

ČESKÁ VZDĚLANOST

Multidisciplinární pohled
na fenomén národní kultury

JAN PRŮCHA



Wolters Kluwer

Česká vzdělanost

Multidisciplinární pohled na fenomén
národní kultury

Česká vzdělanost

Multidisciplinární pohled na fenomén
národní kultury

JAN PRŮCHA



Wolters Kluwer

Vzor citace: PRŮCHA, J. *Česká vzdělanost. Multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury*. Praha: Wolters Kluwer, a. s., 2015. 208 s.

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Průcha, Jan

Česká vzdělanost : multidisciplinární pohled na fenomén národní kultury /

Jan Průcha. -- Praha : Wolters Kluwer, 2015. -- 208 s.

ISBN 978-80-7478-675-4

001:316.344.3 * 001.2 * (437.3)

- vzdělanost -- Česko

- vzdělanost -- mezioborový kontext

- monografie

00 - Věda. Všeobecnosti. Základy vědy a kultury. Vědecká práce [12]

Recenzenti: prof. RNDr. Jan Hendl, CSc.

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

© prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc., 2015

ISBN 978-80-7478-675-4 (brož.)

ISBN 978-80-7478-676-1 (e-pub)

ISBN 978-80-7478-677-8 (pdf)

ISBN 978-80-7478-678-5 (mobi)

OBSAH

Úvod	7
1. Teorie o fenoménu vzdělanost / národní vzdělanost	9
1.1 Fenomén vzdělanost v mediálních diskurzích	10
1.2 Zahraniční pokusy o objasnění fenoménu vzdělanost	13
2. Historiografický výklad české vzdělanosti	19
2.1 Od kdy se vlastně začala rozvíjet česká vzdělanost?	23
2.2 Rozporuplná epizoda ve vývoji české vzdělanosti: období socialismu	27
3. Demografické a sociodemografické pojetí vzdělanosti	38
3.1 Demografická měření současné české vzdělanosti	38
3.2 Demografický pohled na vývoj české vzdělanosti	44
4. Pedagogické explanace vzdělanosti a přístupy k jejímu hodnocení	50
4.1 Vzdělanost v pojetí pedagogické teorie	50
4.2 Prokázané determinanty edukačních procesů vytvářejících vzdělanost	53
4.2.1 Vlastnosti a efekty školních edukačních procesů	54
4.3 Pedagogické hodnocení produktů školního vzdělávání	59
4.3.1 Evaluace produktů vzdělávání v projektu PISA	61
4.4 Přístupy srovnávací pedagogiky k hodnocení vzdělanosti	69
4.4.1 Indikátory vzdělávání/vzdělanosti (INES)	71
4.4.2 Charakteristiky české vzdělanosti podle indikátorů INES	73
Případová studie (A): Vzdělanost v USA – stav, měření, problémy ..	81
5. Andragogické pojetí vzdělanosti dospělých	94
5.1 Vzdělanost jako produkt formálního vzdělávání dospělých ..	98
5.2 Vzdělanost jako produkt neformálního vzdělávání dospělých	103
5.3 Vzdělanost jako produkt informálního učení / vzdělávání dospělých	110
5.3.1 Informální učení / vzdělávání prostřednictvím médií ...	114

6. Sociální determinace vzdělanosti: sociologický přístup	116
6.1 Vzdělanostní nerovnosti ve společnosti	117
6.2 Sociálně podmíněné volby vzdělávací dráhy	120
6.3 Identity a diferencovanost české populace v postojích ke vzdělávání	124
7. Ekonomické aspekty vzdělanosti	133
7.1 Náklady na vzdělávání a vliv na úroveň vzdělanosti	133
7.2 Lidský kapitál a národní vzdělanost	138
7.3 Vzdělanost lidských zdrojů a trh práce	143
8. Interkulturní faktory vzdělanosti	149
8.1 Charakter české vzdělanosti determinované národní kulturou	150
8.2 Specifičnosti národních kultur projevující se ve vzdělávání a vzdělanosti	152
8.3 Kulturní faktory odrážející se ve výsledcích vzdělávání	157
Případová studie (B): Finská vzdělanost jako produkt specifické národní kultury	161
9. Obsah a úroveň české vzdělanosti	168
9.1 Obsah pojmu národní vzdělanost	168
9.2 Národní vzdělanost hodnocená podle úrovně kompetencí dospělých	173
10. Na závěr problematiky	184
Přílohy	187
Příloha 1: Vzdělávací systém České republiky	188
Příloha 2: Obyvatelstvo České republiky podle věku a nejvyššího ukončeného vzdělání	189
Příloha 3: Obyvatelstvo České republiky podle nejvyššího dokončeného vzdělání, podle velikostí obcí a podle krajů	190
Seznam rámců	191
Literatura	192
Věcný rejstřík	200
Jmenný rejstřík	203

ÚVOD

*Budoucnost české společnosti, tak jak tomu bylo i v minulosti,
je zakódována ve vzdělanosti.*

Národy a etnická společenství přežívají v obdobích svého rozkvětu i v časech tíživých útrap hlavně díky své kultuře. Podstatnou součástí národní kultury je **vzdělanost** daného společenství. V tomto smyslu lze mluvit o **národní vzdělanosti** a specificky o **české vzdělanosti**. Ovšem objevuje se přitom jedna potíž: Ačkoliv se o vzdělanosti často mluví a píše v odborných pojednáních i v laických textech a v projevech médií, není přesně vymezeno, co je obsahem výrazu vzdělanost. Přesto se úroveň vzdělanosti často hodnotí – u nás jsou to zejména stesky na snižující se úroveň české vzdělanosti – aniž by byl daný fenomén jednoznačně definován, popsán a objasněn.

Tento stav, tj. rozpor mezi četností užívání termínu a neobjasněností příslušného fenoménu, se stal popudem k sepsání této knížky. Chci v ní vysvětlit, jak vlastně můžeme fenomén vzdělanost chápat, jak mnohostranné jsou jeho aspekty, jak jej lze exaktně hodnotit.

