

Proměna vzděláním?

O jedné řečnické figuře

Že se lidé a společnosti dají změnit vzděláním, patří k centrálním mýtům moderních ideologií vzdělání. Mnohým platí vzdělání za instrumentář, s nímž lidé nejenže najdou své individuální štěstí, ale jímž mohou být vyřešeny i sociální, politické a ekologické problémy naší doby. Tomu, kdo by chtěl nějakého člověka osvobodit ze sítě jeho rasistických či sexistických předpokladů a změnit k pozitivnímu, se doporučuje vzdělat ho, kdo by chtěl mít společnost spravedlivější a pokojnější, by měl začít ve škole. Dodrží ovšem vzdělání, co se zde od něj slibuje?

Začněme otázkou, zda a nakolik může nějaký člověk změnit sám sebe vzděláním. Zodpovězení této otázky závisí na tom, nakolik se změna člověka identifikuje s procesem vzdělání vůbec. Lze s dobrými důvody vycházet z antropologické premisy, že člověk přichází na svět nejen jako nehotová bytost, ale i jako bytost, která se má právě umět rozvíjet za co možná příznivých podmínek, ale která se vždy teprve musí vzdělávat. I když se v romantické pedagogice, která chce v každém novorozenci vidět svazek talentů, jenž má být přiveden k rozkvětu, řečí o takovémto rozvoji těší velké oblibě, sama tím sabotuje každou ideu vzdělání. Ta implikuje, že neexistuje žádný předem daný vzor či program, který by člověk během svého života prostě provedl, nýbrž že člověk je vždy i výsledkem svého vlastního konání.

Pokud by se vzdělání ovšem redukovalo na tyto bazální změny a označovalo za vzdělání vše, co lidé během svého života činí, znamenalo by to sice, že by se nikdo tímto způsobem nemohl sám vzdělat, „vzdělání“ by však spadlo v jedno s „životem“. S takovou premisou by pojem vzdělání opět ztratil svou selektivitu. Ale i tato tendence je citelná v moderní pedagogice. Kdo se nenaučil číst, neplatí za nevzdělaného, neboť ve svém životě jistě získal jiné kompetence: například ovládá základní funkce smartphonu říditelného ikonami. Vše tak může být výrazem vzdělání, čímž tento pojem ztrácí význam. Řeč o vzdělání a sebevzdělání je atraktivní jen poté, když se naloží normami, a vzdělání tím může být odděleno od jiných vlivů, které také mohou určovat život člověka a které sahají od genetických dispozic přes náhody narození až k životním zkušenostem.

Za předpokladu, že vzděláním nelze nazvat každou formu, v níž se lidé rozvíjejí, existuje v diskusi o vzdělání jedna zásadní diference: mezi vzdělaným a nevzdělaným. Mimochodem: Užívání pojmů „blízký vzdělání“ a „vzdálený vzdělání“ je nanejvýš problematické, neboť tato prostorová metaforika sugeruje, že vzdělání je někde umístěno a člověk se k němu může zdržovat ve více či méně velké distanci. Tyto pojmy zatajují jak identitu vzdělání resp. nevízdělání a subjektu, tak i úsilí, jež spočívá v tom, že vzdělávání se musí chápat jako práce na sobě samém. Přinejmenším pojem „blízký vzdělání“ se neužívá jako synonymum pro vzdělaného, nýbrž značí spíše možnost člověka projít bez větších problémů standardizované vzdělanostní kariéry s odpovídajícími certifikacemi na základě prostředí, do něhož se narodil.

V čem spočívá normativní nárok vzdělání vůči jiným strategiím a událostem měnícím osobu – pomysleme přitom na existenciální zkušenosti, osudová setkání, nouzové situace, nemoci, ale i tréninky jako učební procesy všeho druhu, orientované na praxi nebo ovládané prostředím –, o tom se lze znamenitě dohadovat. Debaty o vzdělání jsou nejpozději od 18. století charakterizovány pokusy explikovat takový nějaký normativní obsah. Vzdělání není myslitelné bez obrazu dobrého a zdařilého života, o nějž se vyplatí usilovat. V souvislosti s naší tematikou ovšem ani tak neinteresuje nějaká rekonstrukce těchto debat jako spíše otázka, co vlastně za předpokladu takového normativního obsahu může znamenat proměna sama sebe.

