 8) Pro účely BKTV je žádoucí: „lépe definovat a rozšířit segment kratších (profesně orientovaných) studijních programů“. (Matějů, 2009, s. 16) Dělení studia do kratších studijních jednotek je dle BKTV v souladu s boloňským procesem. Liessmann naopak tvrdí, že třístupňový model narušil jednotu výzkumu a výuky. „Bakalářský stupeň umožňuje absolvovat vysokou školu nedostudovaným.“ (Liessmann, 2008, s. 74) Má dle něj za cíl zkrácení doby studia i zvýšení počtu studentů. Jako otázka se nabízí, co se pak stane s humanitními obory? „Módní trendy chápou spásu humanitních věd v jejich kombinaci s ekonomikou, médií a biotechnologiemi.“ (Liessmann, 2008, s. 75) Říká také, že hlavně v humanitních vědách je vidět, jak rozčlenění studia do třístupňového modelu zapříčinilo zmizení svobody učení. Mizí svoboda volby tématu i metody. Vše je standardizované, a tudíž dobře kontrolovatelné. Předpokládá také, že s novým uspořádáním se pro práci ve výzkumu stane důležitým titul PhD.. Celý systém vzdělávání se zjednodušuje. Liessmann to dokládá na příkladu, kdy se postup diplom x doktorát x habilitace suspenduje na Bc. x Mgr. x PhD.. Následkem toho stoupá počet studentů, a přesto (proto?) klesá vědecká úroveň.

Na přítomnost expertů ve vzdělávání jsou u uvedených autorů postoje různé. Postman ji například považuje za negativní jev. „Využívání expertů je druhým důležitým prostředkem, jímž se 'technopolie' zuřivě snaží kontrolovat informace.“ (Postman, 1993, s. 87) Ani Virilio se nestaví k tématu pozitivně. Říká, že dnešní člověk je anestetizován, musí se spolehnout na zprostředkované informace (médií, laiky, experty nebo autoritami), protože není schopen si tvořit autentické vlastní úsudky mimo svůj specifický kontext. Pozitivně vidí přítomnost expertů ve vzdělávání Leirman. Definiuje čtyři kultury vzdělávání, z čehož jedna je založena na přítomnosti expertů. Původně se nacházeli v neformálním vzdělávání, postupně tuto kulturu výuky převzala židovsko-křesťanská tradice. Pokud expert nezničí kvalitu výuky tím, že odmítá odpovídat na kladené otázky, může procesu přinášet pozitiva. Kladně na experty ve vzdělávání nahlíží i Illich. V rámci projektu odškolení společnosti se mají experti stát pomocníky při individuálním vzdělávání.

Dobu masového šíření profesního vzdělávání označuje Leirman jako dobu kultury inženýrů. Lévy vidí problém současné masové poptávky v nákladech na vzdělávání. Navrhuje preferování „virtuálních“ škol a univerzit, protože co se týče nákladů na jejich infrastrukturu a provoz, jsou znatelně levnější)

Klady vidí v celoživotním vzdělávání, oproti teorii nevzdělanosti, např. Lévy. Mluví o celospolečenském tlaku na celoživotní vzdělávání, který vychází z principů fungování kyberprostoru (přináší nové intelektuální technologie, nové formy přístupu k informacím). Díky nim se zvyšuje kolektivní inteligence kybernetické společnosti. V rámci celoživotního vzdělávání je nutné zavést aktualizované postupy pro dálkové vzdělávání, které považuje z hlediska využívání možností kyberprostoru za mnohem efektivnější než vzdělávání prezenční. Kybernetické pojetí vzdělávání zpochybňuje klasické dělení získávání poznatků na dobu studia a dobu pracovní. Lévy prosazuje celoživotní vzdělávání a maximální provázanost studia s následnou prací. Výhody celoživotního vzdělávání vidí i Castells, a to hlavně v oblasti e-learningu. Ten často propojuje oblast terciárního vzdělávání a vzdělávání firemního. Proti myšlence celoživotního vzdělávání vystupuje naopak také Virilio. Zatímco předindustriální společnosti byly dle Virilia společnostmi brzdění (brzdící dromokracie), pro společnost moderní je charakteristická vysoká akcelerace (akcelerativní dromokracie). Kdo využije rychlosti a teleakce, získá moc a převahu (výhodné je proto studovat rychle, efektivně).

Odkazy na Přílohu č. 2: celoživotní vzdělávání; experti ve vzdělávání; komercializace; modularizace, rychlost; učitel-žák; vědění

## Kapitola 2: Struktura systému

Tato kapitola se zabývá strukturou českého terciárního systému, historií a problematikou VOŠ a potřebou rekategorizace jednotlivých institucí a jejich částí. Diverzifikace systému terciárního vzdělávání je důležitým bodem. Dle BKTV je nutná profilace tří základních typů institucí – výzkumných; vzdělávacích; profesně orientovaných.

ad 4) „... Zásadní bude zvýšení zodpovědnosti jednotlivých institucí za znalosti, dovednosti a budoucí uplatnění absolventů a právě tomuto cíli budou podřízeny jak specifikace akreditačních procedur, tak finanční nástroje na národní úrovni včetně přiznání vysokých nákladů na zajištění programů v požadované kvalitě.“ (Matějů, 2009, s. 20) BKTV tak vyzývá k přesunu zodpovědnosti na jednotlivé instituce se zachováním jejich státní kontroly.

ad 8) BKTV navrhuje transformaci některých VOŠ na „vzdělávací instituce, které budou nabízet krátké programy (maximálně dvouleté, prakticky orientované vzdělávání)“. (Matějů, 2009, s. 21) Tím dokonce vymezuje specifické instituce, které by měly soukromé sféře sloužit. Více k tématu viz Kapitola 1., ad 8. Dále uvádí, že „na modernizaci a zvýšení dynamiky rozvoje terciárního vzdělávání se v České republice v posledních 15 letech podílelo zejména pět základních faktorů...“ (Matějů, 2009, s. 18), z nichž jedním je postupná implementace modelu strukturovaného studia v rámci boloňského procesu. Boloňské setkání evropských ministrů školství v roce 1999 vidí Liessmann velmi kriticky. „Myšlenka na první pohled pochopitelná – vytvořit jednotné evropské školství – se v konkrétních krocích projevuje jako další prohlubování procesu, který směřuje k opouštění ideji evropské univerzity.“ (Liessmann, 2008, s. 73) Sjednocování evropského vysokého školství za účelem možných přestupů mezi univerzitami chápe jako fakt, kdy jsou „kvůli menšině studujících všechny státy donucené podrobit své vysoké školství velmi nákladné restrukturalizaci, což se jeví jako sporné.“ (Liessmann, 2008, s. 74) Z hlediska teorie nevzdělanosti je rovněž negativní evaluační srovnávání jednotlivých institucí dle kritérií nastavených v BKTV (podíl obratu v oblasti výzkumu, podíl podpory z mezinárodních zdrojů, výkon ve výzkumu, uskutečňované typy studijních programů, podíl studentů v jednotlivých programech, minimální kvalifikace přednášejících, podíl



externích pracovníků, rozsah praxe studentů). Dle Liessmanna bylo myšlení nahrazeno počítáním pořadí v nějakém žebříčku. Dnešní vzdělanostní politika se omezuje na sledování pořadí v žebříčcích, což podle něj zapříčinilo kolektivní depresi. Testy PISA (Programme for International Student Assessment OECD) jsou podle Liessmanna průměrně koncipované, jejich cílem je pouze zisk. Školy začínají osnovy přizpůsobovat žebříčkům mezinárodních hodnocení bez ohledu na jejich smysluplnost, důležité je dosažení kýžené akreditace. Poukazuje rovněž na dvojí důsledek jejich výsledků. Buď se ukazuje, že provedené školské reformy byly kontraproduktivní (protože Německo se v testech propadá), nebo mají testy samotné nízkou vypovídající hodnotu.

