

Společnost (ne)vzdělanosti, fakt nebo výzva?*

JOSEF ŠMAJS

Myšlenka vzdělanosti ve službách pokroku a lidských práv byla patrně největším přínosem evropského osvícenství. Hnací silou osvícenství byla věda, z níž svou energii čerpaly všechny pozdější technologické i společenské změny. Věda tu ještě působila v rovnováze obou svých hlavních funkcí: vedle technických aplikací sytila všeobecnou vzdělanost lidí. Zdálo se, že zejména vzdělanostní funkce vědy postupně osvítila a kultivuje celou společnost.

Dopadlo to ovšem jinak. Lidské vzdělání se sice od té doby dále rozšiřuje, ale současně se nebezpečně rozevírají nůžky mezi rychlým vědeckotechnickým pokrokem, kterým se svět spontánně proměňuje, a stagnací obecného lidského vědění. Dobré všeobecné vzdělání, které bylo kdysi podmínkou rozvoje osobnosti i demokracie a které se v globalizované kultuře stává předpokladem politické vůle veřejnosti, se vytrácí. Téměř úměrně tomu, jak elektronická technika proniká do intimního lidského života, většina lidí na vzdělání jako moudrost rezignuje, sbírá informace, intelektuálně stagnuje, je sociálně bezradná. Politické subjekty, které se přetahují o přízeň veřejnosti, nepřímo odrážejí dnešní úpadek vzdělanosti.

Autor knihy *Teorie nevzdělanosti* Konrád Paul Liessmann na příkladu Rakouska a dalších zemí dokládá, že v nynějších reformách vysokoškolského vzdělání a vědy již nejde o tradiční ideu vzdělanosti, ale o řízení, kontrolu a potlačování svobodného ducha. „Reformátory vzdělání všeho druhu pojí jedině, a to nenávisť k tradičnímu pojetí vzdělanosti. Je jim očividně trnem v oku, že by lidé mohli získat vzdělání neúčelové, souvislé, obsahově ukotvené v tradicích velkých kultur, které by je nejen formovalo, ale také by jim umožnilo nezávislost na diktátu doby a na módních vlnách. Vzdělání lidí by totiž byli všechno jiné než bezproblémově fungující, flexibilní, mobilní a týmově svázané klony.“ (s. 38)

Liessmann nás poutavě provází neutěšenými poměry na dnešních evropských univerzitách, takže místy máme pocit, že důvěrně zná také české vědecké a vysokoškolské prostředí. Souhlasíme s jeho filozofickými tezemi, že „vědění existuje tam, kde je možné něco vysvětlit nebo pochopit“, a že „vědění se vztahuje k poznání a hledání pravdy je základním předpokladem vědění“ (s. 24) Také jeho vyhraněný názor na všeobecnou degradaci vědění a vzdělanosti jakoby vycházel ze znalosti naší vlastní reality: „V současné době se odehrává přechod od průmyslové společnosti ke společnosti vědění, ale právě naopak – vědění je prudkým tempem industrializováno.“ (s. 30) „Vzdělání se

* Zamyšlení nad knihou: Konrád Paul Liessmann, *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění* (Praha: Academia 2008)

stalo ideologií sekulárních společností, které se nemohou opřít ani o náboženskou transcenci, ani o revoluční imanenci.“ (s. 37) – „Hlavně nemyslet vlastní hlavou – jako by tohle byl tajný program dnešního vzdělávání.“ (s. 50)

Pro toho, kdo zná situaci na některých našich humanitních fakultách není překvapením ani další autorův nelítostný odsudek vysokého školství. „Nejde o vzdělání, nýbrž o takové vědění, které lze jako surovinu produkovat, s nímž lze obchodovat, kupovat je, řídit a vyhazovat; jde o povrchní slátaninu vědění, která postačí právě tak k tomu, aby byli lidé flexibilní pro pracovní proces a disponibilní pro zábavní průmysl.“ (s. 39)

K vážnému zamyšlení nad dnešní funkcí školy však vybízejí zejména ony pasáže, kde autor konstatuje nezpochybnitelná fakta: „Školy se stávají náhradou za rozpadající se rodinu, posledním místem emocionální komunikace, preventivní institucí v oblasti drog a AIDS, prvotním místem terapie, poskytovatelem sexuální a jiné osvěty, zařízeními na řešení problémů světa dospělých v otázkách znečištění životního prostředí, válek, integrace migrantů, boje kultur, bídy třetího světa.“ (s. 44)

