

## Společnost nevzdělanosti

Konrad Paul Liessmann je rakouský filozof, vedoucí katedry filozofie na Vídeňské univerzitě. I u nás je znám svou kritikou takzvané vědomostní společnosti (*knowledge society*), společnosti vzdělání. V češtině mu vyšlo už pět knih. V roce 2010 obdržel cenu Vize 97. Z jeho poslední publikace *Hodina duchů – Praxe nevzdělanosti*, vydané v Rakousku 2014 a v češtině 2015, vyjímáme několik podnětů k zamyšlení.

Liessmann se zastává klasických konceptů vzdělávání, i když ví, že jsou dnes nepraktické a jen málokdo po nich touží. „Škola by mohla představovat jakýsi chráněný prostor, kde se lidé vědomě soustředí na podstatné otázky, problémy a obsahy a kde se ignorují módní požadavky hysterické veřejnosti, jako jsou třeba generální inkluze dětí s omezeními všeho druhu, systém zkoušení tolerantní k chybám, tolerance vůči všem a integrace všech, všestranná komunikativnost, politicky korektní mluva, finanční gramotnost, zdravotní výchova, spotřebitelská výchova, mediální výchova, správné chování na sociálních sítích...“ (s. 20–21)

Liessmann působí jako konzervativce, ale on nechce zakonzervovat někdejší zavedené pořádky. Jen ukazuje, že křečovitě pokusy o reformy vzdělávání se nápadně často zvrtnou. Vadí mu, že se o reformách nediskutuje kvalifikovaně a že se empirické výzkumy účinnosti vzdělávacích soustav neprovádějí důkladně a nedovedou do důsledků. Svou kritikou a ironií přispívá k projasnění a pročištění myšlení a rozpravy o vzdělávací politice. Tím, že odhaluje chybné argumentace, pochybná východiska a scestné cíle, poskytuje veřejné rozpravě službu. „V – údajně – rychle se měnící společnosti potřebují vzdělávací systémy vysadit rychlost, nepotřebují hektičnost, ale uvážlivost, ne tempo, ale stabilitu, ne permanentní změnu, ale jistotu, žádné trvalé ostřelování z médií a politiky.“ (s. 25)

Vadí mu, že školskou politiku a reformy vzdělávání ovládli manažeři vzdělávání, pro něž jediným cílem vzdělávání je výcvik k profesnímu a životnímu uplatnění, tedy takzvané kompetence, mechanicky aplikované vědomosti a dovednosti. „Znalost fakt« se stala nesmyslem, tato forma vědění musí být ze škol vypuzena, nikdo se nemá zatěžovat věcmi, které lze buď najít všude, nebo které beztak rychle zastarají. Plošná přestavba učebnic a studijních plánů na školách a univerzitách z definovaných znalostí a obsahů na kompetence je jen nejviditelnějším znakem generální degradace vědění. Nadšení z ideje, že ve společnosti vědění záleží především na tom rozvíjet, trénovat, měřit ony schopnosti, které dovolují kompetentně zacházet s jakýmkoli libovolným věděním, přehlíží, že vědění se tím fakticky stává libovolným, v posledku bezvýznamným. Kdo se naučil jen s věděním zacházet, jakkoli paradoxně to zní, nakonec neví, jak s ním má zacházet. K tomu by musel něco vědět. Ztratil se náhled, že existuje základní diference mezi vyvoláváním informací a rozuměním nějaké věci.“ (s. 45) „Člověk přirozeně nemůže vědět všechno... existují znalosti a díla, kterými je nutno zabývat se přednostně na základě vlastní hodnoty, proto se nevyhneme otázce po nějakém kánonu, po důstojnosti a místu v hodnotě vědeckých bádání a uměleckých produkcí. Tuto debatu však už nechceme a neumíme vést. Proto zprostředkováváme a testujeme prázdné kompetence, které považujeme za zvlášť blízké praxi a životu.“ (s. 46)

