

## O (české) vzdělanosti: dva pohledy na jeden fenomén

V každém oboru existují pojmy, které lze považovat za jádrové, neboť jistým způsobem oscilují v samotném srdci dané disciplíny. Zpravidla bývají uspokojivě vymezeny, anebo se o jejich vymezení alespoň vedou vášnivé spory. V pedagogice lze za jeden z takových pojmů považovat *vzdělanost*, protože je to konstrukt, který nabízí jednu z možných odpovědí na klíčovou otázku, k čemu má směřovat vzdělávání (výchova, edukace). O tom, zda existuje sdílené porozumění *vzdělanosti* jako odbornému pojmu, se však nedokážu zodpovědně vyjádřit, neboť je k tomuto tématu publikováno pohříchu málo odborných textů či statí. K dispozici jsou dva texty v jednom čísle časopisu *Pedagogika* (Müller, 1992; Tým pedagogické fakulty UK Praha, 1992), občasné diskusní příspěvky (Skalková, 1997; Průcha, 2008, 2014) a heslo v Encyklopedii (Průcha, 2009).

I proto musí všechny příznivkyně a příznivce pedagogiky potěšit, když vyjde kniha, jež má pojem *vzdělanost* ve svém názvu. V posledních letech bylo vydáno hned několik takových knih (například komplexní dílo týmu vedeného E. Walterovou *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, které je však zaostřeno spíše na školu než na vzdělanost, či Vopěnkovo souborné vydání *Rozprav s geometrií* pod názvem *Úhelný kámen evropské vzdělanosti a vědy*).

Tato kombinovaná recenze se ohlíží za jinými dvěma publikacemi, které byly vydány v nedávné době a které mají pojem *vzdělanost* ve svém názvu. Jednou je kniha německého profesora anglistiky D. Schwanitze *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí* a druhou je knížka nestora české pedagogiky J. Průchy *Česká vzdělanost*.

Obě knihy jsou sice zdánlivě osnované kolem stejného konstruktů, stavějí na tom, že uchopují téma vzdělanosti komplexně, a jejich pojednání je vyčerpávající. Avšak v určitém smyslu nemohou být rozdílnější. Touto rozdílností se budu zabývat poté, co obě publikace představím.

**Schwanitz, D. (2013). *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí: vše, co musíte vědět, chcete-li rozumět přítomnosti.***

Praha: PROSTOR.

Schwanitzova knížka přitahuje pozornost už na knihkupcově policiče svými pěti sty třiceti stranami a ústředním konceptem vyvedeným na širokém hřbetu červeným písmem zvíci 2,5 cm.

Uvnitř je kniha členěna do dvou nestejně objemných částí. První část je nazvána *Vědění* a je rozprostřena na téměř čtyři sta stran, druhá nese název *Znalost* a rozsahem je čtvrtinová. Jaký význam těmto dvěma pojmům (v překladu Daniely Petříčkové a Miroslava Petříčka) autor připisuje, není bezprostředně zřejmé. Osobně se mi zdá, jako by první část (*Vědění*) řešila otázky vztahující se k *obsahu* vzdělanosti, zatímco druhá (*Znalost*) jako by byla věnována otázkám *formy*. Sám Schwanitz píše, že zatímco v první části se mluví o poznacích, druhá se zabývá pravidly, jak je užívat (s. 419).

Část *Vědění* je tedy poutavým převyprávěním autorova pojetí *obsahu vzdělanosti* (připomínám, že v originále se knížka jmenuje *Bildung. Alles, was man wissen muss*); sestává zejména z kapitol *Dějiny Evropy, Evropská literatura, Dějiny umění, Dějiny hudby a Velcí filosofové, ideologie, teorie a vědecké obrazy světa*. V těchto kapitolách jsou na stovkách stran sumarizovány znalosti, jimiž má zřejmě dle autora být vybaven vzdělaný člověk. Proč autor toto shrnutí zpracoval? Podle něj je totiž současná společnost jako Robinson: tak jako on totiž ztroskotala. Nyní je třeba nezpanikařit, zachovat si morálku a provést inventuru našeho vědění, abychom mohli vše znovu vybudovat (s. 27). Z textu je zřejmé, že knížka je primárně určena pro německé čtenáře, nazírá všechna témata převážně z německé perspektivy a vyjadřuje se k problémům německé kultury<sup>1</sup>. To však neubírá na její přitažlivosti pro čtenáře českého.

<sup>1</sup> Věnuje se např. *čtenářskému kánonu* (rozuměj v kontextu německé kultury), který v minulosti fungoval jako most mezi školní výukou a univerzitním studiem. *Starý čtenářský kánon* se však dostal do krize a přestal svou funkci plnit; podle Schwanitze proto, že se [během specifického vývoje německé společnosti] začal jevit jen jako „buržoazní překážka ve vzdělání sloužící k tomu, aby se nižším vrstvám zabránilo sytit se z bohatých hrnců vzdělávacího systému [...] místo toho, aby se nové masy akademicky socializovaly, staly se univerzity masovými“. Schwanitz proto nabízí *nový čtenářský kánon*, který je širší, neboť zahrnuje i to, „co patří ke kulturnímu vědění také u našich sousedů“ (vše s. 35). Schwanitz tedy vidí řešení ve větší globalizaci – nebo alespoň evropeizaci – kurikula (vzdělanosti).

Část *Znalost* je potom exkurzí do témat, jež s fenoménem vzdělanosti souvisejí jaksi „ze strany“, jako jsou řeč (kapitola *Příbytek řeči*), jazyk (kapitola *Svět knihy a písma*), různost kulturních kontextů (kapitola *Vlastivěda pro světáky a světačky*) či individuální osobnostní charakteristiky (kapitola *Intelligence, nadání a tvořivost*).