Jedním z omylů dosavadního chápání pojmu vzdělanost je to, že se na něj nahlíží omezeně a monodisciplinárně – jako na záležitost spojenou pouze se školním (formálním) vzděláváním a jeho výsledky. V této práci rozvíjím jinou, širší explanaci fenoménu vzdělanost, tj. jako jevu národní kultury, s aspekty a determinantami nejen školskopedagogickými, ale také historickými, demografickými, andragogickými, sociologickými, ekonomickými, psychologickými. Mým záměrem je doložit, že **objasňování fenoménu vzdělanost nemůže být zakládáno pouze na pedagogické explanaci, nýbrž musí být komplexní, multidisciplinární.**

Základní ideou v této knize je to, že vzdělanost každého národního a etnického společenství ve světě, tedy i populace Čechů, je determinována **vlastnostmi příslušné kultury**. Z toho důvodu věnuji pozornost vlastnostem některých národních kultur a jejich vzdělanostních charakteristik, zejména vysvětluji kulturní základy vzdělanosti Finů. Vycházím zde kromě jiných zdrojů ze své dřívější publikace *Interkulturní psychologie* (Průcha, 2004, 3., rozšíř. vyd. 2011) a z interkulturních výzkumů nizozemského odborníka Geerta Hofstedeho (česky Hofstede, 1999; Hofstede & Hofstede, 2006).

Zároveň se zabývám také popisem některých vzdělávacích systémů, zejména v USA, abych tím objasnil, jak produkty těchto systémů, ovlivňovaných národní kulturou, formují vzdělanost populací příslušných zemí. V tomto aspektu vycházím kromě jiných zdrojů ze svých komparativistických prací *Vzdělávání a školství ve světě* (Průcha, 1999) a *Srovnávací pedagogika* (Průcha, 2006a, 2012).

■ ■ ■

Při psaní této knihy jsem měl na mysli širší okruh čtenářů – odborníky z vědních oborů historie, demografie, pedagogiky, andragogiky, psychologie, sociologie, ekonomie, v nichž se problematika vzdělanosti v určitém nazírání objevuje. Chci ukázat, že ani jedna z těchto věd sama o sobě nemůže problematiku národní vzdělanosti dostatečně objasnit. Tato komplexní problematika může být analyzována a vysvětlována jen v komplexním, multidisciplinárním přístupu. K němu se pokouším shromáždit a vyhodnotit dosažitelné podklady.

Mým záměrem bylo oslovit touto knihou nejen odborníky z oblasti vědy, ale také studenty a doktorandy různých oborů. Protože národní vzdělanost je něco, co se dotýká i širší veřejnosti, vedl jsem výklad tak, aby nebyl úzce akademický, ale srozumitelný širšímu okruhu čtenářů. K tomuto účelu jsem do knihy zařadil také dvě desítky rámců, v nichž podrobněji dokládám výsledky různých výzkumů či různá teoretická pojetí vzdělanosti.

Vzhledem k rozsáhlosti problematiky je samozřejmě možné, že jsem neobsáhl vše významné, co bylo k tomuto tématu v jednotlivých vědách probádáno. Budu čtenářům vděčný za jakékoliv připomínky a návrhy k této knize, které by mi chtěli sdělit.

Rukopis této knihy posoudili dva renomovaní odborníci, prof. RNDr. Jan Hendl, CSc., (Fakulta sociálních věd UK, Praha) a doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr., (Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci). Za jejich pozitivní komentáře, a zvláště za kritické připomínky a konstruktivní doporučení k mému textu, velmi děkuji.

1. TEORIE O FENOMÉNU VZDĚLANOST / NÁRODNÍ VZDĚLANOST

Co to vlastně je vzdělanost? Z čeho vzniká? Jaký má obsah? Co ovlivňuje její rozvoj? Jaké má efekty? Snižuje se vzdělanost Čechů v současnosti? Lze vůbec úroveň národní vzdělanosti objektivně měřit?

Objasnění těchto a dalších otázek by mělo přispívat k vytváření teoretické koncepce o fenoménu vzdělanost. Takováto teorie není zatím v českém vědeckém prostředí k dispozici. Přesto se s termínem vzdělanost běžně setkáváme jak v odborných pracích, tak v textech médií. Uvedu několik typických příkladů (jde o autentické, jen mírně zkrácené výroky):

- *V důsledku špatného stavu školství dochází k snižování **vzdělanosti** české společnosti.* (Lidové noviny, 2013)
- *Když porovnáme řemeslníka z 19. století a řemeslníka z 21. století, budou se ti dva podstatně lišit jak v technologických znalostech, tak v celkové **vzdělanosti**.* (Z televizního pořadu Hyde Park, 2014)
- *Rozvoj **národní vzdělanosti** a vzdělávání učitelů v evropském kontextu.* (Název výzkumného projektu na Pedagogické fakultě UK, 2000–2005)
- *Anketa: Myslíte si, že úroveň **české vzdělanosti** klesá? Ano: 92,6 %, Ne: 7,4 % (celkem 34 417 respondentů)* (Internetový server www.novinky.cz, 2013)

Bylo by možno uvádět velkou řadu podobných příkladů. Objevují se stále znovu a většinou spatřují údajný úpadek české vzdělanosti ve špatném stavu školství. Vyplývá z nich jednoznačný závěr:

1. Není přesně definováno, co je obsahem výrazu vzdělanost v současném mentálním slovníku (předpokládané slovní zásobě) uživatelů českého jazyka. Avšak hypoteticky lze soudit, že výraz vzdělanost je asociován s pojmem školní vzdělání. Jestliže tedy podle uvedeného příkladu tak výrazná většina respondentů v internetové anketě hodnotí českou vzdělanost jako klesající, mají tím pravděpodobně na mysli úroveň školního vzdělání? Tomu by nasvědčovala i ta skutečnost, že nepříznivé hodnocení současné české vzdělanosti je často akcentováno v médiích.
2. Ovšem lexikografický význam výrazu vzdělanost má ještě jiný sémantický rozměr, a to vztahující se k jednotlivci. Svědčí o tom doklady v *Příručním slovníku jazyka českého* (7. díl, 1953–1955). Tento slovník

uvádí u výrazu vzdělanost následující výklad: *vlastnost někoho nebo něčeho vzdělaného; vzdělání.*

Například F. Palacký psal o Karlu IV.: *Dostalť se v něm na trůn český panovník neobyčejných ducha darův a výtečné pro svůj věk vzdělanosti.* Podobně B. Němcová psala: *Vzdělanost záleží v ušlechtilých mravech, v dobrém srdci a jasném rozumu.*

Uvedený slovník uvádí jako související s výrazem vzdělanost ještě tyto výrazy: **vzdělanec** – vzdělaný člověk, inteligent; **vzdělanectví** – souhrn vlastností vzdělance; **vzdělanectvo** – vzdělanci jako celek, inteligence; **vzdělání** – záměrné rozvinutí duševních schopností člověka a jeho výsledek – vzdělanost; **vzdělavatelnost** – schopnost být vzděláván.

Zvláštní je, že všechny tyto lexikografické výrazy a významy se vztahují k jednotlivci, k vlastnostem subjektu. Není dokládán žádný význam slova vzdělanost, který převažuje v současnosti, tj. vztahující se k určité populaci, zejména jako **národní vzdělanost** či **česká vzdělanost**.