Odkazy na Přílohu č. 2: cíle vzdělávání; modularizace, rychlost; škola

### Kapitola 3: Výzkum a vývoj

Tato kapitola zpracovává tematiku českého výzkumu a vývoje. Všímá si problematiky při posuzování „exaktních“ a „měkkých“ oborů, posílení konkurence mezi studenty doktorandských programů a transparentnosti v získávání titulů profesor a docent.

ad 6) V této oblasti se BKTV zaměřuje na „... specifické otázky vysokých škol, tedy zejména na přípravu lidských zdrojů pro výzkum, vývoj a inovace a na oblast řízení výzkumných institucí v rámci vysokých škol.“ (Matějů, 2009, s. 25) Ačkoli se v BKTV uvádí, že rozhodně není účelem vytvořit podmínky pro soutěžení či nálepkování „neúspěšných“ univerzit, jedním ze tří způsobů podpory výzkumu a vývoje je „zvýšení mezisektorové mobility a podpora akademické podnikavosti“. (Matějů, 2009, s. 26) Dle teorie nevzdělanosti vede takto nastavená reforma terciárního vzdělávání k provázání s komerční sférou, aby si tak obory zajistily kýženou míru „podnikavosti“. Prohlášení, že „adekvátní reakcí na tuto výzvu v reformním procesu jistě není stavět proti sobě ‘exaktní’ a ‘měkké’ obory, školy technické a umělecké, ale naopak zdůraznění rovnoprávnosti poznávacího procesu racionálního a kreativního“ (Matějů, 2009, s. 25) je v rámci řešení této závažné problematiky nedostatečné. Liessmann uvádí, že se zánikem měšťanstva zmizela i rovnováha mezi humanitním a technickým vzděláváním (tento stav nazývá jako polovzdělanostní společnost)<sup>78</sup>. Technické a humanitní vědění se od sebe oddělily již

---

<sup>78</sup> Postman popisuje stejný jev, když píše, že nástroje, které prvotní kultury využívaly, postupně ovládly zvyky i tradice, ale stále se nacházely v rovnováze. V technokraciích získávají nástroje hlavní úlohu, nejsou do kultury integrované, ohrožují ji.

s počátkem novověkého vzdělávání a až do počátku industrializace vědění v 19. století byly v rovnováze. V současné době mají technické a přírodní obory jasnou převahu a pouhé konstatování požadavku pro jejich zrovnoprávnění s humanitními není dostačující.

V BKTV se píše: „Specifická kritéria bude potřebovat podpora některých společenskovědních, humanitních a uměleckých oborů.“ (Matějů, 2009, s. 26) Autoři BKTV tak tyto obory izolují od výdělečných výzkumných institucí, jejichž vytváření je cílem této reformy.

Odkazy na Přílohu č. 2: komercializace; týmová spolupráce

#### Kapitola 4: Spolupráce s aplikační sférou

Kromě vzdělání a výzkumu je v této kapitole definována tzv. třetí role univerzit – mění ekonomické a sociální prostředí v regionální, národní i nadnárodní rovině. Autoři BKTV zde deklarují nutnost spojení se s komerční sférou, aby se akademičtí pracovníci naučili komerčním dovednostem a že je třeba využívat agenturních služeb pro podporu transferu technologií a znalostí (s možností daňového zvýhodnění).

ad 2) Celá tato kapitola, nyní detailněji, projednává propojení českého terciárního vzdělávacího systému s komerční sférou. Liessmann tento proces kritizuje, více viz Úvodní slovo ministra, ad 2 a Úvod- co je a není BKTV, ad 2. .

V rámci této kapitoly bych jen ráda upřesnila následující tvrzení BKTV: „Univerzity vždy zajišťovaly mezigenerační transfer znalostí a vědomostí. Dnes se vysoké školy postupně přetvářejí také v instituce hrající klíčovou roli v produkci znalostí a v tvorbě inovačního potenciálu společnosti.“ (Matějů, 2009, s. 30) Zaprvé bych chtěla zmínit, že univerzity nebyly vždy médiem vzdělávání. Tím se staly až od 13. století. Ani pokud bychom větu pochopili ve smyslu toho, že to bylo jejich úkolem, nelze s ní plně souhlasit. Středověké univerzity zpočátku plnily funkci náboženskou, po té se staly prostředkem státního dohledu nad vzděláváním občanů. Dnes se pohled na univerzity liší. Někteří autoři se domnívají, že procházejí hlubokou krizí způsobenou právě provázáním s komerční sférou (Liessmann, Postman), pro některé se staly uzly vzdělávání a mocenské toky je nutí se do sítí integrovat (Castells), pro některé jsou v současnosti odlidštěnými institucemi (McLuhan), Lyotard je spojuje s úpadkem metanaračního legitimizačního dispozitivu, podle Lévyho se mají stát

prostředníkem mezi studentem a zaměstnavatelem. Nikdo z nich však nepochybuje o nerovnocenném postavení technických a humanitních oborů.

Odkazy na Přílohu č. 2: komercializace; škola; vyprávění ve vzdělávání

### Kapitola 5: Řízení a samospráva

Kapitola 5 se zabývá plánováním organizace nového managementu univerzit, vymezením jejich pravomocí a jejich odpovědností vůči státu. Navrhuje také zřízení Rady pro terciární vzdělávání (RTV), která by měla být koncepčním, koordinačním a poradním sborem.

ad 5) V souvislosti s touto kapitolou doplňuji, že BKTV je chápáno rovněž jako „zastoupení v akademickém senátu ....(a mají se zásadně podílet)...zejména na hodnocení kvality vzdělávacího procesu a servisních činností.“ (Matějů, 2009, s. 40) Dnešní evaluace výuky vyplývá dle Liessmanna z toho, že žák je zákazník. Celé hodnocení se tak stává konzumentským (bylo doporučeno dostatečné množství literatury?, byly přítomné prvky e-learningu?, byly způsoby zkoušení dostatečně známé?..) Samotné dotazníky pro studenty považuje za nepřesné. Jsou jen mechanismem interní kontroly.

ad 4) Z doporučení BKTV v tomto směru vyplývá nutnost úpravy organizace vedení a fungování systému vysokého školství, přičemž „z teoretických prací i podnětů zaměstnavatelů vyplývá požadavek na posílení role externích aktérů (zaměstnavatelé, oblast kultury, státní správy, neziskový sektor apod.) při řízení terciárního sektoru vzdělávání.“ (Matějů, 2009, s. 35) Podrobněji je k tomuto tématu napsáno v Úvodním slově ministra, ad 4 a Kapitole 2, ad 4. Ráda bych jen doplnila, že v této kapitole se o státním dohledu doslova píše: „Pro podmínky v České republice je typický státní dohled (akreditace, financování, částečně i hodnocení kvality).“ (Matějů, 2009, s. 35) Ačkoli se v textu dále uznává, že státní dohled rozvoj vzdělávání v ČR brzdí (i samotný fakt „brzdění“ je zajímavý z pohledu Viriliovy teorie), následně je dodáno, že reforma BKTV se zaměří na „vymezení a naplnění role státního dohledu“. (Matějů, 2009, s. 36) Znamená to tedy, že se pouze změní forma či síla státního dohledu, ale samotná jeho existence se nevyřeší?