Za zvláštní pozornost stojí úvody k oběma částem, které obsahují mnoho pozoruhodných myšlenek. První část (*Vědění*) je otevřena *Úvodem o stavu škol a vzdělávacího systému, který lze klidně přeskočit*. Ačkoli je popisován kontext v Německu, český čtenář se snadno orientuje, a to i proto, že z prezentovaných názorů na něj dýchne fluidum jiného německy píšícího a do češtiny hojně překládaného autora, K. P. Liessmanna. Tak například:

Vzdělání se proměnilo v říši stínů, v níž vybledly představy o tom, co se má člověk vlastně naučit. Nikde nelze nalézt vážné, věcné a solidní zamyšlení nad vzdělávacími cíli. Místo toho panují dvě sestry – velká nejistota a obrovská nepřehlednost. [...] Škola se vrátila k principu směnného obchodu. Němčinu lze zaměnit sportem a matematiku náboženstvím. Body, které je možné získat ve speciálních kurzech, mají dvojnásobnou hodnotu než ty z obyčejných. Tak se ze školy stal trh, na němž se obchoduje se známkami a žáci s učiteli smlouvají o procenta [...] vytratila [se] idea nezaměnitelné vzdělávací hodnoty jakéhokoli oboru, spjatá s věcí samou. Padl klíčový princip uspořádání vědních oborů: rozlišování podstatného a druhořadého, ústředního a okrajového, povinnosti a svobodné volby, základních a doplňujících oborů. (s. 27–28)

Objasňovány a kriticky analyzovány jsou zde politický kontext vzdělávání či zoufalá role učitelů. Tyto části jsou zejména zajímavé pro čtenáře z řad pedagogů a učitelů<sup>2</sup>. Jsou to však pasáže, ve kterých autor propojuje úvahy o vzdělanosti se vzděláváním mladé generace, a přitom propadá obecnější skepsi a trudomyslnosti nad stavem dnešní společnosti, kupříkladu nad údělem učitelů:

[...] zkuste nadchnout pro vznešenost německého idealismu hordu nevychovaných bestí s naprostým nezájmem o učení a navyklých pouze na televizní zábavu, jejichž jediným cílem je vymýšlet další a další útoky na učitelovu důstojnost. Nikdo, kdo stojí mimo školu, si nedokáže představit tento každodenní boj s ryzí nestoudností, sadistickou zlobou a duševní sprostotou. (s. 30–31)

<sup>2</sup> Mnohem méně potěší autorův názor na pedagogiku jako akademickou disciplínu. Schwanitz tvrdí, že „je-li na univerzitě doprovodné studium pedagogiky, pak se tam člověk stejně nic nenaučí, je to ryzí ztráta času, byrokratická vymyšlenost, která studenty jen připravuje o čas a deprimuje je. Přirozeně to každý ví. Jenže co si pak počít s pedagogickými ústavy a profesory?“ (s. 34).

Po takto pesimistickém zhodnocení současnosti se volání po návratu ke klasickým kořenům jeví jako přirozené. Schwanitz tedy bere svého čtenáře k úsvitu řecké civilizace, kde začíná své vyprávění, a vede jej přes počátky židovské kultury ke klasické antice skrze středověk a renesanci k vyvrcholení reformace (prvních sto stran) a poté převratnými změnami 17. a 18. století přes hledání zasutých příčin pozdějších světových konfliktů v 19. století k hodnocení první i druhé poloviny století dvacátého (druhých sto stran). Dále je čtenáři nabídnut sumář evropské literatury, (převážně) evropského umění a (převážně) evropské hudby (třetích sto stran) a historický přehled filosofických a vědeckých pohledů na svět završený ohlédnutím za vývojem genderových diskusí (čtvrtých sto stran).

Druhá část knihy (*Znalost*) je pak uvedena kapitolou *Úvod pojednávající o pravidlech, podle nichž se odehrává komunikace mezi vzdělanci: kapitola, kterou nelze v žádném případě přeskočit*. V ní také autor nabízí několik neotřelých definic a vymezení, které vypovídají mnohé o autorově pojetí vzdělanosti (popisné štítky jednotlivých vymezení nabízí autor této recenze):

- Individuální: Vzdělanost je propracované pochopení vlastní civilizace (s. 419).
- Kurikulární: Vzdělanost je důkladná znalost hlavních rysů dějin naší civilizace, velkých filozofických a vědeckých projektů, stejně jako forem umění, hudby a literatury a jejich stěžejních děl (s. 419).
- Procesuální: Vzdělanost je uvolněný a vycvičený stav ducha, který se dostavuje tehdy, když jsme kdysi všechno věděli a potom zase všechno zapomněli (s. 419).
- Pragmatická: Vzdělanost je schopnost účastnit se konverzace s kultivovanými lidmi a nepůsobit přitom nevhodně (s. 419).
- Sociální: Vědění, které patří ke vzdělanosti, spočívá ve znalostech, na které se nesmíme ptát (s. 422).
- Personifikační: Kdyby byla kultura osobou, jmenovala by se Vzdělanost (s. 419).

Celá druhá část knihy tedy není vymezením obsahu vzdělanosti, ale spíše popisem specifického světa, ve kterém se vzdělaný člověk musí umět pohybovat. Asi nejpřiléhavěji druhou část knihy vystihuje následující výňatek:

[Vzdělanost je] rovněž sociální hra. Cíl této hry je prostý: jevit se jako vzdělaný, a nikoli jako nevzdělaný. Ale to je již dáno pravidly. Kdo si odmalička nenavykl na toto vzdělávání hrou, má později potíže naučit se pravidla. Proč? Protože je člověk už musí znát, aby se mohl cvičit. Do klubu vzdělanosti je přijat jen tehdy, pokud již hru ovládl, ale hrát se může naučit jen v klubu. (s. 420)

Pokud jde o Schwanitzovo pojetí vzdělanosti, je zřejmé, že autor chápe vzdělanost výhradně jako dispozici individuální, již si jednotlivec konstruuje a rozvíjí skrze svou interakci s artefakty kultury. Toto autorovo přesvědčení se zajímavým způsobem promítá do samotné formy některých částí výkladu. Kupříkladu stránky vymezené pojednání o evropském divadle nenesou výčet autorů a děl ani analýzu proměn pojetí dramatu, ale *jednoaktové absurdní drama* odehrávající se v čítárně psychiatrické léčebny v oddělení pro těžké schizofreniky, jehož postavami je pět pacientů, z nichž každý se považuje za některého z velkých dramatiků 20. století (Shaw, Pirandello, Brecht, Ionesco, Becket), a dva lékaři, dr. Watzlawick a dr. Godot. Je nabíledni, že se čtenář musí opřít o veškeré své dosavadní znalosti a zkušenosti, aby se ve hře zorientoval a mohl udělat individuální krok vpřed ve svém porozumění dramatu (nejen) 20. století.

