Perspektivy a výzvy indické výchovy

UPENDRA BAXI

Anotace: Stať rozebírá pojetí indické výchovy na základě dokumentů posledních let. Kriticky analyzuje úlohu státu ve školství a jeho omezující moc ve vztahu k liberalizaci a emancipaci výchovy. V závěru vymezuje globální problémy výchovy ve světě.

Klíčová slova: filozofie výchovy, školská reforma, liberalizace školství

Na úvod musím předestřít jisté obavy ze vztahu mezi výchovou, demokracií a rozvojem. Rozprava o každém z těchto témat je bohatá, obsáhlá, rozmanitá a proměnlivá. Nepochybně analýzy a politika musí vysvětlit a využít rozmanitosti těchto semiotických totalit. Co se jeví jako axiomatické ve vztahu výchovy, demokracie a rozvoje v jedné tradici uvažování, je hluboce problematické v jiné. V nejlepším diskursivita produkuje karneval nahodilých pravd, platných uvnitř jedné diskursivní tradice, ale pochybných v jiné. Podivným způsobem konec metanarativismu způsobený postmodernismem a antifundamentalismem, obojí pramenící ze současného vývoje výchovy, přispěly k výsledku, v němž všechny rozpravy jsou oslavou nahodilých pravd.

Položme si pokusně otázku: „Co je „jiné" než „výchova"?" Zřejmě toto „jiné" může být popsáno jako „nevzdělané" nebo dokonce „negramotné". Ale ve společnostech s tisíciletými tradicemi učení si musíme stále uvědomovat, že „nevzdělaní" jsou ve skutečnosti vychovateli vzdělaných a že negramotnost gramotných je zhoubnější než negramotnost negramotných. A to jistě není hra slov; Michel Focault nám neúnavně připomínal rovnost hodnoty „přirozených" a „učených" poznatků.

Oni „jiní" než vzdělaní nemohou být pochopeni nebo sestrojeni bez odkazu na potvrzující moc státu, která je neodmyslitelným rysem moderní svrchovanosti. Pojednání o „vzdělání" sdílí suverénní moc státu – s celou jeho plností, zranitelností, dilematy a triumfy. Na tomto místě „jiná" než „vzdělaná" je bytost, které se nedotkla potvrzující moc svrchovanosti. Rozprava o výchově se pak stává rozpravou o státu s hluboce paradoxním účinkem v tom, že výchova v sobě vyznačuje procesy státního zplnomocnění. V tomto smyslu „výchova" musí, jak poznal Antonio Gramsci a Louis Althusser, být stále místem hegemónní moci státu.

Jak potom spojíme „výchovu" s „demokracií"? Historie buržoazních demokratických revolucí v Evropě, jež uváděla demokratický duch a formy vlády, na první pohled ukazuje, že rozšíření výchovy není pro vznik demokracie rozhodující. Triumf indického experimentu

s „demokracií" – světovým historickým importem – také naznačuje podobný výklad. S obrovskou negramotností, slabým a nestejně rozšířeným systémem (500 000 počátečních a 60 000 středních škol) a nepříliš imponujícím rozvojem univerzit (176 univerzit, 7 400 fakult a 4 milióny studentů) Indie představuje se všemi svými problémy významnou ságu úspěchu při institucionalizaci liberálních demokratických hodnot, institucí a procesů. Ale jádrem masívního indického voličstva je „nevzdělanec", ukazující, že tu není pozitivní korelace mezi demokracií a vzděláním.

Při konfrontaci s takovou nepříjemnou zřejmostí bude úvaha směřovat k rozdílu mezi „formální" demokracií a demokracií „reálnou", „podstatnou" a nebo „plebiscitní" a „participační". Argumentem tu bude více méně tvrzení, že „kvalita" demokratického života a kultury může být zvýšena pouze „výchovou". V tomto pohybu výchova stále jaksi soustředěná na svrchovanost státu, má zplnomocnit lid s nikoli stát. V tom je obsažena téze, že pokud se výchova pod dohledem Státu snaží zplnomocnit lid, bude ve shodě s tím zbavovat stát moci. Ale může stát sponzorovat „výchovu" takto inovovanou?

