

Scruton, Roger

1:stcliekč poro/iiniL-i-ii: fsc)C o lilo/oiii, uinčnń a kuliiiře / Roučí- Samou,
[z anglického originálu vybral a přeložil Jiří Ogrocký). 1. vyd.

Brno: Barrister& Principal, 2005. 180 s.

Název originálu: Aesthetic Understanding. Essays in the Philosophy of
Art and Culture

ISBN 80-85947-92-7

I 11.852 * 130.2 * 7.01

- estetika
- filozofie kultury
- filosofie umění
- eseje
- sborníky

II - Metafyzika

© Roger Scruton, 1983, 1998

© Barrister & Principal – studio, 2005

ISBN 80-85947-92-7

PŘEDMLUVA

Následujících sedm esejů Rogera Scrutona bylo vybráno ze sborníku *Estetické porozumění*, který nese podtitul (*The Aesthetic Understanding: Essays in the Philosophy of Art and Culture*). Byly napsány v rozmezí několika let a zabývají se rozličnými tematy odrážejícími jak autorovy vlastní zájmy, tak širší diskusi, jež se mezi anglofonními filozofy vede o problémech estetiky a umění.

Jak řekl sám autor, své argumentaci dává formu a vybavuje ji intelektuálními prostředky, jež jsou odvozeny z metod anglosaské analytické filozofie. Je veden přáním dokázat, že tyto metody jsou v estetice použitelné stejně úspěšně jako v jiných oblastech filozofického zkoumání, protože kdyby tomu tak nebylo, nemohla by se analytická filozofie ustavit jako koherentní intelektuální disciplína. Autor věří, že estetika je stejně ústřední oblastí filozofie jako ontologie nebo epistemologie a stejně základní pro naše porozumění lidské situaci. V tomto svazku však vybrané eseje si stejně jako řada jiných analytických prací na takové zevšeobecnění nárok nekladou, mají jen přispět k budování jeho východisek. A jako zprávy z průzkumů chtějí hovořit ke každému.

.
. .
.

O HUMANITNÍM VZDĚLANÍ (od str. 149)

Spory o učební osnovy začalv už ve starověkých Aténách. Přestože Platón nakrátko celou věc rozhodl ve prospěch filozofie, v helénistickém období, kdy byly poprvé sestaveny římské učební osnovy (které se měly v patřičnou dobu stát osnovami středověké univerzity), měly mít největší vliv školy rétoriky. Rozepře mezi filozofií a rétorikou ale neskončily - jsou věčné a to naznačuje, že jde o něco hlubokého. O co přesně, není snadné charakterizovat, avšak jistě to bude nějak souviset se střetem mezi pravdou a mocí. Účelem rétoriky je poskytovat těm, kdo se ji naučí, moc; účelem filozofie je osvětlovat. I filozofie si ale získala své stoupence, neboť své studenty přesvědčila o tom, že i osvícení přináší moc - i když moc vyšší úrovně, než jakou slibovali rétorici: moc nad duší.

Pozůstatkv tohoto sporu vidíme dnes na amerických univerzitách. Radikálové tvrdí, že osnovy existují nikoli proto, aby byly vodítkem k nějaké objektivní pravdě o lidské situaci, nýbrž proto, aby vytvářely a udržovaly vládnoucí moc. Za osnovami není žádná intelektuální autorita, ale jen tichá politická podpora. Neměli bychom se bát je měnit - vlastně máme možná povinnost je měnit - , abychom dali moc těm, kdo trpí ve stávajícím systému privilegií bezprávím. Ruku v ruce s těmito argumenty - které mají tolik vulgárních i sofistikovaných podob, kolik je druhů akademické nespokojenosti - jde často útok na samu představu pravdy. Někteří na základě pochybné autority Nietzscheho tvrdí, že pojem objektivní pravdy o lidské situaci je chimérou a že sledovat pravdu vždy znamená jen pod jiným označením usilovat o moc. Americkému filozofovi Richardu Rortymu se v triumfu sofistického uvažování podařilo využít pragmatických myšlenek Johna Deweyho k vytlačení pojmu pravdy ze samotné filozofie; takže jako jediný retenční bod nám zbývá jen politické společenství - i když společenství tvořené výhradně takovými lidmi jako je Rortv.

Tento nový výbuch letitého sporu mzií filozofií a rétorikou není důvodem k legraci. Hrozí, že rozbije americkou akademii a podryje obory, které se nemohou obehnat hradbou vědecké metody. Právě těmito obory se chci ve své přednášce zabývat.

Humanitní obory (*studia humaniora* či „lidštější studia“) vděčí za své jméno renesančním humanistům, kteří je postavili do kontrastu s božštějším studiem teologie, matematiky a hudby. Humanitním oborům, jak je známe dnes, bychom ale nerozuměli, kdybychom je odvozovali od jejich kořenů v patnáctém století, kdy se teprve připravovala vědecká revoluce, nároky teologie se zpochybňovaly pouze občasně a univerzita bylo stále ještě klášterním sídlem vzdělanosti, jejíž dobrodiní a břemena nesl jen malý počet aristokratů a kleriků. I když bychom neměli zapomínat, že

tradiční osnovy vzešly z dlouhých století úvah, měli bychom také pamatovat na to, že v průběhu devatenáctého století se univerzita proměnila v důsledku společenských, politických a intelektuálních změn, které se připravovaly po dvě předchozí století. Tyto změny vyznačují skutečný začátek naší dnešní krize. Stručně uvedu pět nejdůležitějších.

Za prvé, s úpadkem aristokratické vlády a nástupem moderních správních institucí získaly univerzity novou roli škol pro novou byrokracii. Univerzitní vzdělání se stalo prostředkem společenského postupu - individuální ambice se spojily se sociální nutností, a univerzitní život se tak zviditelnil. Staré univerzity se rozšiřovaly, zakládaly se nové a vyšší vzdělání se stávalo dostupným pro stále více studentů, přičemž se stále méně přihlíželo k rozdílům v třídním původu, pohlaví, věku a schopnostech.

Za druhé se reformovaly osnovy - ne ani tak kvůli měnícím se společenským potřebám a tlakům, jako v důsledku vědecké revoluce, která propůjčila přírodním vědám prestiž a autoritu, s nimiž se jiné obory nemohly měřit. Začalo být jasné, že „vědy“ si nejsou rovny:

Zatímco některé z nich jsou zaměřeny navenek, do světa objektů, jiné se obracejí dovnitř, k pozorování subjektu samého. Teorii hranice mezi „přírodními“ a „lidskými“ vědami se pokusil předložit Schelling, který při tom převzal z kantovské filozofie rozdíl mezi duchem a přírodou, jenž měl odpovídat metafyzickému rozdílu mezi subjektem a objektem. Tvrdil, že poznání musí být proto dvojího druhu filozofie přírody (jejíž oblasti zkoumají fyzika, chemie a biologie) a filozofie ducha, k níž patří nejen studium lidské mysli, ale také studium umění, institucí, politiky, práva a historie. Schellingovi následníci zejména Schleiermacher, Dilthey a Husserl se pokusili vytyčit hranici mezi přírodními a humanitními „vědami“ a jejich úsilí nejenom ovlivnilo, ale do velké míry také utvářelo naše moderní pojetí humanitních oborů. Konkrétně se dnes zdráháme - z důvodů, které jsou každému, kdo četl Diltheyho, více než jasné - humanitní obory vůbec nazývat vědami. Naše pojetí vědy se totiž stále více utvářelo v duchu experimentální metody a budování teorie, takže humanitní obory jsou tím, co zbude, když se experiment a teorie vydají na svou nikdy nekončící cestu k pravdě.

Za třetí došlo k emancipaci univerzit od jejich náboženských kořenů a vytrvalé degradaci teologie z přední akademické disciplíny až na poslední útočiště osamělých excentriků. Roku 1813 přišel Fichte v Jeně o místo profesora filozofie kvůli podezření, že je ateista. O deset let později by už bylo něco takového nemyslitelné a už se - k bezmocnému zděšení biskupů chystaly plány na založení nové univerzity v Londýně, na niž by se teologie vůbec neučila a osnovy by se opíraly výhradně o světské a vědecké zásady. Wilhelm von Humboldt, John Stuart Mill a kardinál Newman každý sobě vlastním způsobem prosazovali jakožto podstatu intelektuálního života svobodné zkoumání a univerzitu vyhrazovali jako místo, kde je možno klást otázky bez ohledu na to, kam povedou jen musí být kladeny ve jménu pravdy a v zájmu poznání. Tradice svobodného bádání byla mnohokrát přerušena. Dnes ji však většina akademiku schvaluje natolik, že je-li někomu pro jeho názory odmítnuto akademické místo, jako důvod se nikdy neuvádějí tyto názory, nýbrž intelektuální nekompetentnost, jejíž jsou neomylnou známkou. A jak víme - protože nám to řekl Mill -

konzervativní názory jsou jasným znakem hlouposti.