Také vymezení jeho pojmu „nevzdělanost“ vůči Adornovu výrazu „polovzdělanost“ ukazuje, že autor zvolil název své knihy po důkladném seznámení s tématem. Snad i proto tu připomíná pozoruhodnou Adornovu myšlenku, že „polovzdělanost je podrážděná a zlá; přesvědčení, že všechno vím, se vždy pojí s tím, že vím všechno nejlip.“ (s. 48) Sám pak dodává, že nevzdělanost „není intelektuálním deficitem, nedostatkem informovanosti, defektem kognitivní kompetence, je to rezignace na snahu vůbec něco chápat.“ (s. 51)

Pozoruhodné a jakoby opsané z námitek některých našich kritiků evaluačního procesu a hodnocení publikační činnosti na vysokých školách a vědeckých ústavech jsou také další teze: „Protože si už nikdo nedá tu práci, aby článek, který má posoudit, také přečetl, je dobré vědět, v jakém časopise článek vyšel, jaký impaktový faktor časopis má a jaký počet bodů tedy lze takovému článku přisoudit.“ (s. 58) Liessmann se odvažuje říci, že „se evaluace provádějí podle relativně svévolných, ale již dříve daných kritérií, jsou tedy principiálně 'slepé k novému'. Takže se právě výjimečné, originální, kreativní a inovační přístupy principiálně ignorují.“ (s. 67) – „Jakmile člověk ví, co se od něj očekává, očekávání naplní. Má-li se víc publikovat, tak se víc publikuje, má-li se zvýšit *science citation index* a *journal impact factor*, stane se tak, ať už jakýmkoliv způsobem, má-li se zvýšit počet projektových žádostí, tak se zvýší, má-li se věda více propojit do sítí, nové sítě přímo raší ze země, mají-li se sehnat peníze z externích zdrojů a dalších projektů, tak se seženou, i kdyby jen na papíře.“ (s. 68) A znovu dodává něco, co mnozí důvěrně známe: „Humanitním vědám se stalo osudným, že mohou pracovat bez velkých materiálních nákladů. Je-li spolufinancování z externích zdrojů kvalitativním kritériem vědy, je neschopný ten, kdo takové prostředky vůbec nepotřebuje, protože mu k myšlení stačí hlava.“ (s. 86-87)

I s dalšími autorovými myšlenkami musíme bohužel souhlasit: „V takových podmínkách se nerozvíjí výzkum, ale organizační, byrokratické a básnické

úsilí s ním spojené.“ (s. 69) „Jakou hodnotu má myšlenka, hypotéza, teorie, objev, pozorování, experiment se prokazuje ve sporech a diskusích s kritiky. Ale evaluátor stěží čte alespoň jeden z textů, které má evaluovat.“ (s. 70) – „Takřka to vypadá, jakoby moderní reformátoři univerzit znali jen jediného skutečného nepřítele: nezávisle bádajícího ducha, který se vymyká jejich předstávám o strukturované a kontrolované vědě.“ (s. 76) – „Reforma pro reformu ovšem žádné důvody nepotřebuje. Vědci jsou tedy placeni za to, aby instituci permanentně reformovali, místo aby svou energii věnovali výuce a výzkumu.“ (s. 15) – „Za rétorikou reformy už jasně prosvítá jejich skutečný smysl: privatizace veřejného vlastnictví, proměna záležitostí veřejného zájmu na soukromý zájem.“ (s. 17)

Ani Liessmannův názor na modernizaci výuky nemůžeme snadno zpochybnit: „Způsob, jakým se dnes vědění prezentuje, je také možné chápat jako rostoucí pohrdání vědění. Nešvar, který je možné pozorovat nejen při firemních prezentacích, ale který se stále více šíří při vědeckých sympoziích (a ve výuce, pozn. J. Š.) na univerzitách a jehož jádrem je to, že se jednoduché věty a nabubřelé pojmy promítají přes *power-point* a pak je přednášející předčítá, je výrazem pohrdání posluchači a absolutní ztrátou toho, čemu se kdysi říkalo přednášková kultura.. Formulují se už jen nadpisy, podnadpisy a hesla a veškeré možnosti propůjčit větám logickou, tudíž argumentační strukturu, jsou podvázané.“ (104)