Kniha je uzavřena několika krátkými, leč pozoruhodnými kapitolami, z nichž zmíním dvě. V kapitole *Co bychom v žádném případě vědět neměli* autor opouje tezi, že *čím více toho člověk ví, tím je lepší*; přesvědčivě argumentuje proti prohlubování znalostí klepů ze společnosti, obsahu televizního programu (včetně *reality shows*), témat z bulvárního tisku či sportovních statistik.

Za pozornost stojí i závěrečný komentovaný výčet *Knih, které změnilы svět*. Obsahuje sedmdesát knih vydaných tiskem mezi roky 1467 (Augustinův spis *O boží obci*) a 1926 (Hitlerův *Mein Kampf*). Ke každému titulu autor připojuje několik řádků osvětlujících jejich roli ve vývoji evropské společnosti.

### *Vzdělanost jako porozumění souvislostem*

Schwanitzova kniha je velmi čtivá a jeho vyprávěcí styl je uchvacující. Tomu nahrává nejen jazyk, jímž je kniha psána (a přeložena). Pomáhá v tom i způsob, jakým během výkladu autor prakticky ukazuje, že vzdělanost nezahrnuje jen znalosti izolovaných jednotlivostí, ale vyžaduje porozumění faktům takovým způsobem, který umožňuje (často nečekané) propojování zdánlivě nesouvisejících (geograficky či temporálně vzdálených) fenoménů. Tato propojení (živoucí metafory, paralely a zkratky) jsou vždy účelná a zároveň

jsou pro text tak charakteristická, že se až nabízí úvaha, zda tento způsob myšlení není pro *vzdělanost* typický. Knihou se prolíná v různých formách; může mít podobu jedné věty (např. „Karel XII. byl švédským Hannibalem“, s. 153) či rozvinuté úvahy (např. „čím je marxismus pro společnost, tím je psychoanalýza pro jednotlivce“, s. 370, a dále „ze společného svazku marxismu a psychoanalýzy vzešla dcera: feminismus“, s. 372). Může být i koncepcí části výkladu – viz např. pozoruhodná pasáž v úvodu knihy (s. 37), ve které autor využívá symboliku románu Jamese Joyce *Odysseus* k tomu, aby upozornil na fakt, že naše (rozuměj německá či evropská) kultura je *zavlažována dvěma řekami*, z nichž jedna pramení v Řecku a druhá v Izraeli (neboť pokladnicemi našich archetypálních příběhů jsou na jedné straně Homérovy eposy *Illias* a *Odyssea*, na straně druhé židovsko-křesťanská Bible).

### *Kritika*

Schwanitzova kniha je unikátní v celoevropském kontextu. Od svého prvního vydání v roce 2000 byla přeložena do mnoha jazyků a samozřejmě také podrobena kritice. Zřejmě hlavní výtka vůči knize poukazuje na fakt, že je v ní jen velmi malý prostor věnován věděni akumulovanému po staletí přírodními vědami. Jako by autor, který explicitně zmiňuje Snowovo rozlišení dvou kultur (literárně-humanistické a technicko-přírodovědné, s. 511) neviděl v přírodovědné oblasti – v souladu s tradičním pojetím – plnohodnotnou dimenzi vzdělanosti. Tato „křivda“ byla pocítována tak silně, že v reakci na Schwanitzovo dílo byla vydána kniha sumarizující přírodovědnou vzdělanost (Fischer, 2001).

## **Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury.***

Praha: Wolters Kluwer.

Jiný přístup ke konceptu vzdělanosti je zvolen v knize J. Průchy *Česká vzdělanost*. V jejím jádru leží sedm kapitol, z nichž každá na fenomén (národní) vzdělanosti nahlíží z perspektivy jednoho konkrétního, více či méně etablovaného vědního oboru (historiografie, demografie a sociodemografie, pedagogika, andragogika, sociologie, ekonomie, kulturní studia). Jednotlicí téma knihy vyjadřuje autor těmito slovy:

V této knížce hájím tezi, že národní vzdělanost si nelze představovat pouze jako výsledky školního vzdělávání, nýbrž vzdělanost je nutno chápat jako komplexní produkt každé národní kultury. Přesto při objasňování národní vzdělanosti musíme vycházet z výsledků vzdělávacích systémů (tj. formálního, školního vzdělávání), neboť ty jsou obvykle k dispozici jako jediná konkrétní data vztahující se k národní vzdělanosti. (s. 161)

První kapitola si klade za cíl nabídnout přehled existujících teorií (či spíše obecnějších pojetí) fenoménu (národní) *vzdělanost*. Výkladová linie začíná pohledem na laické uchopování vzdělanosti v mediálních textech. Z tohoto pohledu vychází, že (1) média pracují s pojmem *vzdělanost* nedbale (což ovšem nemůže být překvapením); (2) zatímco tradičně byla vzdělanost chápána jako individuální dispozice, v současnosti je spíše (dle Průchy) chápána jako charakteristika určité sociální skupiny; a (3) v současnosti se pojem *vzdělanost* v mediálním diskursu používá nejčastěji ke kritice *aktuálního trendu zhoršující se vzdělanosti současné společnosti*. Ve druhé části kapitoly Průcha nahlíží do jiných knih publikovaných na téma vzdělanosti, konkrétně do *Teorie nevzdělanosti* K. P. Liessmanna, *Společnosti a vědění* P. Burkeho a právě *Vzdělanosti* D. Schwanitze<sup>3</sup>.