„Mladí, kteří dnes navštěvují výuku dějin na gymnáziu, nakonec vykazují téměř nekonečný seznam kompetencí, jež získali během této výuky. Umějí konstatovat, označovat, skicovat, ličit, ukazovat, reprodukovat, vypočítávat, shrnovat, lokalizovat, vykládat, definovat, zkoumat, zdůvodňovat, dokazovat, charakterizovat, zařazovat, vysvětlovat, stavět proti sobě, vyvracet, vypracovávat, rozčleňovat, přednášet, aplikovat, představovat, zaujímat stanovisko, rozvrhovat, rozvíjet, diskutovat, přezkušovat, formovat, formulovat, sestavovat, kritizovat [*Toto je skutečný výčet operátorů, jež rakouské ministerstvo školství užívá při stanovení obsahu maturitní zkoušky.*] Kleió, múza dějepisce, uměla jen jedno: vyprávět. Tato schopnost se v obsáhlém katalogu kompetencí pro obor dějiny už nevyskytuje. Vyprávění platí pouze za reprodukční akt, který nevykazuje žádnou zvláštní nadhodnotu pro rozvoj »historických kompetencí«, ať to znamená cokoli. Jinými slovy: Kleió, múza, by při dnešní maturitě neměla žádnou šanci.“ (s. 124–125)

„Univerzity stále více trpí ideologiemi předepisovanými z Boloně. Že studium je v prvé řadě koncipováno jako profesní výcvik, že nejde o vědu a vzdělání, nýbrž o kompetence a dovednosti, o to získat konkurenční výhody, že studium nepředstavuje důležitou fázi v biografii mladého člověka, v níž by se v jisté svobodě mohly získávat odborné, sociální a společenskopolitické náhledy v kritickém záměru, nýbrž o rychlé a efektivní absolvování tréninku, což nyní univerzity přivádí do obtíží. Výcvik orientovaný k životu a profesi lze totiž skutečně efektivněji organizovat na jiných místech a jiným způsobem. Pokud už univerzita nechce být ničím víc než tréninkovým táborem, tak už právě žádnou univerzitou nechce být.“ (s. 79–80)

„V současnosti s oblibou načrtaný idylický obraz moderní školy, v níž místo ředitele vyhledává své excelentně vycvičené a angažované učitele top-manager, aby s nimi ve světlých high-tech třídách malé skupině vysoce motivovaných, zvědavých a kreativních dětí ze všech zemí a ze všech sociálních vrstev celodenně a s přesahem oborů pomáhal rozvíjet kompetence, které potřebují, aby ve společnosti brutální konkurence pokojně a se sociální odpovědností za zachování stejných šancí pro všechny přece měly nejlepší vyhlídky – tento obraz je nejen utopický, nýbrž, jako každá utopie, je to vlastně strašná představa. (...) Škola snad může vykonat mnohé, ale nemůže korigovat každý deficit společnosti.“ (s. 90)

21.

Konrad Paul Liessmann  
Hodina duchů  
Praxe nevzdělanosti  
Polemický spis

Academia

## PowerPoint – názornost, nebo představivost?

Prezentační program PowerPoint byl původně vyvinut pro počítače Macintosh, ale firma Microsoft patent koupila a program zahrnula do svého balíčku Office, jímž od roku 1990 standardně doprovází operační program Windows. Předtím byl výkřikem prezentační techniky projekční přístroj zvaný Meotar, na nějž se kladly průsvitné fólie s napsanými texty a namalovanými obrázky. Od té doby se výraz *slide* (slída, fólie, průsvítka) užívá i pro jednotlivé stránky PowerPointu, i když jde fakticky o nesmysl.