Pojmu „proměna sama sebe“ lze podsunout tři významy. Za prvé: Jsem to já, kdo se ve svém pocitu identity mění, a to z vlastního popudu; mohlo by se zde mluvit o autonomii sebevzdělání. Za druhé: Je to má osoba [Selbst], která se mění vzděláním; to předpokládá nějakou substanciální osobu, která se může měnit aktivizující a kontrolující instancí Já: vzdělání jako hledání sebe a sebeuskutečnění. A za třetí: Musím změnit nejen sebe či svou osobu, musím změnit svůj život vůbec. To by se mohlo nazvat jako rilkovsko-sloterdijkovský profil požadavku, který předpokládá možnost, ba nutnost radikálního řezu do vedení života: vzdělání jako cézura.²⁴ K těmto třem variantám nyní přidám několik nesystematických poznámek.

Proměna sebe sama vzděláním ve smyslu autonomního projektu subjektu vychází z toho, že existuje něco takového jako vhléd do nedostatečnosti

²⁴ Peter Sloterdijk: Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt am Main 2009.

identity Já, a pak člověk míří ke vzdělání, aby tuto nedostatečnost odstranil. Ovšem u konvenčních vzdělávacích procesů se tento nárok spíše drží v mezích. Sice upomíná na koncept tvorby osobnosti, který vychází z ideálně typického obrazu zralé osobnosti, na nějž se vzdělávací úsilí orientuje, fakticky se to však k modifikaci vlastního Já uskutečňuje jen vzácně. Sice je nesporné, že se lidé – ať ze zvědavosti, zájmů či důvodů profesionální kvalifikace – učí věci a osvojují si vědění, jež může mít vliv i na rozvoj jejich osobnosti, ovšem tím způsobovaná změna Já je záměrně nedefinovaná: nikdo se neučí nějaký jazyk, nečte román, nestuduje vesmír, neprovozuje matematiku, nezískává programátorské znalosti, aby primárně změnil svou identitu. To neznamená, že se člověk takovými vzdělávacími procesy nezmění, ale zaměření a intenzita jsou podřízeny kontrole subjektu. Ale i aktuální debaty o konstrukcích identity jsou založeny tak, že se tyto formy změnitelné identity Já nepopisují ani tak jako vzdělávací procesy, nýbrž jako prosazování emocionálně určených konceptů Já v sociálním prostředí jim nepřátelském. To se týká náboženské, etnické a kulturní identity stejně jako otázek sexuálních zálib. Sice se z těchto hledisek mohou identity měnit nebo mohou variovat, ovšem vůči pojmu vzdělání se zdají tyto procesy obzvlášť nepřiměřené.

Podobné je to u nově hojně diskutovaného modelu sebeoptimalizace. Přitom jde zpravidla o to, podle efektivně teoreticky určených parametrů zlepšit určité dimenze člověka, třeba vzhled, tělesnou výkonnost, psychickou odolnost, stravovací návyky, u vědců publikační strategie – což jsou všechno opatření, jež nechávají Já nedotčeno, neboť nestojí v ohnisku procesu změny. Může zde ovšem docházet k velmi zajímavému překrývání, třeba když chce někdo svou výkonnost a odolnost stupňovat psychotechnickými optimalizačními opatřeními, k nimž patří i četba knih jako *Rilke pro stresované*²⁵ nebo *Nietzsche pro manažery*.²⁶ Tím by těmito strategiemi vzniklo napojení na kanonické statky vzdělání, jež pak slouží jako nástroje určité formy modifikace Já.

Může se však stát – a to se týká naší druhé varianty –, že někdo není nespokojený se svým věděním, schopnostmi, pocitem svého Já či hospodaření se svými afekty, nýbrž s celou svou osobou a tu by rád cíleně změnil

²⁵ Vera Hauschild (Hrsg.): *Rilke für Gestresste*. Frankfurt am Main 1998.

²⁶ Andreas Drosdek: *Nietzsche für Manager. Mit Mut zum Erfolg*. Frankfurt am Main 2008.

vzděláním. Takový člověk by nejprve rád našel sám sebe, zjistil, kdo vlastně je, aby se za jistých okolností stal vůbec někým jiným. Je velké nebezpečí, že se tento člověk octne v situaci, která by se dala nazvat Kierkegaardovým paradoxem. Dánský filozof Søren Kierkegaard ve své epochální knize *Nemoc k smrti* rozvíjí tezi, že ke krizím identity principiálně přísluší forma zoufalství a zoufalství principiálně patří ke krizi identity. I když si podle Kierkegaarda člověk myslí, že si zoufá nad něčím, vlastně si vždy zoufá sám nad sebou.