Jakákoli odpověď na podobnou otázku vyvolá zostřenou a rigorózní formulaci samotné otázky. To není úkol, o který se tu snažím. Ale ať se o to pokouší kdokoli, východisko bude otevřeno rozkladem pojetí samotného „státu" – ať v pojmech liberálních nebo marxistických variant teorie státu. „Stát" sám se stane soutěživým diskursivním místem. Snad bude možné a dokonce přijatelné říci na základě takové analýzy, že výchova sama má hrát speciální roli při utváření politiky v demokratické společnosti. Bez této analytické víry by jednoduše nebylo dokonce ani možné vyznačit relativní autonomii výchovy v relaci ke státu a její protikladný, antinomický vztah ke státu. Otázkou pak bude povaha, rozsah a funkce její relativní autonomie.

Nedávná diskuse o cílech výchovy v Indii ilustruje tyto spletitosti. Členění cílů výchovy jako totality historických procesů je, jak jsme na to už narazili, velmi složitý úkol. Ale nová vzdělávací politika, přijatá v r. 1986, se o to nicméně velmi odvážně pokusila. Nová vzdělávací politika rozčlenila cíl „výchovy všech" na tyto vysoce cenné cíle:

– „Výchova má akulturační úlohu".
– Zjemnění „citlivosti a vnímavosti" má být dosaženo výchovou rozvíjející danou kulturu a přispívající k (a) „národní soudržnosti", (b) „vědeckému poznání", (c) „nezávislosti mysli a ducha" při podpoře (d) „cílů socialismu, světskosti a demokracie", včleněných do naší ústavy.
– Výchova vede k „rozvoji pracovní síly" a rozvíjí intelektuální infrastrukturu, na níž „vzkvétá výzkum a rozvoj jako konečná záruka národní sebedůvěry".
– „V souhrnu je výchova jedinečnou investicí do současnosti a budoucnosti".

Text je jasný a naléhavý. Výchova je prostředek národní soudržnosti, národní sebedůvěry, rozvoje pracovní síly a takového rozvoje lidských zdrojů, který může přispět k dosažení ústavních cílů socialismu, světskosti a demokracie. Režim a stát čas od času tyto cíle konkretizuje podle čitelného podtextu.

Výchova jako celek nemůže být vedena jinými úvodními deklaracemi ústavy. Podle nich lid Indie přijal republikovou formu politiky, mezi jiným

– SPRAVEDLNOST sociální, ekonomickou a politickou;
– SVOBODU myšlení, projevu, přesvědčení, víry a pobožností,
– ROVNOST postavení a příležitosti, a podporu všem;
– BRATRSTVÍ, zajišťující důstojnost jednotlivce (a jednotu a integritu národa).

Tyto souhrnné hodnoty se nevztahují přímo k demokracii jako politice podporující plebiscitní demokracii, ale ke konkrétním podstatným hodnotám, kolem nichž je Indie sformována v národ – stát. Ani nejsou nejvyššími povinnostmi státu vůči občanům ať v podobě základních práv nebo direktivních principů státní politiky vyzývajících stát, aby pěstoval spravedlivý sociální, politický a ekonomický pořádek, který by měl být specifickým

způsobem převeden do cílů výchovy. Zkrácené vydání ústavních idejí, účelů a cílů ve formulaci nové vzdělávací politiky vyzývá k vlastnímu výkladu. Ale ten se nepochybně shoduje s výkladem, k němuž dává podnět, přinejmenším o utváření „výchovy" jako aparátu hegemonie.

Významný pokus uvést ústavní cíle a úkoly sociální spravedlnosti v úplnosti učinila komise Achary Ramamurtiho ve zprávě o revizi nové vzdělávací politiky, nazvané K osvícené a humánní společnosti (1990). Komise dávala přednost kritickému výkladu formulace Nové vzdělávací politiky, jež „nahlíží na člověka jako na ... pouhý zdroj ekonomického zboží" a místo toho kladla důraz na hledání „kulturních a duchovních rozměrů celku výchovy celistvé osobnosti". S vědomím toho, že výchova musí poskytnout technicko organizační nebo spolehlivé vědomosti i základní a speciální dovednosti, zdůraznila dva jiné hlavní cíle. Jak řekla,

– Výchova musí podporovat vytváření klimatu pro pěstování hodnot jak jako osobnostního souboru hodnot tvořících charakter člověka a obsahujících nutné sociální, kulturní a národní hodnoty, tak takového, aby si člověk osvojil kontext a význam jednání a rozhodování a mohl jednat podle svého přesvědčení a závazků. A dále,

– Výchova také musí hrát intervenční a urychlující roli v utváření národní soudržnosti a jednoty vedením žáků k tomu, aby se stali podněcovateli společenské změny.