Ke čtvrté důležité změně vedla diverzifikace osnov. Oblevily se nové předměty, a to nejenom v přírodních vědách, ale i v humanitních oborech. Posuďme pouze jeden, nesmírně úspěšný příklad rozvoj dějin umění. Základy tu opět položil Schelling, když navrhl univerzální periodizaci a zákon vývoje umění. Přestože v pozadí Schellingova návrhu stojí pochybná filozofie, z toho či onoho důvodu byl přijat. Je pozoruhodné, že ve vývoji umění akceptujeme a rozeznáváme jednotlivá období mnohem snáze než v kterékoli jiné oblasti lidského života. Na konci devatenáctého století, kdy Heinrich Wölfflin vydal své *Kunstgeschichtliche Grundbegriffe*, byl už tento předmět zavedenou akademickou disciplínou s vlastní sumou poznatků, pevnými osnovami a autonomní metodou zkoumání - komparativní metodou, již proslavil sám Wölfflin a která by nemohla existovat bez objevu fotografie. Tento předmět však dodnes vyvohem historie, jak je možné je studovat v izolaci, jako by umění bylo jak příčinou, tak důsledkem svého vlastního vývoje? Nejsou snad dějiny umění součástí širšího společenského procesu, takže nemá smysl je posuzovat jako samostatnou věc? Nejsou-li na druhé straně dějiny umění historií, ale jakýmsi uplatňováním estetického soudu, proč by po nás měly chtít, abychom díla zasazovali do historického kontextu, uvěžňovali je v období jejich vzniku? Navzdory těmto výhradám dějiny umění žijí dál a byly jednou z nejvlivnějších sil v utváření moderní kultury. Právě dějinám umění můžeme děkovat za posedlost periodizací, která lidi nutí (nesmyslně) charakterizovat Bacha jako „barokního“ skladatele či označovat celou kulturu dnešní doby jako „postmoderní“ či „neobarokní“.

Dějiny umění byly neúspěšnější odnoží *Kulturgeschichte*, jak je nastínil Dilthey a praktikoval Burckhardt. Záhy měla jít v jejich šlépějích muzikologie a studium domácích literatur. Ostatně jedny z nejlepších úvah o představě univerzity ve dvacátém století předložil F.R. Leavis, když hájil angličtinu ne pouze jako ryzí akademickou disciplínu, ale také jako ústřední disciplínu v humanitních oborech a skutečnou strážkyni naší kultury. Leavis navázal na jiný spor z devatenáctého století, který se proplétal se sporem o humanitní obory - na spor ohledně kultury. Jeho prudký útok na C. P. Snowa měl uhájit monopol na studium kultury humanitním oborům a vyzvednout ono pojetí kultury, které přes Arnolda, Ruskina a T. S. Eliota převzal od Coleridge, prvního Angličana, který skutečně reagoval na revoluci v německé filozofii.

Pátá změna je v jistém smyslu vedlejším produktem vědecké revoluce, odráží ale také hlubokou proměnu duchovní. Jde o nástup sociální vědy, zejména v duchu Comtovy představy „pozitivní“ sociální vědy, podle níž je třeba společnost studovat /ze stejných hledisek a stejnými metodami jako zbytek přírody. Nová sociální věda se tím oddělila od „morální vědy“ filozofů osmnáctého století. Stala se objektivní a kritickou a začala si

činit nárok na empirické metody a (nakonec) na „hodnotově nezátížené“ závěry. Brzy se objevilo, že sociální vědec může na obyčejně a instituce, které my ostatní vidíme pouze zevnitř, pohlížet zvenčí a že tento pohled zvěňčí lze využít k podkopání právě toho, co chtěl vysvětlit. Tento proces začal u Marxe a pokračuje dodnes: myšlenky, koncepce a obrazy světa se kritizují nikoli z jejich hlediska, nýbrž z pozice nějaké skutečné či předstírané sociální vědy. Sociální vědy a humanitní obory se často házejí do jednoho pytle jako „měkké“ vědy. To ale zastírá napětí, které mezi nimi existuje. A právě toto napětí je v lidském světě, který si postupně kolonizují vysvětlení strhávající „falešné“ nátěry, skutečnou příčinu toho, co Husserl nazval „krizí“ věd o člověku.

Rekapitulujeme tedy. Univerzitu a její osnovy nevratně proměnilo pět významných historických procesů, probíhajících od osvícenství:

1. Nástup moderních správních institucí a rozšíření univerzit ve školu pro byrokraty.
2. Oddělení „tvrdých“ věd, po němž zůstaly humanitní obory jako něco jasně „jiného“ než přírodní věda.
3. Přijetí akademické svobody za ideál nejenom věd, ale každého oboru, teologii nevyjímaje.
4. Rozšiřování osnov tak, aby do humanitních oborů pojalý nové a sporné předměty.
5. Rozvoj sociálních věd a jejich schopnosti dívat se na předmět humanitních oborů nestranným pohledem zvenčí.

Tyto trendy vedly k určité destabilizaci humanitních oborů. Protože by nebyly schopny dostát starému konsenzu teologie ani novému konsenzu vědy (konsenzu metody spíše než přesvědčení), začaly se vzdalovat jakémukoli centru intelektuálního zájmu. Přestalo být zřejmé, zda si některý z nich může činit nárok být ústřední intelektuální disciplínou, zda je možno je studovat nezávisle a co se má studovat pod tím kterým označením. Tuto krizi v naší době prohlubují čtyři nové trendy, které opět co nejstručněji přehlednu, protože na ně nesmíme zapomínat, máme-li pochopit, o co ve sporu jde.

Prvním je úpadek kulturní úrovně u podstatné části univerzitních studentů. Má řadu příčin, z nichž většina je nasnadě. Masová kultura popu, televize a videa generuje do velké míry pasivní postoj nejenom k umění a zábavě, ale také k poznání a světu samému. Dnes už se sotvacomu chce celé hodiny se potýkat se Shakespearem, když stačí stisknout knoflík a nabídne se možnost vybrat si ze stovky bezprostředních rozptýlení. Prostředky mechanické reprodukce navíc dávají iluzi ovládní světa - svět dospívajícího už nenahání hrůzu, není děsivý ani kouzelný, protože dospívající ho má sám ve své moci, a kdykoli ho začne obtěžovat, může ho vypnout. V takto utvářeném založení se těžko může ujmout náboženství a výsledkem vytrvalého úpadku náboženství (který má samozřejmě jiné příčiny než tuto všepronikající iluzornost) je člověk nového typu, člověk, který si ve své duši nenese rytmy, slova a maximy posvátného textu, melodie posvátné hudby ani zásobu posvátných příběhů, které vyjevují skrytý význam světa. Tyto věci vděčí za svou moc víře; tvořily však implicitní rámec naší kultury a nelze je odstranit, aniž se to neodrazí v jejím všeobecném zmalátnění a

oslabení. My, kteří jsme se v nedělní škole nebo v kostele učili jakubovské bible, jsme ltk činili, protože jsme jí také věřili. Dívk jejím rytmu nesmazatelně vepsanému v našem podvědomí poznáváme ve *Čtyřech kvartetech* náboženskou báseň, aniž k tomu potřebujeme kritické teorie. Eliotova báseň k nám mluví naším vlastním vnitřním hlasem, který byl kdysi hlasem Božím. Není se čemu divit, jestliže nové generaci, neznající syntax víry, uniká význam tak otevřené poezie.

Došlo ale také ke změnám ve vzdělání, zejména k tzv. „revoluci relevance“, která učinila z destrukce humanitního vzdělání věc plánu spíše než nevyhnutelný vedlejší důsledek kulturních transformací, jimž by bylo marné se stavět na odpor. Teoretikové vzdělání opět do velké míry inspirovaní Deweym (filozofem, který ohromnou měrou přispěl k prosazení neznalosti v době, kdy se tomu ještě dalo zabránit) tvrdí, že staré osnovy humanitních oborů už neodpovídají potřebám a zájmům dnešních studentů. Svět se posunul dál a řídicí zásadou ve „vývoji“ osnov (děsivá ukázka newspeaku) by mělo být nikoli, zda je nějaký předmět posvěcen

tradicí, nýbrž zda je relevantní pro moderní svět. Jak tedy můžeme ospravedlnit studium latiny a řečtiny nebo upřednostnit čistou matematiku před informatikou?