PowerPoint (ve skutečnosti tedy počítač, dataprojektor a bílé plátno) nahradil ve výuce tabuli a křídou. Frontální výuku „face to face“ nahradila „overhead“ projekce. Změnilo se tím něco podstatného? Učinilo to něco s námi? Od roku 2009 se začínají objevovat články a studie, které žurnalisticky i odborně reflektují nadužívání PowerPointu i jeho nepatřičné užití a vypočítávají možné negativní dopady této didaktické techniky. „PP skeptici“, jak si tito autoři říkají, tvrdí, že PP není odpovědí na znučenost mladých generací, ale že sám právě onu znučenost plodí – protože posluchače ohlupuje, infantilizuje, a tím připravuje o zájem a pozornost. Steve Jobs zaujal tím, že ve svých projevech upustil od powerpointové prezentace. Jistě pro to měl pečlivě kalkulované důvody – psychologické i ekonomické. Nyní to zkoušejí i někteří univerzitní profesori – a s překvapením konstatují, že studenti jsou nuceni dávat větší pozor a sami si s pomocí svých poznámek strukturovat látku. Rakouský filozof Konrad Paul Liessmann ve své poslední knížce *Hodina duchů – Praxe nevzdělanosti* také věnoval jednu kapitolu steskům na PowerPoint.

Starší a staromilší lidé bývají obviňováni, že jejich zehrání na moderní techniku je nová forma luddismu. Liessmann sám připouští, že stesky konzervativců nad dobovými novotami jsou typickým projevem platonismu, trvalého průvodního jevu celých dějin. Platón si stěžoval, že od té doby, co bylo vynalezeno písmo, upadá paměť a lidé už nejsou schopni spolu živě mluvit. Ale v tomto případě nejde o to, že jedna technika vystřídala jinou (tabule a křída byla taky technika). Jde o otázku, nakolik logika vizuální prezentace sama modifikuje koncepty vědění a zprostředkování, myšlení a sdělování. (Jistěže se PowerPoint mnohdy užívá špatně. Ale tento problém se dá napravit nějakým kurzem.) Software si totiž vynucuje jiné jazykové chování než jiné formy projevu či diskurzu. „Logika PP prezentace vyžaduje stálý vztah k tomu, co se ukazuje. Slovo, které je v řeči samojediným nositelem významu, se redukuje na gesta odkazů a poukazů. PP každou řeč nutí do formy komentáře, vysvětlení, popisu, omluvy, odkazu. Tím ale jiné způsoby projevu, pokud nejsou zcela vyloučeny, jsou ve své přítomnosti a účinnosti redukovány: vývoj myšlenky, dovedení k tezi, prověření argumentů, postupné rétorické stupňování, emocionalizace publika jazykem. PowerPoint má za následek vždy jedno: rozptýlenou pozornost.“ (s. 64)

Liessmann se ale nezmiňuje o dalším problému, který spočívá v tom, že na rozdíl od donedávna dominujícího sluchu se nyní zaměstnává převážně zrak. Naslouchat přednášce se dá i se zavřenými očima, s pohledem zevlujícím z okna či soustředěným na papír na stole. Jenomže my jsme už od počátku 20. století (od vzniku filmu) začali odvykat soustředěnému naslouchání. To, co stihl ještě částečně podpořit rozhlas, zničila záhy televize. Je marné si na to stěžovat. K dominanci auditivního vnímání už se nevrátíme. Dominance eidetického může být evoluční výhodou. Problém je spíše v tom, zda to, co konkrétně zaměstnává zrak, je k prospěchu, nebo jen k rozptýlení oné tolik potřebné pozornosti. V posledních dvaceti letech stále častěji slyšíme stížnosti na „klipovitost“ zobrazování vnějšího světa, tedy na těkání pozornosti, přepínání, multitasking. Výraz klipovitost se ostatně v minulých Liessmannových knihách objevoval docela často. Bohužel ani to už jiné nebude. Děti udrží pozornost stále kratší dobu – a s věkem se koncentrace příliš nezlepšuje a čas, po který vydržíme u jedné věci, se neprodlužuje.