Plně lze souhlasit s autorovou s tezí, že „žádné procesy řízení a kontroly se nevyvinuly z vnitřní potřeby a struktury univerzity, nýbrž byly převzaty z vnějšku, zvláště ze sektoru manažerských technologií“. (s. 85) Také jeho názory na dnešní zvýšené používání angličtiny ve vědecké práci by měly být důvodem k zamyšlení. Liessmann připomíná, že mu nejde o „omezený jazykový purismus, nýbrž o fakt, že mnohé evropské jazyky ztrácejí v rozhodujících oblastech moderního života kompetenci. Týká se to menších skandinávských jazyků, ale rostoucí měrou i němčiny a některých románských jazyků. Pokud zůstane jediným možným polem pro uplatnění národních jazyků krásná literatura, přestanou být takové jazyky integrální součástí kultury. Nemusí být daleko doba, kdy se začínajícím spisovatelům bude doporučovat, aby svá díla psali rovnou v angličtině, jestliže chtějí hrát v první lize.“ (s. 92) V této souvislosti autor cituje názor H. G. Gadamera, který už v osmdesátých letech zdůrazňoval nutnost jednotného jazyka pro přírodní vědy, nikoli však pro vědy humanitní.

V závěrečné kapitole Liessmann shrnuje: „V celé oblasti vzdělání je v neposlední řadě patrné, že místo společnosti vědění směřujeme velkou rychlostí ke společnosti kontroly a že téměř všechno, co se v poslední době projednává pod hlavičkou autonomie, řídí se imperativem sociální struktury založené na ovládnutí prostřednictvím sebekontroly ovládaných.“ (s. 118) – „Vzdělanost se od nevzdělanosti odjakživa liší schopností reflexe a odstupu, což se dnes různě odbývá jako kulturní pesimismus. Tím je řečeno vše. Nevzdělanost je

autentickým projevem společnosti vědění, už se zahrnula v samém jejím středu a požívá jejího ducha.“ (s. 118.)

K. P. Liessmann prokázal odvahu říci nám mnohé nepříjemné pravdy. Dobře zná nynější problematiku vědy a vysokého školství, píše poutavě, vzbuzuje důvěru, a byl proto právem v Rakousku vyznamenán titulem „Vědec roku 2006“. Pozitivní čtenářský dojem však při hlubším zamyšlení nad současnou rolí vědy a vzdělání poněkud oslabuje to, co do jeho útlé knihy zařazeno nebylo: není v ní žádné pozitivní východisko; chybí tu posouzení obsahu a úrovně vzdělání na základních, středních a vysokých školách; autor nynější úpadek vzdělání konfrontoval pouze s jeho tradičním osvícenským modelem a zcela se vyhnul nutnosti obsahové změny vzdělání pro fázi globalizované kultury.

Výchova a vzdělání pro 21. století

I když budu patrně kritizován za troufalost, z pozice evoluční ontologie připomenu některé důvody nynější nepřiměřené podoby vzdělání a připojím argumenty pro nutnost jeho obsahové změny.

Především je třeba uznat a šířit zjištění, že potřeba propřírodní (biofilní) orientace výchovného a vzdělávacího procesu není žádnou postpostmoderní módní vlnou. Spontánní biofilní „výchova“ našich předků prostřednictvím přirozeného prostředí předcházela lidské psané dějiny, a je tedy nejméně tak stará jako lidstvo samo, jako kultura. V dlouhé historické fázi nezáměrné (neintencionální) výchovy člověka prostředím byla lidská osobnost formována nejen příslušnou kulturou, ale především přírodou, převahou přirozených ekosystémů. Také neolitické hospodářství jako hlavní způsob vytváření kultury lidskou aktivitou před průmyslovou revolucí bylo jasným důkazem o podřízenosti abiotických technologií a hodnot technologiím a hodnotám biotickým. V Evropě měla tato podřízenost podobu převahy vesnice nad městy a zemědělství nad domácím i profesionálním řemeslem. Zřetelným obratem k dočasné a z dlouhodobého perspektivy problematické abiofilní orientaci bylo teprve rozšiřování mechanické strojové technologie. Tento obrat se přibližně časově kryje nejen s produktivní aplikací přírodních věd, nýbrž i s výraznou produktivní orientací vzdělání.