Druhá kapitola, *Historiografický výklad české vzdělanosti*, sestává ze dvou velmi odlišných částí. První je cestou proti směru vývoje ke kořenům české vzdělanosti, na níž autor poukazuje na význam setkání dvou vlivných kulturních tradic – latinské a byzantské – na přelomu 9. a 10. století, které se odehrálo na území obývaném dnes českým národem, konkrétně v osobnosti knížete Václava. Druhá část je pak věnována analýze specifického období tzv. *socialismu* mezi lety 1948–1989 z perspektivy jednotlivých částí školského systému.

Hned v začátku třetí kapitoly, *Demografické a sociodemografické pojetí vzdělanosti*, jsou již nabídnuty dva způsoby měření vzdělanosti: (a) podíl populace, která dosáhla určité úrovně školního vzdělání, měřeno stupněm školy, a (b) počet let školního vzdělávání, kterým prochází určitá populace. Takováto *operacionalizace* vzdělanosti pak umožňuje kupříkladu „srovnávat změny v úrovni vzdělanosti obyvatelstva, ke kterým dochází nebo nedochází

<sup>3</sup> Schwanitz podle Průchy „vykládá vývoj vzdělanosti pojatý jako historie vědění“, jde tedy o „přístup vycházející z historie národních kultur“ (s. 13). Jak je zřejmé z této recenze, ani jeden z těchto soudů není příliš přiléhavý. Schwanitzovo pojetí vzdělanosti není Průchovi (jak ozřejmím níže) blízké.

během odlišných časových období“ (s. 41). A to právě autor dělá – s oporou o bohatá primární i sekundární data a také o pojmy jako *scholarizace* (*schooling*) či *gramotnost* (v původním smyslu ovládnutí *trivia*).

Kapitola *Pedagogické explanace vzdělanosti a přístupy k jejímu hodnocení* je rozsahem nejobsáhlejší, také proto, že podle Průchy je pedagogika „nejkompetentnější věda pro tuto problematiku“ (s. 12). Autor zde chápe vzdělanost jako *produkt vzdělávání*, a to nejen vzdělávání formálního, ale i neformálního a informálního<sup>4</sup>, přičemž je míněna vzdělanost jako atribut určité skupiny či vrstvy obyvatelstva, nikoli atribut jedince. Pedagogický výzkum je pak podle autora schopen úroveň této vzdělanosti „měřit, hodnotit a srovnávat“ v té části, ve které je produktem školního (formálního) vzdělávání (s. 52–53), a analyzovat ty determinanty edukačních procesů, které rozvoji (přesněji řečeno zvyšování) vzdělanosti napomáhají. Těžiště této kapitoly tvoří poznatky, jež o úrovni vzdělanosti (českého národa) a kvalitě vzdělávacích systémů přinášejí různé aktivity OECD, jako jsou PISA (*Programme for International Student Assessment*) či statistické přehledy OECD. Závěr kapitoly je tvořen případovou studií *Vzdělanost v USA – stav, měření, problémy*.

Pátá kapitola, *Andragogické pojetí vzdělanosti dospělých*, sestává ze tří částí; autor zde pojímá vzdělanost jako produkt tří typů edukace: (1) edukace formální (analyzována je především populace vysokoškolsky vzdělaných, a to z hledisek jako *zaměstnanost*); (2) neformální (sledována je např. účast na různých formách neformálního vzdělávání) a (3) informální (většinou se v této části píše o informálním *učení*, ale autor se znovu nevyhýbá ani slovnímu spojení *informální vzdělávání*).

Kapitola *Sociální determinace vzdělanosti: sociologický přístup* je pojata jako náhled na zkoumání vzdělanostních nerovností ve společnosti, vzdělanostních trajektorií a postojů veřejnosti ke vzdělávání<sup>5</sup>. Podkapitoly jsou zpravidla koncipovány tak, že autor představí jeden nebo více výzkumů realizovaných v uplynulých letech na české populaci a následně k nim zaujme kritický postoj (tj. po vyzdvihnutí jejich přínosu s jejich přístupem či výsledky polemizuje). Tam, kde tato polemika není příliš konfrontační (viz níže), lze takový

<sup>4</sup> Ve čtvrté kapitole bude ještě slovní spojení *informální vzdělávání* na některé čtenáře působit jako pozoruhodný oxymoron, ale jde o koncept, ke kterému se autor vrátí v deváté kapitole, aby jej v podstatě ztotožnil se socializací, enkulturací či nezáměrným učením (s. 169).

<sup>5</sup> Tím, že přispívají ke konceptualizaci *vzdělanosti*, obě zde diskutované knihy – a zejména tyto pasáže Průchovy studie – vlastně přispívají k rozvoji *metavzdělanosti*.



postup ocenit, neboť napomáhá rozvoji diskuse v oboru. Průcha se například vrací ke svému hodnocení Katrňákova (2004) výzkumu, které publikoval v roce 2006<sup>6</sup>.

V kapitole *Ekonomické aspekty vzdělanosti* je zkoumána role vzdělanosti v hospodářských procesech; vzdělanost jednak každou konkrétní společnost „vždy něco stojí“ (s. 133) a jednak je základem prosperity a rozvoje dané společnosti, takže lze říct, že se společnosti *vyplácí*. V úvodní části si autor klade otázku, zda je „úroveň národní vzdělanosti závislá na alokaci finančních prostředků do vzdělávání“ (s. 135), a zprostředkovává pohled na vybrané ekonomické souvislosti vzdělávání (např. výdaje na vzdělávání jako podíl na HDP či, podle autora přesnější, roční výdaje na žáka/studenta v sektorech vzdělávacího systému ve vztahu k HDP na obyvatele), jejichž vliv na úroveň vzdělanosti chápe jen jako dílčí či nepřímý. Ani v této části nemlčí Průcha polemicky; tentokrát se staví kriticky vůči některým studiím realizovaným představiteli ekonomických pojetí vzdělávání, jejichž hlavním problémem je podle něj to, že „pojem vzdělanost chápou velmi úzce jako výsledky žáků ve školním vzdělávání“ (s. 137). Ve druhé části kapitoly se autor pokouší vysvětlit vzdělanost skrze ekonomické pojmy jako *lidský kapitál*, *lidské zdroje* a *trh práce*.