Další problém, na který poukázal náš znalec antiky Zdeněk Kratochvíl, spočívá v tom, že je rozdíl mezi „vhled“ a „náhled“. Řecká *enargeia* je ona schopnost vidět dovnitř, i k tomu, co na povrchu vidět není. V knize *Výchova, zřejmost, vědomí* dokazuje, že to, oč šlo Komenskému, nebyla jednoduše názornost daná použitím obrazů ve výuce, ale zřejmost, schopnost dosáhnout vhledu, pochopení, porozumění. Vzhled není totéž co vzhled. Nad PowerPointem je třeba se tázat, co je to vzhled ve smyslu produktivní názornost – a co oproti tomu pouhá povrchnost, zploštění, zjednodušení, banalizace, primitivní simplifikace, infantilizace. Názornost ve smyslu pouze upoutat zornice může být smrtí plodné schopnosti vnitřní představivosti. Ideální je, když se podaří (a ani nejlepším učitelům se to nepodaří vždy) předvést studentům, jak ono rozumějící poznání vzniká, jak obtížně se poznatky dobývají, jak se myšlenky rodí z řeči – to je to fascinující, co zažítá onu vášeň (lat. *studio*), jejíž žár bude v posluchači po nějakou dobu planout a svítit mu na cestu, po níž už musí kráčet sám. Pokud toho není, je lhostejno, zda výklad byl doprovázen sebedokonalejší prezentací. (Liessmann, s. 64)

PowerPoint je podle Liessmanna nebezpečný tím, že svůdně umožňuje simulovat vědění a učení. Sugeruje, že vybavení nahradí či předčí nápad či myšlenku. Základní problém didaktiky je, jak obtížně vyložit jednoduše. S PowerPointem se často místo jednoduchého udělá pestřejší. (s. 66–67)

Liessmann neodmítá technické vymoženosti. Jen chce, aby PowerPoint doplňoval, podporoval dobře připravený projev, ale nenahrazoval ho. Forma má být přiměřená tématu, a ne technice a domnělým očekáváním publika. „Prezentovat je něco jiného než rozvinout tezi, a prezentovat třeba i sebe je něco jiného, než se pouze zviditelňovat.“ (Liessmann, s. 68)

## Google generace?

Jsme konfrontováni s oblíbeným výrokiem, že „člověk už nemusí nic vědět, protože si všechno může vygooglovat“. Konrad Paul Liessmann, rakouský filozof, ve své poslední knize *Hodina duchů – Praxe nevzdělanosti* píše: „Ustavičné zdůrazňování, jak je nesmyslné plnit hlavy mladých lidí »mrtvým věděním«, klame o tom, že v hlavách už žádné vědění není. K nejpodivnějším výsledkům vládnoucí praxe nevzdělanosti bezpochyby patří paradox, že zatímco možnosti přístupu k informacím, textům, databankám a archivům vědění fakticky v obrovské míře vzrostly a stará stížnost, ve své době jistě oprávněná, že mnoha lidem různé ekonomické a technické bariéry brání v přístupu k vědění, už jistě neplatí, avšak v sociální skutečnosti je z této univerzální dostupnosti vědění cítit jen málo. Znalosti nejobecnějších základů v přírodních vědách se zdají upadat stejně jako vědění o historickém vývoji, kulturních souvislostech nebo estetických referencích. V digitálním světě vzkvétají i spiklenecké teorie, ezoterické světonázory, pseudovědy a iracionální sliby spásy všeho druhu, jako bychom žili staletí před osvětlenstvím.“ (s. 70)