Dvěma stoletím, které nás dělí od průmyslové revoluce, „vděčíme“ tedy jak za nynější technologický vzestup a blahobyt, tak bohužel i za dosud největší devastaci Země kulturou. A na obou těchto procesech se podílí protipřírodně orientovaná přírodní věda i podobně orientovaný vzdělávací systém evropské společnosti.

V průběhu života jediné poslední generace se protipřírodní kultura dále dramaticky změnila. Zanikl bipolární svět, rostoucí blahobyt pronikavě zvýšil civilizační zátěž Země, k osobním automobilům a bílé kuchyňské technice přibyly osobní počítače a mobilní telefony. Lidé dnes hodně cestují, více než polovina jich žije ve městech a polovina mladé populace prochází vysokoškolským studiem. Stále více informací a zábavy získáváme prostřednictvím sítě internetu, jehož pomyslnou vstupní branou se stává Google.

Všechny tyto faktory spontánní výchovy působí dnes na mladou generaci podobně nezáměrně a formativně jako kdysi převaha přirozených ekosystémů na formování našich animálních předků. Genom člověka sice z kultury téměř nic nezískává, ale odcizení lidského organismu a jeho fyziologická nerovnováha s přírodou se prohlubují. A protože také hromadné sdělovací prostředky se z krátkého počátečního období nástroje lidské kultivace staly nosiči špatných zpráv, senzací, reklamy a plytké zábavy, zůstává proměna obsahu školské výchovy a výuky jedinou nadějí na formování vzdělané a duševně zdravé lidské osobnosti. Zdá se, že bez pomoci reformované školy nemůže dnešní mládež pochopit ani ontologickou podstatu kultury, ani nebezpečí prvního existenciálního ohrožení globalizované kultury poškozenou přírodou. Vzdělávací systémy jsou ovšem konzervativní a problémy, které by měly odhalovat, spíše zakrývají.

Ve školách se např. setrvačně učí, že pro Zemi a celý vesmír platí zákon zachování látky a energie, ale nepřipomíná se, že na Zemi, formované přirozenou a později i kulturní evolucí, neplatí žádný zákon zachování její přirozené uspořádanosti. A jen z tohoto jediného zjištění vyplývá, že tu nemůže platit ani možnost neomezeného růstu kultury (civilizace). Kultura je totiž lidským dílem, stojí a padá s existencí příznivých přírodních podmínek pro biologickou reprodukci člověka. Příznivé podmínky biologické reprodukce člověka ovšem expanze kultury likviduje.

Systém výchovy a vzdělávání by proto destruktivní roli kultury vůči Zemi neměl opomíjet. Již základní a střední školy by měly šířit názor, že člověkem zapálenou kulturní evoluci, která Zemi zbytečně pustoší, musíme uvést do souladu s evolucí staršího, širšího a mocnějšího přírodního systému. Již ve škole je třeba přírodu teoreticky i hodnotově rehabilitovat. Již zde je možné ukázat, že živá planeta Země je komplexnější kreativní aktivitou než proces vytváření kultury aktivitou lidskou.

Nynější vzdělávací systém, na jehož neudržitelnost Liessmann upozornil, neformuje pouze člověka a kulturu, ale svým nevhodným obsahem pomáhá prohlubovat i globální ekologickou krizi. Proto od nynější orientace abiotické a protipřírodní bude nutné přejít k orientaci *biotické a propřírodní*; od převahy dílčích informací a pasivního memorování poznatků, kterých přibývá a které je stále obtížnější intelektuálně integrovat, je na čase učit způsobu jejich chápání a evoluční syntézy. Za rychlým postupem dílčího vědění se totiž viditelně opožďuje pomalý proces racionálního osvojení světa v jeho celku.

Dnes už i mladí lidé, kteří s rodiči cestují do vzdálených zemí, mohou vidět, že člověk není pouze neškodný obyvatel a pozorovatel světa, nýbrž také jeho dobytý a rádoby soukromý vlastník. Všude se totiž střetávají s tím, že lidstvo vede nevyhlášenou válku s přírodou a že zbraněmi jejího hromadného ničení jsou zejména nynější osobní automobily. Bez evolučně ontologického minima nemohou však lidé snadno rozpoznat, že kulturní evolucí, která vzácné přirozené struktury rozbíjí a jako lidské artefakty nově formuje pro člověka, započalo kritické období v dějinách Země. Neznají skutečné systémové

důvody, proč člověk i jeho kultura jsou ohroženy mateřským prostředím planety, které jejich vznik kdysi umožnilo. Nebyli poučeni, že ubýváním přírodního bytí vzniká svět, v němž se i *člověk stává ohroženým druhem*.