Odkazy na Přílohu č. 2: dohled; komercializace; učitel-žák

### Kapitola 6: Financování

Tato kapitola předkládá návrh financování terciárního vzdělávání s tím cílem, aby se zajistila rovnost šancí v přijetí ke studiu a zároveň se našlo řešení pro fiskální omezení ČR.

ad 3) K tématu financování terciárního vzdělávání se podrobně zmiňuji v Úvodu – co je a není BKTV, ad 3 a v Kapitole 1, ad 3. „Současný systém dvojkolejnosti poplatků za studium, kdy studenti na soukromých vysokých školách hradí veškeré přímé náklady svého vzdělávání a za studenty veřejných vysokých škol většinu nákladů hradí stát, vznikl jako nouzové řešení koncem minulého století v období rostoucí poptávky po terciárním vzdělávání, na kterou stát nebyl chopen, či ochoten adekvátně reagovat financováním dostatečného počtu studijních míst na veřejných vysokých školách.“ (Matějů, 2009, s. 44) Tento systém považuje BKTV za neudržitelný a nespravedlivý. Cílem finančního plánu reformy je zavedení základních studijních grantů, všeobecného systému půjček na vzdělávání, systému sociálních stipendií a spoření na vzdělání. Dále se uvažuje o zavedení odloženého školného, státních i komerčních půjček a vytvoření informačního systému o terciárním vzdělávání. Liessmann upozorňuje, že dnešní univerzity se v důsledku propojení s komerční sférou stávají samy komerčními institucemi. V souvislosti se studentskými půjčkami je tak možné upozornit na otázku, komu přinesou nejvíce zisku. Liessmann říká, že školy vnucují studujícím představu, že se investice do vzdělávání vyplatí (bankám, státní správě?). Univerzita je certifikační institucí, která si nechá za vše zaplatit dobře. Kromě ní se v oblasti vzdělávání pohybují mnohé firmy, jež rovněž prosazují potřebu novinek (samozřejmě ve svůj finanční prospěch).

Ráda bych ale upozornila na fakt, že existují výzkumy, jež financování vysokého školství z neveřejných zdrojů považují za efektivní cestu ke zlepšení kvality výuky i rozvoje oborů.

Odkazy na Přílohu č. 2: komercializace; škola

### Kapitola 7: Rovnost šancí

Tato kapitola rozebírá možnosti reformy pro zvýšení rovnosti šancí pro vstup do studia. Za základ se považuje „odbourání překážek, v jejichž důsledku mají děti s horším socioekonomickým statusem snížený přístup ke vzdělání (spravedlnost) a na zajištění základního vzdělanostního standardu pro všechny žáky (inkluzivita)“. (Matějů, 2009, s. 55) V oblasti finanční se jedná o patření uvedená v Kapitole 6. Především reforma cílí na vznik studijních grantů a stipendií, zavedení půjček, zvýhodnění studentských brigád, změnu přijímacích řízení a změnu statusu studenta.

ad 4) viz Úvodní slovo ministra, ad 4 a Kapitola 5, ad 4.

Odkazy na Přílohu č. 2: cíle vzdělávání; komercializace

### Kapitola 8: Předpoklady úspěchu reformy terciárního vzdělávání na nižších stupních vzdělávacího systému

Poslední kapitola BKTV poukazuje na podmínky úspěchu reformy terciárního vzdělávání. Vysokoškolský systém je samozřejmě provázán se středním školstvím, proto je reforma závislá rovněž na reformě středního školství. Autoři si uvědomují důležitost celoživotního vzdělávání i rovnosti šancí pro vstup do vzdělávacího procesu.

ad 4) Opět je tu také zmíněn požadavek rovnosti, tentokrát v souvislosti s rodinným zázemím studujících. Dle Liessmanna se školy stávají náhradou za rozpadající se rodinu, boje kultur, integrace migrantů, ideologie evropské konkurenceschopnosti, jsou neustále přetěžované novými výtobky techniky a neustále za nimi pokulhávají...Více viz Úvodní slovo ministra, ad 4 a Kapitola 5, ad 4.

Na souvislost mezi školou a rodinou upozorňuje rovněž Illich. Moderní škola se stává substitucí za rodinné vztahy (představuje oblast posvátného, místo, kde je předávání vědění a kde je třeba trávit celý den), a přirozené rodinné vztahy se tak narušují.

BKTV také ukazuje na svou provázanost a závislost na nižší stupně vzdělávání (ZŠ, SŠ). Píše se v ní, že je proto důležité obrátit svou pozornost na kvalitní přípravu učitelů i celoživotní vzdělávání. K tématu akreditovaných pedagogů se vyjadřuje Illich. Diplomovaný učitel se stává distributorem produktu vědění, žáci spotřebiteli. „Veřejnosti je vštěpována víra, že dovednosti jsou hodnotné a spolehlivé jen tehdy, když jsou výsledkem formálního vyučování.“ (Illich, 2000, s. 75) Učitele si představuje jako administrátory vědění, jako pedagogické poradce. V podobném duchu vnímá Lévy své animátory kolektivní inteligence. Dle Lyotarda by měl kvalitní učitel vychovávat. „Vychovávat znamená, že možné rozumové schopnosti, která v dětství čeká na své rozvinutí, učitel přichází napomoci, aby se uskutečnila.“ (Lyotard, 1993, s. 85) Zdůrazňuje, že filozof nepředává hotové vědění, ale navozuje běh filozofování. Učitel filozofie nesmí být sám nad věcí. „Nemůže rozvinout nějakou otázku, aniž by se jí sám vystavil.“ (Lyotard, 1993, s. 86). Důležitá je tak pro filozofa i pro učitele filozofie trpělivost. Proces

filozofování musí probíhat vždy od začátku, musíme se poddat anamnéze, vrátit se do dětského myšlení.

Odkazy na Přílohu č. 2: učitel-žák; vědění; vyprávění ve vzdělávání

## **6. Závěry diplomové práce**

V úvodu diplomové práce jsem si zvolila následující hypotézu: Bílá kniha terciárního vzdělávání je z hlediska teorie nevzdělanosti nedostatečná pro reformu českého vysokého školství.