Jako třetí je tu propuknutí „multikulturalismu“. Kultura představující základ starých osnov je prý jen jednou kulturou z mnoha a pro dnešního studenta nemá žádnou zvláštní autoritu. Multikulturalisté jsou ve skutečnosti k „západní“ kultuře, jak jí říkají, zpravidla nepřátelští a různými nepřijemnými srovnáními s jinými, syobodnějsími, rovnostářšjšími či přirozenějsími způsoby života se snaží podkopat její odvěký narok na nás. Předpoklady tohoto názoru nejsou vždy koherentní. Tvrdí se nám totiž, že žádnou kulturu nelze posuzovat jinak než z jejího vlastního hlediska, a zároveň, že „západní“ kultura je horší než její konkurentkv. Účel tu však není filozofický, ale rétorický a rétorikovi není nějaká ta zmatenost nikdy na závalu.

A konečně jsme svědky vytrvalé „politizace“ humanitních oborů, snahy přeformulovat tyto předměty a cíl jejich studia z hlediska politické agendy. V řadě ohledů je to ten nejzajímavější trend, protože v něm krvstalizují nejenom tři zbývající, ale vyhrocuje se v něm také zděděný spor mezi humanitním vzděláním a sociálními vědami. Politizace se totiž obvykle dosahuje prostřednictvím nějaké reálné či domnělé sociální vědy. Posuďme následující hypotézu: tradiční osnovy existují, protože dávají moc určitým společenským skupinám a posilují ideologii, jíž tyto skupiny kontrolují veřejný diskurz. Osnovy tak umlčují nesouhlas, protože ho nutí vyjadřovat se způsobem, který neutralizuje jeho sílu. Pravě to nám tvrdí marxisté, Foucault a feministky. A je-li tomu tak, okamžitě se nabízí program změny. Tak jak nás Walter Benjamin nabádal, ať politizujeme umění, máme nyní politizovat učební osnovy, abychom poskytli moc těm, které dřívě utlačovaly.

Je třeba mít tyto trendy za nevyhnutelné? Měli bychom je schvalovat? Neměli bychom se jim postavit na odpor? A jestliže se jim postavíme, pak ve jménu čeho? To jsou hluboké a složité otázky. Domnívám se ale, že se

jimi zabývají všichni seriózní učitelé dnešních humanitních předmětů a že jejich odpověď na ně potřebujeme všichni. Ve zbývající části této přednášky se pokusím podat nástin takové odpovědi.

Nejméně dva ze čtyř trendů poslední doby, o nichž jsem hovořil, vzešly z teorií vzdělání - revoluce relevance a multikulturalismus. V této oblasti, kde se nezadatelné zájmy prosazují prostřednictvím doktrín, nestačí na zničení teorie její vyvrácení. Přesto přinese takové vyvrácení, bude-li se dostatečně často opakovat, časem své plody. Přesvědčí-li lidi nakonec, že teorie vzdělání byly tak škodlivé, že bychom neměli financovat ty, kdo je prosazují, bude to ten nejlepší výsledek ze všech.

Požadavek relevance je z jedné strany vzato triviální - znamená totiž pouze to, že vzdělání by mělo studentovi poskytnout něco, co stojí zato mít, totiž reálné vzdělání. Z druhé strany je ale destruktivní, protože po nás chce, abychom vzdělání hodnotili z hlediska nějakého jiného zájmu, než je zájem o vzdělání. Co hůř, má nás k tomu, abychom posuzovali hodnotu učiva z hlediska zájmů těch, kteří mu teprve mají porozumět. Žádný student nemůže znát přesnou hodnotu klasických jazyků či vyšší matematiky, dokud si nic neosvojí. Student musí věřit tomu, co mu mohou říci pouze ti, kdo jsou již vzdělání

Relevance je ve skutečnosti zcela chimérickým cílem. Kdo může vědět, co bude pro zájmy studenta relevantní za deset let? I v aplikovaných vědách osnovy formuje a transformuje nikoli relevance, nýbrž poznání. Relevantní technologie je ta, která je relevantní pro nás, zde a nyní. Soustředit se na výuku takové technologie znamená postarat se o to, že ustrneme u postupu, které budou velmi brzy k ničemu.

Tyto věci jsou snad nasnadě. Stojí ale za to je připomenout, protože se spojují se širší otázkou, tj. otázkou po povaze a užitečnosti poznání jako takového. Poznání se rozvíjí, protože je cílem samo o sobě, lidé, kteří něco objevují často pro své objevy nemají využití. Někaké využití se však bez výjimky najde a najednou se ukáže, že to, co bylo zcela neužitečné, a na čem se snad dokonce cenila čistá nepraktičnost, jak tomu bylo v případě transfinitečních kardinálních čísel, je přínosem, bez něhož by se lidstvo neobešlo. Kdo by předpokládal, že Booleova algebra a Fregeho logika povedou k něčemu jinému než subtilním filozofickým spekulacím? Ve skutečnosti časem vedly k počítačové revoluci a k obnovení prosperity Ameriky.

Totéž platí o humanitních předmětech. Jak mohli nepraktičtí studenti, předurčení pro vládní úřady v Londýně, vědět, že mrtvé jazyky a starověká literatura, které představovaly celé jejich vzdělání, budou najednou právě tím, čeho je třeba k vládě nad mimoděk získaným impériem? Díky Homérovi a Vergiliovi uměli naši předkové pochopit realitu pohanských kultur a díky znalosti starověké historie a rytmu starověkých jazyků byli schopni intuitivně seznámit s africkými kmeny. Z této zkušenosti s aplikací klasické

vzdělanosti vzešla nová věda - antropologie.

Příklady bych mohl uvést celou řadu, ale smysl je zde jasný. Existuje jistá užitečnost, která se objeví, pouze kdž se na užitečnost přestane hledět a když se něco neužitečného dělá jen pro to samo. Opravdové vzdělávání je snahou o získání neužitečného poznání - poznání odrzřeného od jeho aktuálních cílů, za nímž jdeme, ať nás vede kamkoli. Neoddělíme-li totiž poznání od jeho aplikace, nikdv je nezískáme. Představme si někoho, kdo by se snažil naučit pouze ty části matematiky, které by byly užitečné pro jeho aktuální potřeby. Opravdu by se mu podařilo pochopit to, co se učil? Získal by skutečný zájem o daný předmět nebo schopnost uplatňovat ho v nových oblastech? Uměl by mu učit jiné? Když se nad touto poslední otázkou zamyslíme, uvědomíme si, že sledování relevance časem fakticky nutně vede k zániku poznání - k neschopnosti předat, co se získalo příliš zbrkle.

Nabízí se zajímavé srovnání s přátelstvím. neboť skrytým cílem vzdělání je právě jedna podoba přátelství - přátelství mezi generacemi. Získat přítele znamená získat navýsost užitečný přínos - útěchu v čase nouze, pomoc v každodenních starostech, pochopení vlastní radosti i smutku a zdroj sebeúcty. Přístupovat k někomu s těmito cíli na mysli, brát ho jako prostředek k jejich dosažení však znamená chovat se právě tak, jak se přítel nechová. Přátelství se vytváří jenom díky tomu, že si jiných ceníme pro ně samé, bez ohledu na nějaký prospěch. Výhody přátelství získáme, jen když o ně neusilujeme - jsou nezbytným vedlejším produktem praxe, která k nim nesměřuje a směřovat nemůže. Jedním z trvalých omylů moderního (snad bych měl říci modernistického) myšlení je přesvědčení, že jestliže nám něco prospívá, je to prostředkem k prospěchu, který nám to poskytuje. Právě naopak, věci, které nám prospívají nejvíce - povinnost, láska, přátelství, krása, poznání a víra v Boha - jsou cíli o sobě, a jakmile je pojmáme jinak, vytrácejí se.