Mladí jsou *digital natives* (digitální domorodci), staří jsou *digital immigrants* (digitální přistěhovalci). Možná je tento názor – že mladí si přirozeně rozumí s moderními technologiemi – už sám o sobě „digitální rousseauismus“. Děti a dospívající totiž toto digitální prostředí netvoří – oni je jen pasivně užívají k hrám a zábavě. Techniku a ekonomiku digitalizace vytvořily dospělé mozky s náležitě odbornou erudicí! Mladí neumějí ani rádně googlovat: „Pouze vyřukají do Googlu jedno hledané slovo za druhým a pak se zmítají sem a tam: pryč s tím, nic se nevynoří, další pokus. Bleskurychle to zahodí, mnohdy i dobrý nález. Myslí si, že umí třídit, ale jednoduše jen všechno prolétnou – velmi rychle, velmi hekticky, velmi povrchně. A při první trefě, která se jim jeví napůl obstojná, ihned přestanou.“ (s. 72) Mladý příslušník kmene digitálních neoprimitivů se oddává iluzi, že ví dost a bude-li potřebovat vědět víc, snadno si to zjistí. Co neví, je, že každé vědění stojí na určité disciplíně. To, na co si mladí lidé stěžují – že škola je nutí cpát si do hlavy mrtvé vědění, je ve skutečnosti dáno tím, že jim chybí kontext pro pouhá data, jež stahují z internetu. Bez fundamentu a kontextu je všechno vědění mrtvé (s. 74)

Jenomže tady je třeba mladé kybernauty proti Liessmannovi i hájit. Opravdu je ono penzum vědomostí požadované u dílčích zkoušek a závěrečných státnic tím nezbytně nutným fundamentem, bez něhož budou všechny informace z knihoven a archivů mrtvé, protože bez kontextu? A opravdu musí všechn ten fundament člověk nosit v hlavě? Nestačilo by na flashce? Pravda bude někde uprostřed. V postgutenbergovské epoše jsme se jistě někam posunuli, bezduché memorování může být nahrazeno externí digitální pamětí. Ale jistě minimum, udržující onoho „ducha“, onen „život“, by i dnes absolvent daného oboru měl vždy vědět. A oproti středověkému absolventovi by měl mít mnohem vyspělejší schopnost cíleně a účinně vyhledávat další potřebné informace v digitálních knihovnách a archivech, nesrovnatelně bohatších a složitějších. Samozřejmě že naše schopnost paměti je oproti té středověké výrazně oslabená. K tomu ale Liessmann dodává: „Kdo prošel procesem osvojování vědění, je pak jiný, a to i tehdy, když většinu toho, co přitom defintivně zakusil a naučil se, opět zapomene. Teze, že člověk se nemusí nic učit, protože beztak téměř vše opět zapomene, ignoruje, že život sám je střídavou hrou vzpomínání a zapominání. Starší didaktika mluvila o »duševní stravě« – mnohé z toho, co přijmeme, opět proměněné vyjde. Ale bez této stravy bychom nemohli žít. Věta, že život je učení, musí být chápána i z této perspektivy.“ (s. 75–76)

Liessmann si všímá skutečných vymožeností, které nám digitální technologie a internet skýtají, a které se dají využít k lepšímu vzdělávání. Na internetu je možno sledovat přednášky těch nejlepších profesorů, stáhnout si kvalitní učebnice, dokonce je možno zdarma studovat MOOC – dálkové kurzy na nejprestižnějších univerzitách. Zdá se, že kvůli takovým novotám skutečně končí škola jako instituce, vzdělávání může být najednou vysoce individualizované. Jako by se projekt humanismu a osvícenství teprve teď mohl plně uskutečnit. Škola jako instituce ale zůstává, avšak s jiným obsahem a cílem – spíše jako sociálně pedagogické zařízení k opatrování dětí po dobu, kdy nevíme, co bychom si s nimi jinak počali.

Navzdory tomu však některé staré cíle vzdělávání škoie zůstávají i v digitální epoše: „Sem patří základní vědění, jež dovolí vybírat to správné z řady nabídek; patří sem školená soudnost, jež umožní odlišit důležité od pochybného, smysluplné od nesmyslu; a patří sem stará dobrá ctnost sebekázně, bez níž individuálně utvářená vzdělanostní kariéra upadne do nekonečného kurzu větření a přeskakování. Digitální svět vědění a v něm generované módy a trendy nutí etablované vzdělávací instituce, aby se upamatovaly na to, co v digitálním světě není k máni nebo ne tak jednoduše. Pak se ukáže, že tato specifika mají velmi mnoho do činění s původními koncepty a programy vzdělávání. Sem patří především možnost vstoupit do bezprostředního kontaktu s lidmi, kteří mají ještě co říct i vzhledem k pestrým informacím všeho druhu, které se na nás valí. Digitální svět vědění, jakkoli podivně to mnohým uším může znít, povede k renesanci učitele.“ (s. 80)