Kapitola *Interkulturní faktory vzdělanosti* se vrací ke konceptu, který figuruje v podtitulu knihy, tj. ke *kultuře*. Tu však – jak se zde ukazuje – autor chápe poněkud tradičně a výhradně jako kulturu národní. První část kapitoly je téměř výhradně věnována otázce příspěvku příslušníků jiných etnik (Romů, Vietnamců a dalších) do struktury (české) národní vzdělanosti. Druhou část kapitoly pak tvoří případová studie finské vzdělanosti jako produktu specifické národní kultury.

Poslední kapitola, nazvaná *Obsah a úroveň české vzdělanosti*, je určitým shrnutím předchozího výkladu, přičemž se vrací k otázce, co tedy – kromě formálního vzdělávání – zakládá národní vzdělanost. Kapitola vlastně nabízí stručnou sumarizaci a syntézu poznatků o české vzdělanosti. Hlavní oporou je zde autorovi mezinárodní šetření PIACC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), jež provedlo OECD s cílem zjišťovat

<sup>6</sup> Mimochodem, v roce 2006 zakončil Průcha svou studii konstatováním „o nutnosti interdisciplinárního objasňování této problematiky [tedy vzdělávání (dělníků) v současné české společnosti], tj. objasnění propojujících přístupů sociologie, pedagogiky a psychologie“ (Průcha, 2006, s. 40–41), a tím si vlastně zadal úkol, jež řeší ve své aktuální (zde recenzované) knize.

kompetence/dovednosti ve třech dílčích gramotnostech (čtenářská gramotnost, numerická gramotnost a dovednost řešení problémů v prostředí informačních technologií). Při představování výsledků (a interpretací výsledků) tohoto šetření Průcha hledá odpovědi na otázky jako *Je vzdělanostní úroveň mladé populace Čechů významně horší než dříve? Jaké je teritoriální (a sociodemografické) rozvrstvení české vzdělanosti? Co lze soudit o časové setrvalosti české vzdělanosti? A* (znovu) definuje vzdělanost jako „komplex všeho poznání, které jednotlivci nabývají prostřednictvím tří typů vzdělávání [formálního, neformálního a informálního]“ (s. 168).

Stručným závěrem je pak uzavřena kniha, která v jednotlivých kapitolách nahlíží vzdělávání a vzdělanost z perspektivy různých vědních oborů a jejíž každá kapitola by mohla být uvozena kouzelnou formulkou: *Jsou k dispozici konkrétní data...*

#### *Jan Průcha měřící, počítající*

Podobně jako pro některé domácnosti existuje na světě jen nábytek IKEA, Průcha odmítá uvažovat o vzdělanosti, pokud nejsou k dispozici kvantitativní data. Na toto pojetí lze usoudit z mnoha formulací v textu, ale usuzovat vlastně ani není třeba, neboť autor je vyjadřuje explicitně<sup>7</sup>, když říká: „V této knize nejsou zahrnuty úvahy o národní/české vzdělanosti obsažené v pracích některých autorů z ‚filosofie výchovy‘, neboť nepřinášejí data a poznatky z empirických výzkumů.“ (pozn. pod čarou 2, s. 12).

Toto pojetí, v němž je vzdělanost (či spíše úroveň vzdělanosti) chápána jako *měřitelný* konstrukt, se prolíná celou knihou. V *pedagogické* kapitole umožňuje autorovi pracovat s tezí, že testy PISA „poskytují objektivní obraz o základech, na kterých se vytváří česká vzdělanost prostřednictvím školního vzdělávání“ (s. 62) a že námitky kritiků PISA byly přesvědčivě vyvráceny (s. 69). V *ekonomické* kapitole představuje dva matematické vzorce v jádrech ukazatelů *vzdělanostní potenciál společnosti* (EPS – *Educational Potential of Society*) a *průměrná délka vzdělávání* (ALE – *Average Length of Education*) s tím, že jde o „dvě poměrně jednoduché statistické procedury, jimiž lze změřit úroveň vzdělanosti populace přesněji než jen z dat o nejvyšším dosaženém vzdělání“ (s. 141).

<sup>7</sup> Na s. 85 je stejné explicitní vyjádření: autor oceňuje snahu „měřit vše, co se měřit dá, a pak operovat s kvantitativními daty“ jako pozitivní vlastnost Američanů.