Myslím, že „multikulturalismus“ si nezasluhuje naši trpělivost stejně jako obhajoba relevance. Opět se nám tu totiž vnucuje mylné pojetí vzdělání. Humanitní obory - jako ty, které se objevily na nové univerzitě devatenáctého století - nebyly určeny k tomu, aby vštěpovaly kulturu. Naopak předpokládaly, že „akulturace“ již byla završena. Jejich účelem bylo uvažovat o kultuře a o lidském duchu, jak se projevuje v umění, historii, literatuře a institucích. Ti, kdo prošli velkými evropskými a americkými univerzitami, přirozeně tíhli k jistě odnoži židovsko-křesťanské civilizace (i když kolik kultur tato civilizace obsahuje?). Jejich vzdělání ale nespočívalo v záměrném zkoumání vlastní morální, náboženské či umělecké identity. Mělo se naopak za to, že čím blíže je nějaká záležitost životu studenta, tím méně nestranně a plodně ji může studovat, a tím méně by tedy měla být věcí akademického zájmu. (Goethe nebyl v učebních osnovách své doby, ale který německý student by ho nečetl?) Zřídka se učila soudobá historie a hlavním intelektuálním oborem bylo studium mrtvých a složitých jazyků – jazyků, které se pokládaly za hodné studia

pravě pro svou naprostou **neužitečnost**.

Když se nad tím zamyslíme, **záhy** pochopíme, jak od **věci** je výtka na adresu tradičních osnov v humanitních oborech. Naši **předkové** studovali - a tím myslím **opravdu** studovali - kultury, **kteřé pro ně byly zcela neznámé**: učili se **jazyky** a literaturu **Řecka** a **Říma**, **začínali** chápat, milovat, a dokonce **i** uctívat pohanské bohy, učili se hebrejštinu, **sanskrt** a arabštinu a **z těchto jazyků** překládali a s nenasytnou **zvědavostí** se toulali po světě, neboť z dobrých **důvodů** věřili, že jim nic lidského není **cizí**. V devatenáctém století bylo druhou **přirozeností** absolventa univerzity naučit se **jazyk země**, do níž se vypravil, studovat její literaturu, náboženství a **zvyky** - a často tak důkladně, že se stal domorodcem, jako tolik **Britů** v Indii. Ve srovnání s těmito absolventy **mohu** **pouze říci**, že produkt dnešních údajně „multikulturních“ osnov je dokonale **monokulturní**, vychovaný na směsici popu, **mýdlových oper** a politických frází, jejichž účinek je všude **stejný** či všude **stejně zapomněníhodný**.

Pominout bychom neměli ani skutečné vysvětlení **multikulturalismu** univerzity devatenáctého století **utvářené kosmopolitními ideály osvícenství**. Podle **Vica** a **Kanta** by se **vzdělání** mělo **zaměřovat** na *census communis* lidstva - na to, co máme společné a co je obsaženo v lokálních formách **umění** a náboženství **jenom** díky tomu, že poskytují smyslovou bránu k **univerzální ideji**. Podle Hegera je cílem vzdělání *Bildung*. Toto nepřeložitelné slovo **označuje**, jak říká **Hegel**, „**pozvedání se k univerzálnímu**“, **transcendenci** kmenových projevů **piety** k **vizi** celku. Humanitní obory, **jak je dnes známe**, byly utvářeny jedním z projektů modernity, touhou **poznat lidské srdce** v jeho úplnosti, tedy **nacházet** cestu od člověka k člověku.

To mne dovádí k nástupu sociální **vědy**. **Nehrozí** snad právě **osvícenský** projekt **tím**, že **podvrátí** **humanitní vzdělání** **sociální vědou**? Existuje-li totiž věda, která se **zabývá přesně stejným** předmětem jako některá **humanitní studia**, **neměla by tato věda** převládnout a učinit staré výsledky a metody **nadbytečnými** a snad je také **odhalit** jako součásti nějaké skryté společenské či politické agendy?

Víme, že **sociologie matematiky** nemůže matematiku **nikdy ohrozit** - **vysvětlení** sociální praxe **geometrie** **nenabízí** žádný postup k **posouzení** platnosti jejich **teorémů**. Matematika je **autonomní disciplína**, poskytující **poznání**, které **vůbec nezávisí** na vysvětlení jeho **sociálního pozadí**. Kdybychom **uměli dokázat**, že humanitní obory jsou podobné, že mají **své vlastní metody**, **výsledky** a **svůj vlastní autonomní soubor poznatků**, mohli bychom je **zachránit** před útoky sociální vědy.

A tak se **začala** v humanitních oborech hledat metoda, která by je odlišila od přírodních **věd** a **zároveň** by **ukázala**, že jsou nějakým **způsobem**, hodným výrazu „**poznání**“, **objektivní**. Toto hledání se otevřelo na **samém začátku** akademické revoluce se **Schleiermacherovou** univerzální **hermeneutikou**. Pozdější myslitelé **Dilthey**, **Husserl**, **Schulz** a **Gadamer** - **pozici**, již jim **odkázal Schleiermacher**, **vytříbili**, **neobjasnili** ale, jaký druh

porozumění z hermeneutické metody plyne a ani zda je tu „metoda“ vůbec tím správným slovem. Že se humanitní obory zabývají interpretací lidského života a artefaktů, je nepochybně pravda - proti čemu se ale interpretace vymezuje a jaká jsou její základní pravidla? Pravda je jistě také to, že - jak říká Dilthey -- lidský svět chápeme prostřednictvím aktu *Verstehen*, který je odlišný od jakékoli představy vědeckého vysvětlení. Co ale přesně *Verstehen je* a jak se ukázně, aby poskytlo plnější, pravdivější, bohatší, uspokojivější (co to vlastně *je*, co hledáme?) obraz svého předmětu? A konečně nelze mít námitky proti tomu, tvrdí-li se, že vědy o člověku si berou za předmět význam; jenomže „význam“ má mnoho významů - který tedy máme na mysli?

Byla-li historie hermeneutiky tak neuspokojivá, bylo to kvůli zdůrazňování metody při absenci nějak definovaného cíle. Na otázku, zda je ta či ona „metoda“ adekvátní pro studium určitého textu, uměleckého díla či úseku historie, nelze odpovědět, nemáme-li představu o tom, co při tomto studiu hledáme. A naopak, kdybychom uměli popsat cíl humanitního vzdělání, hledat metodu by přestalo být důležité - vlastně bychom mohli pochybovat, zda se nějaká „metoda“ dá najít.

Než se ztratíme v neprůhledných mlhách, vydejme se raději přímo k našemu cíli a položíme otázku, již by mohl klást řecký filozof, totiž zda mohou humanitní obory přinést poznání, nejen pouhé mínění a zda se toto poznání nějak liší od výsledků sociální vědy. Poznání může existovat bez metody - právě takové je poznání, k němuž se dospívá praktickou moudrostí v Aristotelově smyslu. I když nemáme kritéria, jimiž by se řídil náš úsudek, dobře umíme rozpoznat toho, kdo ví, od toho, kdo je nevědomý. Vezmeme-li si za vodítko Aristotelovu rozpravu o ctnosti, můžeme cíl humanitních oborů hledat v nějaké podobě praktického poznání.

Dokonce i mezi analytickými filozofy je už běžné rozlišovat teoretické a praktické poznání, kdy to první znamená „vědět že“ a druhé „vědět jak“. Ale „vědět jak“ je slabým kandidátem na cíl humanitního vzdělání je to jen jiné pojmenování Aristotelovy *techné* či dovednosti toho, co bychom mohli v kantovském duchu charakterizovat jako znalost prostředku. Obnáší-li praktické poznání pouze toto, sotva je tak zajímavým jevem, jak předpokládal Aristotelés.

V praktickém uvažování se ale často užívá ještě jiný výraz - „vědět co“, například „věděl, co dělat“. (Člověk, který ví, co dělal, chápe nejen prostředky ke svému cíli; zná tento cíl sám. Jeho činnost je tedy správně zaměřená k správnému či ospravedlnitelnému cíli. Ten, kdo pouze „ví jak“, může nicméně jednat z nevědomosti, protože si špatně vybral cíl. Ten, kdo kromě toho ví, co dělat, má však pravé praktické poznání.