3. V současných médiích se pojem vzdělanost objevuje s poměrně vysokou frekvencí, obvykle v souvislosti s (vědecky nepodloženou) kritikou výsledků českého školství. Zintenzivnění této kritiky se objevovalo zejména po zveřejnění výsledků českých žáků v mezinárodní evaluaci PISA (2003, 2009) a jiných měřeních. Jsou to autentické žurnalistické výroky typu:
- *Česko potápí klesající vzdělanost.*
 - *Úroveň vzdělanosti posledních devět let u nás klesá.*
 - *Slabé a nevykonné školství může v dohledné době tlačit Česko pod pomyslnou hladinu vzdělanosti.*

Podobných výroků a s nimi spjatých úvah a diskusí existuje velké množství. Podívejme se, zda se v nich dá vysledovat nějaké vymezení fenoménu vzdělanost.

1.1 Fenomén vzdělanost v mediálních diskurzích

Z obsahové analýzy žurnalistických textů v novinách a časopisech, stejně jako v mluvených projevech v televizi či rozhlasu, se vyjevuje, že v mediálním pojetí není definováno, co se myslí výrazem vzdělanost nebo národní vzdělanost. Automaticky a bez diskuse se pojem vzdělanost spojuje, resp. ztotožňuje s pojmem školní vzdělání/vzdělávání a s jeho výsledky. K této záležitosti realizoval originální analýzu Ivo Syřiště (2002) – viz rámeček 1.

1 POJETÍ FENOMÉNU VZDĚLANOST V MÉDIÍCH

Syřiště (2002) provedl obsahovou analýzu textů několika médií s cílem zjistit, jak různá média sledují téma vzdělanost a jak pojem vzdělání a vzdělanost chápou a vymezují. Předmětem analýzy byla jednak tištěná periodika (Mladá fronta Dnes, Lidové noviny, Respekt), jednak veřejnoprávní média Český rozhlas 1 a TV 1. Zkoumána byla tato média v období půldruhého roku (1. 1. 2000 až 1. 7. 2001). Hlavní poznatky z provedené analýzy týkající se pojetí fenoménu vzdělanost lze shrnout takto:

- Pojetí vzdělanosti a vzdělání je v médiích značně nejednotné a je navázané na jiná, zejména politická, ekonomická a sociální témata. **Neexistuje jednoznačné vymezení pojmu vzdělanost**, ani pokusy o jeho systematictější definici.
- Fenomén vzdělání je ponejvíce spojován s tematikou světa práce a byznysu. Převažuje **ekonomické pojetí**, kdy je člověk chápán stále více jako adaptabilní využitelná pracovní síla. Z textů denního tisku často vyplývá, že se vzděláváme hlavně pro vydělávání peněz. Vzdělání je spatřováno jako významný činitel nebo předpoklad k úspěšnosti, zaměstnanosti, konkurenceschopnosti.
- V diskusi o vzdělanosti se uplatňuje také **emocionální aspekt** týkající se chápání národního dědictví, případně národní orientace našeho vzdělávání. K termínu vzdělanost se jeví jako nejbližší synonymum slovo kultura. *Vzdělanost nejčastěji označuje **stav kultury**, mezilidské vztahy nebo jejich úroveň, schopnost dosahovat konsenzu, schopnost se dohodnout, schopnost uchovat si podstatné hodnoty z minulosti a zároveň být schopen utvářet vlastní budoucnost. ... Vzdělanost je chápána jako něco, co nesmíme ztratit, protože jinak bychom mohli ztratit svoje specifika. ... **Vzdělanost je častěji než výsledek vzdělávání chápána jako kulturní stav**, ať už člověka, národa, světa nebo etnika.* (Syřiště, 2002, s. 228, tučně zvýraznil J. P.)

Jak je doloženo z této analýzy, mediální pojetí fenoménu vzdělanost neposkytuje nějakou exaktní definici tohoto pojmu, avšak naznačuje jeho zakončení či alespoň souvislost s národní kulturou (odtud i souvislost termínů **národní kultura – česká vzdělanost**).¹

Jestliže nenacházíme uspokojivé vysvětlení pojmu vzdělanost ve veřejném diskurzu reprezentovaném texty médií – tento diskurz ovšem vyjadřuje většinou stanoviska laiků (ve smyslu osob, které se nezabývají přímo zkoumáním vzdělanosti) – musíme se obrátit k odborným explanacím. Budeme se ptát, zda existují nějaká exaktní pojetí ve vědeckých disciplínách, která by se mohla využít pro zformování teorie vzdělanosti / národní vzdělanosti. Otázka tedy zní takto: **Které vědecké disciplíny (teoretické a/nebo výzkumné okruhy) se zabývají problematikou vzdělanosti? Vznikly v této problematice nějaké systematické výzkumy s daty a nálezy o fenoménu vzdělanost?**

¹ Samotný termín „česká vzdělanost národní“ se objevuje v odborné literatuře asi poprvé ve spise Klimenta Čermáka *Krátké dějiny české vzdělanosti národní*, vydaném v Poličce v roce 1883.

Podle mého zjištění je předběžná odpověď k těmto otázkám následující:

- Mělo by se předpokládat, že teorií a zkoumáním vzdělanosti se zabývá – jakožto nejkompetentnější věda pro tuto problematiku – **pedagogika**. Skutečnost je ale taková, že v pedagogickém pojetí je vzdělanost sice uvědomována, často je zmiňována v souvislosti s hodnocením vzdělávacích výsledků či s činností učitelů a fungováním škol. Avšak toto pojetí je velmi zúžené, kdy se vzdělanost chápe jako produkt čistě formálního (školního) vzdělávání. Komplexní teorie vzdělanosti v pedagogice vytvořena není.
- V **andragogice** se pro objasnění fenoménu vzdělanost uplatňuje širší pohled tím, že andragogická teorie přesahuje pojetí vzdělávání od čistě formálního školního vzdělávání mládeže k celoživotnímu učení a vzdělávání, zahrnujícímu rovněž učení v neformálních typech vzdělávání dospělých a v informálním vzdělávání vůbec. Soustavná teorie fenoménu vzdělanost však v andragogice také není vytvořena.
- Při sledování dané problematiky se mi vyjevuje, že fenomén vzdělanost / národní vzdělanost je teoreticky nebo i výzkumně objasňován (v rozdílné míře) také v jiných disciplínách:
 - v **historiografickém** aspektu se zkoumají počátky a vývoj české vzdělanosti v rámci dějin národní kultury,
 - ve **filozofickém** pojetí je fenomén vzdělanost posuzován ve vztahu k charakteru společnosti, smyslu života aj.,
 - v **sociologickém** pojetí se vzdělanost vysvětluje v rámci sociálních struktur a vazeb ve společnosti,
 - v **demografickém** pojetí se vzdělanost zkoumá jako charakteristika populací států, regionů, měst a jiných lokalit,
 - v **ekonomickém** pojetí je vzdělanost analyzována v souvislosti s koncepcemi kvalifikace a kompetencí pracovních sil a efektů vzdělanosti pro trh práce,
 - v pojetí **interkulturní psychologie** je vzdělanost součástí národní/etnické kultury a na základě srovnávání typů jednotlivých národních kultur může být charakterizována.