Indikátorů, ze kterých lze usuzovat na úroveň (národní) vzdělanosti, obsahuje kniha mnoho. Uvádím alespoň některé proměnné, k nimž jsou v knize nabídnuta data v grafech: podíl osob ve věku 25–64 let s dosaženým terciálním vzděláním, míra absolvování sekundárního vzdělávání u 20–24letých, podíl populace v terciálním či sekundárním vzdělávání, participace v předškolním vzdělávání, výsledky čtenářské gramotnosti žáků různých druhů škol, průměrná délka vzdělávání, průměrné množství hodin věnovaných sledování televize a poslechu rozhlasu týdně ad. Jaké další (samozřejmě kvantifikovatelné) *artefakty národní kultury* by bylo třeba zahrnout, aby mohl vzniknout *komplexní výklad obsahu a fungování české vzdělanosti*, uvádí autor v závěru: hustota sítě a návštěvnost veřejných knihoven, muzeí, galerií, divadel, koncertních sálů, kin, zooparků, botanických zahrad, fungování stanic a klubů mladých techniků a přírodovědců, univerzit třetího věku, osvětových zařízení, sběratelských organizací, počty vydávaných knih, překladů, časopisů, rozhlasových a televizních vzdělávacích pořadů, výstav, knižních veletrhů (s. 185). Přijetí teze, že nějaká kvantitativní charakteristika populace (např. *úroveň znalostí populace měřená testem*) či vzdělávacího systému (např. *počet žáků na jednoho učitele na určitém stupni škol*) dokáže reprezentovat celý košatý konstrukt *vzdělanosti*, je přínosné pro formulování validních, statisticky fundovaných explanačí. Zároveň ale s sebou může nést určité nebezpečí selektivní slepoty vůči obecnějším souvislostem. Jeden příklad nacházím v uvažování o tom, „jak k snižování úrovně celkové české vzdělanosti přispívají dospělí romští obyvatelé“ či „do jaké míry třeba romští žáci, kteří jsou zúčastněni v reprezentativních výběrech žáků pro měření PISA, snižují celkové průměry za Českou republiku“ (s. 160). Kulturní rozmanitost patří jistojistě mezi charakteristiky, které přispívají kulturnosti a vzdělanosti konkrétního společenství, přestože tento přínos nemusí být zachycen mezinárodními srovnávacími testy. Druhým příkladem může být hodnocení tak rozporuplné kapitoly českého školství, jakou je období komunistické totality ve druhé polovině 20. století. Průcha jako pozitivní (s. 31) vnímá trend zvyšování kvality vzdělávacích procesů (na něž je usuzováno z růstu počtu učitelů a snižování průměrného počtu žáků na jednoho učitele), i když to mimo jiné paradoxně znamenalo lepší podmínky pro ideologickou práci s mladou generací; chválí tak vlastně za rostoucí obrat řezníka, který tu a tam prodává zkažené maso.

### *Průcha konfrontační*

Upřímně oceňuji, že Průcha vede na mnoha místech knihy plodnou diskusi s nejrůznějšími autory myšlenek, výzkumníky, tvůrci modelů či proponenty přístupů; diskuse je průvodním znakem činnosti zdravé odborné komunity. Tu a onde ale v diskusi zaznívají pro mě nepochopitelně silné odsudky, které přičítám autorově netrpělivosti vůči zastáncům odlišných názorů. Jako příklad uvádím hodnocení Liessmanova výroku o tom, že *nevzdělanost požírá ducha společnosti vědění*, který Průcha označuje za „naprostý nesmysl“ (s. 17). Podobné výroky – i na adresu některých českých výzkumníků (s. 138) – jsou sice v knize spíše výjimečné, ale právě proto z jinak deskriptivního textu vyvstávají.

Průchovi se daří vést neosobní výkladovou linku napříč jednotlivými perspektivami. Text čerpá z autorovy neobyčejné zorientovanosti v mnoha oborech a každému čtenáři nabídne několik nových pohledů na fenomén vzdělávání. Na některých místech textu se však zdá, jako by od své pozice profesora pedagogiky poodstoupil poněkud příliš daleko. Na s. 52 např. uvádí:

V pedagogické teorii se obecně předpokládá, že všechny děti a mládež mají stejnou intelektovou vybavenost, stejné dispozice pro zvládání školního vzdělávání – s výjimkou dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou jedinci s určitými zdravotními handicap. Avšak každý učitel ví ze své praxe, že tomu tak není...

Nejenže je tento výrok zavádějící (Průcha sám je autorem některých kanonických textů pedagogické literatury, jež jej vyvracejí), ale hlavně jako by přizvukoval hlasům o odtrženosti pedagogické teorie od učitelské praxe, a tím potažmo o nerelevantnosti pedagogické teorie, vůči kterým se v závěru knihy vymezuje (k tomu více v závěru této recenze).

### *Pohled na formu*

Jazyk, jímž je kniha psána, je spíše populárně naučný; není pevně svázan odbornou pedagogickou teorií. Je otázkou, zda je to ku prospěchu porozumění mezi čtenáři z různých oborů. Jako příklad lze uvést pojem *kompetence*, který se jen na s. 130 pojí s přívlasky znalostní, kognitivní, hodnotové a sociálně-postojové, což neodpovídá žádnému z kompetenčních modelů běžně užívaných v pedagogických vědách. Na jiném místě je anglický termín *upper-secondary education* překládán jako vyšší střední vzdělání (s. 33), ačkoli v pedagogických oborech se zpravidla používá pojem *vyšší sekundární*

*vzdělání*. Jiný příklad čerpám ze s. 45, kde se hovoří jednak o *stupni* scholarizace, jednak o *míře* scholarizace. Bez dalšího vysvětlení není zřejmé, zda jde o zaměnitelné způsoby gradace nebo zda mezi nimi má čtenář vnímat rozdíl. Podobně popis *vzdělanostní úrovně* by se v odborném textu pohyboval spíše na škále vysoká–nízká než dobrá–špatná (s. 156).

Za znatelný terminologický problém knihy považuji neostře vymezení pojmu *národ*. Uvnitř jednotlivých kapitol je používání tohoto pojmu (až na výjimky) koherentní, ale napříč celou knihou je ho užíváno v různých významech. Někdy je vnímán jako příkloněný k pojmu *etnikum* či proměnné *národnost* (a např. Češi a Romové jsou uváděni zvlášť), na jiných místech je národ spíše chápán geograficky (viz poněkud nezvyklé slovní spojení *národní kultura Američanů*, s. 82). *Německý žák* pak může znamenat nejen *žák-Němec*, ale i žáka jiného etnického původu (s. 158). Podobně jsou uváděny výsledky *českých žáků* (tj. *žáků škol v ČR*), kteří se pro některé účely dělí na *romské žáky* (tj. *žáky romského etnika*) a *neromské žáky* (tj. *žáci všech ostatních etnik, včetně českých žáků*). Pod vlivem těchto distinkcí přestává být čtenáři jasno, zda *česká vzdělanost* jako produkt *české národní kultury* má být vnímána jako vzdělanost obyvatel České republiky nebo jako vzdělanost příslušníků (nedefinovaného) českého národa<sup>8</sup>.