## Rukopis

Není pochyb o tom, že schopnost psát rukou se mění a pomalu vytrácí. Krasopis zmizel ze škol v polovině 20. století. Zřejmě se jevil jako zbytečná zátěž. Ze setrvačnosti ve školách ještě dlouho přežívala alespoň snaha o úhledný rukopis. Kantoři ale postupně prohrávali marný boj s rostoucí neschopností dětí dodržovat stále jednodušší doporučené tvary psaného písma. Děti škrábaly jako kocouři. A k tomu jim začala vycházet vstříc nově uznaná diagnóza dysgrafie. (Filozofičtí kritikové vědy, jako třeba Michel Foucault, si kladou otázku, zda odborníci léčí nově se objevivší poruchy, anebo zda je spíš svou novou odbornou specializací vyvolávají.)

Už léta se setkáváme se zvláštním znechucením a ostychem, s nímž lidé reagují na výzvu napsat něco rukou. Starším ročníkům to vadí méně – jsou ještě zvyklí psát. Ale u mladých je to nápadné. Že bychom dnes zveřejnění svého rukopisu pokládali za nepřijatelný zásah do soukromí? Podobně některé přírodní národy (a někdy i celé kultury) odmítají nechat se fotografovat. Zvláště vysokoškoláci stále častěji dávají najevo nechuť k předvedení svého písma – připadá jim to, jako bychom se jich neanonymně ptali, jak dlouho se v dětství pomočovali a zda je rodiče fyzicky trestali. Je tento odpor k rukopisu jen nechtěným plodem postupné mechanizace naší sociální komunikace, tedy vítězství klávesnic a displejů? Anebo je projevem hlubší proměny mentality a charakteru, která si vlastně vymohla ono náhradní řešení v podobě strojově generovaného písma? Není ostatně obliba PowerPointu u kantorů jen výrazem neochoty ukázat na tabuli vlastní písmo?

V naší učitelské a rodičovské veřejnosti už dlouho probíhá debata o novém školském písmu Comenia, které vytvořila typografka Radana Lencová. Problém je ovšem hlubší. I v jiných zemích už děti nejsou schopny psát spojitým psacím písmem a jsou pro ně vytvářeny alternativní způsoby nespojitého zápisu.

Snadno bychom mohli sklouznout ke staromilskému žehráni na mladé generace a jejich novoty. Kritika současných vzdělávacích politik, která zaznívá z knih rakouského filozofa Konrada Paula Liessmanna, vyvolává někdy dojem, že autor je jen konzervativce, který se těžko smiřuje s vývojem či pokrokem. Ano, stěžuje si na to, že i rakouským a německým dětem se příliš vychází vstříc a nabízí se jim pro ně jednodušší nespojitě psané písmo. Ale jeho kritika míří k podstatnému – ztrátě základní schopnosti spojitě myslet a souvisle se vyjadřovat: „Ztrácí se schopnost tvořit souvislé věty, které sledují alespoň bazální logiku. Na univerzitách při klauzurách stále více studenty straší, když zjistí, že mají otázky či témata zodpovídat či pojednávat v úplných větách. Mnohým ani nechce dojít, že argumenty a myšlenky, zdůvodnění a závěry se dají podávat a získávat jen ve větách, ne v heslech nebo vágních náznacích pojmů. To je však málo k podivu, neboť se to jinak neučili.“ (*Hodina duchů*, s. 104)