Z toho vyplývá, že pokud chceme dospět k ucelené, komplexní teorii fenoménu vzdělanost, musíme brát v úvahu přístupy uvedených vědeckých disciplín. **Fenomén vzdělanost má tedy multidisciplinární povahu.** V důsledku toho budu v této knize postupovat tak, že se pokusím utřídit pojetí a (pokud jsou k dispozici) také empirická data poskytovaná v uvedených vědních oblastech.²

² V této knize nejsou zahrnuty úvahy o národní/české vzdělanosti obsažené v pracích některých autorů z „filozofie výchovy“, neboť nepřinášejí data a poznatky z empirických výzkumů.

Nejprve však se seznámíme s tím, jak se postupně formuje objasňování fenoménu vzdělanost, resp. nevzdělanost, v pojetích některých zahraničních odborníků (v části 1.2); potom se zaměříme na vědecké explanace přímo české vzdělanosti (kap. 2–9).

1.2 Zahraniční pokusy o objasnění fenoménu vzdělanost

Na českém knižním trhu se v posledních letech objevilo v překladu několik pozoruhodných publikací zahraničních autorů, které se více nebo méně zabývají koncepcemi vzdělanosti. Jsou to zejména monografie *Vzdělanost jako živý dialog s minulostí* (Schwanitz, 2013), *Společnost a vědění*, I–II (Burke, 2007 a 2013), *Teorie nevzdělanosti* (Liessmann, 2008). Ačkoliv tyto knihy vznikaly v různých zemích Evropy a jejich autoři pracovali nezávisle na sobě (ani se vzájemně necitují, jako by práce svých kolegů neznali), mají jeden společný rys: **Chápou vzdělanost v širším rámci kulturních, historických, ekonomických a dalších kontextů a souvislostí.** Stojí proto za to se jimi zabývat, chceme-li podpořit naši ideu o mnohohrstevnosti fenoménu vzdělanost a z toho plynoucí multidisciplinaritě její explanace.

Dieter Schwanitz, historik kultury a profesor anglistiky na univerzitě v Hamburku, publikoval svou monografii původně v němčině v roce 2006 s názvem *Bildung – Alles was man wissen muss*. Slovo *Bildung* znamená v němčině *vzdělání*, ovšem v překladu knihy je výstižně zvolen (podle obsahu díla) ekvivalent *vzdělanost*. Schwanitz vykládá vývoj vzdělanosti pojatý jako historie vědění a spojuje ji s charakteristikami národů Německa, Anglie, Francie, Španělska, Itálie, Rakouska, Švýcarska, Holandska a také USA. Je to tedy přístup vycházející z historie národních kultur.

Pro naše účely je ale nejzajímavější to, že se Schwanitz pustil do vymezování pojmu vzdělanost a formuloval k tomu několik definic či charakteristik – viz rámeček 2.

2

DEFINIČNÍ CHARAKTERISTIKY POJMU VZDĚLANOST

1. *Vzdělaností se nazývá propracované pochopení vlastní civilizace.*
2. *Kdyby kultura byla osobou, jmenovala by se Vzdělanost.*
3. *Vzdělanost je důkladná znalost hlavních rysů dějin naší civilizace, velkých filozofických a vědeckých projektů, stejně jako forem umění, hudby a literatury a jejich stěžejních děl.*
4. *Vzdělanost je uvolněný a vycvičený stav ducha, který se dostavuje tehdy, když jsme kdysi všechno věděli a potom zase všechno zapomněli.*
5. *Vzdělanost je schopnost účastnit se konverzace s kultivovanými lidmi, a nepůsobit přitom nevhodně.*
6. *Vzdělanost se řídí ideálem všeobecného utváření osobnosti v protikladu k praktickému vzdělání specialistů.*

7. *Podíváme-li se na společenskou realitu, můžeme konstatovat, že vzdělanost je nejen ideál, proces a stav, nýbrž také sociální hra. Cíl této hry je prostý: jevit se jako vzdělaný, a nikoli jako nevzdělaný.*

K této poslední charakteristice připojuje Schwanitz smyšlenou anekdotickou epizodu. Píše, že třeba na nějakém večírku můžete položit otázku:

Van Gogh, van Gogh, není to ten centrforvard v holandském fotbalovém mužstvu, který při posledním mistrovství světa zlomil nos německému brankáři?

Pokud vaše vážnost přesvědčí vaše posluchače o tom, že jste nechtěl žertovat, na jejich tvářích se objeví ohromení a napříště se styku s vámi budou vyhýbat.

Tím se dostáváme k další Schwanitzově definici:

8. *Vědění, které patří ke vzdělanosti, spočívá ve znalostech, na které se nesmíme ptát.*

Zdroj: Schwanitz (2013, s. 419–422)

V uvedených charakteristikách pojmu vzdělanost je zřejmé, že Schwanitz vystihuje vzdělanost jednak jakožto společenský fenomén (definice 1–3), jednak jako vlastnost individuální osobnosti (definice 4–7). V prvním případě autor spojuje fenomén vzdělanost s civilizací a kulturou, v druhém případě s vědomostmi všeobecného humanitního obsahu. Obojí je zajisté oprávněné, ale přece jen tyto Schwanitzovy charakteristiky prezentované v uvolněném, neformálním stylu neuspokojují představu o exaktním vymezení pojmu vzdělanost.

Zkusme se podívat, jak objasňuje fenomén vzdělanost další autor, britský sociolog a historik **Peter Burke**. V češtině vyšly dvě jeho skvělé monografie o společnosti vědění (2007 a 2013). Burke se zabývá touto problematikou z pohledu „sociální historie vědění“ (původní název obou jeho knih zní *A Social History of Knowledge*). Vědění či poznání³ objasňuje důsledně v chronologickém vývoji, jímž prošla lidská civilizace. Popisuje faktory, místa a instituce, které se podílely na šíření vědění a jeho pokrok ve světě. V 1. dílu sleduje vývoj globální vzdělanosti od starověkých společností a středověkých zámořských objevitelů a objevů až ke Gutenbergově vynálezu knihtisku. Na to navazuje pokračování (v 2. dílu), v němž hodnotí roli velkých národních encyklopedií konce 18. století a 19. století, jako byly francouzská *Encyclopédie* (1751–1772, s 28 svazky), později *Encyclopaedia Britannica* a další, které shrnovaly veškeré vědění své doby z oblasti věd a umění.