V obecném povědomí je totiž kultura vnímána nesprávně. Lidé nevědí, že kultura je procesem i výsledkem jejich aktivity, že je to umělý systém s vnitřní informací, již je kultura duchovní. *Školní i pozdější občanské vzdělávání se totiž objasnění podstaty kultury a jejího vztahu k přírodě dlouhodobě vyhýbá*. Dokonce i obsah vysokoškolské výuky představuje lidské poznávání světa nekriticky: nikoli jako součást duchovní kultury, která integruje a orientuje nynější kulturní systém, ale jako osobní intelektuální výbavu člověka.

Tuto zjednodušenou představu je třeba odmítnout. *Vzdělávání spoluutváří podobu kultury i osobnost člověka*, je důležitou hodnotovou součástí formativního procesu lidské ontogeneze. Spolu s vlivy přírody, rodiny a společenského prostředí působí na světonázorové postoje lidí. Proto dnes potřebujeme nejen snadno dostupné dílčí poznání, ale i školou zprostředkovaný *světonázorový koncept přírody a analogický světonázorový koncept kultury*. Potřebujeme všeobecně srozumitelnou (pro žáky, studenty i občany) reflexi světa, která zahrne jak onticky konstitutivní proces přirozené evoluce, tak také opoziční onticky konstitutivní proces vytváření kultury lidskou aktivitou.

Biofilní orientace vzdělání

Žáky a studenty dnes poprvé potřebujeme vzdělávat a kvalifikovat nejen proto, aby jako dospělí byli s to dobře žít v dnešní informační společnosti, nýbrž také s ohledem na to, aby konflikt kultury s přírodou pochopili a byli s to řešit. Pokud nevíme, co je podstatou krize, přibývá sice názorů a interpretací, ale kultura se dál vyvíjí živelně a protipřírodně, samovolně se strukturuje, globalizuje, formuje člověka a nevratně ničí systém, na kterém závisí.

Adekvátnímu světonázorovému pochopení skutečnosti však brání zejména dvě překážky: 1. neprůhledné konstrukce spotřební mikroelektronické techniky znemožňují nejen pochopení podstaty techniky, nýbrž i pochopení podstaty kultury a role kultury v přírodě; 2. děti se na atraktivní technické prostředí dnešních bytů i škol adaptují převážně motoricky a neverbálně; toto umělé prostředí je dále odcizuje přírodě, neboť jejich vrozené komplexní potence zužuje a rozvíjí ve směru pouhého ovládnání a využívání abiotické techniky.

Poznatky věd o přírodě, svým teoretickým obsahem podřízené potřebám rozvoje ofenzivní adaptivní strategie kultury, se v protipřírodním kulturním systému svými účinky jakoby sčítají a násobí, ale jako světonázorově využitelné vědění se v živé generační paměti lidí vulgarizují, rozptylují a mísí s pragmatickými lidskými zájmy, ideologiemi, předsudky a mýty. Právě proto formulujeme provokující tezi, že pokud se nepodaří spontánní ekonomický a technologický samopohyb adekvátně filozoficky pochopit a prakticky usměrnit, *zroskotají naše představy o pravdě, svobodě a demokracii*. I jako druh s mobilními telefony a globálním informačním systémem vyhyne vlastní vinou.

Systém základního a středoškolského vzdělání, který spolu s ideou lidské výjimečnosti šířil antropocentrické hodnoty, a který proto odpovídal potřebě zvyšování produktivity lidské práce v chudé společnosti, již nevyhovuje tomu, co z hlediska dlouhodobě možné (biofilní) kultury potřebujeme.

Za první. Už nepotřebujeme vychovávat na výkon orientované výrobce, nýbrž *ekologicky odpovědné občany planetární kultury*. Potřebujeme vzdělání, které *posílí lidské genetické predispozice pro tajemství, hodnotu a krásu přírody* a které ještě před tím, než se prosadí spontánní vliv neintencíálních faktorů umělého technického prostředí, zformuje základ lidské osobnosti. V senzitivní fázi lidské ontogeneze je proto třeba pěstovat emocionální bázi pro uctivé myšlení vůči přírodě, pro celoživotní pokoru a obdiv člověka k živým systémům.