Opustili jsme rýsování a technické kreslení. Násobilku, dělení, trojčlenku jsme přenechali kalkulačkám. Tak proč ještě bazírovat na nějakých dalších antikvitách, jako je třeba tělocvik či zpěv? Těchto věcí Liessmann nelituje. Není tedy programní konzervativce. Ale na jazykové správnosti trvá. Zásadu „piš, jak slyšíš“ pokládá za příznak nebezpečného novodobého analfabetismu. Argument, že jazyk má sloužit především komunikaci a že vše, co nevede ke snadnému a bezprostřednímu dorozumění všech, tedy i lidí nedostatečně vzdělaných či duševně postižených, je nutno odmítnout jako elitářství, pokládá Liessmann za scestný. „Jazyk neslouží jen sdělování prostých informací. V jazyce a jazykem se myslí a argumentuje, vyvažuje a nuancuje, diferencuje a artikuluje. Rytmus, styl, krása a komplexnost v jazyce je nositelem smyslu a významu.“ (*Hodina duchů*, s. 100) Vydávání zjednodušených verzí pohádek ostatně už dorazilo i k nám. Dnešní děti prý nejsou schopny číst dlouhé věty a složitá souvětí, neznají archaické výrazy a květnatá mluva je nudí. Ale opravdu se dá všechno vyjádřit a nahradit klipem a komiksem? „Lehký jazyk: to znamená lehké čtení a lehké psaní. Skutečně se vše zjednoduší? Proč se vlastně ještě učit psát? Nestačí schopnost obsluhovat klávesnici? A až budou jednou systémy rozpoznávání jazyka pracovat napůl bezchybně, bude beztak každý moct dělat to, co dříve bylo dovoleno jen šéfům a velkým spisovatelům: diktovat. Úpadek do barbarství na nejvyšší technické úrovni? ... Již nyní mladiství, kteří jsou vyučováni ve vychvalovaných třídách s laptopy, notebooky nebo smartphony, neumějí psát rukou. Že se přitom ztrácí víc než jedna tradiční kulturní technika, vědí všichni, kteří se blíže zabývali souvislostmi mezi učením čtení a psaní, jemnou motorikou a vývojem mozku, kreativitou a svobodou.“ (s. 101)

Ještě na přelomu 19. a 20. století bylo normální, když někdo odevzdal disertační práci jako spis psaný rukou (samozřejmě krasopisně) a ne na stroji. O sto let později se datují poslední výjimky, kdy někdo odevzdal seminárku psanou rukou a ne na počítači. Platón si kdysi stěžoval na vynález písma, protože jím utrpěla naše paměť i schopnost živé rozpravy. Knihtisk tento proces dramaticky vystupňoval. Postmoderna se ale prohlásila za postguttenbergovskou epochu, vracející se paradoxně před písemně fixované texty k původní vizualitě, eidetismu a orálně, narativně zprostředkovanému sdělování a sdílení světa. Opravdu je ale úpadek psaní a schopnosti porozumět textům příznakem pozitivní evoluční změny?

Nemusíme si ani zadávat s grafologií, abychom při pohledu na stav našeho rukopisu zjistili, že se s námi něco zásadního děje. Možná není nutné čekat na historický odstup a teprve po dvaceti nebo padesáti letech se pokoušet o odborné soudu. Přemýšlet o tom můžeme už dnes. Německý egyptolog Jan Assmann zkoumá vztah mezi písmem a lidskou pamětí v rozsáhlých kulturních komparacích (*Kultura a paměť. Písmo, vzpomínka a politická identita v rozvinutých kulturách starověku*. Praha: Prostor, 2001). Česká literární vědkyně Kateřina Piorecká zkoumá vliv technik manuálního i mechanického psaní na obsah psaného (viz <http://old.itvar.cz/cz/2013/17-2013-esej-722.html>) a výsledek svého bádání vydala v knize *Psaní na dotek* (Academia, 2016). Zkusme si cvičně, třeba nostalgicky, přimět ruku a mysl ke koordinaci v procesu kreativního psaní, abychom zjistili, zda je opravdu nenahraditelným způsobem, umožňujícím nám rozvíjet své lidské myšlení a sebeuskutečnění.

Připravil: Vladimír Šiler