³ Termíny vědění/poznání (jako ekvivalenty angl. *knowledge*) jsou v české verzi monografií Burkeho používány alternativně, což odráží nejednotnost české vědecké terminologie v této oblasti. Z toho vznikají další alternativy jako *společnost vědění* vedle *znalostní společnost* apod. K tomu viz Kopecký (2009).

Přínosem Burkeho monografií je zejména to, že historický vývoj vzdělanosti objasňuje jako komplex poznatků různého druhu (zeměpisné, přírodovědné, medicínské atd.), které lidstvo postupně vytvářelo a šířilo. Proto věnuje podrobnou pozornost místům, ze kterých se vědění šířilo, jako byly vedle univerzit také zejména přístavy – v 15. a 16. století Lisabon, Sevilla, Benátky, Amsterdam, později Petrohrad. Spolu s materiálním zbožím se odtud šířily také informace a naučné (později vědecké) poznatky. Významnou roli při rozvoji vzdělanosti sehrávaly mezinárodní kontakty mezi vědci a politiky. Tyto způsoby mezinárodního přenosu vědění – podle autora jde o oblast **geografie znalostí** – lze ilustrovat například na tom, jak se šířilo vědění ze západní Evropy do tehdy zaostalého Ruska na počátku 18. století – viz rámeček 3.

3

ŠÍŘENÍ VĚDECKÉHO POZNÁNÍ ZE ZÁPADNÍ EVROPY DO ŠVÉDSKA A RUSKA V 17. A 18. STOLETÍ

Švédsko sice mělo již od roku 1477 univerzitu v Uppsale, ale do mezinárodní „učené obce“ se zapojilo až v 17. století. Tehdy královna Kristina, jedna z nejvzdělanějších žen tehdejší Evropy, zvala v době své dlouhé vlády (1632–1654) do Stockholmu R. Descarta a další učence. Ti měli pomáhat rozvoji věd a vědění ve švédském království, zahrnujícím tehdy i Finsko. (Zde bychom mohli k Burkeho výkladu doplnit, že roku 1644 byl pozván do Švédska také Jan Amos Komenský, aby zreformoval švédské školství.)

Rusko se do evropského společenství vzdělanců zapojilo o něco později než Švédsko a o něco dříve než Severní Amerika, a to za vlády Petra Velikého. „Ruský objev Evropy“ nabral tempo po carově poselstvu na Západ, kdy se asi 250 Rusů včetně samotného Petra Velikého odebralo studovat do Nizozemska, Anglie, Francie, Itálie a jinam, díky čemuž se zároveň zvýšilo povědomí o Rusku v západní Evropě.

Německý učenec, filozof a vynálezce Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) se s ruským carem několikrát setkal a vyložil mu své myšlenky. Když pak car založil roku 1724 v Petrohradě Akademii věd, řídil se projekt vzorem obdobné vědecké instituce, založené roku 1700 Liebnizem. (Sám Leibniz měl při tom za vzor Francouzskou akademii věd.) Pobyty západoevropských vědců v Rusku byly pak intenzivní, stejně jako studia ruských vědců na západoevropských střediscích vědy.

Zdroj: Burke (2007, s. 76–77)

Z monografií Burkeho je patrné, že autor interpretuje **fenomén vzdělanost jako vědění/poznání (především vědecké), které lidstvo kumuluje během svého historického vývoje na různých místech světa**. Je to pojetí velmi široké, které s sebou přináší určité přednosti, ale i určité nevýhody.

Takto široce chápaný fenomén vzdělanosti je nesporně užitečný v tom, že vysvětluje zdroje a faktory evropské i světové „geografie znalostí“, a to v dynamice tu rychlejšího, tu pomalejšího civilizačního růstu. V tomto

smyslu je vzdělanost vlastností či lépe řečeno majetkem všeho lidstva, byť je vytvářena v centrech vědy různých zemí, a to nerovnoměrně, v jednotlivých historických epochách.

Na druhé straně je takto chápaná vzdělanost stěží uchopitelná pro nějaké účely exaktního hodnocení či měření. Burke své dějiny lidského vědění podává narativním způsobem – je to vyprávění sledující a syntetizující více nebo méně známá historická fakta, která autor prezentuje v podobě velice zajímavé, přitažlivé a srozumitelné i pro laické čtenáře. Lze si představit tuto prezentaci vývoje vzdělanosti jako začleněnou do textů středoškolských učebnic dějepisu či historie vědy. Avšak těžko si lze představit, že bychom z monografií Burkeho mohli konstruovat přímé opory pro dostatečně uspokojivé explanace fenoménu vzdělanost. K tomu spíše poslouží jiné práce a přístupy, jak se jimi zabývají některé speciální vědy a disciplíny (viz kap. 3 a další).

Avšak ještě jedna práce může zajímat ty, kdo se pokoušejí ujasnit si fenomén vzdělanost. Je to nepříliš rozsáhlá knížka **Konrada Paula Liessmanna** *Teorie nevzdělanosti* (český překlad 2008, původně v němčině *Theorie der Unbildung*, 2006). Liessmann je rakouský publicista, který se zajímá o současné školní vzdělávání, zejména o úroveň vysokoškolského vzdělání v současnosti. Jeho hlavní ideou, kterou rozvíjí se značně sarkastickým tónem své kritičnosti, je tvrzení, že **čím více se propaguje důležitost společnosti vědění, tím rychleji ztrácí vědění na hodnotě**. Vzniká prý tak polovzdělanost či spíše nevzdělanost. Tudíž podle Liessmanna *idea vzdělanosti dnes ztrácí jakoukoliv legitimitu. ... Problémem naší epochy není polovzdělanost, nýbrž absence jakékoliv normativní idey vzdělanosti. ... Idea vzdělání, formulovaná jako program sebeutváření člověka, přestala být cílem a měřítkem rozhodujících činitelů při utváření vědění*. (s. 10) *Veškerá teorie vzdělanosti by tudíž dnes byla, pokud je poměřována tím, jak se v evropské tradici od antiky chápalo vzdělávání člověka, „teorií nevzdělanosti“*. *Nevzdělaností není myšlena pouze prostá absence vzdělání, ani určitá forma nekultivovanosti, nýbrž dnes už velmi intenzivní zacházení s věděním zcela mimo sféru idey vzdělanosti. Nevzdělanost je osudem nás všech, protože je nutnou konsekvencí kapitalizace ducha*. (s. 11, tučně zvýraznil J. P.)