Za druhé. Otázka, jak vznikly věci, které nás obklopují, je zcela přirozenou dětskou otázkou. Proto již od útlého věku je nutné učit a výchovou *posilovat evoluční způsob myšlení dětí*. Už ze základní školy bychom měli vědět, že naše Země vznikala dlouhou přirozenou evolucí. Měli bychom vědět, že přirozená evoluce je spontánně onticky tvořivá (tj. posvátná, „božská“), že vytvořila nejen vesmír a planetu Zemi, ale i nás lidi a všechny ostatní přírodní předpoklady kultury. A patrně již dítě dokáže pochopit, že člověk rovněž umí zhotovovat věci a že společným úsilím mnoha lidí – kulturní evolucí – mohou, bohužel na úkor úbytku neživých či živých přírodních forem, vznikat všechny lidské kulturní výtvořky.

Lidskou aktivitu je proto třeba ukazovat jako na přírodě závislou tvořivou sílu, která na přirozeně uspořádané Zemi musela být nejprve namířena proti výsledku i procesu spontánně tvořivé aktivity vesmírné. Ale zároveň musíme připomínat, že ve fázi globalizované kultury je její protipřírodní orientace škodlivá a nebezpečná a že vážně ohrožuje lidskou budoucnost. Proto bude nutné tuto orientaci změnit a protipřírodní kulturu, která přírodu zbytečně poškozuje, transformovat na kulturu vůči přírodě uctivou.

Zdánlivě radikální evolučně ontologická myšlenka, že člověk po svém vzniku rovněž zapálil evoluci, tj. protipřírodní evoluci kulturní, nemusí být tak vzdálená mladé lidské mysli, jako je vzdálená protipřírodní kulturou ovlivněné mysli dospělých. Již v útlém věku je totiž třeba vytvářet předpoklady pro jasné rozlišení toho, *co je příroda a přirozené a co je kultura a umělé*. Je čas opustit dnešní arogantní antropocentrismus i k němu doplňkovou nevyvojenou interpretaci skutečnosti. Vždyť právě na této úrovni se základní i středoškolské vzdělání, i když přijalo řadu nových vědeckých poznatků, zastavilo a opevnilo. A proto také první krok k hodnotové rehabilitaci přírody ve školní výchově a vzdělání bude obtížný. Ale – nemá-li dojít k pozdějšímu hodnotovému rozpolcení lidské psychiky – *vůstění života jako nejvyšší hodnoty (imprinting) by si děti i žáci měli i ve škole upevnit co nejdříve*.

Kulturu, která je v plném rozsahu lidským dílem, je třeba ukazovat jako člověku užitečný umělý systém, který ovšem zůstává podřízený širšímu a staršímu systému Země. Ale kulturní systém, který se po vzniku novověké přírodní

vědy rozvíjel jako rychle rostoucí vnější předmětné tělo člověka, se nikdy nestal předmětem vážného filozofického, vědeckého ani pedagogického zájmu. Předmětem tohoto zájmu je totiž v protipřírodní antropocentrické kultuře pouze člověk. Takže ani na vysoké škole se dnes nedovíme, jak se kulturní systém záměrně i nezáměrně vytváří, proč má protipřírodní strukturu, protipřírodní vnitřní informaci (duchovní kulturu) a proč je zatím tak nebezpečně namířen proti svému hostitelskému prostředí – proti pozemské přírodě.

Nepochopení opozičního vztahu přírody a kultury, které umožňuje řešení globálního ekologického konfliktu alibisticky přesouvat na další generace, tj. žít nejen na úkor našich dětí a vnuků, ale i na úkor méně rozvinutých zemí, proto považuji za neomluvitelnou vadu dnešní vzdělanosti. Jakými způsoby mladým lidem zprostředkovat toto nové přehodnocení hodnot, to již výrazně přesahuje možnosti filozofické reflexe. Zdá se, že to nemůže být jen iniciativní úkol filozofie, školy a společenských věd, ale také vážná výzva pro ostatní formy duchovní kultury, např. pro přírodní vědy, publicistiku i krásnou literaturu. Jde totiž o problém, který bude rozhodovat o lidském přežití a kterým se už brzy musí zabývat i politika.



Magdalena Jetelová, *Skříň*, 1978