Komise obratně rozvinula rozdíl mezi „otevřeným" a „skrytým" učivem – poslední mělo hluboký formativní vliv na „názory, myšlení a hodnoty" – a definovala výchovu nejen jako nástroj rozvoje, ale i osvobození. „Osvobození" je chápáno jako emancipace od množství předsudků založených na kastě, pohlaví, náboženství, jazyce atd., od předsudků založených na pověrách, od nejrůznějšího strachu. V pozitivním smyslu znamená svobodu projevu, bádání, svobodu přijmout pravdu i tehdy, když odporuje dřívějším poznatkům a přesvědčením.

Stručně řečeno: pravá „výchova musí člověka humanizovat".

Tento přístup se snaží překročit formulace Nové vzdělávací politiky. Ty přijímá a rozšiřuje. Dále navrhuje, aby výchova byla „částí řešení" a ne částí problému. K cílům Nové vzdělávací politiky posilujícím „národní jednotu, světskost, vědeckost a modernizaci" přidává cíle podporující „kulturu práce a etiku práce". Především výchova musí přispět k cíli vytvořit „humánní a dbalou společnost". Tento poslední cíl vyžaduje strategie proti odcizení a příspěvek výchovy nejen k osobní, ale také k sociální a národní identitě.

Prohlášení Ramamurtiho komise jsou velmi pronikavá. Komise také vyznačila strategii pro dosažení těchto cílů. Koncepce „participativního výchovného pořádku" inovuje způsob zdokonalení a reformy celého výchovného procesu, systému a struktury. Navrhuje důrazně takové „začlenění fakult a univerzit do regionálního rozvoje", jež by přesáhlo potřebu pouze participační vzdělávací reformy. Spojení mezi školskými vzdělávacími systémy a národním a regionálním rozvojem podněcuje k sebezpytující otázce: „Může výchova jako subsystém makrospolečnosti účinně ovlivnit masu společnosti?" Komise silně důvěřuje v katalytickou roli (změnu zevnitř) univerzitní intervence ve společnosti.

Toto nesmírně významné vyhlášení cílů výchovy snad nemá obdoby v nedávné minulosti vzdělávacích reforem v Indii. Ramamurtiho komise se opírala o četné konsultace s vedoucími indickými pedagogy a má velkou legitimitu. Navíc tato komise byla ustavena speciálně proto, aby zkoumala, jak se uskutečňuje Nová vzdělávací politika z r. 1986 a tento úkol splnila vynikajícím způsobem přibližně v sedmi měsících.

Tyto chvályhodné cíle a strategie už dostaly stručný souhlas od Školského ústředního poradního úřadu, v němž je zastoupeno sedm ministrů školství, čtyři pedagogové a dva sociální odborníci. V jeho zprávě (leden 1992) se o cílech přísně říká, že „jen velmi málo opatření vyžaduje úpravu", u strategie je kárána jako „dosti restriktivní" myšlenka o participativním vzdělávacím pořádku.

Jak je možné, že přední pedagogové, kteří podporovali Ramamurtiho vyhlášení z r. 1990, nenašli odezvu mezi svými kolegy v r. 1992? Proč liberalizující koncepce výchovy vede „velmi málo" k nové formulaci politiky? A proč katalytická role výchovy vytvářená strategií participativního výchovného řádu je shledána dokonce více „restriktivní" než formulace Nové vzdělávací politiky?