Z těchto tezí je patrné, že Liessmann hodnotí současnou vzdělanost velmi skepticky, až negativně. Navazuje tím na některé filozofy, zejména T. L. Adorna, který uplatňoval ve své kritické teorii pojem polovzdělanost. Paradoxní je to, že pojmy vzdělanost/nevzdělanost – ačkoli se v Liessmannově textu vyskytují velmi frekventovaně – nejsou v knize definovány, čtenář musí význam těchto pojmů vyvozovat z toho, jak s nimi autor zachází v různých souvislostech. Toto vyvozování je však dosti obtížné,

v důsledku toho, že Liessmannovy formulace jsou tvořeny výroky výrazně subjektivního, esejistického vyjadřování, s četnými metaforami, emocionálně zabarvenými tvrzeními a verbálními nálepkami, a tyto výroky nejsou empiricky podloženy. Například: *Je možné, že ti, co kážou o společnosti vědění, tomu nesmyslu sami nevěří, ale tuto ideologii jen cynicky šíří, aby podpořili obchody svých pánů. ... Nevzdělanost je autentickým projevem společnosti vědění, už se zahnízdila v samém jejím středu a požírá jejího ducha.* (s. 118)

Výrok v první větě o „obchodech svých pánů“ (jakých obchodech? jakých pánů?) je z říše fantazií. Právě tak v druhé větě výrok o tom, že *nevzdělanost požírá ducha společnosti vědění* je naprostý nesmysl. Takovýchto výroků je v knize velmi mnoho a nemělo by smysl se jimi zabývat. Ale je jasné, že z výroků tohoto typu lze stěží vydedukovat, co fakticky výraz nevzdělanost má podle autora znamenat, tím méně to, co se má rozumět jakožto vzdělanost.

Na druhé straně v zájmu objektivit je třeba konstatovat, že v Liessmannově knize jsou též vyjádřeny některé kritické výhrady, jež se jeví jako oprávněné (a dají se vztáhnout nejen na Rakousko, jako u Liessmanna, ale jistě i na českou situaci). To se týká zejména jeho charakteristiky projektu PISA – *honba za pořadím* (s. 52–61). Liessmann oprávněně kritizuje to, že v Rakousku stejně jako v Německu se přikládá neúměrný důraz na pořadí zemí ve výsledcích testů PISA. Podle něho jde o případ *takřka neurotické fixace na žebříčky* při hodnocení zemí, podobně jako se sestavují ve sportu žebříčky zemí podle počtu získaných medailí. V tom má Liessmann určitě pravdu, ale je škoda, že zároveň dehonestuje program PISA, který je nepochybně skvělým nástrojem mezinárodní evaluace vzdělávacích výsledků, když mezi jiným prohlašuje: *Místo osvícenských cílů vzdělání ... nastoupil jediný vzdělávací cíl: obstát v testu PISA! Tak signifikantní projev nevzdělanosti se těžko najde v nějakém jiném centru vzdělání.* (s. 53)

Liessmanova kniha je velice populární, byla přeložena do několika jazyků, jen v češtině vyšla od roku 2008 v pěti dotiscích. Je napsána poutavým stylem, vtahuje čtenáře do autorova myšlenkového světa. Avšak neobstojí jako „teorie vzdělanosti“, neboť neobsahuje to, co musí mít každá solidní vědecká teorie: oporu o věrohodná data získávaná a verifikovaná empirickým výzkumem. *Teorie nevzdělanosti* se tak svým charakterem blíží více k radikální kritické koncepci Ivana Illiche (2001) o descolarizaci vzdělávání než k seriózním vědeckým explanacím reálného vzdělávání a vzdělanosti.

■ ■ ■

Jak je vidět, můj záměr opřít se s využitím monografií tří zahraničních odborníků (Schwanitz, Burke, Liessmann) o nějakou teorii vzdělanosti, nemohl být splněn.⁴ I když tyto práce poskytují mnohé zajímavé úvahy o vzdělání a vzdělanosti, nebo dokonce formulují určité charakteristiky fenoménu vzdělanost (u Schwanitze – srov. výše v rámci 2), výzkumný základ pro vědeckou teorii vzdělanosti celkově nevytvářejí.

Takže je nezbytné se obrátit k těm konkrétním vědám nebo disciplínám, které se fenoménem vzdělanost zabývají fundovaněji.

⁴ Výběr těchto monografií byl veden zájmem o to, zda a jak na fenomén vzdělanost / národní vzdělanost nahlízejí uvedení zahraniční odborníci. Tím se samozřejmě nezastírá to, že i v české odborné literatuře existují některé publikace týkající se více či méně daného fenoménu, jako je například kniha J. Kellera a L. Tvrdeho (2008) *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*.

2. HISTORIOGRAFICKÝ VÝKLAD ČESKÉ VZDĚLANOSTI

Když pátráme po tom, kdy a kde se vůbec začalo v české vědě (či v jejích počátečních zdrojích) uvažovat o fenoménu vzdělanost, zjišťujeme, že k tomu docházelo nejprve v rámci historiografie (historické vědy).

Pokud jde o historiografii, musíme odlišit dvě věci:

1. to, co odborníci pro zkoumání historie českého národa chápou jako význam pojmu vzdělanost,
2. to, jaký obraz vývoje vzdělanosti Čechů historiografické bádání přináší.

Podívejme se na oba tyto aspekty, a to s odkazem na práce zvláště významné pro naše téma.

Zájem historiků o fenomén vzdělanost se výrazně začal projevovat ve druhé polovině 19. století, hlavně v důsledku tehdejšího politického zápasu o spravedlivější státoprávní postavení Čechů v rakousko-uherské monarchii. Zakladatel moderní české historiografie **František Palacký** (1798–1876) používal výraz vzdělanost – jak jsem již zmínil výše – například v souvislosti s Karlem IV.: *Dostalť se v něm na trůn český panovník neobyčejných ducha darův a výtečné pro svůj věk vzdělanosti*. (Doklad uváděný u hesla vzdělanost v Příručním slovníku jazyka českého, 7. díl, 1955.)

V 19. století se význam slova vzdělanost chápal jako synonymum slova vzdělání, a to u jednotlivců. Člověk, který dosáhl určité vzdělanosti, byl ten, kdo měl rozvinuté duševní schopnosti a bezúhonný morální profil, jak to v jednom dopise vyjádřila spisovatelka Božena Němcová (nedatováno, rovněž podle zmíněného slovníku): *Vzdělanost záleží v ušlechtilých mravech, v dobrém srdci a jasném rozumu*.