Předně bych se ráda vyjádřila k omezením, jež tuto diplomovou práci provázela. Vzhledem k povaze zkoumaného tématu a podmínkám zpracování diplomové práce jsem se musela omezit co do kvantity teorií. Hranice mi v tomto případě poskytl záběr studia magisterského oboru Elektronická kultura a sémiotika FHS UK, vlastní text BKTV i povolený rozsah diplomové práce. Snažila jsem se proto zaměřit co nejvíce do hloubky tématu, nalézt společné i sporné body. Do opozice k BKTV i běžnému chápání vzdělávání v současnosti se proto nejvíce postavila teorie nevzdělanosti (představená v kapitole 4.2). Domnívám se, že v sobě obsahuje širokou paletu kritických postojů i argumentace vůči těm teoriím (či v mém případě reformním dokumentům), které si nejsou z jejího pohledu dostatečně vědomy společenských změn z přelomu 19. a 20. století. Z toho následně vyplývá i kritika jevů, jež v dané oblasti probíhají. V případě vzdělávání ve společnosti „pozdní doby“ se tento kritický pohled může vztáhnout například na reformní dokumenty daného vzdělávacího systému, či konkrétní společenské projevy, jak je zkoumá praktická část mé diplomové práce. Ve svém zkoumání jsem také byla omezena specifičností svého zkoumání (nedostatek odborné literatury, minimum odborných diskuzí, aktuálnost tématu, nenašla jsem ani podobné bakalářské či diplomové práce).

Přesto mám osobně k tématu vzdělávání velmi blízko a studium aktuálních vzdělávacích témat v kontextu filozofického základu považuji za nadmíru přínosné. Přesah své diplomové práce spatřuji v tom, že jsem dokázala ke konkrétnímu, důležitému a stále ještě aktuálnímu tématu z oblasti vzdělávání vypracovat filozofický podklad, na základě něhož lze nejen u tohoto, ale i u dalších textů reformy terciárního vzdělávání, v ČR, v zahraničí či zcela jiném kulturním prostředí, posoudit jeho dostatečnost či vhodnost dle zde uvedených teorií. Bylo by myslím velmi zajímavé zkusit porovnat text např. připravované reformy terciárního vzdělávání v Německu či v jiných státech s BKTV, teorií

nevzdělanosti či dalšími teoriemi z první části diplomové práce, jež ale ve svém pojetí nejsou tolik vyhraněné a souhrnné jako teorie nevzdělanosti.

V rámci páté kapitoly jsem aplikovala teoretické znalosti z první části diplomové práce na analyzovaný text BKTV. Text BKTV jsem podrobně analyzovala dle 10 stanovených kritérií teorie nevzdělanosti (a sem řadím všechny uvedené kritiky chápání společnosti „pozdní doby“ jakožto společnosti vědění, včetně hlavního představitele této teorie Liessmanna). Podmínkou pro absolutní verifikaci hypotézy bylo potvrzení presence všech 10 kritérií teorie nevzdělanosti v BKTV. Na základě výsledků obsahové analýzy BKTV a komparace jejího textu s 10 kritérii teorie nevzdělanosti lze říci, že se stanovená hypotéza prokázala jako **pravdivá**:

BKTV primárně chápe současnou dobu jako společnost znalostní a z toho odvíjí veškeré návrhy reformy. To zastánci chápání společnosti „pozdní doby“ jakožto společnosti nevzdělanosti odmítají, a je proto možné říci, že takto vystavěný návrh reformy terciárního vzdělávání není relevantní. Navržené kroky vedou dle zastánců teorie nevzdělanosti ke komercializaci, industrializaci a ekonomizaci vzdělávání. Zásadním se stává spolufinancování studia a provázanost s komerčními subjekty. Reforma je řízena státem a státní dohled je považován za nedílnou součást této reformy. Soutěživost a tlak na konkurenceschopnost vede ke změně myšlení i chování u studentů, vyučujících i vedení škol, kteří se podřizují mezinárodním žebříčkům a sami začínají vyžadovat zjednodušování procesu výuky (simplifikace studijních materiálů, digitalizovaný přístup do školy i komunikace s vyučujícími, tlak na rychlejší dokončení studia). Kvůli modularizaci studia dochází k rozpadu studijních celků a studenti dle zastánců teorie nevzdělanosti ztrácejí kontinuitu a kontext v myšlení, hloubku poznání a soustředí se na rychlou aplikovatelnost znalostí v praxi bez ohledu na konsekvence tohoto jednání. Výsledkem je převažující zájem o technické a přírodovědní obory, jež jsou na trhu práce rychleji a komerčně lépe uplatnitelné a z nichž očekávají nejen studenti, ale i vedení škol a soukromá sféra, vyšší zisky.

## **Přílohy**

### **Příloha č. 1 Rozbor 10 kritérií teorie nevzdělanosti**

#### 1) Již se nenacházíme ve společnosti vědění, ale ve společnosti nevzdělanosti

Zastánci teorie nevzdělanosti tvrdí, že někteří lidé si stále mylně myslí, že se nacházejí ve společnosti vědění, ale ta přebrala již v 19. století industriální charakteristiky,

kteřé si my dnes již neuvědomujeme. Nevzdělanost nechápe jako pouhou hloupost, ale jako vymizení difference vědění vs. nevědění. Hlavní příčinou je komercializace/ekonomizace vzdělávání (přenesení podnikové struktury do vzdělávacích institucí), absence vzdělání v pravém slova smyslu a podřizování vzdělávání různým evaluacím. Hlavním sporným bodem se tak stává chápání toho, kde se nyní na dějinné lince vývoje vzdělávání a společnosti nacházíme. Společnost vědění končí dle zastánců teorie nevzdělanosti na přelomu 19. a 20. století. Společnost vědění byla spjatá s informační společností, dnešní společnost je spíše dezinformační. Konkrétní projevy nevzdělanosti vystihují následující body.

## 2) Společnost nevzdělanosti ovládla provázanost ekonomie a vzdělávání, ekonomizace a industrializace společnosti

Do tohoto bodu řadí vznik managementu vědění, podřizování se evaluacím, podřizování se nevědeckým poradenským institucím, externalizaci vzdělávání (úzkou provázanost na trh práce), žebříčky, vznik pomocných komerčních subjektů (vydavatelé učebnic, pořadatelé kurzů...), tlak na celoživotní vzdělávání. Namísto subjektivní touhy se vzdělávat převážily externí faktory – trh, zaměstnatelnost, kvality lokality a technologický rozvoj. Soudobé cíle vědomostí přirovnává Liessmann k simulaci zkoušky, která zcela popírá kontextuální vědění.

## 3) Prosazování spolufinancování

Dle Liessmanna již uplynuly doby, kdy byla jedna fáze života určena vzdělávání a další výdělečné činnosti. Liessmann v tom spatřuje snahy přenést kritické následky současného stavu společnosti na jednotlivce. Ten dle nátlaku investuje do svého vzdělání, ale v případě nutnosti lze vždy říci, že to bylo málo. „Existuje tragikomický případ člověka ochotného se neustále učit, který získává jednu kvalifikaci za druhou, a přesto je nebude nikdy schopen skutečně adekvátně uplatnit na pracovišti.“ (Liessmann, 2008, s. 27) Prosazování spolufinancování tak zastánci teorie nevzdělanosti považují za snahy přesvědčit studující, že daný způsob vzdělávání je jedinou správnou životní investicí, že se musejí podříditi nastaveným podmínkám a pokud chtějí na trhu práce uspět, musejí si platit komerční kurzy (přípravné, prohlubující, opakovací...) a kupovat materiály těmito institucemi vytvořené.

