

DEAKADEMIZÁCIA UNIVERZÍT BOLONSKOU REFORMOU

Ján Dudáš

Recenzovaná publikace České společnosti pro civilizační studia z října 2018

Motto 1:

Kto nepozna pravdu, je iba hlupak. kto ju zatajuje, je zločinec“. B. Brecht.

Motto 2:

Edelstoff Geist ist unsere einzige Ressource.

Motto 3:

Nur tote Fische schwimmen mit dem Strom.

Abstrakt

Rekapitulujúc funkciu univerzitného vzdelávania následne sú stručne uvedené počiatky vysokého školstva vo svete. Paradigmy vysokoškolského vzdelávania sú prezentované počínajúc Thálesovou školou z Milétu (6. st.p.n.l.), pokračujúc pápežskou paradigmatou nevzdelanosti z roku 600, cirkevnou slúžnovskou paradigmatou rímskej cirkvi od 12. storočia, Newmanovou vzkriesenou ideou univerzity vystriedanou Humboldtovou Universitas lit terarum v 19. st. Stručne je zmienená dichotómia inteligencie ako následok rozvoja poznatkov prírodných a technických vied. Po paradigmách vzdelávania v diktátorských režimoch nacizmu a komunizmu nastala po II. svetovej vojne masifikčná paradigma a koncom 90-tych rokov XX. storočia ju nahradila Bolonská reforma - deforma. Ako dôsledok cieľavedomej činnosti anticivilizačnej antihumánnej Frankfurtskej školy sociológie a jej nasledovníkov (s dvomi štandardami - jeden pre gójov a iný pre príslušníkov židovského klanu) vznikla v prvej polovici XX. st. utajená anticivilizačná antihumánna dementne deviantná indoktrinačná paradigma. Negatíva Bolonskej reformy vysokého školstva sú analyzované s následnými návrhmi na návrat univerzít na vzostupnú trajektóriu.

Kľúčové slová

Univerzitné vzdelávanie, paradigmy univerzitného vzdelávania, dichotómia inteligencie, Bolonská reforma, deakademizácia univerzít.

1. Úvod

Čo je **funkciou univerzitného vzdelávania**? Od obdobia, kedy sa Európa prebudila po dlhom spánku z cielenej nevzdelanosti, zavedenej v západnej Európe pápežom Gregorom I. v r. 600, teda od obdobia osvietenstva, je funkciou univerzitného vzdelávania

a) **osvojenie si vedeckých a odborných znalostí ako príprava na budúce povolanie**

ako aj

b) **komplementárna previazanosť výchovy vzdelaných aktívnych občanov.**

Táto komplementárna previazanosť je podporená

c) **kultiváciou myslenia a rozmyšľania**

d) **osvojením si systémového prístupu a schopnosti vidieť a posudzovať javy v súvislostiach**

a tiež

e) **v rozvoji analytického a komplexného uvažovania.**

Civilizačnou úlohou univerzity je sústrediť sa na svoju hlavnú úlohu dohľadu nad našou kultúrou a určovanie jej orientácie. Hlavnou úlohou vzdelanca je hľadať pravdu, vedieť ju rozoznať uprostred lží, a nielen pomenovať, ale aj brániť.

Vysoké školy ako školy poskytujúce najvyššie vzdelanie začali vznikať najprv v Indii v 7. storočí pred.n.l. V období staroveku ťažisko vzdelávania v rôznych civilizáciách spočívalo na jednotlivých učiteľoch, ktorí okolo seba sústreďovali žiakov, prípadne vyučovali v domácnostiach. Bola to záležitosť nielen Indie, ale aj Grécka, Rímskej ríše, Byzancie a arabského sveta (Dudáš, 2011). Napríklad v Indii existovalo množstvo „jednoučiteľských“ škôl, existovali tam „domy čítania“ či „bunky čítania“. **V Indii však vznikli aj vysoké školy s viacerými učiteľmi.** Prvou z nich bola „veľká univerzita Taxila“, miesto učenia vied. Bola založená približne v 7. storočí p.n.l. Priťahovala študentov z celej Indie a bola na vrchole slávy pred asi 2000 rokmi. Univerzita Taxila mala približne 10 000 študentov a učilo v nej asi 100 učiteľov. Študenti začali na nej študovať vo veku 16 rokov. Študovali vedy a 18 umení, vrátane práva, medicíny, vojenstva, lukostrelby, poľovníctva. Od 5. st.p.n.l. sa tu rozvíjalo učenie Budhu. Neskoršie ešte za života Budhu v 5. st.p.n.l. vznikli ďalšie dve univerzity - *Univerzita Nalanda* a *Univerzita Paliputra* (Nehru, 1961, http://en.wikipedia.org/wiki/Taxila#Ancient_centre_of_learning).

Inštitúcia, ktorú dnes poznáme pod menom univerzita, sa v západnej Európe začala formovať v Bologni koncom 11. storočia a bola pravdepodobne prvou univerzitou v latinskom západnom svete v stredoveku po zániku rímskeho *Athenea* v Rímskej ríši (<http://sk.wikipedia.org/wiki/Athenaeum>). Vznikla cca po troch storočiach od vzniku troch vysokých škôl - Akadémií v slovanskom svete – v *Morábii* „Veľkomoravskej“ (*Megalé Morabia* - vzdialená Morava, pojem Veľkomoravská ríša zaviedol P. J. Šafárik) údajne Devínskej akadémie v Bratislave (864 - 885), následne v Ochride a v Preslavi (Šubjaková, 2007; Šubjaková 2010; Dudáš 2011, s. 130).

Pomenovanie školy poskytujúcej najvyššie vzdelanie slovom **univerzita ako vyučovacieho miesta všetkých vied** (*universitas litterarum*) sa prijalo v 14. storočí v Nemecku (Špirko, 1943). Hlavné odbory štúdiá na stredovekých západných univerzitách boli teológia, filozofia, právo a medicína. Študovali sa najprv artistické predmety - filozofia a následne teológia, právo a medicína. V protiklade tomu **teológia sa neučila na byzantských vysokých školách počínajúc Carihradskou akadémiou. Teológia** (učenie o Bohu a náboženstve) **nie je veda, ani náuka, ani odbor**, preto výučba teológie by nemala mať v inštitúcii skutočnej univerzity miesto (Dawkins 2016, s. 83, 105). Teológia je špekulatívne učenie nadprirodzenosti -

o bohu, nie odbor, absentuje logická výstavba, nemá evidentné a usporiadané poznatky o objekte svojho záujmu.

V stredoveku to boli práve univerzity, ktoré ako inštitucionálne a vzdelávacie zariadenia vznikli najskôr. Univerzity vznikli ako cirkevné korporácie pre boj vatikánskej cirkvi s výdobytkami gréckej a arabskej vedy, s ktorými sa zoznámila počas lúpežných nekresťanských križiackych výpravách a s ktorými sa nevedela vyrovnáť. Ich hlavná pozornosť sa sústreďovala na teológiu. Naproti tomu na Carihradskej akadémii (založená v 4. st.) sa teológia nevyučovala.

Stredoveké univerzity boli založené na kresťanskom princípe upevňovať tzv. pravdy viery. V lone cirkvi vznikla potreba formovať v západnej Európe nové centrá vzdelanosti – univerzity (z latinského *Universitas* – spoločenstvo). **Západoeurópske univerzity v stredoveku nevznikli na humanitnom základe potreby vzdelanosti s cieľom bádania, poznávania a formovania vyspelejšej a vzdelanejšej spoločnosti, ako to bolo v antike**, kde vysoké školy vznikali. Na druhej strane stredoveké univerzity postupne nahradili kláštory v postavení centier gramotnosti a písomníctva (Küng, 2003).

Kvalitatívny zlom vo vývoji univerzít nastal založením prvej sekulárnej univerzity - Humboldtovej univerzity v Berlíne. Pruský minister vzdelávania, filozof a diplomat Fridrich Wilhelm von Humboldt (1767 – 1835) založil **prvú sekulárnu univerzitu – berlínsku univerzitu v roku 1810 ako aj Humboldtovo gymnázium** (http://www.huberlin.de/ueberblick/geschichte/hubdt_html).

Neskoršie vzniklo školstvo gymnaziálneho typu a až ku koncu 18. a začiatkom 19. storočia sa etablovalo základné školstvo.

Paradigmou základného školstva bola povinná školská dochádzka, ktorá ale nebola zavedená za účelom vychovať svojprávnych občanov ako napr. v antickom Grécku a Byzantskej ríši, ale explicitne pre to, aby vychovala poslušných občanov a zbožných návštevníkov kostolov (Mausfeld, 2017).

Vo vedeckej a prvej priemyselnej revolúcii v 17. a 18. storočí nastal značný nárast poznatkov prírodných a technických vied, ktorý si vyžiadala špecializáciu. Špecializácia spôsobila vznik odborných škôl, stredných i vysokých, ďalej tiež univerzít a technických vysokých škôl koncom 19. a začiatkom 20. storočia. Tento systém trojstupňového školstva bol legislatívne zakotvený v roku 1869 a trvá zhruba 150 rokov až dodnes.