Po technické stránce je kniha dobře zpracovaná, nacházím v ní jen velmi málo překlepů. Nedá mi to však nezmínit chybu ve slovosledu vedlejších vět, která se v některých částech textu objevuje tak často, že může na čtenáře působit až rušivě. V jiných autorových textech jsem ji jako osobní libůstku nezaznamenal, připisuji ji tedy na vrub technické redakce knihy.

### Srovnání

Uložil jsem si nesnadný úkol obě představené publikace, které komplexně pojednávají o fenoménu vzdělanosti, porovnat. K tomu by však bylo třeba

<sup>8</sup> Zvláště v dnešní době mediálních diskusí o *migrační krizi* může mít slovo *národ* jisté staronové konotace. Přiznávám, že jsem poněkud v nepohodě z možných interpretací Průchových závěrů, že „žáci z etnicky/kulturně odlišných rodin snižují průměrné vzdělávací výsledky za celou populaci testovaných německých žáků“ (s. 159), „ve všech měřených gramotnostech PISA jsou výsledky žáků z rodin imigrantů (statisticky významně) horší než výsledky žáků z rodin Němců“ (s. 158–159) či již zmíněné spekulování o tom, „do jaké míry třeba romští žáci, kteří jsou zúčastněni v reprezentativních výběrech žáků pro měření PISA, snižují celkové průměry za Českou republiku“ (s. 160), a o tom, „jak k snižování úrovně celkové české vzdělanosti přispívají dospělí romští obyvatelé“ (s. 160).

disponovat sadou kritérií, jež by šlo uplatnit na obě monografie. Každá z knih je totiž na první pohled jiná; v jedné jde primárně o individuální vzdělanost (chápanou skrze pojmy jako *znalost, schopnost, pochopení*) kulturního člověka, ve druhé o vzdělanost sociální/etnické/národní skupiny. Autor první knihy normativně vyjmenovává fakta a souvislosti, jež vzdělanost naplňují, autor knihy druhé pracuje s obratem *přesněji měřit vzdělanost*. Z pohledu sémantiky nabízí na otázku *Co je to vzdělanost?* první kniha odpověď založenou na *extenzi* tohoto pojmu, zatímco druhá kniha hledá odpověď v jeho *intenzi*.

Při osvětlování rozdílu v pojetí se lze inspirovat vztahem, který v běžném jazyce mají pojmy *vzdělanost* a *kultura* (*člověk kulturní* je přeci *člověk vzdělaný*; ostatně i oba autoři mezi těmito dvěma pojmy staví most, Průcha dokonce v podtitulu knihy). V paralele s rozlišením pojmů *Kultura* (s velkým K) jako *výběr nejvýznamnějších artefaktů umění a vědy* a *kultura* (s malým k) jako *komplex praktik realizovaných uvnitř konkrétní komunity* (např. Peterson, 2004), můžeme o Schwanitzově knížce prohlásit, že jejím tématem je *Vzdělanost* (s velkým V), kdežto Průcha píše o *vzdělanosti* (s malým v). V jistém smyslu lze hovořit i o *vzdělanosti exklusivní*, neboť ve Schwanitzově pojetí je *vzdělanost* sociálním jevem, „v němž se rozlišuje ten, kdo je uvnitř, a ten, kdo stojí vně“ (s. 419), a *vzdělanosti inkusivní*, neboť u Průchy nestojí *vně vzdělanosti* nikdo.

Jak uvádím výše, Průchova knížka čerpá z nesmírné autorovy zorientovanosti v tématech spojených s edukací. Nabízí komplexní, mnohozdrojový, empiricky fundovaný a zároveň koherentní pohled na fenomény vzdělání a vzdělanosti. I přesto může být některým čtenářům zdrojem lehké frustrace pramenící z toho, že v ní není věnován prostor pro vymezení *obsahu vzdělanosti*. Naopak Schwanitzova knížka je vlastně kurikulem evropské (přesněji německé) vzdělanosti; zahrnuje nejen obsah, ale i cíle a metodologii vzdělávání. Trpí však tím, že je výhradně subjektivní. Schwanitz totiž jako by zachycoval *svoji vlastní vzdělanost*; sám klade na určitá místa (umění, literatura) akcenty a projevuje hluboké akademické znalosti usazené v souvislostech, ale zároveň přirozeně poodkrývá jistá slabá místa (kupříkladu při pokusu o vysvětlení Einsteinovy teorie relativity autor mívá podstatu teorie a nabízí neobhajitelné zjednodušení zcela za hranicí didaktizace).

Zdá se tedy, že obě představené knížky jsou tak rozdílné, že nějaká banální jednotící teze, jež by usilovala o propojení jejich pojetí vzdělanosti (např. na vzdělanost národa lze usoudit ze vzdělání jeho příslušníků),

nemůže při bližším pohledu obstát. Schwanitzovskou vzdělanost nelze měřit žádným z Průchových nástrojů, na druhou stranu sebeobjemnější kniha nemůže zachytit obsah tak komplexní dispozice, jakou je vzdělanost, ve všech aspektech, na jejichž relevanci upozorňuje Průcha.

Pro čtenáře jsou ovšem obě knížky fundovaným průvodcem po cestách, na nichž lze potkat vzdělanost; a je zřejmé, že největšího kultivačního efektu dosáhnou teprve v *synergii*. Avšak zdali poté, co individuální čtenáři rozvinou své porozumění konceptu *vzdělanosti* konfrontací odlišných perspektiv, dojde ke kvantitativní proměně české národní vzdělanosti, si netroufám dovozovat.

### *Jen okrajově související dovětek*

Průcha v závěru své knížky apeluje: „... je třeba vzdělanost rozvíjet, pozitivně ji oceňovat, a ne pouze kritizovat, či dokonce znevažovat, jak jsme toho bohužel mnohdy svědky.“ (s. 185). Ačkoli autor tuto ideu dále nerozvádí, pokusím se v závěru tohoto textu dovodit, co přesně je *znevažováním vzdělanosti* míněno.