## 4) Státní dohled, vzdělanostní elity, rovnost šancí



Liessmann upozorňuje na nový typ rovnosti – neexistuje nic, co by nešlo seřadit do žebříčku. Společnost nevzdělanosti si také zakládá na prosazování celoživotního vzdělávání, které má být zárukou rovnosti v přístupu ke vzdělávání. Tento druh vzdělávání považuje Liessmann za ideologický, je pozůstatkem utopických představ o možnosti celospolečenského získávání vědění (utopické je na tom to, že pokud zmizí diference elita vs. obyvatelé s nižším či žádným vzděláním, zmizí i podstata vzdělání sama). „Neustálé učení bude nutností, přesně řečeno nátlakem vynucené, nikdo však přesto neví, co se má učit a proč.“ (Liessmann, 2008, s. 26) Všíhá si rovněž problematiky vzniku nových elitních univerzit, které mají společnost spasit. Elity se ale vždy uzavírají většinové společnosti. Vydělují se především jazykem (dnes je to angličtina), jež zjednodušují. Jazyková jednota může být nápomocná v technických a přírodních vědách, ale v humanitních oborech je rozmanitost jazyka velmi důležitá, protože umožňuje vlastní sebereflexi. Liessmann upozorňuje, že výzkum nemá být výsadou elit. Spolufinancování má za následek další opomínání humanitních oborů, protože ty jsou založeny na myšlení, jež velký přísun financí nepotřebuje. „Požadavek elitnosti a excelentnosti poslouží velmi rychle k tomu, aby se tyto oblasti výzkumu a studijní obory, které upadly v nemilost, nejdříve finančně podvázaly a poté kvůli nedostatečným výsledkům zrušily.“ (Liessmann, 2008, s. 87) A nad všemi těmito jevy stojí státní dohled. Stát má dle autora zajistit to, aby ve všech podstatných oblastech, tedy i v humanitních oborech, existoval financovaný výzkum, který bude nezávislý na soukromých zájmech.

##### 5) Žák je zákazník, učitelé jsou dělníci vědění

Žák se stává zákazníkem univerzity. Má právo hodnotit, vybírat, měnit. Mezi učiteli a žáky tak vzniká silné komerční pouto (vzájemná potřeba kvůli financím), jež se dalece vzdaluje humanitnímu chápání vztahu učitele a žáka. Liessmann uvádí, že učitelé se stávají pouhými dělníky vědění, osobami, které jsou „vzdělané v nehumanitním slova smyslu, které se vyznačují schopností 'využít svého vědění v současnosti a k vytváření budoucnosti'.“ (Liessmann, 2008, s. 26) Společnost vědění je v tomto smyslu chápána jako postindustriální, postkapitalistická, v níž může vědění získat každý, tím padnou třídní bariéry a každý se stane vlastníkem nejdůležitějšího prostředku – vědění.

##### 6) Podpora soutěživosti, konkurenceschopnosti, flexibility a týmové spolupráce

Cíle vzdělávání se od antického ideálu (společnosti vědění) přesunuly k preferování schopností a kompetencí. Prosazuje se týmová spolupráce, flexibilita, ochotu konkurovat.

Dle Liessmanna se jedná o suspendování individuality, mizí autonomie subjektu, jeho schopnost samostatně přemýšlet. Nevzdělanost je „rezignace na snahu něco chápat.“ (Liessmann, 2008, s. 51) Všechny tyto „soft skills“ prostupují vzdělávacím systémem v souladu s jeho komercializací. Týmová spolupráce se upřednostňuje před samostatným myšlením individualit, hodnocení výkonu studentů je normováno. Univerzity se také stávají certifikačním orgánem, komercializují se. Šetří náklady na výuku, vytváří dodatkové a placené doplňkové služby (přípravné ročníky) a mizí v nich společenství studentů a učitelů.

#### 7) Preferování přírodních a vědeckých oborů na úkor humanitních

Humanitní vzdělání v antickém slova smyslu rehabilitovalo měšťanstvo, zatímco k technickému vzdělání inklinovala buržoazie. „Vzdělání byla utopie maloměšťanstva, že mezi námezdnou prací a kapitálem může existovat ještě třetí forma existence, vzdělání bylo nadějí dělnické třídy, které chtěla věděním dosáhnout moci..“ (Liessmann, 2008, s. 37) Se zánikem měšťanstva tak zmizela rovnováha mezi humanitním a technickým vzděláváním. Tento stav společnosti popisuje Liessmann pomocí Adornova pojmu „polovzdělanostní společnost“. „V podmínkách kulturního průmyslu se stává vzdělanost polovzdělaností jako všudypřítomná forma odcizení ducha.“ (Liessmann, 2008, s. 48) Polovzdělanost tak můžeme zařadit do poválečného období, kdy dochází k objektivizaci vzdělání. Takto chápané vzdělání (v moderním pojetí smyslu, tedy vzdělání jako neukončený proces a dosažitelné pro všechny) se podle Liessmanna vlastně nesmí vůbec zdařit, protože pak by se teprve ukázalo, jak je omezené a že je koncept vzdělání pro všechny utopistický. Přírodní vědy mají dle Liessmanna stejný základ jako průmyslová výroba. „Experiment v oblasti přírodních věd totiž rovněž sází na produkci identických výsledků dosažených identickými metodami za identických podmínek.“ (Liessmann, 2008, s. 31) Na opačném pólu tak stojí vědy humanitní, které spočívají v „osamělosti a svobodě“ každého učenice. Toto poznání nelze dosáhnout standardizovaně a reprodukovat ho. Myslet musí každý učenec sám, svým tempem a podle svého individuálního nadání. Ve společnosti nevzdělanosti se klade důraz na přírodní a technické obory, humanitní vzdělávání je zapomenuto.

#### 8) Modularizace a kvantifikace studia

Studium se modularizuje, kvantifikuje se. V centru tak není studium samé, ale získávání kreditů bez ohledu na smysluplnost kombinování předmětů. Liessmann

ukazuje, že univerzita, jež je autonomní v institucionálním a ekonomickém ohledu ještě není zdaleka svobodná ve svém myšlení. Třístupňový model narušil dle Liessmanna jednotu výzkumu a výuky. „Bakalářský stupeň umožňuje absolvovat vysokou školu nedostudovaným.“ (Liessmann, 2008, s. 74) Má dle něj za cíl zkrácení doby studia i zvýšení počtu studentů. Jako otázka se nabízí, co se pak stane s humanitními obory? „Módní trendy chápou spásu humanitních věd v jejich kombinaci s ekonomikou, médií a biotechnologiemi.“ (Liessmann, 2008, s. 75) Říká také, že hlavně v humanitních vědách je vidět, jak rozčlenění studia do třístupňového modelu zapříčinilo zmizení svobody učení. Mizí svoboda volby tématu i metody. Vše je standardizované, a tudíž dobře kontrolovatelné. Předpokládá také, že s novým uspořádáním se pro práci ve výzkumu stane důležitým titul PhD.. Celý systém vzdělávání se zjednodušuje. Liessmann to dokládá na příkladu, kdy se postup diplom x doktorát x habilitace suspenduje na Bc. x Mgr. x PhD.. Následkem toho stoupá počet studentů, a přesto (proto?) klesá vědecká úroveň.