2. Paradigmy vývoja vysokého školstva

a) Thálesova paradigma vzdelávania

Tháles z Milétu bol zakladateľom školy, ktorá sa po prvý raz pokúsila vysvetliť vznik sveta prírodovedcky, chápala svet materialisticky. Je to tiež prvá zmienka o „inštitúcii“, kde sa kládli otázky a hľadali odpovede na ne. Išlo o prvú „inštitúciu“, kde sa robil výskum a výučba. Takéto inštitúcie dostali neskôr názov vysoké školy. Takže **de facto možno milétsku školu považovať za prvú predchodkyňu inštitúcií na európskom kontinente, ktoré v stredoveku dostali názov vysoká škola a v 14. storočí v Nemecku univerzita** (Špirko 1943).

Tháles postuloval prvú paradigmu vysokoškolského vzdelávania: **klásť otázky bez akéhokoľvek obmedzenia a hľadať odpovede na ne**. V tomto zmysle po účinkovaní Sokrata, ktorý ako prvý presmeroval pohľad z „neba“ na človeka, pôsobil jeho žiak Platón v známej Platónovej Akadémii ako aj následné školy - Aristotelov Lykeion, Epikurov Képos (Záhrada) a Zenónova Stoa Poikile (Maľovaná kolonáda), Carhradská Akadémia i Athenaeum v Ríme. A čo je významné v zmysle naozajstného vzdelávania, **na vyšších štátnych školách v Byzancii sa nevyučovala teológia, nebola zrejme považovaná za odbor**.

Neskoršie v helénskom svete v Alexandrii Ptolemaiovci okolo r. 308 p.n.l. založili vysokú školu *Múseion* a knižnicu *Bibliotéca* s botanickou záhradou, mechanickými dielňami a bytmi. *Múseion* a knižnica *Bibliotéca*, ktorá získala postupne až 700 000 rukopisov a len jej katalóg obsahoval 120 kníh, sa stali centrami učenia až do 3. st. n. l. Veda nebola obmedzovaná ani islamom na arabských univerzitách, vďaka čomu arabskí vzdelanci nielen zachovali výdobytky gréckej antiky, ale aj sami prispeli do vývoja vedeckého poznania (Dostálová 2007).

Svoje *Múseiony* mali aj mestá Syrakúzy, Antiochia, a Pergamon. Kým v Alexandrii sa rozvíjali exaktné vedy, medicína sa rozvíjala aj v Knide a Kóu, v Pergame a Smyrne, pričom Atény mali prím vo filozofii. Centrum vzdelanosti v Alexandrii padlo za obeť barbarským Rimanom na čele s Césarom, ktorí r. 48 p.n.l. vypálili *Museion* aj s *Bibliotécou* a spálili údajne 700 000 zvitkov (Dostálová 2007, s.96).

Grécka kultúra má pre ľudstvo význam všeobecnej paradigmy, pretože svojím sústredením na človeka *kalos kai agathos* (všestranne a harmonicky rozvinutá osobnosť po stránke telesnej i duševnej, človek fyzicky zdatný a krásny, pritom vzdelaný a mravne dobrý, ušľachtilý) nastavuje mysleniu a konaniu modernej doby kritické zrkadlo.

Tháles postuloval prvú paradigmu vysokoškolského vzdelávania: **klásť otázky bez akéhokoľvek obmedzenia a hľadať odpovede na ne**.

b) Pápežská cirkevná paradigma nevzdelanosti

Má korene po ustanovení kresťanstva ako štátneho náboženstva byzantským cisárom Teodóziom I. (379 – 395), ktorý svojím **ediktom *De fida catholica* v roku 380 ustanovil kresťanstvo ako štátne náboženstvo**. Za vlády Teodózia II. boli nekresťania odstránení z úradov a z armády. Jeho zákonník obsahoval 25 zákonov a ďalších 13 ediktov zameraných na potieranie nekresťanstva. V roku 448 začal páliť nekresťanské knihy. Navyše sfanatizovaný dav kresťanov a mníchov v Alexandrii, podnietený biskupom Kyrillom, zabil a rozštvrtil v roku 415 neoplatónsku filozofku a riaditeľku knižnice Hypatiu (Dostálová 2007, s. 85).

Paradigma nevzdelanosti bola v roku 600 zavedená pontifexom maximom pápežom Gregorom I. (596 - 604), ktorý vyhlásil výdobytky gréckej vzdelanosti za hriech, čo spôsobilo, že vladári, šľachta a **talárová šľachta** (klérus) boli už od stredoveku nevzdelaní (Soukup, 1999). Hoci písomníctvo a gramotnosť sa počas šiestich storočí európskeho stredoveku sústreďovala len v kláštoroch a v ich skriptóriách sa opisovali knihy, **kresťanstvo rímskej cirkvi sa stalo na veľmi dlhú dobu účinnou hrádzou vedeckého pokroku**.

Rímska cirkev sa na začiatku stredoveku stala nepriateľom vzdelanosti. Mala odpor k antickej kultúre, základné poznatky o nej sa stratili. Pápež dal v roku 600 spáliť palatínsku knižnicu v Ríme, založenú cisárom Augustom, dal rozbúrať antické stavby ako neznabožské. Zakázal kresťanom štúdium matematiky, zaoberať sa prírodovedeckou literatúrou a antickými autormi (Soukup 1999). **Celá antickej vzdelanosti bola pápežstvom prehlásená za výplod zlého démona. Nepriateľské stanovisko rímskeho kresťanstva k vedám trvalo až do 19. storočia. Vedecký racionálny prístup k svetu bol teda rímskou cirkvou prerušený v r. 600 pápežom Gregorom I. a vrátený o 1 200 rokov dozadu pred Grécku revolúciu. V Európe sa začal obnovovať až po 12. storočí**. Ale k nadväznosti na antickú, zvlášť grécku kultúru (umenie, filozofia, racionálny prístup k svetu) v skutočnosti došlo až počas európskej renesancie v 15. – 16. storočí, iniciovanej Byzanciou. **Teda zabrzdenie civilizáčného vývoja o 2 100 až 2 200 rokov bolo spôsobené rímskou cirkvou**.

Katolíci začali nazývať svoju cirkev rímsko-katolíckou bez toho, aby si všimli, že prívlastok rímska popiera prívlastok katolícka (Küng, 2003).

c) Rímsko-cirkevná slúžnovská paradigma ne- vzdelanosti

Zmenu paradigmy univerzitného vzdelávania na slúžnovskú paradigmu rímskej cirkvi urobila rímska cirkev (presnejšie fransko-galská, lebo Západorímska ríša sa nerozprestierala na území Talianska a Ríma, ale vo fransko-galskej ríši) v 12. - 13. storočí po križiackych vojnách. Križiaci a talárová šľachta (klérus) rímskej cirkvi sa nevedeli vyrovnáť s poznatkami Grécka, arabskej vedy a byzantskej civilizácie, s ktorou sa zoznámili počas lúpežných križiackych vojen. Križiacke hnutie vyvolali pápeži a koncily, pápeži boli vodcovia križiackych výprav (Špirko, s. 88). Kláštorne školy nestačili, vznikla potreba vyšších škôl v rímskej cirkvi. To bol skutočný dôvod zakladania univerzít v západnej Európe od 12. storočia. Cirkev začala zakladať univerzity ako cirkevné korporácie na boj s názormi arabskej a gréckej vedy. Univerzitná výučba bola funkciou cirkvi, hlavným poslaním výučby bolo udržiavať a upevňovať takzvané „pravdy viery“. Všetky univerzity vznikali so súhlasom pápeža a univerzitná výučba bola funkciou cirkvi (Špirko, 1943). Univerzita sa stala pákou pápežskej politiky, pápežstvo si vyhradzovalo vrchné právo nad univerzitami. Sorbona bola nástrojom represie.

Vysoké školy zakladané rímskou cirkvou alebo s jej súhlasom v stredoveku nevznikali teda na humanitnom základe potreby vzdelanosti, s cieľom bádania, poznávania a formovania vyspelejšej a vzdelanejšej spoločnosti, ako to bolo v antickom Grécku. Vznikali ako cirkevné korporácie pre boj cirkvi s názormi arabskej a gréckej vedy, s ktorou prišli do styku počas križiackych výprav. Ich hlavná pozornosť sa sústreďovala na teológiu.

Do roku 1400 vzniklo 44 univerzít, 31 založili pápeži a 13 cisári alebo iní (Špirko, 1943). To podporovalo i určitú internacionalizáciu výučby spojenú s povolením učiť kdekoľvek (ius ubique docendi) (Kudrna a kol. 1988).

Až sekulárne univerzity, počnúc Newmanovou vzkriesenou ideou univerzity a Humboldtovou univerzitou i gymnázium, boli zakladané na humanitnom základe.

d) Paradigma vzkriesenej univerzity

Ďalšia paradigma univerzitného vzdelávania je spojená so vzkriesením idey univerzity v 19. storočí, keď sa formuloval pojem akademickej slobody. Formuloval ju rektor novovzniknutej katolíckej univerzity v Dubline v polovici 19. storočia, neskoršie kardinál John H. Newman (1801 – 1890).