Toto rozporné odmítnutí si snad ani nezaslouží čest vážené akademické reflexe. Ale potvrzuje neoprávněnost názoru o relativní autonomii výchovy uvnitř panství státu. Ukazuje, že jakákoli radikální formulace o liberalizované výchově je chápána jako proti — hegemonická. „Výchova" má sloužit jako činitel moci a ne pěstovat podněty pro její rekonstrukci. V r. 1992 komise přikládá „katalytickou roli" státu a jeho speciálním orgánům a omezuje strukturálně inovační možnosti interakce mezi institucemi civilní společnosti a vznikajícími volebními obvody.

Ale hlubší reflexe také ukazuje, že důvody pro diskusní odmítnutí Ramamurtiho prohlášení mohou záležet i v jeho hluboké slučitelnosti s Novou vzdělávací politikou.

Je zřejmé, že stát, který ne neprávem vždy nahlíží na výchovu jako na instrument sociální kontroly (včetně plánované změny), nemůže plně chápat jazyk výchovy jako emancipace. Přesnější textová analýza také ukazuje, že pojetí liberalizace u Ramamurtiho komise není převážně nekonformní, ani že liberalizace jen bezmocně nečíhá, jak je tomu v idiomu svobody od předsudku. Předsudek, jak nám připomínal Paul Ricour, není nic jiného než anticipovaná struktura pochopení. Když Ramamurtiho prohlášení odděluje liberalizaci od kastovních, náboženských, jazykových a rodových „předsudků", pak se skutečně dotýká transformace sociálních struktur prostřednictvím výchovy. Ale ta není jako u Nové vzdělávací politiky popisem struktury a tendencí k její transformaci, rodící se v nedávné historii a jí vlastní. Spíše zabředá do vypracování výchovy založené na hodnotách a přehlíží fakt, že hodnoty nejsou dány a konstruovány, a to dokonce ani tehdy, když nemají být redukovány na pouhou manifestaci racionalizovaných hmotných zájmů. Je překvapující, že v době, kdy byl psán text chrámu Ayodhya — Babri Masjid, Ramamurtiho prohlášení nadále přemýšlí o objevujících se nihilistických tendencích. Jak to rozebral Nietsche, nihilismus je proces ztráty nejvyšších hodnot v masívním úsilí o moc. Dokonce prostřednictvím Nietscheho chápání nihilismu jako „budoucí historie Evropy" je dialektická role indické výchovy v pěstování a uchování nihilistických tendencí nepokrytě adresována se zbožnou povrchností výchově založené na hodnotách.

Takže za této skutečné shody okolností troskotá vyhlášený ctižádostivý ideál osvobozené výchovy dokonce i jako rétorická strategie pro komunikaci. Liberalizace se stává putujícím lakonickým označením bez odkazu. A politika přání pedagogických reformátorů se hodí leda k velitelským odmítavým gestům těch, kdo třímají moc státu.

Odtud plyne, že jazyk praxe moci přejímá inaugurační jazyk liberalizace. Konformní tradiční opozice se spojují nebo znovuspojují rozmanitými cestami: centralizace — decentralizace, byrokratizace — odbyrokratizování, změna — stabilita, autonomie — odpovědnost, národní soudržnost — desintegrace, cíle — zdokonalení. Odmítnutí tématu „liberalizace" je hned oprávněné. To je cesta, jíž stát (a nositelé moci) tvoří „perspektivy" výchovy.

Na indické situaci není nic neobvyklého nebo odlišného, opakuje známý příběh. Jestliže máme spojit výchovu s kvalitou demokracie, potřebovali bychom vymezit nejen pojem relativní autonomie výchovy, ale podmínky boje za ni v historii.

Toto teoretické snažení, dílo představivosti, bude samo tvořit nutnou (ačkoli ne dostačující) podmínku pro „rozvoj" v kterémkoli významném smyslu tohoto slova. Pojmy „rozvoje" byly nedávno tak bohatě konstruovány a rekonstruovány, že se úkol spojit výchovu a rozvoj stal hrozivým někdy až k nesoudržnosti. Nebudu zatěžovat tento text ani pohým seznamem prohlášení Spojených národů o lidských právech a nástrojích rozvoje, ale zcela jistě bych chtěl předložit názor, že bez jistého a dynamického pochopení nekonečné normativnosti

těchto prohlášení nebude hoden úsilí žádný pokus o nalezení souvislosti mezi výchovou a rozvojem. Nevím, zda tento styl diskuse berou pedagogové vážně. V Indii se to stává pouze ve vědě nebo politice. Je přirozené, že se dá najít spojení mezi výchovou a právy postižených dětí, mládeže, žen, sociálně deprivovaných, zapuzených a bezprávných skupin. Programově je to dostatečně plodné. Ale k čemu je třeba rigorózně se obrátit, to jsou filozofické nebo fundamentální předpoklady jednoty v diskusi o lidských právech a rozvoji. V tom, čeho nevidím žádnou známku přinejmenším v Indii.