Člověk, který ví že, je člověk, jehož přesvědčení lze mít za pravdivé. Podobně lze mít za správné jednání člověka, který ví co, bez ohledu na to, zda je dost výřečný, aby své jednání zdůvodnil. (Jedním z našich ideálů je ideál jednajícího, který spolehlivě ví, co dělat, i když přijde-li na ospravedlnění jeho jednání, opírá se jen o pár upřímných maxim - tak prostá byla babička Boženy Němcové nebo Adam Bede George

Eliota.) Vědět, co dělat, je, jak tvrdí Aristotelés, věcí správného úsudku (*orthos logos*); předpokládá to ale také správně *cítit* - jednou ze ctností člověka je „vědět, co cítit“, spontánně *vycítit*, co si žádá situace: správnou emoci vůči správnému předmětu při správné *příležitosti* a ve správné míře. Morální výchova má za cíl právě takové poznání. A je *zvláštní* – a je v tom vidět částečné *potvrzení* Aristotelova názoru na místo emoce v *ctnosti*, že výraz „vědět co“ *užíváme* nikoli jen v souvislosti s jednáním, ale také s *cítěním*. Svět je plný lidí, kteří „nevědí, co cítit“ ať už v reakci na svou osobní situaci, nebo v reakci na to, co se kolem nich stalo či nestalo. Abychom pochopili, co to je „cítit v nevědomosti“, stačí, když si všimneme *zvyků*, k nimž vede pornografie a nekritické předvádění násilí a ničení ve filmu.

Ve *stručném* nástinu jsem tedy *rozlišil* tři druhy *poznání*: vědění že, vědění jak a vědění co. Jinak řečeno: *informaci*, *dovednost* a *ctnost*. Nebo ještě jinak: *fakt*, *metodu* a *cíl*. A budu tak smělý, že budu tvrdit, že to odpovídá *zásadním rozdílům* v osnovách: *věda*, *technologie* a *humanitní předměty*. *Jestliže* budu *humanitní předměty delinovat* z hlediska toho, jaký druh poznání předávají, *zbavím se* nutnosti popisovat, jaké metody k tomu *užívají* – což je *užitečné*, *neboť* právě metoda je v *humanitních předmětech*, jak se zdá, *zdrojem největších sporů*. Věda usiluje o teoretické poznání - *vědění že*; technologie o zlepšení dovedností vědění jak; *humanitní obory* o „vědění co“ - o onen druh poznání, jemuž se kdysi říkalo *ctnost* a kterého se *zčásti* dosahuje *zvykem* „správně cítit“.

Pro ilustraci se krátce *zastavím* u *výtvarného umění*. Je *zřejmé*, že když se dívám na nějaký obraz, *může mne zajímat* vědecky, *technicky* či *esteticky* a že tyto *zájmy* směřují *různými cestami* k *různým cílům*. *Můžeme si* představit vědecké zkoumání pigmentu a jejich *rozložení* na plátně nebo archeologických vrstev, které *skrývají původní nákresy* či *předmalby*. Takové zkoumání nás přivede k poznání mnoha *skutečností*, které jsou snad *užitečné* pro kurátora, historika či restaurátora. *Můžeme si* představit také *technické zkoumání postupů*, které malíř *použil* - *tahů štětcem*, *špachtlí*, *perspektivy*, *modelování*, *pigmentace*. I ten, kdo nemá cit pro malbu jako umělecké dílo, může přesto obdivovat malířovu dovednost a něco se z ní *naučit*.

Ten, kdo má *estetický zájem*, však obraz poznává zcela jinak *vlastně ho* poznává jako *jiný objekt*. *Nezajímá* ho ani vědecký *rozbor* pigmentů, a dokonce ani dovednost, s níž byly *rozloženy* na plátně; *zajímá* ho spíše, co *vidí* v těchto pigmentech - *klasická krajina* se *vznešenou postavou stojící u potoka* a *zahalená drapérie*. A *i zde* je třeba hodně umět a lze se hodně *naučit*. Kritik nám *ukáže*, jak máme v této *dvojměrné ploše* vnímat kus lidského světa. Řekne nám *jméno* a *příběh* postavy, seznámí nás s *významem* jejích gest a se *symbolismem* objektů *rozložených* po krajině. Dobrý kritik dosáhne toho, že atmosféra obrazu *zasáhne* i ty, kdo by ji jinak vůbec nevnímali. *Ukazuje nám*, co máme cítit nejenom vůči zobrazené scéně, ale *i vůči obrazu* jako takovému. *Studiem* obrazů obohacujeme *své*

poznání lidského srdce - vědění, co cítit, které je jádrem ctnosti.

Všimněme si zde jednoho zvláštního faktu. Člověk, který má o obraz čistě vědecký zájem, si může být zcela vědom všeho, co má před očima, a přesto nic z toho, o čem jsem právě hovořil, nevidět. Může podat dokonalý popis obrazu, dostatečný k reprodukci toho, co na něm vidíme, a veškerého významu, na který reagujeme, a přesto vidět pouze pigmenty na kusu plátna. Mohli bychom si představit popis obrazu jako rozložení jeho součástí na koordinované body nějakého grafu, mezi nimiž nebude chybět ani jediný jeho typický prvek. Tento popis lze vložit do počítače, který pak obraz přesně zreprodukuje. A přešlo nebude v takové analýze ani zmínka o tom, co vidíme, když se na plátno díváme s estetickým zájmem.

Co na obraze vidíme, tam ve skutečnosti zkrátka není - netvoří to součást fyzického světa, který zkoumá věda. Totéž platí o pohybu, který slyšíme v hudbě a proto nám věda o zvuku neříká nic o významu hudby. Platí to také o pružnosti, již vnímáme v architektuře, o vášních, které slyšíme v poezii, nebo o událostech, s nimiž se setkáváme v povídce či hře. Vnímat tyto věci tak, jak by měly být vnímány, znamená vnímat jejich neskutečnost. Předměty a události, s nimiž se setkáváme v umění, jsou zbaveny utiskujícího znaku skutečnosti - zvou nás do jiného, svobodnějšího světa, do světa obrazotvornosti. A právě díky tomu je možná kritika. Kritik působí na naši obrazotvornost, přesvědčuje, abychom si to, co vnímáme, představovali spíše jedním způsobem než jiným, abychom v této postavě viděli bohyni, v této hudební frázi zdvih, abychom u tohoto verše zaváhali... Spinoza psal o „opravování porozumění“, i když pravý význam jeho *Etiky* by se dal lépe zachytit jako „opravování vášní“. Právě o takovou opravu vášní se kritika pokouší. Smyslem kritiky není, abychom viděli a slyšeli tak, jak si kritik přeje; jejím smyslem je, abychom na to, co vidíme a slyšíme, reagovali a znali to zevnitř jako projev lidského života. Kritik doplňuje umělcovo dílo tím, že nám pomáhá nabídnout či odmítnout večitění, což můžeme v případě imaginárního objektu dělat svobodně. Ve svém srdci bychom měli cítit pošetilost krále Leara, Jagovu zlovolnost nebo heroické rozloučení zaznívajících v Schubertově hudbě. Učíme-li se tyto věci cítit, zdokonalujeme nejen své chápání lidského světa, ale i svoji reakci - začneme mít smysl pro to, co je ryzí, a co falešné, co si zaslouží naše sympatie, a co se jich pouze domáhá. Právě to míním „opravováním vášní“ - je to trpělivé cvičení v sympatii, dokud konečně nepoznáme, co máme cítit.

Je tedy zcela korektní spojovat činnost kritika a moralisty. Kantova teorie vkusu jako něčeho, co umožňuje „přechod od smyslového kouzla ke zvyku morálního zájmu“ (*Kritika soudnosti*, oddíl 59), obsahuje náznak toho, co se snažím říci. Ale protože Kant nepronikl do skutečné podstaty obrazotvornosti či do její role v utváření intencionálního objektu estetického zájmu, jeho teorie estetického soudu je abstraktní a sterilní, takže jako obrana umění neužitečná. Podle mého názoru je hlavním úkolem filozofické estetiky oprávnit přechod, o němž Kant hovořil - ukázat, jak při provádění kritiky z estetického zájmu vyrůstá morální soud a jak je jím zároveň potvrzován.

Je nepopíratelné, že takový přechod existuje. Pěkný příklad poskytuje přednáška Evvy Braunové o Jane Austenové, jež zazněla v Annapolis v roce 1975. Braunová dospěla po kritickém výběru,

popisu a srovnání k následujícímu závěru, který jak charakterizuje vzdělávací proces v románech Jane Austenové, tak vyzývá, abychom její díla četli právě tímto způsobem:

„Romány Jane Austenové oslavují onu prostřední třídu lidstva, k níž náleží je koneckonců nejrozumnější a nejpříhodnější. Polepšují rozptýlenou duši a vštěpují úctu ke skrytému srdci. Jsou příkladem správného a nezkaleného jazyka a pomáhají nám znát se a posuzovat správně jiné.“

Je-li to pravda (a podle mne je to pravda nesporná), pak nelze pochybovat o tom, že studovat Jane Austenovou - nikoli jako vědec, ale jako kritický čtenář - má svou hodnotu. Takové studium totiž slibuje poznání - nikoli znalost faktů a teorií ani získání dovedností, ale onu zvláštní schopnost, o níž jsem mluvil jako o „vědění, co cílit“ a která je základem ctnosti.