Podľa tejto paradigmy univerzita uprednostňovala zaoberanie sa otázkami pravdy, mala plniť úlohu pozorovateľa a ochrancu kultúrnosti v spoločnosti. Rektor novovzniknutej katolíckej univerzity v Dubline v polovici 19. storočia kardinál John H. Newman publikoval knižne svoje názory na status univerzity, vychádzajúc z jej starodávneho určenia ako Studium Generale alebo School of Universal Learning, ako miesto sústredenia, kam prídu študenti z rôznych krajov získavať vzdelanie v každej disciplíne (Newman, 1854). Podľa neho univerzita ako idea a účel je miesto, kde sa intelekt môže bezpečne pohybovať a hľadať, je sudcom a tribunálom pravdy, je miestom kladenia otázok, verifikovaných a doplňovaných objavov, miestom zrážok mysle s mysľou, poznatku s poznatkom, miestom zapalovania svetla a lásky do hrude poslucháčov, sídlom múdrosti a svetlom sveta. Univerzita vytvára džentlmena, utvára charakterných ľudí z tých, ktorí ju navštevujú. Podľa neho v tom spočíva pravá sociálna funkcia univerzity. Považoval univerzitu za kľúčového kormidelníka intelektuálneho vývoja spoločnosti. Pasaol ju za ochrannú veľmoc vedy a všetkého poznania, princípov, faktov, skúmania, experimentovania, objavovania a uvažovania. Mapuje teritórium intelektu a dohliada na to, aby nedochádzalo zo žiadnej strany k zásahom a ani ku kapitulácii.

Túto paradigmu možno považovať za skutočne civilizačnú paradigmu univerzitného vzdelávania, nadväzujúcu na Thálesovu paradigmu.

e) Paradigma sekulárnych univerzít.

Začiatkom 19. storočia vznikla nová paradigma univerzitného vzdelávania založením sekulárnych univerzít. Formuloval ju teoretik vzdelávania a reformátor Humboldt založením prvej sekulárnej univerzity. Podľa neho ak má univerzita plniť uvedené funkcie, musí byť miestom stáleho kladenia otázok a hľadania odpovedí experimentovaním.

Nová koncepcia bola ovplyvnená idealistickým filozofom Johannom G. Fichteom (1762 – 1814), ako aj teológom Fridrichom D. E. Schleiermacherom (1768 – 1834). Kým stredoveké univerzity boli zakladané a vedené cirkvou, Humboldt založil sekulárnu berlínsku univerzitu ako Universitas litterarum, v ktorej sa uskutočňovala jednota výskumu a výučby a ktorá poskytovala všestranné humanitné vzdelanie. Humboldt postuloval nové usporiadanie vedenia (vedomostí). Rozlišoval tri inštitúcie: akadémie ako miesta čistého výskumu, univerzity ako miesta výskumu a učenia, ktoré majú úzky vzťah ku praktickému životu a potrebám štátu, a konečne bezživotné inštitúty, teda archívy, knižnice, múzeá a podobne, ktoré majú používať a kontrolovať ako akadémie, tak aj univerzity (Liessmann: 2010). Podľa Humboldta sa od týchto vedeckých inštitúcií odlišujú gymnáziá, ktorých úlohou je poskytovať humanitné základné vzdelanie a špeciálne školy, ktoré sú určené pre vyššie odborné

**Do roku 1400 vzniklo 44 univerzít,
31 založili pápeži a 13 cisári alebo iní.
To podporovalo i určitú
internationalizáciu výučby...**

vzdelávanie. V dôsledku Humboldtovej idey vzdelania vznikla v r. 1910 Humboldtova univerzita a humanistické gymnázium.

Koncepcia sekulárnej univerzity sa ukázala ako úspešná, rozšírila sa do celého sveta a v nasledujúcom viac než poldruha storočí vzniklo veľa univerzít podobného typu, ktoré rozširovali vedecké, inžinierske a poľnohospodárske poznatky.

Dichotómia inteligencie

S rozvojom poznatkov prírodných a technických vied a s úsilím ich technického využitia vznikli technické odbory štúdia ako na stredných odborných školách tak aj na univerzitách. Vznikli technické vysoké školy a technické univerzity. Špecializácia výučby a výskumu sa rozšírila a prehĺbila, nastala dichotómia inteligencie, vznikli dva rozdielne druhy inteligencie - prírodovedná i technická na jednej strane a humanitná na druhej.

Existuje temer absolútna technická negramotnosť väčšiny ľudí z humanitných disciplín (Sarnovský, 2006). Pritom takzvaní intelektuáli z humanitných disciplín automaticky predpokladajú, že človek má byť vzdelaný v literatúre, dejinách a podobne, ale sami pokladajú za samozrejmé, že nevedia nič o prírodných a technických vedách. Napríklad básnik J. W. Goethe písal o „patológii experimentálnej fyziky“ alebo o „Newtonovej empiricko-mechanickej mučiarni“. Nemecká tradícia pod pojmom vzdelania, a teda intelektuálov, zahrňovala len oblasti obmedzené na literatúru, históriu, kultúru a spoločenské náuky (Liessmann, 2010).

K ozrejmieniu tohto problému prispela diskusia na Západe iniciovaná britským fyzikom a prominentným novelistom Charlesom P. Snowom (1905 – 1980), študentom fyziky u Rutheforda, v jeho vplyvnej prednáške *The Two Cultures*, ktorú prezentoval v roku 1959 pred senátom Univerzity v Cambridge (http://en.wikipedia.org/wiki/The_Two_Cultures): *For the sake of the intellectual life, for the sake of this country's special danger, for the sake of the western society living precariously rich among the poor, for the sake of the poor who needn't be poor there is intelligence in the world, it is obligatory for us and the Americans and the whole West to look at our education with fresh eyes. The intellectual life of the whole of western society is increasingly being split into two polar groups... literary intellectuals at one pole – at the other scientists, and as the most representative, the physical scientists. Between the two a gulf of incomprehension“.*

Snow uviedol, že napríklad vedecká inteligencia nečítala Charlesa Dickensa a rovnako inteligencia

Koncepcia sekulárnej univerzity sa ukázala ako úspešná, rozšírila sa do celého sveta a v nasledujúcom viac než poldruha storočí vzniklo veľa univerzít...

z humanitných disciplín nebola oboznámená s technikou. Diagnostikoval priepasť medzi vedcami a humanitou inteligenciou, ktorá bola nielen prekážkou vo vedeckom pokroku, ale dokonca predstavovala hrozbu prežitia západnej civilizácie. Uviedol, že typické vládnuce triedy západných spoločností pozostávajú z absolventov humanitných disciplín a tieto kruhy sú neefektívne a veľmi zle vybavené na to, aby vedeli, čo veda ponúka na riešenie problémov spoločnosti.

Snowove slová sa dotýkali desiatok debát o dvoch kultúrach a novej tretej kultúre, ktorú Snow charakterizoval ako skupinu ne-vedcov, ktorí môžu preklenúť priepasť medzi oboma skupinami. Ak prvá skupina je za sociálnu reformu a pokrok pomocou vedy, techniky a priemyslu, potom humanitní vzdelanci sú podľa neho luddites (luditi bolo sociálne hnutie britského textilného priemyslu v 19. storočí, ktoré bojovalo proti pokrokovým zmenám vyvolaných priemyselnou revolúciou a ničili stroje). Tvrdil, že hlavnou prekážkou pokroku je prerušenie (breakdown) komunikácie medzi sciences and humanities (vedou a humanitnými disciplínami). Ako skúsený vedec a úspešný novelista bol jedným z najkompetentnejších vysloviť toto tvrdenie. Skonštatoval, že je rovnako dôležité, aby študenti humanitných disciplín ovládali druhý princíp termodynamiky, ako aj študenti vedeckých smerov aby poznali diela Williama Shakespeara.

Výsledok snahy humanitnej inteligencie prekonať svoj handicap prírodovednej a technickej nevzdelanosti prezentoval nedávno vedecký riaditeľ Max Planckovho Ústavu plazmovej fyziky v Nemecku Angličan profesor A. Bradshaw konštatovaním: „...celá generácia osobností z humanitných disciplín, prinajmenšom v anglosaskom svete, sa snažila nasledovať radu Snowa, no zostali frustrovaní a rozčarovaní pri svojej snahe zvládnuť druhý princíp termodynamiky“ (Bradshaw, 2008).

Prezentované boli aj názory, že namiesto skutočných osobností sa z absolventov rôznych škôl začínajú vytvárať tri kategórie: nekultivovaní vzdelanci (prírodovedci a technici), kultivovaní nevzdelanci (absolventi humanitného vzdelávania, umelci) a nekultivovaní nevzdelanci (určití administratívni pracovníci).

f) Univerzitná paradigma v totalitných systémoch

V totalitných systémoch nacizmu, fašizmu a štátneho socializmu (tzv. reálneho socializmu) nastala zmena paradigmy univerzity a jej novou úlohou bolo podporovať totalitný systém. V Nemecku sa to presadilo po parlamentnom víťazstve NSDAP v r. 1933 a akademická societa sa totalite

prispôsobila bez odporu, ako aj obe cirkvi – rímska a evanjelická.

V ZSSR sa to presadilo začiatkom 20-tych rokov 20. storočia po žido-boľševickom puči (tzv. VOSR), ovládnutí Ruska a vytvorení ZSSR. Následne bola zlikvidovaná akademická inteligencia, ktorá sa neprispôsobila novej moci. Nová moc deakademizovala univerzity, navyše napríklad absolventi vysokoškolského štúdia nepísali diplomové práce, až do začiatku 30-tych rokov, boli len ústne skúšky. Viaceré vedné disciplíny boli prehlásené za buržoázne a nevedecké, napríklad kybernetika, genetika a iné. Bolo zavedené nové dogmatické náboženstvo marxizmus – leninizmus, ktoré svojím dogmatizmom a skostnatenosťou prispelo k prehĺbeniu vzájomnej izolácii vied (Dudáš 2005).

V štátoch štátneho socializmu (tzv. reálneho socializmu), to nastalo po II. svetovej vojne po prevzatí moci komunistickými stranami.