9) Chybí kontextuální myšlení, důraz je kladen na redundantnost.

V soudobých vědomostech chybí kontext a „probíhají v něm hranice mezi hádáním, tušením věděním a vzdělaností“ (Liessmann, 2008, s. 13) Hlavním rysem informační společnosti se tak stává nahodilost, jež pomalu nahradila kontextuální chápání významu. Tvrdí také, že tento mediální formát proniká i do školní výuky. Právě kontextuální myšlení je pravým znakem vzdělání ve společnosti vědění.

10) Digitalizace, zjednodušování výuky i vědeckých textů

Vědění už se neposuzuje zvnitřku, ale zvnějšku (externalizace). Důsledkem toho se zjednodušují i vědecké texty (jsou doplňovány tabulkami, grafy, prezentacemi...). Na univerzitách mizí přednášková kultura (Liessmann kritizuje využívání mediálních projektorů ve výuce, jedná se prý o zjednodušování). „Nejenže nadvláda techniky překrývá slova, ona už nepřipouští skutečné myšlenky.“ (Liessmann, 2008, s. 104) Tvzení, že nezáleží na konkrétních znalostech, ale člověku stačí vědět, kde si informace vyhledá, je tedy podle něho mylné. „Jde-li o smysl, význam, souvislosti a pochopení, budou člověku takové vědomosti k něčemu jen tehdy, pokud ví víc, než jen to, jak se k nim dostat.“ (Liessmann, 2008, s. 21) Liessmann říká, že tímto se lidé v záplavě nahodilých informací utěšují, že není důležité něco vědět, ale umět to najít. Tím se dle mého názoru tvrdě staví proti americkému stylu výuky, jež se pomalu prosazuje i v Evropě.

## Příloha č. 2 Tabulky komparace

Jedná se o 2 tabulky, vztahující se k obsahové analýze BKTV. První tabulka poskytuje přehled základních rozdílů mezi společnostmi tradiční, společnostmi vědění a společnostmi „pozdní doby“. Druhá tabulka zpracovává jednotlivé pojmy z oblasti vzdělávání, jichž se dotýkají teorie v první části diplomové práce, teorie nevzdělanosti i BKTV. Mají sloužit jako pomůcka při posuzování daných fenoménů v jiných textech vzdělávacích reform a podobných dokumentů.

společnost tradiční	společnost vědění	společnost „pozdní doby“
<ul style="list-style-type: none"> <li>- iracionalita, ideologie, pověřivost, chtivost, bezduchost</li> <li>- hierarchické chápání světa</li> <li>- omezené vědění</li> <li>- McLuhan: orální kmenová spol.</li> <li>- Flusser: univerzum soch + u. obrazů</li> <li>- Leirman: židovsko-křesť. tradice, expertní vědění</li> <li>- Lyotard: narativní vyprávěn</li> <li>- Virilio: společnost brzdění</li> <li>- Postman: kultura využívající nástroje</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nad tradiční spol. zvítězil rozum, úsudek, rozvaha, dlouhodobé myšlení, vědecká zvědavost, kritická sebereflexe, argumentace</li> <li>- počátek v antické paideie – křesť. educatio- moderní vědění 19. stol</li> <li>-diference vědění x nevědění</li> <li>- vzdělanostní trivium</li> <li>- věda je prosazením veřejného zájmu</li> <li>- celoživotní vzdělávání, vědění je neomezené</li> <li>- praví vzdělanci</li> <li>- McLuhan: období rukopisů, Gutenbergova galaxie</li> <li>- Flusser: univerzum textů</li> <li>- Leirman: prorocká výchova, kultura inženýrů</li> <li>- Lyotard: vědecké vědění</li> <li>- Postman: technokracie</li> <li>-Liessmann: informační spol.</li> <li>- Castells: stále ještě vertikálně organizovaná spol.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- McLuhan: období elektronické kultury</li> <li>- Flusser: univerzum komputace</li> <li>- Leirman: kultura komunikativního vzdělávání</li> <li>- Postman: v USA technopolie</li> <li>- Lyotard: postmoderní společnost</li> <li>- Castells: síťová společnost</li> <li>- Lévy: kolektivní inteligence, stromy znalostí</li> <li>- Virilio: anestezie smyslů, rychlost, dromologie</li> <li>- Foucault: státní dohled, dozor ve škole</li> <li>- Illich: odškolení společnosti</li> <li>- komputerizovaná společnost</li> <li>Liessmann:vzděl.:ekonomizace,industrializace vzdělávání, podřizování se evaluacím, rychlost, zastarávání vědění, redundantnost, externalizace vzdělávání, soutěživost, flexibilita, konkurenceschopnost, preferování přír. a technických oborů, kvantifikace, spolufinancování, simplifikace, digitalizace, management vědění</li> </ul>

pojmem	pozitivum pro vzdělávání	negativum pro vzdělávání	jiný popis
celoživotní vzdělávání	<p>Lévy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-lineární vzdělávání je dnes již překonané – snaha o otevřené a kontinuální vzdělávání</li> <li>- dálkové vzdělávání je lepší než prezenční</li> </ul>	<p>Liessmann:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- znak komercializace společnosti, má být rovnosti šancí pro všechny – to je utopie</li> </ul>	- z hlediska pedagogiky a andragogiky je samo vzdělávání celoživotní proces

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Castells:</li> <li>- e-learning</li> </ul>	<p>Virilio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- je důkazem odprostorování vzdělávacích institucí</li> </ul>	
cíle vzdělávání	<p>Flusser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- telematizovaná spol.</li> </ul>	<p>Liessmann:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jde o simulaci zkoušky</li> <li>- samo vzdělávání už není cílem, ale surovinou</li> </ul>	
	<p>Lévy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- rozvoj kolektivní inteligence, vytvoření stromu znalostí</li> </ul>	<p>Foucault:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- boj mocenských vztahů, exkluze, dohled</li> </ul>	
	<p>Castells:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- využití výhod e-learningu, zapojení se do sítí</li> </ul>		
	<p>Liotard:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- resistance vůči simplifikacím</li> <li>- filozofická výchova učitelů a studentů</li> </ul>		
	<p>Postman:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- obnovit „vyprávění“ při výuce historie daných předmětů</li> </ul>		
digitalizace	<p>Lévy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- kyberprostor slouží k podpoře a růstu kolektivní inteligence</li> </ul>	<p>Liessmann:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- digit. nebyla hlavní příčinou přeměny ze spol. vědění (tou byla industrializace)</li> <li>- nahrazuje myšlení</li> </ul>	<p>McLuhan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- digitalizaci vnímá jako ohrožení, ale učení pouze z knih nestačí</li> </ul>
	<p>Castells:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- pomáhá pro propojování v sítích</li> </ul>	<p>Virilio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interaktivita směřuje ke kybernetické bombě</li> <li>- rychlost způsobuje anestezii smyslů, stejně jako zavádění IT technologií</li> </ul> <p>Flusser:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- technické obrazy mění myšlení</li> <li>- zánik písma</li> </ul>	<p>Postman:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- technopolie oslepuje</li> <li>- lze proti ní bojovat zavedením „vyprávění“ do výuky</li> </ul>
dohled		<p>Liessmann:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stát má dohlížet na nezávislost univerzit na soukromých zájmech</li> </ul>	<p>Lévy:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- stát má zajistit kvalitní vzdělání všem a podporovat celoživ. vzděl.</li> </ul>
		<p>Virilio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- teledohled nad informacemi</li> </ul>	
		<p>Foucault:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- zkouška, uspořádání ve školách, dohled státu na výuku</li> </ul>	
elity	<p>Liessmann:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- diference elita x ostatní nesmí ze vzděl. zmizet, ale varuje před vznikem „nevzdělanostních“ elitních univerzit + před tím, aby byly za elity považovány pouze lidé z přírodních a technických oborů</li> </ul>	<p>McLuhan:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elitu dělá mýtus v orální kmenové kultuře, nabourává individuální myšlení</li> <li>- pravé vzdělanostní elity mizí se zánikem knihtisku</li> </ul>	<p>Keller:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- od 1/2 19. stol. působila škola jako chrám vědění pro elity</li> <li>- po 2/2 20. století škola jako výtah</li> <li>- od 80. let 20. stol. škola jako pojišťovna</li> </ul>
	<p>Liotard:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- elity jsou důležité pro předávání vědění</li> </ul>	<p>Bourdieu:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vzdělanostní elity drží dědičně moc nad</li> </ul>	