Co to znamená pro naše hledání sebe sama? Podle Kierkegaarda zoufalství „může být trojí: zoufalství, kdy si neuvědomujeme vlastní já (nevlastní zoufalství); zoufalství, kdy nechceme být sami sebou, a zoufalství, kdy chceme být sami sebou”.²⁷ Kierkegaard to plasticky demonstruje na panovačném člověku, jehož heslem je: buď Caesar, nebo nic. Pokud se tento panovačný člověk nestane Caesarem, zoufá si nad tím – ale to znamená, že „nestal-li se Caesarem, nevydrží už být sám sebou“. Kdyby se Caesarem stal, nebyl by se také stal sám sebou, neboť by nebyl Caesar, nýbrž jen někdo jiný. „... Byl by se zoufale sebe sama zbavil.”²⁸

Zoufalec sžírá sám sebe na cestě hledání sama sebe. To proto, že jeho Já [Selbst] není žádnou entitou, která by se dala někde najít, nýbrž dynamickým vztahem: poměrem, který má sám k sobě. Vzdělání z těchto hledisek nemůže znamenat, že ta či ona forma změny sama sebe by se mohla zdařit, aniž by přijala formu zoufalství, nýbrž vzdělání by v nejlepší případě znamenalo názor, že změna sama sebe v substanciálním smyslu není možná bez zoufalství. V tomto smyslu by vzdělání nebylo ani tak momentem změny sebe sama, jako poznáním, že průvodkyní všech forem hledání identity je melancholie.

Jde-li ovšem o to, změnit nejen sebe sama, nýbrž vůbec svůj život, předpokládá to jednak kritéria, jimiž člověk poměřuje či zakouší svou nedostatečnost, jednak to však může být jen jedna určitá forma změny života, která má být umožněna vzděláním, a ne třeba změnou místa, partnera či povolání. Že by bylo na čase změnit se, tento slovní obrat nevyznačuje ani tak touhu po tom, radikálně přestavět svůj život vzděláním, jako spíše přání vyzkoušet si jednou nějaký jiný koncept života. Rilkovsko-sloterdijkovský model

²⁷ Søren Kierkegaard: *Nemoc k smrti*. In: týž: *Bázeň a chvění. Nemoc k smrti*. Přel. Marie Mikulová-Thulstrupová, Praha 1993, s. 123.

²⁸ Tamtéž, s. 128.

radikální změny života proti tomu vychází z markantní estetické zkušenosti vzdělání. Ve slavné básni Maria Rilkeho *Archaické torzo Apollóna* vede pohled na bezhlavou antickou sochu k dramatickému imperativu: „Musíš změnit svůj život.“ Tento imperativ je iniciován paradigmatickým převrácením konvenčního prožitku umění: „... neboť tu není žádné místo, které tě nevidí.“²⁹ Divák se náhle cítí být pozorován uměleckým dílem a je pádně usvědčena nedostatečnost jeho existence.

Takové vzdělanostní zkušenosti však opět nelze naplánovat nebo převést do nějaké didaktiky. Četba této básně v sekundě na gymnáziu nepovede ani tak k eminentním nárokům na změnu sama sebe, jako spíše k nářku nad ekonomickou neužitečností básní a jejich odtažitostí od života. Ale přece: Je to tento koncept, ve kterém se ještě nejspíše může projevit rozpor mezi individuálním vzděláním a společenskou či politickou mocí. Nelze totiž vyloučit ani to, že někdo četbou nějaké básně nebo návštěvou muzea usoudí, že se chce rozejít s normami a specifikacemi například soutěživé společnosti orientované na efektivitu nebo mediálně inscenované zábavní kultury.

Že – v našem případě – je to báseň, a sice Rilkeova, která dává impuls ke změně, je však všechno jiné než nahodilé. Vyjadřuje se tím onen požadavek vzdělání, který nezná žádné libovolné předměty, na nichž se snad dají získat a prověřit kompetence, nýbrž postuluje estetickou událost prvního řádu, která jediná smí vyslovit tento imperativ změny. Existenciální zkušenosti vzdělání nelze získat na libovolných, nýbrž jen na výjimečných objektech. Na nepodařených uměleckých dílech či dílech třetí třídy lze sice školit soudnost, ale hluboké zasažení, z něhož může vyvěrat síla ke změně, zůstává vyhrazeno oněm dílům, jejichž estetická kvalita je nám schopna dát tušení dimenzí lidského bytí. Pokud je vzdělání i estetickým vzděláním, pak hojně citované prožitky vzdělání krouží kolem takových střetů a konfrontací.

Takovou vzdělanostní zkušenost by pak bylo možno vykládat jako podnět hnutí mysli, jež zahrne nejen individuum a jeho poměr k okolnímu světu, ale i svět sám. V takovém procesu vzdělání, inaugurovaném extatickou zkušeností, by se odrážel jednotlivec v předmětu a v estetických zkušenostech s ním spojených nejen tak, že by pochopil sám sebe i svůj dosavadní život, ale mohl by tím ohlásit i nepochoybné srozumění se světem.

²⁹ Rainer Maria Rilke: *Sämtliche Werke*, Bd. 1, Frankfurt am Main 1987, s. 557.