Na Slovensku nastal schizofrénny vývoj inteligencie. Kríza inteligencie sa konštatovala už v 30-tych rokoch minulého storočia. Spolok pre vedeckú syntézu bol založený 23.7.1937 a združoval mladých vedcov, ktorí čerpali podnety zo súčasnej svetovej vedy a filozofie. A snažili sa zapojiť vývin slovenského vedeckého myslenia do európskeho kontextu. Stanovy Spolku neboli v r. 1940 schválené a činnosť nebola povolená. Jej činnosť bola obnovená v r. 1945. Úmerne absurdite doby predstavitelia Vedeckej syntézy sami zapreli princípy, za ktoré sa roky zasadzovali, t. j. princípy nezávislosti vedy, exaktnosti jej postupov a objektivity výsledkov. Boli formulátormi radikálnych ideí, spolupodieľali sa na tvorbe tzv. revolučných sociálnych projektov, slúžili na ospravedlnenie mocenských premien, ktoré viedli k redukcii ľudskej slobody (Bakoš, 1995). Ako inteligencia zlyhali na celej čiare. Deložovali intelektuálnu zodpovednosť zo spoločenského diskurzu a vzhľadom na 40 ročné pôsobenie komunistickej totality zabetónovali absenciu skutočného univerzitného vzdelávania a spôsobili tvorbu urýchlenej a urýchľovanej inteligencie v celom Česko - Slovensku, ktorú umenoteoretik prof. Bakoš nazval rurálnou inteligenciou (Bakoš, 2004). Väčšina inteligencie, možno až 80 %, slúžilo komunistickému režimu, za misu šošovice zradili svoj svetonázor a zlomili charakter (Margala 2017). Kto absolvoval univerzitu, nemusí byť ešte vzdelancom a intelektuálom hodným tohto mena. A vzdelanosť ešte nemusí znamenať múdrosť.

Neuniverzitná úroveň rurálnej inteligencie najmä v riadiach funkciách školstva i v iných sférach života spoločnosti je príčinou absencie vzostupnej

trajektórie kvality školstva po legislatívnych zmenách v roku 1953 ako aj po sionistickom majetkovom prevrate v r. 1989, a naopak je príčinou degradačnej trajektórie vo vývoji slovenského školstva. Títo tvorcovia a formulátori radikálnych ideí sa zaradili medzi najnižšiu vrstvu inteligencie - lumpeninteligenciu s najvyššou schopnosťou v rámci trojstupňovej stupnice schopností - schopný, veľmi schopný a všetkého schopný (Dudáš, 2013).

g) Masifikačná paradigma

Ďalšia zmena paradigmy univerzitného vzdelávania nastala po 2. svetovej vojne, kedy nastalo obdobie ekonomického rozvoja a prosperity v západnej Európe počas tridsiatich tučných rokov. V tomto období nastal masový prístup ku vzdelávaniu a radikálne sa menili pohľady na funkciu univerzity (Keller, Tvrдый 2008). Vznikla hypotéza, že všemožné problémy spoločnosti sa vyriešia, keď sa uvoľní cesta ku vzdelaniu väčšiemu počtu ľudí, najmä v terciárnej sfére. Tieto predpoklady vyslovovali nielen politici a novinári, ale aj odborníci. Ekonomovia si sľubovali vyššiu konkurencieschopnosť a väčšiu ekonomickú pružnosť, sociológovia v tom videli účinný nástroj na riešenie sociálnych problémov, politológovia zas nutný predpoklad pre rozvoj demokracie a občianskej spoločnosti. Americký sociológ Robert E. Lane (1966) razil pre takúto spoločnosť termín knowledge society (vedomostná spoločnosť, respektíve poznatková spoločnosť či vzdelanostná spoločnosť). Masívny presun ekonomických aktivít z oblasti priemyslu do oblasti služieb na začiatku 60. rokov sa označoval ako vznik tzv. postindustriálnej spoločnosti, presnejšie informačnej spoločnosti, charakterizovanej tým, že vedomosti sa stali produktívnym

Vznikla hypotéza, že všemožné problémy spoločnosti sa vyriešia, keď sa uvoľní cesta ku vzdelaniu väčšiemu počtu ľudí, najmä v terciárnej sfére.

faktorom, rozhodujúcim zdrojom tvorby hodnôt a hlavným motorom hospodárskeho rastu. V nej sa menil pohľad na ústredné postavenie univerzity (Liessmann, 2010).

Masifikácia vysokoškolského vzdelania je nevyslovovaným priáním politikov, lebo znižuje mieru nezamestnanosti, odďaľuje tvrdý stret s realitou (Keller, Tvrдый 2008). Masifikácia spôsobila pokles úrovne absolventov vysokých škôl. Výstižne problém v súvislosti so schopnosťou vedecky tvoriť charakterizoval akademik P. Kapica, nositeľ Nobelovej ceny za fyziku „Chromého chodiť nenaučíš, aj keď doň investuješ veľké peniaze“.

h) Utajená anticivilizačná antihumánna indoktrinačná paradigma

Táto paradigma sa týka nielen vysokého školstva, ale aj celého základného a stredného školstva. Je ideologicky nadväzná na jahvistickú rasistickú mystifikačnú konšpiračnú bublinu Starého zákona o tzv. vyvolenom a tzv. izraelskom národe (Sand 2009, Dudáš 2017). Jej realizačné počiatky siahajú do r. 1913 a sú spojené s vytvorením americkej súkromnej federálnej banky FED v židovských rukách (Starikov 2015, Dudáš 2017). Po úspešnom židovskom puči ruských

Židov chazarského pôvodu v Rusku, ľ živo media-
lizovanom ako VOSR (Veľká októbrová socialistická
revolúcia 1917), ďalšie marxistické bolševické puče
v Európe skončili krachom. Nastupujúca Frankfurtská
škola sociológie, založená v roku 1923, po neúspechu
týchto politických revolúcií - pučov nastolila požiadavku
tzv. kultúrnej revolúcie a začala transformovať mar-
xizmus do kultúrnych pojmov. Zaviedla dva štandardy
- jeden pre židov a druhý pre gójov (Kultúra kritiky,
www.prop.sk, 6.4.2010 z [http://en.wikipedia.org/
wiki/The_Culture_of_Critique_series](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Culture_of_Critique_series)). Vyhlásila „dlhý
pochod inštitúciami“ na ovládnutie obyvateľstva. Zlú-
čila marxistickú náuku s psychoanalytickou náukou na
ovplyvňovanie spoločnosti (Peffer 2014, s. 289). M.
Horkheimer, T. Adorno, E. Fromm a H. Marcuse a ich
nasledovníci sociológovia, mnohí filozofi a všelijakí
„intelektuáli“ zaviedli do obehu ďalšie mäťuce termíny
s relativizujúcim až prevertovaným obsahom, slová,
ktorých pravý význam je ľuďom väčšinou skrytý.
„Západ skazíme tak, až bude smrdieť“ zhrnul úsilie
Frankfurtskej školy sociológie jej člen W. Münzenberg
a navrhol „Musíme organizovať intelektuálov a s ich
pomocou rozložiť západnú civilizáciu“ (Matthews
2008).

Dediči Marcusa a Adorna celkom ovládli univer-
zity a vedú svojich študentov k tomu, aby zdravý roz-
zum nahradili „politickou korektnosťou“. Pod neomar-
xistickú hlavičku patrí feminizmus, neoprogresivizmus,
postkolonializmus, politická korektnosť, LGBTI agenda
a multikulturalizmus vo svetle dnešnej utečeneckej
imigrácie do Európy (Strážan 2017). Limitným prípa-
dom tejto dementne deviantnej úchyľky na Slovensku
je otvorenie študijného programu bakalárskeho stup-
ňa štúdia multikultúrna tolerancia na Fakulte psycho-
lógie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave v akade-
mickom roku 2016/2017. V oblasti vzdelávania
v humanitných disciplínach je výstižný výrok českého,
prezidenta M. Zemana „Vzdelávanie idiotov
v multikultúrnych medziodboroch“.

Ciele a utajenosť tejto paradigmy navrhujú po-
menovať ju pojmom sionizačná paradigma školstva.
Pretože je spojená so sionizmom, ktorý OSN svojou
rezolúciou označila ako rasistické hnutie, je sionizačná
paradigma de facto rasistická.

Táto paradigma bola utajene zavedená techni-
kami vládnutia najprv v SŠA a v Európe sa rozšírila naj-
mä po II. svetovej vojne a zosilnela za posledné štyri
desaťročia. Pretože technika vládnutia hard power
(tvrdá sila – vojenská moc, ekonomické násilie, sociál-
ne a ekonomické ožobračovanie,...) sú náročné na fi-
nancie a vyvolávajú odpor, nastúpila lacnejšia mäkká
sila (soft power), do ktorej patrí najmä školstvo, mé-
diá, humanitárne nadácie, think tanky, tretí sektor
a podobne. Tieto sféry vytvárajú indoktrináciu. Aktuál-
na idoktrinácia sa odohráva na základe každodenného

Úlohou tzv. zastupiteľskej demokracie je chrániť pred demokraciou. Skutočné centrá moci sú neviditeľné. Mechanizmy a program neoliberalizmu a globalizácie

spravodajstva, robia ju médiá. Hlbokú indoktrináciu,
ktorá naočkuje falošný svetonázor, vytvárajú školy, kultúra,
médiá, zábavný priemysel a ďalšie. Školy i univerzity sú
hlavní indoktrinári hlbokkej indoktrinácie, sú však mimo po-
zornosti (Mausfeld, 2017).