	- v postmoderní spol. vidí pouze výchovu ke kompetencím	vzděláváním	
experti ve vzdělávání	Leirman: - kultura expertů (židovsko-křesť. tradice)	Liessmann: - experti v oblasti vzdělávání jsou nahrazeni managementem vědění - testovací agentury, poradenské instituce	
	Illich: - škola se má otevřít expertům z praxe	Lytard: - nová věda odkazuje na mýtus vědeckých autorit	
		Postman: - využití expertů je důležitý prostředek technopolie	
		Virilio: - kvůli anestetizovaným smyslům se musíme spoléhat na experty	
globalizace	Flusser: - telematická společnost, dialogická vlákna	Liessmann: - z USA se do Evropy zavádí podnikový duch	- mediální výchova ji považuje za přínosnou
	Castells: - internet nepůsobí substitučně - výhody e-learningu	McLuhan: - s elektronickými médii vzniká globální síť	
		Virilio: - při globální síťové komunikaci ve vzděl. mizí prostor i čas	
komercializace	Lévy: - univerzita má být prostředníkem mezi studentem a zaměstnavatelem	Liessmann: - přenos podnikové kultury do vzdělávání - management vědění - komercializace univerzit - reformy jsou industrializace v praxi	
	Castells: - firemní e-learning proniká i do vzdělávání, je nutné využít výhod	Keller: - marketizace vzdělávání od 80. let 20. stol. - byznys pro školy (tlaky na vzděl. charakter) - byznys ve škole (provize podniků)	
		Virilio: - kdo využije rychlost, získá moc - ekonomický pohled na studium	
		Postman: - autoritou jsou počítače a formy vyrábějící IT - kalkulovatelnost hodnocení	
kontext, redundance	Liessmann: - chybí kontextuální myšlení - vzděl. ovládly redundantní informace	Postman: - co je redundantní určuje technopolie	
	Flusser: - se zánikem písma, změna myšlení – ztrácíme dějinné myšlení		
modularizace, rychlost	Lévy: - dělení studia a preference dálkového vzdělávání	Liessmann: - modularizace je důsledkem komercializace	

	pomáhá vzděl. systému	Virilio: - dromologie	
škola	Lyotard: - krizi dnešní školy je třeba řešit v souladu s úpadkem metanaračnického legitimizačního dispozitivu	McLuhan: - je to intelektuální trestnice	Keller: - od 1/2 19. stol. působila škola jako chrám vědění pro elity - po 2/2 20. století škola jako výtah - od 80. let 20. stol. škola jako pojišťovna
	Castells: - škola se stává uzlem v síťové společnosti	Illich: - odškolení společnosti	
		Lévy: - má ztratit monopol, podporovat individualitu díky rozvoji kolektivní inteligence	
		Foucault: - škola jako místo dozoru - mocenské bojiště	
		Postman: - souboj tištěného slova a techniky - určuje, co je redundantní	
týmová spolupráce	Leirman: - je důležitá pro kulturu komunikativního vzdělávání	Liessmann: - jde o suspenzi individuality	
	Lévy: - rozvíjí kolektivní inteligenci - internauti spolupracují v kyberprostoru - kooperativní výuka po síti	Virilio: - kolektivní imaginárno	
	Castells: - využití v e-learningu	Foucault: - je to prostředek, jak exkludovat nepřizpůsobivé	
totalita	McLuhan: - v orálním stadiu společnosti totalitu všech smyslů - v době elektronické kultury anestezie smyslů	Liessmann: - za totalitní a bezpečné se považuje dnešní vědecké vědění - závislost na informacích	- globální výchova prosazuje kontextuální vědění, protože narušuje totalitu
		Lyotard: - s postmodernou konec totality - pluralismus	
		Lévy: - kyberkultura je všeobecnost bez totality	
učitel - žák	Flusser: - vnitřní dialog je tvořivý i u učitelů, filozofů, vědců - podpora dialogických vláken - učitel jako animátor kolektivní inteligence, ne distributor znalostí	Liessmann: - dnes je žák zákazník a učitel dělník vědění - komercializace vztahů - nedostatek vzdělaných učitelů	McLuhan: - nacházíme na kulturním zlomu (Gutenbergova galaxie x elektronická kultura)
	Leirman: - učitel je komunikátor, je to expert	Castells: - žák má mít možnost se vzdělávat i mimo oficiální vzděl. instituce	- Globální výchova chce upozadit frontální styl výuky a zavádět více projektového vyučování

	<p>Liotard:  - důraz na filozofické vzdělávací učitelů  - návrat k dětskému myšlení, trpělivost se žákem</p>		<p>- antická paideia: chybí vychovatel i chovanec, výuka spjata s filozofickým dialogem a náboženstvím  - křesť. educatio: člověk se stává člověkem teprve výchovou, posvátnost výuky</p>
věděni	<p>Liotard:  - narativní x vědecké</p>	<p>Liessmann:  - externalizace věděni  - zjednodušování vědeckých textů</p>	<p>Illich:  - uznávat i znalosti získané mimo školní instituce</p>
	<p>Lévy:  - v kyberkultuře jsou nositeli věděni kolektivy lidí na síti  - uznávat i neoficiální znalosti</p>	<p>Foucault:  - směřuje ke společnosti kontroly</p>	<p>- komputerizuje se</p>
		<p>Virilio:  - anestezie smyslů i věděni</p>	
		<p>Postman:  - technopolie ovládla věděni – nutnost návratu k“historii“ a vyprávěni</p>	
	<p>Flusser:  - se zánikem písma se komputuje</p>		
vyprávěni ve vzdělávání	<p>Liessmann:  - dnes chybí, proto ztráta kontinuity myšlení</p>	<p>Liotard:  - v postmoderně konec Velkých vyprávěni</p>	
	<p>McLuhan:  - mýtus jako orální médium vzdělávání</p>		
	<p>Postman:  - dnes chybí, je důležité pro výuku „dějin“</p>		