Stejný kontrast mezi třenou formami poznání nám pomůže porozumět tomu, proč by se historiografie měla i nadále pojímat jako jedna z humanitních disciplín, jak ji chápali Ranke, Droysen a Dilthey. Žádný historik samozřejmě není kompetentní bez suroviny historie, tj. historického faktu (odtud Droysenova zdánlivě jednoduchá charakteristika historického poznání jako „*Verstehen* skrze výzkum“). Historik ale tento materiál nemusí uspořádat - a normálně to ani nedělá - podle nějaké latentní „sociální vědy“ nebo s ohledem na artikulaci takových iluzorních „zákonů pohybu“, jaké tak osudně vábily Marxe. Historik si je naopak palčivě vědom

křehkosti vysvětlení a neadekvátnosti teorií pro pochopení celku lidského života v celé jeho nevyřčené rozmanitosti. Jeho úkolem je dát smysl nějakému výseku lidského světa tím, že ukáže jeho lidskou možnost. Bylo by příliš jednoduché tvrdit, že tam, kde vědec hledá příčinu, hledá historik důvody nebo že historik interpretuje události, které by chtěl vědec vysvětlit - či spíše než příliš jednoduché by to bylo přesněji řečeno k nepotřebě, protože tyto kontrasty (důvod versus příčina, interpretace versus vysvětlení) se stavějí různě a s různými účely a jsou vnitřně kontroverzní. Odložme tedy opět velký filozofický úkol týkající se povahy historického porozumění a podívejme se prostě na to, co se děje, když historikové rozdělují předmět svého zkoumání.

Minulost chápeme dvěma způsoby - jako souhrn všech událostí předcházejících přítomnému okamžiku a jako historii. Součástí historie jsou pouze některé minulé události - ty, které vyjadřují a vytvářejí energii lidí. Chápeme-li však tyto události jako historii, nevztahujeme je pouze k lidskému působení; zasazujeme je do proudu lidských záležitostí. A toto zasazování události je možné díky tomu, že chápeme „epochy“ či „období“, v nichž současnost znamená něco víc než pouhý výskyt v tutéž dobu. Pojmy historiků jsou utvářeny tak, aby vyjadřovaly toto chápání současnosti.

Historik osmnáctého století tak vytyčuje linie spřízněnosti mezi skeptickým materialismem francouzských filosofů, politickými aspiracemi nových úředníků a byrokratů, sekulární literaturou poloviny osmnáctého století, univerzálními mravními zásadami Rousseaua a Kanta a politickými hnutími, která změnila tvář Evropy a

Ameriky. Z těchto linií spřízněnosti se rodí koncepce epochy, jejíž název je odvozen z jejího sebeuvědomění - osvícenství. V této koncepci pro nás něco **krystalizuje**. Vyjadřuje stejný **druh příbuzenství** mezi nesoudnými položkami, jaký zaznamenáváme mezi **různými** činy, myšlenkami a pocity člověka - bez ohledu na to, zda mají nějakou společnou **fyzilogickou** příčinu či **zda** k sobě patří nějak jinak, než že jsou *jeho*. Periodizace nám poskytuje nástroje k otevírání minulosti reformace, renesance, středověku a všech jemnějších odstínů, které tyto velké představy zahrnují. A periodizace se tak jako kritika opírá o srovnání, jehož hodnota **nespočívá** ani tak ve schopnosti vysvětlit minulost jako ve schopnosti uspořádat a sjednotit naši reakci na ni. Cílem historického **porozumění** je vztáhnout naši dnešní situaci k událostem, které by nám jinak byly kvůli své **vzdálenosti** a **složitosti** cizí; tím **cizejší** jsou, **vnímají-li** se skrze nějakou pseudovědu. Kategorie historie nevyhledávají základní „zákony pohybu“, ale spíše **povrchový vzorec** - jednotu, která je tu pro *nás*, když vnímáme minulost s lidskou sympatií. A je možné, že tato **jednota** není stejně jako krajina na obraze **vůbec** součástí reality.

Domnívám se, že kdybychom se drželi směru zkoumání, který jsem naznačil, dospěli bychom nikoli bez jistých těžkostí k následujícímu obrazu. **Různé** humanitní obory nejsou jednoduše tím, co zbude, když se odečte věda a **technologie**; jsou formami skutečného vzdělání, v němž jde o poznání cílů - vědění, co dělat a co cítit. Každý **obor** uvažuje o lidském světě, nikoli aby zkoumal jeho skryté příčiny, ale aby **porozuměl** tomu, jak se jeví - protože právě k tomu se **vztahujeme**. Srovnání a kontrasty, které **rýsuje**, mají **rozšířit** naše vcítění a naučit nás **kritickému** postoji k lidskému světu a k sobě jako jeho součástí. Pojmy a kategorie humanitního **vzdělání** **nerozdělují** přírodu v místech spojení jako pojmy věd o fyzickém světě. Spíše artikuluje naše **morální** zájmy a přes **žitý** povrch světa kreslí **linie spřízněnosti**. Není pravděpodobné, že **lze rozvinout** nějakou metodu, která by nám pomohla tyto kategorie vymýšlet a **používat**. Prostředky humanitního **vzdělání** nejsou metody, ale **sdílené** praktiky, souhrn klasických textů a příkladů, tradice **odkazů**, která **dává základ** tomu, co Dr. Johnson pamětihodně nazval „společným hledáním pravdivého úsudku“. Chtějí-li humanitní **obory** prohloubit naše porozumění, pak je to **porozumění** jevům světa jako **intencionálního** objektu, pojímaného před jakoukoli „metodou“ či „objevem“.

Vždy když je v humanitních oborech navržena nějaká metoda, **můžeme si být jisti**, že **tento** návrh pramení z nespokojenosti. Lidé v nich hledají metodu, jenom když **ztratí vztah** k předmětu svého zkoumání - stejně jako k jiným lidem **zaujímáme** vědecké stanovisko **pouze** jako poslední **možnost**, když **zjišťujeme**, že se k nim **nemůžeme** vztáhnout **žádným** jiným **způsobem**. Například za řadou pseudověd, které v poslední době ovládají literární kritiku ať už je to **Barthesův** **strukturalismus** nebo **Derridova** **dekonstrukce**, najdeme stejnou **podezíravost** k literatuře, touhu **zpřetrhat** náš vztah k ní tím,

že se zbaví významu. Navržené „metody“ jsou směšnými karikalurami vědy a zjištěné výsledky nejsou nikomu k ničemu. O to ale nešlo. Metody nového literárního teoretika jsou ve skutečnosti zbraněmi v rozvratné kampani - ve snaze zničit humanitní vzdělání zevnitř, rozbít řetězec spřízněnosti, který nás spojuje s naší kulturou. Právě proto získaly nové školy kritiky své stoupence - slibují, že nás zbaví břemene studia, protože ukazují, že není vůbec co se učit.

Tyto postřehy nás vracejí k dnešní krizi. Tradiční osnovy v humanitních oborech totiž ohrožují ještě dvě další věci - invaze sociální vědy (či sociální pseudovědy) na jejich území a tlak k politizaci - a vůbec není jasné, jak bychom na ně měli reagovat. Těmto dvěma trendům musíme porozumět a pochopit, proč jsou tak úzce spojeny. Zamysleme se tedy nad marxistickou teorií historie, která je stále nejnázornějším z řady pokusů nahradit morální vědu vědou sociální a archetypem všech radikálních útoku na status quo kultury.

Podle Marxe hýbou historií ekonomické síly - síly výrobní. Výroba je společenský proces předpokládající společnou aktivitu, moc nad lidmi a nad věcmi a distribuci produktů. Základem společnosti jsou vztahy mz/í lidmi, které řídí a usnadňuje výrobu - vztahy pána k poddanému, kapitalisty k dělníkovi atd. Všechny instituce, zákony a všechna náboženství se mají vysvětlovat jako odnože těchto základních vztahů ekonomické moci a jako její opory.