Techniky vládnutia soft power vytvárajú
a zabezpečujú matrix kaleidoskopického vzdelávania
v humanitných disciplínach, najmä v sociológii, filozofii,
politológii i v judaistickým filtrom judaizovaných dejinách.
V rámci hlbokkej indoktrinácie vyprázdnilu ideu demokracie,
pojmem demokracie vyprázdnilu len na akt volieb (volebná
demokracia). Otvorenú verejnú rozpravu patriacu
k demokracii nahradili otvorenou psychologickou vojnou.
Podľa G. Orwella v prípade slova demokracia neexistuje
žiadna všeobecne schválená definícia, ale i snahe nejako
túto definíciu vytvoriť sa bránia všetky strany (Johnson
1999, s. 23, 105).

Úlohou tzv. zastupiteľskej demokracie je chrániť
pred demokraciou. Skutočné centrá moci sú neviditeľné.
Mechanizmy a program neoliberalizmu a globalizácie chrá-
nia organizovanú kriminalitu triedy vlastníkov. Je to projekt
radikálneho antisovietstva. Jedná sa o faktické znovufeu-
dalizovanie politického systému. Tristné je, že drvivá väčši-
na obyvateľstva vrátane inteligencie ani nevie, že to nevie.

Hlavne v SŠA vďaka psychológii a sociálnej náuke za
svoj rozkvet prednostne tomu, že sa nachádzajú v službách
výskumu techník mäkkej sily, čo je veľmi málo známy fakt.
Americká akademická klika na univerzitách a v rôznych
think tankoch, kúpená za drobné, rozvíja radikálne anti-
sovietstvo (Johnson 1999). Vytvára obrovské spektrum
orwellovských falošných slov ako napr. politická korek-
tnosť, konšpiračná teória, voľný obchod, terorizmus, huma-
nitárne intervencie, kolaterálne škody, kritici globalizácie,
nálepky antisemitizmu, extrémizmu, fašizmu.

Britský historik charakterizoval západnú spoločnosť
v oblasti morálky (Johnson 1999, s. 161) : „...hlavnou ten-
denciou našej doby je nepátrať po absolútnych morálnych
hodnotách, ale tvrdohlavo a zanovito trvať na tom, že všet-
ky morálne kódexy sú relatívne a jednostranné“.

Americký historik a politik konštatoval: „Dva celky -
židia a nežidia – sú vo vojne. Samozrejme väčšina židov a
nežidov si ani neuvedomuje, že sme vo vojne. Židia sú uče-
ní k vernosti svojmu vlastnému druhu a nedôvere
k nám“ (Duke 2008).

Antimorálna doktrína sa vytvárala aj na univerzitách,
napríklad Dr. Edmund Leach (1910-1989), dekan Kráľovskej
fakulty v Cambridge, ktorý v roku 1967 vystríhal: „ ...aby sa

vodítkom ľudí nestala morálka...“ (Johnson 1998).

Exprezident Európskej fyzikálne spoločnosti prof. Wagner sa vyjadril, že na Západe „In spite of all the enlightenment in Western societies, the value of truth is of declining importance. It is replaced by what could be called fabricated truth“ (Wagner 2007).

Pokiaľ sa však morálne zásady odhodí, rebríček hodnôt získa skrytú a nepriznanú podobu. Existuje však jasná spojitosť medzi absolútnou úrovňou etického kódexu a absolútnou úrovňou civilizácie, lebo civilizácia sa prejavuje hľadaním pravdy a pravda je kľúčovým pilierom morálneho rastu.

Absencia etického kódexu učiteľa a etického kódexu žiaka ako aj etických komisií v celom školstve z úrovne ministerstva školstva v SR a v iných štátoch je dôkazom buď rurálnosti alebo subordinácie ministerských úradníkov tejto anticivilizačnej paradigme. To ostro kontrastuje s existenciou kresťanského Dekalógu v období stredoveku i novoveku ako aj s existenciou komunistického Desatora budovateľa komunizmu počas totality komunistických strán.

Vysokoškolský sektor v postsocialistických štátoch bol hneď po prevrate evaluovaný Svetovou bankou a Medzinárodným menovým fondom, ktoré potom vypracovali program pre reštrukturalizáciu (Bachmaier 2005).

Oprávnene sa možno domnievať, že hlavnou príčinou súčasnej krízy ľudstva a intelektuálnej biedy v spoločnosti je zaostávanie a služnovské postavenie niektorých humanitných disciplín a ich absolventov v riadiacich štruktúrach najmä štátu.

V súvislosti s touto intelektuálnou biedou vyvstáva otázka, čo sa ľudia v humanitných odboroch na stovkách študijných programov vlastne učia, navyše, keď právnici, ekonómovia, sociológovia nevedia spoločnosť ani racionálne ani optimálne riadiť. Ako účelné sa javí zavedenie na všetky humanitné smery štúdia aspoň jedného semestra exaktnej logiky reprezentovanej Newton-Leibnitzovým počtom (17. storočie), aby sa zvýšila kvalita ich absolventov v oblasti exaktnej elementárnej logiky, zodpovednosti, spravodlivosti a pracovitosti.

Historik (Johnson 1999) vystihol morálnu i intelektuálnu biedu západnej spoločnosti, ktorá v mene utilitárnej vykonštruovanej relativizujúcej morálky v tzv. kresťanských štátoch nekresťansky (v zmysle pôvodného kresťanstva, nie prenasledujúceho a vraždiaceho kresťanstva od 5. storočia n.l.) zbíjajú a

vraždia tam, kde sa im zachce, najmä v 20 storočí. V oblastiach, kde sú náleziská surovín a podobne. V tomto hyenizme vedúcu úlohu majú SŠA so svojím európskym mopslíkom Veľkou Britániou a inými tzv. kresťanskými štátmi západnej Európy ako sú Nemecko, Francúzsko, Holandsko, Belgicko, Taliansko, Španielsko a podobne.

3. Paradigma Bolonskej reformy - deakademizácia univerzít

Paradigma vysokoškolského vzdelávania Bolonskou reformou po roku 1999 spôsobila podstatnú zmenu v oblasti univerzitného vzdelávania v kontinentálnej Európe. Prijatím Bolonskej deklarácie európske štáty súhlasili s vytvorením spoločného modelu univerzitného vzdelávania do roku 2010. Bolonský proces bol iniciovaný spoločným sorbonským prehlásením ministrov školstva Francúzska, Nemecka, Veľkej Británie a Talianska v máji 1998. V ňom navrhli jednotný rámec európskeho vysokého školstva, aby sa uľahčilo uznávanie štúdia v iných štátoch, zvýšila porovnateľnosť a tým mobilita vedcov a študentov. So zámerom, že budú existovať dva cykly: štúdium a postgraduálne štúdium (Liessmann, 2010). Sorbonské prehlásenie bolo prehlásenie o úmysle. Jeho podstatným cieľom bolo vytvorenie európskej siete univerzitného vzdelávania a tým podporovať medzinárodnú súťaživosť, zamestnateľnosť a mobilitu študentov a graduantov (citované podľa (Nienhaus, 2008)). Ciele sa mali dosiahnuť dereguláciou riadiacich štruktúr, zavedením modulárnych študijných programov, graduovaním ako aj smernicami na akreditáciu vysokoškolského štúdia (Mitter, 2005).

V súvislosti s touto intelektuálnou biedou vyvstáva otázka, čo sa ľudia v humanitných odboroch na stovkách študijných programov vlastne učia.

No bolonský proces, ku ktorému sa prihlásil rad štátov usilujúcich o členstvo v EÚ, sa začal chápať bez veľkej diskusie ako záväzný nový poriadok európskeho vysokého školstva, ktorý sa rovnal zrieknutiu sa národných kompetencií v oblasti vzdelávania. A navyše reprezentuje nekritické prevzatie anglosaského vysokoškolského systému.

Zmieňme aspoň niektoré významnejšie fakty.

Bolonská reforma vysokoškolského vzdelávania umožňuje produkovať protovedecky vzdelaných bakalárov redukujúc vysokoškolské vzdelanie na profesijné vyučenie. Redukcia vzdelania na profesijné vyučenie je adekvátne učňovským a stredným priemyselným školám, je v rozpore s novohumanistickou ideou vzdelania ako programu sebaučenia človeka a vedie k tvorbe fantómovej inteligencie, teda klamlivej, falošnej inteligencie. Bakalársky program likviduje zmysel univerzity ako miesta vedeckej prípravy na povolanie. Bakalársky stupeň je nielen útekom od kvalitného vzdelávania, umožňuje absolvovať VŠ aj nedoštudovaným. Likviduje zmysel univerzity ako miesta vedeckej prípravy na povolanie, ktorej predpokladom je jednota výskumu a výučby. V strednedobom horizonte premení

univerzity na vysoké odborné školy. Je to teda protiuniverzitný krok.

Problém bude ešte vypuklejší, keď si uvedomíme veľmi rýchle zmeny v súčasnej technike a technológiách, ktoré môžu mať za následok, že aplikované vedomosti, ktoré sa dnes považujú za dôležité, môžu byť o nejakú dekádu zastarané. Len kvalitné vzdelanie v basic sciences poskytne študentom fundované poznatky nevyhnutné na vyrovnávanie sa s budúcimi výzvami neustále sa meniaceho sveta. Rozumné východisko je plnohodnotné inžinierske a magisterské štúdium, umožňujú vedecké vzdelávanie (americký fyzik Fisher, 2014).