K tomu postačí ve dnech, kdy dokončuji text této recenze, otevřít namátkou některý z populárních časopisů, či přímo denní tisk (s nadsázkou označovaný za seriózní). V jednom (Švehla, 2015) se čtenáři dostává proudu názorů a dojmů residentního redaktora (nikoli člověka vzdělaného v některém z relevantních oborů), že „česká gymnázia trpí představou, že čím víc látky odučí, tím víc budou studenti vědět“, že se „gymnázia utěšují, že poskytují všeobecné vzdělání, ale to není pravda“, že se „hodiny na gymnáziích často mění v nudné jednosměrné výklady faktických informací, které si nikdo nezapamatuje“, že „by se měly stejně jako na anglosaských školách psát eseje“ a další výroky, jež dehonestují, a vlastně otevřeně urážejí, každodenní práci tisíců vysokoškolsky vzdělaných gymnaziálních učitelek a učitelů na stovkách gymnázií v České republice. Druhý – namátkou vybraný denní tisk – nabízí ještě lepší příklad znevažování vzdělanosti, neboť zde nejde o neinformované přemítání jednoho laika, ale o promyšlenou kampaň. Není mým cílem uvádět zde na pravou míru všechny výroky v článku Hrdinové (2016), jehož součástí je anketa mezi „dvanácti chytrými hlavami“ (s. 4). Čtenáře ale jistě zaujme výrok jedné z těchto hlav, O. Šteffla, který vyjadřuje názor, že „trendem ve světě je ústup od požadavků na formální vzdělání“, který opírá o údajný výrok personálního ředitele Googlu: „Počet zaměstnanců, kteří žádají vyšší vzdělání nemají, se v řadách Googlu neustále zvyšuje.“

Tento výrok znám, používají jej s oblibou laičtí „experti“ na vzdělávání proto, aby nám namluvili, že důležití lidé vědí, že škola je instituce překonaná, která se do moderního světa nehodí (např. Sedláček, 2014). Autorem výroku<sup>9</sup> je Laszlo Bock, *senior vice president for people operation* ve společnosti Google (čili je otázkou jestli přímo personální ředitel, ale to je součástí propagandy) v rozhovoru pro *New York Times* (Bryant, 2013). V dalším průběhu rozhovoru vysvětluje, že pro práci v prostředí společnosti Google se hodí jiné dispozice než ty rozvíjené v akademickém prostředí a proč. Český aktivista však potřebuje jen holý výrok, který zdánlivě podporuje jeho vlastní přesvědčení. Tvořivě lze přistoupit i k překladu (všimněme si, jakou představu vyvolává slovo „neustále“ a že po něm v originálním vyjádření není ani stopy). Rozumím zde tedy dobře povzdechu prof. Průchy a dodávám, že do mediálního boje proti vzdělanosti se dnes hodí i velmi tupé meče a po čertech ztrouchnivělé cepy a sudlice.

Petr Najvar

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,  
Institut výzkumu školního vzdělávání a Katedra primární pedagogiky

## Literatura

- Bryant, A. (2013). In head-hunting, big data may not be such a big deal. *The New York Times*, 20. června 2013, F6. Dostupné na <http://www.nytimes.com/2013/06/20/business/in-head-hunting-big-data-may-not-be-such-a-big-deal.html?pagewanted=2>.
- Fischer, E. P. (2001). *Die andere Bildung – Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte*. München: Ullstein.
- Hrdinová, R. (2016). Budoucnost už začala, milé děti. *Mladá fronta DNES*, 16. ledna 2016, s. 4–5.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lass, A. (2015). Teorie polovzdělanosti v době digitální třenic 1: zamyšlení nad stavem společnosti. *Vesmír*, 95(1), 56–57.
- Müller, K. (1992). Věda, výzkum a rozvoj vzdělanosti. *Pedagogika*, 42(1), 31–43.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Yarmouth: Intercultural Press.
- Průcha, J. (2006). Sociální nerovnosti v českém školním vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 16(1), 28–41.

<sup>9</sup> ...the proportion of people without any college education at Google has increased over time...



- Průcha, J. (2008). Vzdělanost/národní vzdělanost: nevyjasněný pojem pedagogické teorie. *Pedagogika*, 58(3), 275–285.
- Průcha, J. (2009). Vzdělanost/národní vzdělanost. In J. Průcha (Ed.), *Pedagogická encyklopedie* (s. 252–257). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2014). Vzdělanost Čechů a výzvy pro teorii pedagogiky. *Pedagogická orientace*, 24(2), 275–281.
- Průcha, J. (2015). *Česká vzdělanost: multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer.
- Sedláček, T. (2014). *Koho chce Google?* Dostupné na <http://nazory.ihned.cz/komentare/c1-61779320-koho-chce-google>.
- Schwanitz, D. (2013). *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí: vše, co musíte vědět, chcete-li rozumět přítomnosti*. Praha: PROSTOR.
- Skalková, J. (1997). Vzdělanost a obsah vzdělávání – prioritní vědní témata. *Pedagogika*, 47(3), 203–211.
- Švehla, A. (2016). Gymnázia: něco je bavit bude. *Respekt*, 27(2), 31.
- Tým pedagogické fakulty UK Praha (1992). Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích. *Pedagogika*, 42(1), 5–18.

---

Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Kniha *Spravedlivý start* se zaměřuje na problematiku spravedlivosti v předškolním vzdělávání a na přechodu z mateřské školy do základního vzdělávání. I když spravedlivosti ve vzdělávání je v poslední době věnována v české společenskovědní komunitě značná pozornost, předškolní vzdělávání nebylo dosud v tomto kontextu zkoumáno. Výzkumné studie přitom ukazují, že právě předškolní vzdělávání má nejvyšší potenciál vyrovnávat handicap, které si dítě přináší do života. Přesto této etapě vzdělávání byla českými výzkumníky dosud věnována jen malá pozornost a mnoho informací o ní neposkytuje ani školská statistika.