Klasický marxismus vytyčuje dobře známý rozdíl mezi vědou a ideologií. Věda přináší objektivní poznání materiálního světa a umožňuje vládnout přírodě. Proto není pouze formou poznání, ale také i výrobní silou. Je jedním z motorů historie. Ideologie oproti tomu žádné poznání materiálního světa nepřináší. Její funkcí je právě naopak svět nikoli odhalovat, ale zatemňovat, aby si ti, kteří by se jinak vzbouřili, jasně neuvědomovali pravdu o své situaci (zejména fakty související s mocí). Ideologie upevňuje společenský řád, protože ho prezentuje jako přirozený, nevyhnutelný a správný. Touto legitimizační funkcí se její význam vyčerpává.

Humanitní obory, jak jsem je charakterizoval, určitě neprodukují vědecké poznání. Nevysvětlují přírodní svět ani ho pojmově nezachycují tak, aby se dal vysvětlit. Proto je tu pokušení vidět v nich součást ideologie - účinky společenského procesu, které se podílejí, řečeno jazykem Frankfurtské školy, na „legitimizačním vyprávění“. Ten, kdo o nich uvažuje tímto způsobem, činí další krok na cestě k jejich odmítnutí v přesvědčení, že humanitní obory na nás nemají žádný vnitřní nárok, že celý jejich význam postihuje sociální věda o jejich produkci a že jedině, co lze případně zkoumat v dílech Jane Austenové, Poussina či Mozarta, je jejich ideologická funkce ve vztahu k ekonomickému procesu, z něhož jsou odvozena. Takový je ve stručnosti úkol marxistické a radikální kritiky dvacátého století od kritické teorie Frankfurtské školy přes Barthesův strukturalismus, Foucaultovu analýzu moci a dekonstrukci Derridy a Paula de Mana až k radikálním feministkám americké akademie. Kritika se

podvolila sociální vědě a sociální věda se stala nástrojem kritiky - nástrojem, který podle všeho čerpá z neoddiskutovatelné autority vědecké metody. Když sociální vědci ukazují, že tradiční instituce a tradiční učební osnovy tvoří část ideologické pavučiny, jejíž funkcí je podporovat panující formy moci, odkouzlují je. Vlastně nejsou ničím jiným než mocí, která skrze ně mluví. Když si to lidé uvědomí, osvobodí je to z jejich přízračné autority. Studoval je, jak si to žádají, by znamenalo schvalovat systém, který je vytvořil; studovat je s ironickým odstupem znamená postavit se mimo jejich silové pole, přiznávat jim pouze význam antropologického faktu. Jejich význam tak přestane být významem *pro nás*.

Ne všichni radikálové jsou marxisté a jen málo z nich by dnes akceptovalo rozlišení mezi vědou a ideologií přesně v té podobě, jak je navrhl Marx. Obrisy marxistické analýzy však u jejich strukturalistických a foucaultovských potomků zůstávají. Leží jako trvalý stín na duševním životě, je to nepřítel v táboře humanitního vzdělání, vždy přítomný, vždy bdělý, čekající na další příležitost podkopat důvěru těch, kdo chtějí učit, co vědí, ukázat, že ve skutečnosti vůbec nešíří poznání, ale pouhou ideologii.

Radikální kritika učebních osnov ale není závislá na *pravdivosti* marxistické teorie historie, která není ničím jiným než dílem fantazie - i když hlubokým -, a rozhodně není vědou. Pro radikální kritiku je důležité pouze přijmout nezaujatý postoj sociálního vědce, hledět na lidský svět jako na něco zkonstruovaného a ptát se, proč - z jaké příčiny a snad také s jakým skrytým plánem to bylo zkonstruováno právě *takto*. Je triviální pravdou, že příčiny se budou *nacházet* v sociálních podmínkách. Jediné, co *zbývá*, je hlásat, že tyto podmínky jsou *změnitelné* a *historické* - a autorita institucí, které z nich *vyrůstají*, je *okamžitě* popřena. Potom se stává něčím *přirozeným* předložit nový, konkurenční program, navrhnout nový systém mocenských vztahů a odhodit ideologickou *zátěž*, již *vyžadoval* předchozí mocenský systém.

Avšak právě z této *nezávislosti* na jakékoli *konkrétní* sociální vědě, z této schopnosti volně se vztáhnout *bez* přitěže nějaké *zpochybnitelné hypotézy* podle mne plyne, že vhledy radikální kritiky nejsou nijak *těžce* vydobyté. Objevují se s jakýmsi *náměsíčným automatismem* *bezprostředně* s přijetím onoho *nezaujatého* hlediska. Představme si, že by nějaký reformátor učebních osnov argumentoval následovně: Tradiční matematika je nástrojem ke *zvyšování* moci určité části společnosti, *totiž* lidí matematicky nadaných. Ostatní lidi diskriminuje a malé *skupině* nabízí privilegovaný přístup ke kariéře, institucím a společenskému světu. Abychom tuto nespravedlnost napravili, musíme *rozvinout* novou *egalitářskou* matematiku, která rovnoměrně *rozloží* výhody *mezi* všechny, kdo ji budou studovat. Tato *nová* matematika obsahuje takové axiomy jako $2 + 2 = 5$; matematicky nadaným pak její zvládnutí neposkytne *žádnou* zvláštní výhodu. Nové obnovy skutečně nebudou *nikoho znevýhodňovat* - řečeno jinak, budou *znevýhodňovat* všechny stejně, což je *totéž*.

Příklad je to absurdní, ne však absurdnější než nedávné návrhy

na „feministickou vědu“, v níž by se odložilo agresivní maskulinní zaujetí teorií a experimentem a upřednostnily by se jemnější formy hledání, nebo na feministickou právní vědu, v níž by maskulinní zdůrazňování práv a povinností v rámci zákona nahradil postoj starostlivosti a péče. Smysl tohoto příkladu je jasný. I když tradiční matematika dává těm, kdo ji zvládnou, moc, není to jejím účelem, ale pouze neškodným vedlejším produktem matematického poznání. Lidi, kteří matematiku studují, vedou autonomní principy matematického myšlení k poznání, které je cílem samo o sobě. Neexistuje způsob, jak vybudovat alternativní matematiku na základě nějakého rovnostářského programu. Výsledkem snahy o něco takového by bylo nahrazení matematického uvažování uvažováním instrumentálním - tedy nikoli matematika. Tento předmět se vzpírá politizaci právě proto, že je polem poznání.

Také radikální kritika osnov v humanitních oborech předpokládá, že mocenské vztahy, které vycházejí z tradičních osnov, jsou spíše než vedlejším produktem objektivního poznání součástí nějakého programu, skutečného, nicméně skrytého účelu tohoto způsobu výuky. To ale znamená, že se tu předpokládá právě to, co se má dokázat - že tradiční způsob výuky nepředává žádné poznání. Ruku v ruce s tímto neověřeným předpokladem jde jiný - že kolem konkurenčního programu lze vybudovat konkurenční osnovy a dělat totéž. Jenomže údajný program tradičního učiva vůbec žádným programem nebyl. Mocenské vztahy, které byly výsledkem jeho studia, nebyly cílem studia, ale jeho nezamyšleným vedlejším produktem. Budovat nějaký předmět kolem politického programu znamená rezignovat na hledání poznání a ztratit nárok na místo v osnovách.

Zajímavější než obsah radikálních učebních osnov je ale jejich sociální dopad. Lidé, kteří své studenty učili zamýšlel se nad velkými díly naší civilizace a navazovat s nimi kritický vztah, k němuž tato díla sama vybízejí, si nikdy nemuseli dělat starosti s tím, zda svým studentům neškodí a zda nesnižují jejich šanci na úspěch v životě. Z tradičního studia humanitních oborů vycházel sdílený vztahový rámec, celek seriózních promluv a vytříbeného vyjadřování, smysl pro minulost a její zvyklosti - to všechno se dalo využít tisícem způsobů a studentovi to umožňovalo najít si místo mezi svými současníky a být jim rovnocenným partnerem.

Nemyslím, že můžeme mít stejnou důvěru v budoucnost těch, kdo se vzdělávají podle nových osnov, kdo o literatuře nevědí nic jiného, než, jak ji dekonstruovat, kdo vidí v tradičních zvycích a institucích pouze zlovolnou ruku patriarchální moci a místo klasických děl naší literatury studují efemérní produkty okamžiku věnované otázkám, které se dnes zdají ohromně důležité, ale brzy budou přežívat, pokud vůbec, jenom na univerzitách. Osnovy navržené k tomu, aby daly moc novým třídám a umožnily jim převzít své dědictví, jim zkrátka spíše vezmou jejich jedinou naději na to, aby mohly soutěžit za rovných podmínek, protože ničí trvalý vztahový rámec a předivo lidské spřízněnosti, které umožňují smysluplnou komunikaci napříč generacemi. Podle mého názoru se nedá počítat s jiným výsledkem, jestliže přestaneme vzdělání

chápat jako cíl o sobě a budeme v něm vidět nástroj sociálního inženýrství.