Takže zavedenie bakalárskeho stupňa vzdelávania je nielen útekem od kvalitného vzdelávania, reprezentuje celkom zbytočnú reštrukturalizáciu univerzitetnej výučby, ale navyše je z dlhodobého hľadiska krátkozraké a kontraproduktívne. Teda bolonská reforma reprezentuje ďalšiu degradáciu vysokého školstva, produkuje protovedecky vzdelaných bakalárov. Význačnejšie jej označenie je bolonská deforma univerzitetného vzdelávania. Ideologizácia a politizácia univerzity sa dostala pod taktovku ekonomickej subkultúry.

Bolonská reforma je obzvlášť kontraproduktívna najmä v oblasti výučby intelektuálne náročných technických i prírodných vied. V oblasti technických vied už koncom 60-tych rokov v Británii bolo ich štúdium veľmi kritizované mnohými učiteľmi na britských polytechnikách. Vzdelávanie v Británii malo reálny problém v nízkom výučbovom štandarde v porovnaní s kontinentálnym štúdiom inžinierstva. Britský výučbový štandard bol na nízkej úrovni v zmysle kompetencie na medzinárodnej priemyselnej scéne. „Kontinentálny inžinier má kvalitnejšie vzdelávanie – má širšie a hlbšie teoretické poznatky vo fyzike, matematike, v inžinierskych metódach analýzy a dizajnu ako aj rozumné poznatky z ekonómie a zvládol dva alebo tri cudzie jazyky“ (Robinson 1968).

Zákom č. 131 z r. 2002 bola zavedená možnosť trojročného bakalárskeho štúdia vo všetkých odboroch. Tým dostali univerzity možnosť poskytovať primárne protovedecké profesijné vzdelanie. Zákon nenariaďoval povinnosť tvorby bakalárskych programov. Skutočnosť, že riadiace štruktúry vysokých škôl s výnimkou lekárskeho fakúlt a Univerzity veterinárneho lekárstva a farmakológie v Košiciach akceptovali tento degradačný model, navrhuje myšlienku o absencii nielen elít ale aj intelektuálov v školstve, najmä v riadiacej sfére celého školstva (Dudáš 2011).

Väčšina bakalárskych študijných programov nespĺňa potrebu „dobro disajnovaných“ bakalárov. Programy vznikli mechanickým „rozseknutím“ predchádzajúceho 5 ročného štúdia na dve časti. Absolvent bakalárskeho štúdia ovláda obmedzene-zostručnene

Ekonomická subkultúra, adekvátne pre výrobný proces, si podriadila univerzitnú intelektuálnu za výdatnej pomoci celej riadiacej vertikály školstva, čo možno charakterizovať ako jeho karcinóm.

(v porovnaní s ich zvládnutím pri 5 ročnom štúdiu) teoretické základy svojho odboru, ale nechápe ich účel a nevie, v ktorých úlohách sa aplikujú (Hvorecký 2015, s. 56).

K pikantným aspektom Bolonského procesu patrí meranie študijných výkonov pre potreby porovnávania. Zaviedol sa prepočet študijných výkonov podľa systému ECTS. Nemeria sa ním žiaden obsahový ekvivalent štúdia, meria sa len pracovný objem, teda len vynaložený čas. Tento systém hodnotenia predstavuje marxistické učenie o hodnote vynaloženej práce, ktoré ekonómia odsunula na smetisko dejín. Študijné plány sa už nezostavujú podľa prednášok a seminárov ponúkaných študentom na splnenie študijných cieľov, ale podľa výkonov, ktoré musia študenti urobiť (Liessmann 2010).

Zmena pracovných zmlúv z doby neurčitej na dobu určitú zakonzervovala dlhodobu v slovenskom prostredí kultivovaný sluhovský syndróm. Bezohľadný subjektivismus rozhodovania úradníkov v riadiacich funkciách ubíja iniciatívu, priamo vylučuje fundovanú diskusiu, kritiku a polemiku, a podkopáva základnú klímu slobodnej a kritičkej tvorby, robí z učiteľov moderných otrokov, zabezpečuje poddanstvo a vazalský duch. Komunita na vysokých školách ešte nedospela do stavu akceptovania kritiky a polemiky ako pracovných nástrojov. Slogan „Najlepší jazyk je ten, ktorý je držaný za zubami“ (Hudák 2014) je toho výrazom a potvrdzuje pretrvávajúci byzantinizmus v riadení školstva, zavedený už do bývalej Č-SR kontroverzným demokratickým diktátorom židovským ľavobočkom Masarykom (Dudáš, 2017). Deravou legislatívou sa sústredila mocná zbraň v rukách riadiacich pracovníkov – úradníkov s byzantskými črtami, ktorá spôsobuje letargiu a navyše sa k tomu pridáva aj strach, ale iný, hlbší ako v totalite – strach vyhodenia z práce. A nechota najmä skutočných osobností vyjadrovať sa k problémom a ich mlčanie je zbabelosťou. To je postoj z pohľadu „absolútnej“ morálky.

Ekonomická subkultúra, adekvátne pre výrobný proces, si podriadila univerzitnú intelektuálnu za výdatnej pomoci celej riadiacej vertikály školstva, čo možno charakterizovať ako jeho karcinóm. Všade sa hovorí o peniazoch, grantoch namiesto o poznatkoch, slovo poznatok vypadlo zo slovníka. Scientometrický fachidiotizmus so svojou mantrou „publish or perish“ ovládol akademickú sféru s následkom publikovať za každú cenu. Narástol počet článkov, ktoré okrem autora a spoluautorov nikto nečíta. Zvíťazila žurnalistická subkultúra, v ktorej sú podstatné počty článkov. Politika „publish or perish“ rozšírila plagiátorstvo,

ktoré reprezentuje intelektuálny incest.

4. Závěry a východiská

Univerzitné vzdelanie znamenalo, že študenti najprv absolvovali základný úvod do tradície, problematiky a povahy do novodobého poňatia vedy, vedeckoteoretické, vedeckohistorické a vedeckofilozofické zameranie. Až potom absolvovali špecializáciu v niektorom odbore. Najdôležitejšou charakteristikou univerzity je neohumanistická, Humboldtom formulovaná jednota výskumu a učenia, ktorou sa univerzita odlišuje od iných výskumných a vzdelávacích miest.

Za posledných 25 rokov bolo 18 ministrov školstva a s tým 18 reforiem. Táto posledná je už 19-ta. Je všeobecne známe (pozri PISA výsledky), že celé školstvo je zdevastované. Na ZŠ sú zredukované osnovy z matematiky, fyziky a chémie o 50 %. Nastal totálny úpadok vzdelania najmä v prírodných a technických vedách. Základná a stredná škola idú prudko dolu, neúnosne nadmerných 36 vysokých škôl a univerzít (podľa Thálesovej paradigmy vzdelávania mnohé len de jure, nie de facto) si stráži svoju autonómiu, vajatá a neplní svoju základnú funkciu dohľadu nad našou kultúrou. Krízový stav úrovne najvyššej riadiacej štruktúry vysokých škôl – konferencie rektorov – reprezentuje jej provinčná úroveň - mlčanie na výzvu prvej ponovembrovej generácie v roku 2009 na odzrkadlenie súčasného stavu spoločnosti a hľadanie východísk (Dudáš 2011).

Nastala devastujúca strata akademických, etických a iných hodnôt, pokles kvality vedenia a kvality vôbec (Gruska 1995). Pretrváva katastrofálny nedostatok intelektuálov v riadiacich funkciách takmer celého školstva, na vysokých školách už od katedier až po najvyššie rektorské funkcie a deformáciám tróni ministerstvo školstva. Školstvo je nástrojom súčasnej globalizovanej politickej moci a tá s podporou molocha sociálneho inžinierstva (anticivilizačne dementne deviantného produktu humanitných disciplín) je aj zdrojom globálnej krízy ľudstva. V odhaľovaní jej príčin a hľadaní terapie má vedúcu a nezastupiteľnú úlohu univerzita.

Absencia etického kódexu študenta, žiaka, absencia etického kódexu učiteľa a absencia etických komisií na všetkých druhoch škôl len dokumentuje rurálnu úroveň slovenskej inteligencie v školstve (Bakoš 2004).

Zavedenie financovania na žiaka, študenta za ministrovania prof. RNDr. Milana Pišúta, DrSc. bolo ďalším klincom do rakvy kvality slovenského školstva. Spôsobilo, že stredné a vysoké školy nerobia výber,

ale nábor. S výsledkom, že na fakultách máme návštevníkov, nie študentov. A nedávno v rozhlasovej besede podpora tohto modelu financovania školstva pracovníčkou štátneho pedagogického ústavu je svedectvom nielen jej deviantne dementnej úrovne, ale aj (možno neúmyselne) služba anticivilizačným silám, ktoré pomocou soft power usilujú o rozvrat európskej civilizácie, najmä kvality školstva, národa, štátu a rodiny (Dudáš 2017).

Mantra, že súkromné školstvo je vždy kvalitnejšie ako štátne, je nepravdivá. Táto mantra platí len v nekvalitnom štátnom či verejnom školstve v SŠA, no v Japonsku je štátne školstvo na vyššej úrovni ako súkromné (Ishihara 1998). Kvalita školstva nezávisí primárne od formy štátne či súkromné, ale od kvalitnej legislatívy a kvalitných rozhodovacích a výkonných mechanizmov. A na Slovensku je prepád kvality ako štátneho tak aj súkromného školstva.