To je důvod, proč jsem přesvědčen, že nejsme s to čelit obscénnímu patolízalství „unipolarismu" uctívanému na jedné straně tezí o „konci dějin", o „konci člověka", a na druhé straně typem diskuse Jacquese Attaliho o tisíciletých ztroskotancích (Jih) a tisíciletých vítězích (Sever[1]). Diskuse o lidských právech a rozvoji se zvláště od šedesátých let vybavily na různých místech světa pojmy jako „globalismus".

Globalismus hájí takové hodnoty, které berou reálný svět pěti miliard lidí jako předmět zájmu, celou zemi jako fyzické prostředí, každého živého člověka jako občana světa, konzumenta a výrobce, a ve společném zájmu a v kolektivní akci řeší globální problémy[2].

Zdá se, že „globalismus" je velmi konkrétní univerzalismus, podnícený aktuálními místy strádání dětí v Etiopii nebo podvýživou v Bangladéši[3].

Ale globalismus v tomto smyslu dostal těžký úder právě když se plně projevila nesoudržnost americké ekonomiky s jejími miliardami dolarů deficitu. Humánní jazyk globalismu byl narušen jazyky Super 301, strukturálními programy přizpůsobení (krutě vyjádřenými v akronymu SAP), obchodní válkou a problémy zadluženosti, pryč jsou jazyky Nového ekonomického řádu, Rozvojové podpory, Práva na rozvoj, tak výrazné ve společných prohlášeních Spojených národů.

Cesta od „globalismu" ke „globalizaci" je vyznačena rozpornými praktikami, při nichž se kolektivní vzájemná závislost stává kolektivní závislostí Jihu na Severu, kdy spotřební nároky industrializovaných společností začínají mít ontogenetickou prioritu nad minimálními základními potřebami ubožáků ve třetím světě, kdy pružné tržní přátelsky liberální ideologie tvoří dominantní vizi lidské budoucnosti na úsvitu dvacátého prvního století.

Nová vize globalizace je sociálním darwinismem datovaným pro příští století. Už strategická a vojenská analýza směřuje k vyhlazení všech možných hrozeb od tisíciletých ztroskotanců a chudáků. Omezování lidské vize je stejného druhu jako první fáze „globalizace" a je třeba proti ní bojovat.

Každá vážná diskuse o výchově a rozvoji před sklonkem 20. století musí rozvíjet představu budoucí lidskosti a vyzvat zdroje globalismu k boji proti silám globalizace. Na tomto základě věřím, že Světová rada společností pro srovnávací pedagogiku je připravena k účasti v boji za obnovení ducha globalismu prostřednictvím výchovy.

POZNÁMKY

[1] Attali, J.: Millennium: *Winners and Losers in the Coming World Order.* 1991, p. 76.
[2] Albrow, M. – King, E. (eds): *Globalisation* Knowledge and Society. 1990, s. 8.
[3] Tamtéž, s. 9.

Základní dokumenty o vzdělávací politice, na něž se text odvolává, jsou:
National Policy on Education. Ministry of Human Resource Development. Government of India 1986.

Towards an Enlightened and Humane Society: Report of the Committee for Review of the National Policy on Education, 1986 (1990).
Report of the CABE Committee on Policy. Ministry of Human Resource Development, Government of India, leden 1992.

Přeložil Vlastimil Pařízek

Předneseno na VIII. světovém kongresu srovnávací pedagogiky „Výchova, demokracie a rozvoj", konaném v Praze ve dnech 8.—14. července 1992.

Došlo do redakce: 12. 11. 1992
Autor: Prof. UPENDRA BAXI, Keynote observation, Vice-Chancellor, University of Delhi, India