To je pouze první část odpovědi radikálům. A určitě je neuspokojí. Je totiž nesmírně těžké *dokázat*, že ve starém učivu je obsaženo nějaké skutečné poznání, stejně jako je těžké dokázat, že existuje nějaká objektivní morálka či *validní* metoda právního uvažování, přestože na předpokladu obou těchto věcí stojí celá naše společnost.

A je ještě jiný důvod myslet si, že se radikálové nedají přesvědčit, a ten jde k jádru naší dnešní krize. Tradiční osnovy neměly, jak tvrdím, politický program: radikální osnovy nemají nic jiného *než* takový program. Jistě se odvolávají na objektivní sociální vědu, ale touha objevovat tuto vědu je ve srovnání s touhou, aby věda podpořila radikální program, tak slabá, že se nikdy ani nezačne poctivě hledat. Politický program je prvořadý a vytváří „vůli věřit“, která diktuje cíl a formu studia.

Na tomto místě bychom se měli znovu podívat na konflikt mezi filozofií a rétorikou. K *mínění* se dospívá dvěma způsoby. Jeden, racionální zkoumání, má za cíl poznání; druhý, který racionální zkoumání využívá, pouze dokud ho rozum neohrožuje, usiluje o identitu a soudržnost skupiny. Když Platón rozlišil poznání a mínění a jako cesty k nim filozofii a rétoriku, měl na mysli něco podobného. K některým svým názorům dospíváme prostřednictvím svobodného zkoumání. Jiné k nám přicházejí s pečeti autority skupiny, k níž *bytostně* patříme. Tohoto druhu jsou náboženské názory; ve věku úpadku víry však místo náboženství zaujímá politika a politické názory už nejsou nesmělými hypotézami a stávají se vášnivými principy víry. Skupinové názory jsou odznaky příslušnosti. Vyslovit je znamená říci heslo, které umožňuje vstoupit dovnitř, do bezpečí stáda. Takové názory se *neutkávají* s vyvrácením nebo zpochybněním - veškerým diskusím se naopak vyhýbají, každého heretika vylučují, uvalují naň klatbu a starají se o to, aby nebyl *slyšet*. Skupinové názory *posvátné* a ty, kdo je odmítají, je třeba nikoli přesvědčit, ale zničit.

Skupinové názory jsou užitečné. Nejenom že upevňují soudržnost, která lidem umožňuje vzít moc svým soupeřům; jakmile je moc získána, ustavují také vládu *míru*. Společnost se kolem nich může shlukovat jako *roj* kolem královny. Jsou svrchovanými nástroji kontroly davu a demagog, který je rozumně využívá, má moc, v jakou *žádný* filozof nemůže nikdy doufat. Rozumí se ale samo sebou, že pro vzdělání jsou potenciální hrozbou, jakou byla například teologie v době, kdy se jí poprvé pokusili sesadit renesanční humanisté. Skupinové názory *zapečetují* určité oblasti myšlení před svobodným zkoumáním a vytvářejí *hráze* a kanály, které odklánějí směr uvažování a svádějí je do podzemí. To je *jeden z* důvodů zhroucení humanitního vzdělání v islámském *světě* a stoupajícího výskytu nového druhu nekritického šílenství, v němž zoufale chybí vědomost, co *cítit* a co *dělat*. Jak ale ukazuje tento příklad, skupinové názory jsou také nezbytné. Náš lidský svět je sdílenou *formou* života a pojmy, které potřebujeme, abychom se jí mohli účastnit, se v konečném důsledku čerpají ze společného rezervoáru nezpochybnovaných přesvědčení a zvyklostí. To, že projekt svobodného bádání *existuje* vedle nezpochybnovaných přesvědčení, která na své cestě *životem* *potřebuje* i svobodný duch, je vzácná náhoda. Potkala právě nás a představuje ideál *polis*, jak si jej představoval Platón.

Tvrdím, že humanitní vzdělání se objevilo díky náboženskému odkazu, který dovoľoval a podněcoval otázky. Je plodem svobodného, nikoli

však skeptického hledání v lidském světě, nezatiženého vědou či dogmatem. Postoje, k nimž povzbuzuje, nejsou pouhými postoji skupiny a soudržnost skupiny není ani jeho skrytým cílem. Síť spřízněnosti rozhazuje do takové šíře, jaká je lidsky možná bez ztráty intelektuální kázně, kterou vyžaduje poznání, a implicitně se obrací univerzálně na všechny lidi. Jedinečné kulturní podmínky, které to umožnily, dnes možná mizí. Čteme-li texty a prohlášení těch, kdo prosazují radikální osnovy, které by přerozdělily „moc“¹¹ (a jimž nestačí svěřit budoucnost procesu průběžného opravování a reformování, který je tradičně pojímaným osnovám vlastní), neunikne nám, že jejich premisy jsou předem přijatými závěry. Návrhy, které by se kdysi nabízely jen váhavě a byly by předmětem vytrvalých sporů a kterým ani nelze rozumět jinak než jako plodům dlouhých diskusí, se dnes přijímají jako nezpochybňované pravdy. Tvrdí se nám, že tradiční společnost je patriarchální, že v západní společnosti jsou ženy utlačovány muži, že homosexualita je morálně neodlišitelná od heterosexuality, že příslušnost k pohlaví je pouhý sociální konstrukt - a tisíc jiných věcí, které jsou ve skutečnosti těmi nejchatrnějšími spekulacemi, a přesto je máme bez váhání přijmout, nechceme-li být společensky odepsaní. Snadno pochopíme, že nejde o racionální přesvědčení, nýbrž o skupinová mínění a že těm, kdo si troufnou na veřejnosti s nimi nesouhlasit, nebude přiznána role polemiků, ale nuceno postavení nepřátel. Radikální osnovy nejsou ani tak osnovami reformovanými jako antiosnovami - určenými k zabránění úrodné půdy mezi vědou a dogmatem, kterou tak trpělivě objevovali humanisté devatenáctého století a z níž má být nyní svobodné bádání znovu vyloučeno. Svoboda, jíž jsme se těšili - svoboda poznávat lidský svět, jaký skutečně je, a ne pouze jako arénu našich přechodných vášní, se totiž opírala o tiché náboženské přesvědčení, které se už rozpadlo. Právě ono staré, skromné náboženství měli ve skutečnosti na mysli Arnold, Eliot a Leavis, když psali o „kultuře“ - vlídnost vůči lidskému světu, jež se rodí z pocitu, že jsme v něm v bezpečí. Místo této kultury teď akademickým světem proniká nova náboženská vášeň prosazující své nekompromisní nároky v každé oblasti, kterou neobsadila věda. Akademie se stala náborovým místem nových forem příslušnosti, a ať jsou kampusové skupinky jakkoli krátkodobé a směšné, zachránit osnovy před jejich svatým účelem bude těžké. Požadují totiž nikoli poznání, ale mínění a mínění je třeba před svobodným zkoumáním zapečetit, aby se mohlo stát heslem skupiny.

Věda se rozvíjí a vědecké poznání neustále narůstá. Poznání lidského srdce se ale snáze ztrácí, než získává. Povinností učitele je předávat, co ví i kdyby ho byli ochotni poslouchat jen jeden či dva studenti. Jsem přesvědčen, že kdyby se měly prosadit radikální učební osnovy, tato povinnost by se přestala ctít a ztráta poznání by už nikoho nevzrušovala. Nebýt toho, že toto poznání je to nejcennější, co máme, tolik by na tom nezáleželo.

Děkuji za komentáře a připomínky, jimiž mi přispěli někdejší kolegové z Bostonské univerzity Charles Griswold, Glenn Lourv a Aryeh Motzkin. Tatokapitola byla poprvé uvedena v roce 1993 jako zahajovací přednáška na Bostonské univerzitě a přetištěna v The University. Děkuji správní radě Bostonské univerzity za svolení ji opět publikovat.

Obsah

Předmluva	5
Veřejný text a běžný čtenář	7
Fotografie a zobrazení	33
Fantazie, imaginace a film	67
Smích	80
Beckett a karteziánská duše	98
Dnešní snahy o estetično	125
O humanitním vzdělání	149