Vznikli pobočky vysokých škôl temer v každom okrese, limitným je otvorenie konzultačného strediska súkromnej Vysokej školy v Sládkovičove, s.r.o., v krčme vo Vrútkach (Belej 2010). V nemeckom jazykovom prostredí nazvali novovzniknuté vysoké školy ako sú v Komárne, Trnave, Ružomberku (úroveň stredoveku), Banskej Bystrici, Prešove i Nitre a Bratislave univerzity na lazoch (Kostelný 2014).

Priveľká liberalizácia bez zodpovednosti, autonómia a demokratizácia naštartovaná nekvalitnou legislatívou v r. 1990 a jej neskoršími kozmetickými úpravami, pričom posledná Bolonská reforma z r. 2002 a 2003 má iný smer, nie univerzitný, však viedla k anarchii a degradácii systému.

Vývoj vysokého školstva po r. 1989 potvrdil, že neobmedzená autonómia spôsobila jeho devalváciu a degradáciu.

Predložený návrh „Učiace sa Slovensko“ nie je produktom riešiacim dôsledne, komplexne a kvalifikovane krízový stav školstva. Nedostatočná sebareflexia a absencia komplexnej odbornej analýzy navrhuje domnienku, že ide o výtvar zakríknutej inteligencie, ktorý nie je výtvarom na úrovni skutočných intelektuálov. Vypracovanie tohto návrhu sa nevyznačuje intelektuálnou poctivosťou, v niektorých bodoch sa javí ako hrobár skutočnej kvality školstva i hrobár procesov, ktoré z interného prostredia školstva môžu viesť k jeho nasmerovaniu na vzostupnú trajektóriu. Predložený návrh ignoruje tieto závažné problémy, zakonzervováva stav feudálnej podriadenosti, znemožňuje očistu školstva od učiteľov, v tomto bode je nielen antiuniverzitný ale dokonca aj anticivilizačný. Zásada antických filozofov “De omnibus debutandum” je dôsledne ignorovaná. Ak sa reforma schválila v navrhovanej podobe, tak za 10 - 20 rokov slovenský národ bude národom takých hlupákov ako je americký ľud.

Vývoj vysokého školstva po r. 1989 potvrdil, že neobmedzená autonómia spôsobila jeho devalváciu a degradáciu. Z toho plynie nutnosť jednak redukcie neobmedzenej autonómie a jednak potreba silného a nezávislého kontrolného systému, ktorý má sledovať

nielen ich odbornú úroveň, nakladanie s finančnými prostriedkami, ale aj otváranie nezmyselných študijných odborov, fakúlt, katedier a laboratórií. Je nutné vykonať audity plytvania a nekvality, redukovať duplicitné a zbytočné činnosti, tunelovanie, duplicitné odbory apod. Rozšíriť demokratizáciu školstva zakotvením možnosti kontroly dodržiavania internej legislatívy fakúlt a VŠ kontrolnou komisiou z externého prostredia, napr. z odboru kontroly MŠ SR.

Poddanstvo či vazalského ducha nie a nie vykonávanie. K najtragickejšiemu znakom našej súčasnej slovenskej skutočnosti 21. storočia patrí to, že slovenská vedecká a intelektuálna komunita spor nevedie. Preto najmä vajatá.

Spoločnosť by mala začať diskusiu o kvalite školstva. Už Aristoteles požadoval dobre usporiadané školstvo za prvoradú úlohu štátu. Prečo diskusia v celej spoločnosti? Lebo klientom škôl je spoločnosť. Aby občan mal zabezpečené nielen kvalitné životné podmienky, kvalitnú zdravotnú starostlivosť, spravodlivé právo, ale aj aby sa spoločnosť vyvíjala optimálnym spôsobom a prosperovala po každej stránke.

Kvalifikovaná diskusia je prvým krokom k demokracii, následným krokom je schopnosť prijať zodpovedné riešenia v prospech celej spoločnosti. Kvalifikovaná inštitucionalizovaná verejnosti zrozumiteľná diskusia za účasti univerzít, vedeckých pracovísk, politických strán, paralelných občianskych nezávislých združení a nezávislých odborníkov bez tendenčného výberu diskutujúcich s mierou záväznosti pre politické strany by pomohla formulovať koncepcie a stratégie vývoja spoločnosti s akcentáciou morálky zodpovednosti ako spoločenskej hodnoty na všetkých úrovniach.

A štátne tzv. verejnoprávne médiá musia zo zákona poskytnúť dostatočný mediálny priestor aj pre tabuizované témy, obzvlášť keď im platíme pravidelne poplatky. Diskusia je prvým krokom k demokracii, z nej môže vzniknúť nové politické vedomie a u neho tlak na vládu apolitické strany.

Následným krokom je schopnosť prijať zodpovedné riešenia v prospech celej spoločnosti. Pozitívny vývoj Slovenska nemôže nastať bez rozvoja kultúry, vedy, vzdelania a výchovy. Je správne sa opierať o skutočnú vedu, tohto priekopníka cesty za pravdou, ktorá je ako cieľom civilizácie, tak aj jej najlepšou obranou proti nepriateľom. Zdravie civilizácie nakoniec nie je o nič lepšie či horšie než zdravie univerzít (Kováč 2006).

Avšak i štátne tzv. verejnoprávne médiá ako súčasť vládnych techník soft power (mäkká sila) slúžia hlbokéj indoktrinácii, vytvárajú informačné kastráty. Ide o rozvrat objektívnej žurnalistiky. RTVS sa javí svojím spravodajstvom ako rodná sestra židovskej televízie Markíza, vlastnenej cez CME predsedom

A štátne tzv. verejnoprávne médiá musia zo zákona poskytnúť mediálny priestor aj pre tabuizované témy, obzvlášť keď im platíme pravidelne poplatky.

Svetového židovského kongresu R. Lauderom z New Yorku.

Najefektívnejšie východisko z krízového stavu školstva i spoločnosti reprezentuje adekvátna a efektívna legislatíva a vytvorenie „osvieteného pána“ t. j. sociálneho štátu so svojimi nezastupiteľnými funkciami a jeho vstup do kontroly činností VŠ, ich hodnotenia a usmerňovania finančných tokov na odbory, rozvíjajúce kvalitu života spoločnosti a jej jednotlivcov. Tieto činnosti štátu sú podľa môjho názoru podstatné obzvlášť v eticky i odborne deformovanom prostredí VŠ. Ak použijeme analógiu napr. z poľnohospodárstva, tak pri zasiatí pšenice sa na roli vždy objaví aj kúkoľ a iná burina. Je to prirodzené. Tieto spoločnosti sú v konkurenčnom vzťahu. Ale je na hospodárovi, aby ich výskyt aspoň minimalizoval - následným ošetrovaním. Tak isto medzi ľuďmi je kúkoľ, burina, sú jednotlivci - paraziti. Parazit je prítomný v každom organizme, v každom spoločenstve. A v spoločnosti, kde 40 - rokov panoval negatívny výber do funkcií - aj na VŠ, táto spoločnosť je premnožená starými parazitmi, ktoré produkujú nových parazitov. A na potlačenie takýchto parazitov v spoločnosti je potrebná legislatíva. Vhodná demokratická a efektívna legislatíva, nie pseudoliberalná a chaos umožňujúca. A je z čoho čerpať - tvorivou aplikáciou z legislatívy prosperujúcich štátov.

To je ale závislé najmä od úrovne politických činiteľov v NR a vláde SR. Súčasní - a to od zmeny v r. 1989 až doteraz - sú v drvivej väčšine len politickí drotári, sem - tam niečo zdrôtovať, či politickí príštipkári - sem príštipok, tam príštipok. Mnohí pokrikujú po sebe ako honelníci, mnohým „trčí slama z topánok“. Navyše sú zaťažení politizmom. Žijú z politiky, namiesto aby žili politike a občanom. A výber politikov závisí od skrytých síl z poza opony politických strán, od stavu spoločnosti a od mechanizmov ich výberu a kontroly. Existujúci systém partokracie riadenej kleptokraciou a asistujúcou sudokraciou nie je z princípu schopný nájsť východisko z krízy a optimálne riadiť spoločnosť. Čaká nás neľahká doba a svetlo na konci tunela nevidieť (Dudá 2011).

Najjednoduchšie a najúčinné východisko z krízy slovenského školstva je možné iniciovať dohodou na základe konsenzu o uskutočnení všeobecného auditu kvality všetkých škôl s následným prevzatím kontroly nad sieťou škôl štátom (to neznamená zrušenie súkromných či cirkevných škôl) a nekompromisne vyvodit' z auditu dôsledky. Školy, ktoré nemajú podmienky na poskytovanie deklarovaného vzdelania, neposkytujúce nič okrem živobytia pre

Zostanú školy so zmysluplným zameraním, na ktorých učelia učia, žiaci sa učia, klasifikácia je adekvátne, všade vládne pracovná atmosféra založená na vzájomnom rešpekte, rovnováhe medzi právami a povinnosťami a disciplíne. Ak sa pri tom dokážeme aj baviť a hrať, je to len vítaný bonus, no nie principiálna záhada.

Takúto reformu nebudú chcieť mnohé deti, ktoré sa bez námahy dostanú od nezaslúžených dobrých známok na základnej škole po vysokoškolské tituly, nevyhovuje podstatnej časti ich rodičov a učiteľov (s výnimkou reformy platov). A samozrejme nebude vyhovovať silám – dirigentom vzdelávania, výsledky úsilia ktorých žne.