Již v 19. století se v rámci usilování českých politiků, žurnalistů a vědců, zaměřeném na prosazení reprezentace Čechů v rakouských politických orgánech (zastoupení českých poslanců v říšském sněmu aj.), začaly objevovat práce o **historii škol a jiných kulturních institucí** v různých lokalitách. Reprezentantem tohoto zájmu je například spis Klimenta Čermáka *Krátké dějiny české vzdělanosti národní*, vydaný v Poličce roku 1883, nebo pojednání J. Jeřábka *Němčina a vzdělanost – časová úvaha vlastenecká* (Praha, 1882). V těchto a dalších podobných publikacích byl fenomén vzdělanost chápán jako významná součást dějin národa, ale bez pokusů o nějaké

přesnější vymezení pojmu. Historické líčení vývoje vzdělanosti se prakticky ztotožňovalo (z dnešního pohledu) s dějinami školství (podrobněji níže v této kap.).

Toto pojetí pokračovalo až donedávna, kdy se v historiografickém bádání dospělo k formování specifické výzkumné oblasti nazývané **dějiny vzdělanosti**. Je to pozitivní trend, jak jej charakterizuje historik Michal Svatoš (2009): *Až do druhé poloviny 20. století se historiografie věnovala většinou vývoji jedné školy, studentům jednoho regionu apod., a dějiny vědy a školy byly zkoumány výlučně jako střediska výuky a vzdělání, aniž se přihlíželo k sociální roli školství a vzdělání. V posledních několika desetiletích se začalo prosazovat pojetí dějin školství nikoliv izolovaně, nýbrž jako součást dějin sociálních.*

Typickým představitelem tohoto pojetí je například Le Goff a jeho práce *Intelektuálové ve středověku* (česky 1999). U nás je vynikajícím příkladem tohoto přístupu monografie M. Lenderové a K. Rýdla (2006), pojednávající o dětství v Čechách 19. století. Autoři ukazují, jak vznik a vývoj různých vzdělávacích a výchovných institucí (opatrovny, jesle, mateřské školy aj.) probíhal v rámci všech sociálních podmínek, v rodině i mimo ni, jimiž byl vzdělanostní rozvoj dětí určován.

Podle Svatoše (2009, s. 677) se tak konstituuje nová historická disciplína – dějiny vzdělanosti:

Dějiny vzdělanosti zkoumají historii vzdělávání a vzdělání, tj. dějiny vědních (školních) oborů, výuky, historii škol, učitelů, žáků a jejich sociální uplatnění. **Integrují** dosavadní badatelské postupy a navíc přidávají novou metodologii, totiž **sociostatistické výzkumy** a zkoumání tzv. dlouhých období. V centru zájmu už není jen škola, její struktura, učitelé a studenti, ale vlastní vzdělanost a průběh vzdělávání.

Dějiny vzdělanosti tak začínají u **propedeutiky vzdělání**, tj. u výchovy v rodině, zkoumají rodové, rodinné a lokální tradice vzdělanosti, dále se věnují všem stupňům předvysokoškolského (preuniverzitního) vzdělávání, především se však zabývají vyšším a vysokoškolským vzděláváním a také uplatněním absolventů a učitelů ve společnosti.

O tom, že se dějiny vzdělanosti fakticky konstituovaly jako vědecká disciplína, svědčí kromě jiného i to, že na VIII. sjezdu českých historiků v Hradci Králové (2002) působila samostatná sekce dějiny vzdělanosti. Nejvýznamnější pro naše téma je ovšem řada publikovaných monografií, které se dějinami vzdělanosti s konkrétním zaměřením zabývají. Některé

z nich je třeba zde připomenout, neboť dokládají jednu rozhodující okolnost pro chápání fenoménu vzdělanost v současnosti: **Česká vzdělanost má hluboko v historii národa založené kořeny a návaznosti, jež přispívají i k vlastnostem současné vzdělanosti.**

Jednou z prací tohoto druhu je monografie Jiřího Peška (1999) o **vzdělanosti a kultuře v předbělohorských Čechách** v letech 1547–1620. Autor se zaměřil na objasnění role a fungování tehdejších městských (partikulárních) škol. Tyto městské školy (Peškem nazývané „měšťanské“, zřejmě kvůli tomu, že jejich žáky byli v naprosté většině děti z rodin rozvíjející se vrstvy měšťanů, nikoliv šlechty) poskytovaly vzdělání v latině, a to pro mládež od věku 7 let. Obsah tohoto vzdělávání – které bylo na rozdíl od univerzitního vzdělávání částečné (*scholae particulares*) – tvořily v nižších třídách elementární gramotnostní dovednosti (čtení, psaní, počty, dále náboženství, latinská gramatika) a ve vyšších třídách základy kvadrivia (aritmetika, geometrie, astronomie, hudba). Co je však důležité z hlediska rozvoje české vzdělanosti: Byla to **mimořádně početná síť partikulárních škol.**

Pešek (1999) vysvětluje podle historických pramenů, že například v období dvaceti let (1560–1581) je doloženo 62 partikulárních škol ve 46 českých městech (mimo měst moravských). Podle jiného pramene počet těchto škol dokonce vzrůstal, takže v období let 1598–1612 je evidováno v 90 českých městech 109 škol obhospodařovaných pražskou univerzitou. To jsou nepochybně údaje svědčící o intenzivním růstu vzdělávacích institucí v uvedené době.