### Použitá literatura a další zdroje

BAUDRILLARD, Jean. Dokonalý zločin. Olomouc: Periplum, 2001. ISBN 80-902836-7-5

BENEŠ, Milan. Andragogika: Teoretické základy. Praha: Eurolex Bohemia, 2003. ISBN 80-86432-23-8

BOURDIEU, Pierre. Teorie jednání. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-518-3



- BRÁZDA, Radim. Studie Etika vnímání neboli virtuální svět jako etický problém. *Aluze*. 1998, roč. 2-3, s. 97-101.
- BUBER, Martin. Já a Ty. Praha: Kalich, 2005. ISBN 80-7017-020-4
- CASTELLS, Manuel. The Network Society: A Cross-cultural Perspective. Cheltenham: Elgar, 2004. ISBN 1-84376-505-5
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Felix. Mille plateaux. Paris: Les Editions de Minuit. 1980. ISBN 0826476945
- ELIADE, Mircea. Mýtus o věčném návratu. Praha: Oikoymenh, 1993. ISBN 80-85241-51-X
- Filosofický slovník. Olomouc: Studio nakladatelství Olomouc, 2002. ISBN 80-7182-064-4
- FLUSSER, Vilém. Do univerza technických obrazů. Praha: OSVU, 2001. ISBN 80-238-7569-8
- FLUSSER, Vilém. Lob der Oberflächlichkeit. Für eine Phänomenologie der Medien. Bensheim: Bollmann, 1993: ISBN 3-927901-36-9
- FLUSSER, Vilém. Písmo: má písanie budúcnosť?. Bratislava: Ivan Štefánik, 2007. ISBN 80-969631-1-2
- FLUSSER, Vilém. Za filosofii fotografie. Praha: Hynek, 1994. ISBN 80-85906-04-X
- FOUCAULT, Michel. Dohlížet a trestat. Kniha o zrodu vězení. Praha: Dauphin, 2000. ISBN 80-86019-96-9
- FOUCAULT, Michel. Je třeba bránit společnost. Praha: Filosofia, 2005. ISBN 80-7007-21-0
- ILLICH, Ivan. Odškolení společnosti. Praha: SLON, 2000. ISBN 382-153-95
- KELLER, Jan; TVRDÝ, Lubor. Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna. Praha: SLON, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6
- KOMENSKÝ, Jan Ámos. Velká didaktika in Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Praha: SPN, 1958.

- KRAUS a kolektiv. Nový akademický slovník cizích slov. Praha: Akademia, 2005. ISBN 80-200-1351-2
- LEIRMAN, Walter. Čtyři kultury ve vzdělávání. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 382-153-95
- LÉVY, Pierre. Kyberkultura: Zpráva pro Radu Evropy v rámci projektu „Nové technologie: Kulturní spolupráce a komunikace“. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0109-5
- LYOTARD, Jean-Francois. O postmodernismu: Postmoderno vysvětlované dětem, Postmoderní situace. Praha: Filosofia. 1993. ISBN 80-7007-047-1
- MATĚJŮ, Petr a kolektiv. Bílá kniha terciárního vzdělávání, verze projednaná vládou dne 26.1. 2009. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- McLUHAN, Herbert Marshall. Jak rozumět médiím: Extenze člověka. Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0296-2
- McLUHAN, Herbert Marshall. Člověk, média a elektronická kultura: Výbor z díla. Brno: Jota, 2000. ISBN 80-7217-128-6
- PALOUŠ, Radim. Čas výchovy. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 1991. ISBN 8004254152
- PETRUSEK, Miroslav. Společnosti pozdní doby. Praha: SLON, 2007. ISBN 978-80-86429-63-2
- PIKE, Graham; SELBY, David. Globální výchova. Praha: Grada, 1994. ISBN 80-85623-98-6
- POSTMAN, Neil. The End of Education: Redefining the Value of School. New York: Vintage Books, 1996. ISBN 0-679-43006-7
- POSTMAN, Neil. Technopoly: The Surrender of Culture to Technology. New York: Vintage Books, 1993. ISBN 0-679-74540-8
- PRŮCHA a kolektiv. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-029-4

PRŮCHA, Jan. Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru, 2., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5

REIFOVÁ a kolektiv. Analýza obsahu mediálních sdělení. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0827-8

SOKOL, Jan. Malá filozofie člověka a Slovník filosofických pojmů. Praha: Vyšehrad, 2004. ISBN 80-7021-713-8

VIRILIO, Paul. Informatická bomba. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2004. ISBN 80-86818-04-7

VIRILIO, Paul. Válka a film. Červený Kostelec: Pavel Mervart, 2007. ISBN 978-80-86818-38-2

### **Bibliografie elektronických dokumentů**

EUROSTAT. *Využití IT ve školství*, ČSU, 25.2.2009. [online] [cit. 2009-05-02]. Dostupný z WWW: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove\\_zpravy/Akcni\\_plan\\_Skola\\_21.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Akcni_plan_Skola_21.pdf)

EVROPSKÁ KOMISE. *Využívání počítačů a internetu ve školách v Evropě*, 2006 [online]. [cit. 2009-05-02]. Dostupný z WWW: [http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove\\_zpravy/Akcni\\_plan\\_Skola\\_21.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/tiskove_zpravy/Akcni_plan_Skola_21.pdf)

EVROPSKÝ PARLAMENT A RADA. *DOPORUČENÍ EVROPSKÉHO PARLAMENTU A RADY ze dne 18. prosince 2006 o klíčových schopnostech pro celoživotní učení*, 2006 [online]. [cit. 2009-05-02]. Dostupný z WWW: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:cs:PDF>

FSV UK. *Mediální výchova*, 2008 [online]. [cit. 2010-02-10] Dostupný z WWW: [www.medialnivychova.fsv.cuni.cz](http://www.medialnivychova.fsv.cuni.cz)

HUBÍK, Stanislav. *Dromokratická komunikace a venkov* [online]. [cit. 2009-02-10]. Dostupný z WWW: <http://www.agris.cz/etc/textforwarder.php?iType=2&ild=137586&PHPSESSID=71>

MŠMT. *Bílá kniha terciárního vzdělávání*, 2009 [online]. [cit. 2010-02-10] Dostupný z WWW: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)

MŠMT. *Rámcové vzdělávací programy*, 2005 [online]. [cit. 2010-02-10] Dostupný z WWW: [www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy](http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy)

MŠMT. Tisková zpráva: *Škola pro 21. století*, 2008 [online]. [cit. 2009-05-02]. Dostupný z WWW: <<http://www.msmt.cz/pro-novinare/skola-pro-21-stoleti>>

MU. *Projekt Odhalování plagiátů v závěrečných pracích studentů*, 2006 [online]. [cit. 2010-02-10] Dostupný z WWW: <[www.theses.cz](http://www.theses.cz)>

PAPERT, Seymour, CAPERTON, Gaston. *Vision for Education: The Caperton-Papert Platform* [online]. 1999. [cit. 2009-05-02]. Dostupný z WWW: <[http://www.papert.org/articles/Vision\\_for\\_education.html](http://www.papert.org/articles/Vision_for_education.html)>

ÚIV. *České školství v mezinárodním srovnání 2008*, 2008 [online]. [cit. 2009-11-11]. Dostupný z WWW: <[www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)>