Budúcnosť slovenského školstva s vysokou pravdepodobnosťou bude reprezentovať modifikované arabské príslovie: „Psy štekajú a karavána dekadencie celého školstva bude kráčať ďalej“.

Literatúra

Knihy

- Bakoš, Ján. 2004. Intelektuál a pamiatka, Bratislava, Kaligram. ISBN 80-7149-610-3.
- Bakoš, Vladimír. 1995. Kapitoly z dejín slovenského myslenia. Bratislava: polygrafia SAV. 256 s. ISBN 80-88780-02-0.
- Dawkins, Richard. 2006. BOŽÍ BLUD. Bratislava: Citadella 2016, s. 480, ISBN: 978-80-89628-66-7.
- Dostálová, Ružena. 2007. Byzantská vzdělanost, Vyšehrad, Praha. ISBN: 8070214090.
- Dudáš, Ján. 2011. Absurdity vysokých škôl a inteligencie na Slovensku – Z vývoja európskych vysokých škôl, vedy a inteligencie, Bratislava. Vydavateľstvo SSS. 364, s. ISBN 978-80-8061-456-0.
- Dudáš, Ján. 2017. Lexikón menej známych a mäťúcich sekulárnych a náboženských pojmov - Netradičný objektívizujúci náhľad do svetových dejín a celkového diania. Tlač P + M, s.r.o., Turany, 584 s. ISBN 978-80-972644-3-7.
- Hvorecký, Jozef. 2015. Testament vedca, Premedia group, s.r.o. 120 s. ISBN 978-80-8159-216-4.
- Johnson, Paul. 1998. Nepřátelé společnosti, Řevnice, Rozmluvy 1999, s. 243, ISBN 80-85336-35-9.
- Keller, Jan, Tvrdý, Lubor. 2008. Vzdělanostní společnost? chrám, výtah a pojišťovna. Praha: Sociologické nakladatelství SLON. 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
- Kudrna, Jaroslav a kol. 1988. Dějiny Francie. Praha: Svoboda, 734 s.
- Küng, Hans. 2003. Katolícka cirkev - Stručné dejiny. Bratislava: Slovart. 256 s. ISBN 80-7145-751-5.
- Liessmann, Konrad, Paul, 2010. Theorie nevzdělanosti (Theorie der Unbildung), Omyly společnosti vědění, Praha: Academia. 128 s. ISBN 978-80-200-1677-5.
- Newman, John, Henry, The Idea of University, Dublin 1854
- Sand, Shlomo. 2009. Jak byl vynalezen židovský národ, Praha, Rybka Publishers s. 492, ISBN 978-80-87950-16-6.
- Sarnovský, Ján. 2006. Kybernetický svet. ELFA, Košice. 200 s. ISBN 80-8086-048-3.
- Soukup, Josef. 1999. Říše byzantská, Slované a Evropa. Zlín-Kudlov: Zlínske tiskárny. 452 s.
- Špirko, Jozef. 1943. Cirkevné dejiny II, Turčiansky Sv. Martin. 243 s.
- Šubjaková, Eva. 2007. DEVINgrad, Vydavateľstvo Združenie Živá voda z Turzovky, Bratislava.

Články v časopisoch:

- Bradshaw, Alex. 2008. Energy and energy research. Europhysics News 39 (2008), s. 4 – 7. ISSN 0531-7479.
- Dudáš, Ján. 2005. Deformationen des slowakischen Hochschulwesens, in Ed. P. Bachmaier, B. Blehova, DER KULTURELLE UMBRUCH IN OSTMITTELEUROPA, P. Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, s.201 - 214.
- Dudáš, Ján. 2013. Krízový stav školstva. Kultúra č.8 /2013. ISSN 1335—3470.

Fisher, Mike. 2014. Europhysics News, No 4/2014. ISSN 0531-7479.

Gruska, Jozef. Rozhodnú informácie. Literárny týždenník č. 13/1995. ISSN 0962-5999.

Kováč. Ladislav. Science, an essential part of culture, European Molecular Biology Organization Reports, Vol. 7 (2006), s. 128 – 132.

Margala Miriam. 2017. Rozhovor ponad oceán. Tvorba č.1/2017, s. 12 - 28. ISSN 1336-2526.

Matthews Viliam. 2008. Frankfurtská škola a jej ideoví soudruzi. Prevzaté z The Wanderer z 11.12.2008, Minnesota, SŠA.

Nienhaus, Gerd Ulrich. Physics on course to Bologna, Europhysics News 39 (2008), 4, s. 12 – 16. ISSN 0531-7479

Robinson, Eduard. New polytechnics, Education and Training, 10 (1968), 10, s. 400 – 406.

Strážen Richard. 2017. Frankfurt - vplyvná centrála impéria. Zem&vek jún 2017, s. 89-91. ISSN 1339-2360

Wagner, Friedrich. 2007. Is truth still of value? Europhysics News, No. 5/2007, ISSN 0531-7479.

Články zo zborníkov

Bachmaier Peter. 2005. Der Wertewandel in Ostmitteleuropa, in P. Bachmaier, B. Blehová, Sammelband DER KULTURELLE UMBRUCH IN OSTMITTELEUROPA, P. Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, s. 15 – 32. ISBN 3-631-53011-0.

Ishihara, Y., prof., D. Eng., Doshisha University, referát na „3 rd Japan Central European Joint Seminar“, Bratislava 1998.

Mitter, Wolfgang. 2005. Perspektiven der Bildungspolitik in den Staaten Ostmitteleuropas, Sammelband DER KULTURELLE UMBRUCH IN OSTMITTELEUROPA, PETER LANG Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main, s. 33 – 52. ISBN 3-631-53011-0.

Internetové zdroje

Duke, David. My awakness (Moje prebudenie), www.europske narody.info, 2008.

Nehru, Jawaharlal. 1961. The Discovery in India, Asian Publishing House, London 1961.

http://en.wikipedia.org/wiki/Taxila#Ancient_centre_of_learning.

<http://sk.wikipedia.org/wiki/Athenaeum>).

http://www.hu-berlin.de/ueberblick/geschichte/hubdt_html).

<http://www.zvedavec.org/komentare/2017/05/7263-profesor-rainer-mausfeld-prednaska-na-tema-strach-mocenskych-elit-z-naroda.htm>.

Kultúra kritiky, www.prop.sk, 6.4.2010 z http://en.wikipedia.org/wiki/The_Culture_of_Critique_series.

Osobné informácie

Belej Jozef, prof. MUDr. CSc., osobná informácia 2010

Hudák Štefan, prof. RNDr. DrSc., osobná informácia 2014

Kostelný Michal, doc. Ing. CSc., osobná informácia, Košice 2014.

Šubjaková Elena, Mgr., osobná informácia 2010.

;

O autorovi:

Doc. Ing. Ján Dudáš, DrSc., (nar. 15.1.1946 vo Veličnej, okres Dolný Kubín) po absolvovaní stredoškolského štúdia na SVŠ Dolný Kubín a SVŠ Spišská Nová Ves vyštudoval odbor Fyzika tuhých látok na vtedajšej Fakulte elektrotechniky SVŠT v Bratislave (1969). Po študijnom pobyte na Ústave fyzikálnej metalurgie ČSAV v Brne (1969-1972) pôsobí od roku 1972 na Fakulte elektrotechniky a informatiky Technickej univerzity v Košiciach. Vo vedeckej a pedagogickej práci sa orientoval na problematiku magnetizmu, nízkych teplôt a teoretickej elektrotechniky s výsledkom vyše 90 pôvodných vedeckých prác (z toho vyše 20 karentových štúdií) s viac ako 130 ohlasmi a citáciami. V oblasti humanitných disciplín publikoval knižné štúdie „Literárno - kultúrny cestopis Oravy, 2002“, „Oravci vo vede a technike, 2008“, problematike školstva je venovaná polytematická kniha kritických reflexií „Absurdity vysokého školstva a inteligencie na Slovensku – Z vývoja európskych vysokých škôl, vedy a inteligencie, 2011“ a úrovni civilizácie v euro-atlantickom priestore je venovaný kritický „Lexikon menej známych a mätúcich sekulárnych a náboženských pojmov – Netradičný objektivizujúci náhľad do svetových dejín a celkového diania, 2017“.



Text prešiel recenzným řízením vědecké rady České společnosti pro civilizační studia. Recenzovali profesor Zdeněk Kolíbal a docent Petr Žantovský.

Posláním České společnosti pro civilizační studia je zvýšit porozumění tomu, jak "fungují" civilizace, co se děje na jejich hranicích, jak vznikají fundamentalismy, jak může soužít více civilizací na stejném území (je-li to vůbec možné), jak to ovlivňuje vnitřní dynamiku vzestupů a pádů každé z nich a vše, co s tím souvisí. Zásadním způsobem nás inspirovalo dílo *Střet civilizací* Samuela Huntingtona.

Proto se na půdě Společnosti pro civilizační studia setkávají lidé, z nichž někteří jsou experti v disciplínách jako sociologie, antropologie, právo, logika, teorie vědy, a s nimi další lidé, kteří třeba nemají akademické tituly, ale relevantní zkušenost. Nebo lidé, kteří se o zmíněnou problematiku zajímají a chtějí přispět k jejímu širšímu pochopení.

Více informací je k dispozici na www.stret-civilizaci.cz