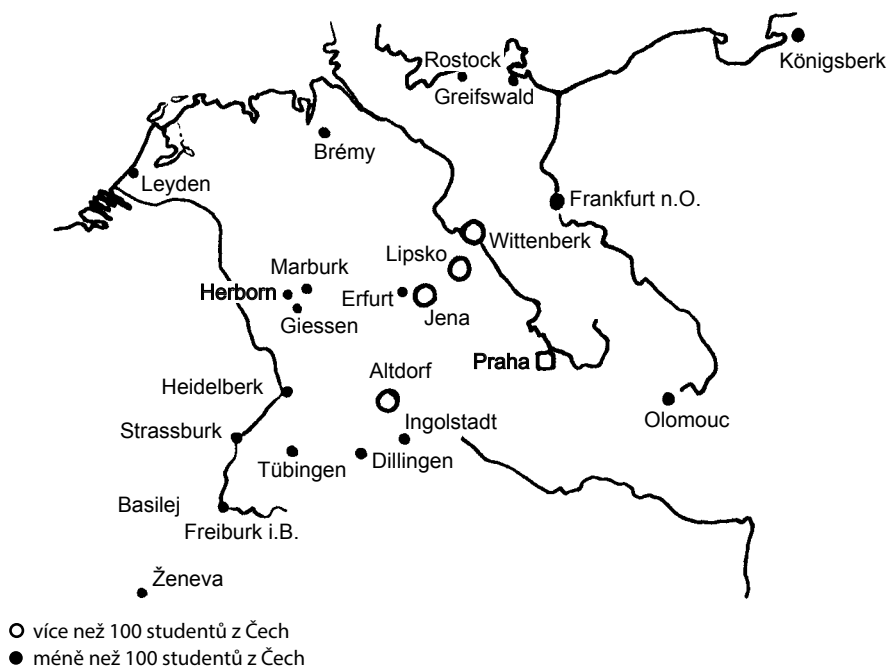
Podle Peška (1999) byla tehdejší **situace českého školství vyspělejší než v okolních zemích.** Například v Polsku bylo školství soustředěno v řídké síti velkofarností, v německých státech a v rakouských zemích se vyvinulo méně městských latinských škol, které však mnohdy měly vyšší úroveň než školy české. *Hustota městské školské sítě v Čechách je srovnatelná snad jen se situací v Anglii nebo v Nizozemí.* (s. 37)

Kromě relativně husté sítě partikulárních škol je pozoruhodná ještě jedna okolnost, kterou můžeme považovat za příznivý faktor rozvoje vzdělanosti: Latinské partikulární školy tvořily předstupeň k univerzitnímu studiu (tedy měly roli stejnou jako dnešní gymnázia). V partikulárních školách vyučovali často studenti i bakaláři univerzity, tedy lidé s určitým vzděláním, nominovaní a kontrolovaní univerzitou. Přitom byl uplatňován systém rotace, kdy univerzita dosazovala své absolventy do škol na území Čech a zčásti Moravy a tyto učitele pravidelně přezkušovala. Systém rotace měl výhodu v tom, že si městská rada či farář nemohli učitele výrazně podřídit a učinit je závislejšími na sobě více než na univerzitě,

nevýhodou bylo to, že učitelé mnohdy již po jednom semestru odcházeli ze škol.

Konečně ještě jeden pozitivní faktor přispívající k růstu české vzdělanosti: Byla to – z dnešního hlediska překvapivě vysoká – **účast studentů z Čech na zahraničních univerzitách**. Studovali zejména na univerzitách v Lipsku, Jeně, Altdorfu, Wittenberku, Heidelbergu a v Tübingenu. Podle Peška dosahoval počet imatrikulovaných českých studentů jen na středoevropských univerzitách počtu 1 533 osob v letech 1596–1620. Jiní historici (F. Šmahel aj.) uvádějí, že od poloviny 16. století do zániku pražské protestantské univerzity (1622) studovalo na univerzitách německých států a Švýcarska kolem 3 500 studentů z Čech a Moravy, další studovali v Nizozemsku, Francii a Itálii. Pobyty a cesty českých studentů na zahraničních univerzitách znázorňuje mapa (převzato z Pešek, 1999).

Studenti z Čech na zahraničních univerzitách a akademiích v letech 1596–1620



Jak je zřejmé, partikulární školy v Čechách a na Moravě sehrály významnou roli v rozvoji vzdělanosti české populace v předbělohorském období, kdy působily vedle méně početných škol církevních a vedle soukromého individuálního vzdělávání pro mládež šlechty. Je nutno mít na zřeteli tehdejší vzdělanostní situaci, kdy naprostá většina obyvatel, hlavně na venkově, byla negramotná, takže i absolventi partikulárních škol v řádech

tisíců v druhé polovině 16. století a na počátku 17. století byli významným faktorem posilujícím úroveň české vzdělanosti. Je to výstižně vyjádřeno takto (Pešek, 1999, s. 49–50): *Již sama skutečnost běžného zvládnutí čtení a psaní v češtině, latině, případně i němčině, zkušenost práce s textem, to vše byla ohromná praktická hodnota ve století, které se masovým rozvojem knihtisku radikálně odlišilo od informačně nezměrně chudších předcházejících staletí. Člověk prošlý partikulární latinskou školou byl schopen užívat poměrně bohatou odbornou literaturu v jazycích střední Evropy, byl na čtení a získávání informací z knih zvyklý a mohl je tedy využívat v té míře, v jaké si toho praktický život žádal. Gramotnost umožňovala intenzivní zapojení do správního a společenského života městské komunity, modernější formy obchodu a komunikace.*

Uvedl jsem tyto pohledy na dějiny vzdělanosti jako příklady toho, jak se v české populaci vyvíjela úroveň vzdělanosti, s důsledky sahajícími až po současnost. Samozřejmě vědeckých prací je v této oblasti velké množství, zejména takových, které se zaměřují na historický vývoj škol jako institucí generujících vzdělanost. Tyto práce jsou označovány jako **dějiny pedagogiky**, ovšem zahrnují jak popisy vývoje pedagogické teorie (idejí, koncepcí a paradigmat – Kasper, Kasperová, 2007), tak vývoj školských institucí a edukační praxe (Kádner, 1931; současný přehled in Průcha, 2000a, 2009). Odborníci pro dějiny pedagogiky (označované též termínem **historická pedagogika** – Jůva, 2009) se ovšem zkoumáním vývoje vzdělanosti přímo nezabývají.

2.1 Od kdy se vlastně začala rozvíjet česká vzdělanost?

Jak v historiografickém bádání vývoje české kultury, tak ve specificky zaměřené historiografii školství se počátky české vzdělanosti spojují s dvěma procesy, které probíhaly souběžně v druhé polovině 9. století:

- jednak to bylo ovlivňování formujícího se českého státu ze strany východofranské říše, které vedlo k přijetí křesťanství a latinské liturgie (symbolem je pokřtění 14 českých zemanů v Řezně roku 845),
- souběžně s tím to bylo působení mise Cyrila (Konstantina) a Metoděje na Velké Moravě (od roku 863), které přineslo na teritoria Moravy a Čech první písmo na bázi staroslověnštiny a vytvořilo první písemné artefakty.

V podstatě probíhal tehdy mocenský střet o sféry vlivu dvou civilizací, tj. západního a východního světa, v němž zvítězila západní kultura a s ní latina jako jazyk tehdejší vzdělanosti. O důsledcích tohoto kulturního zápasu se dodnes vedou odborné diskuse, ale většinové stanovisko historiků a jiných odborníků je takové, že příklon k západní, tj. franské civilizaci