

II /

VZDĚLÁNÍ PRO ZISK –
VZDĚLÁNÍ PRO DEMOKRACII

My, lid Spojených států, abychom vytvořili dokonalejší jednotu, nastolili spravedlnost, upevnili domácí klid a zabezpečili obranu země, podporovali růst všeobecného blahobytu a zabezpečili dobrodiní svobody sobě i svému potomstvu, dáváme si tuto Ústavu Spojených států amerických.

Preamble, *Ústava Spojených států amerických*, 1787

My, lid Indie, jsme se slavnostně rozhodli [...] zaručit všem jejím občanům:

spravedlnost, ekonomickou a politickou;

svobodu myšlení, projevu, přesvědčení, víry a vyznání;

rovnost právního postavení a příležitostí

a podporovat mezi všemi

bratrství pro zajištění důstojnosti jednotlivce a jednoty a integrity národa.

V našem Ústavodárném shromáždění tohoto dvacátého šestého dne listopadu 1949 tímto přijímáme, uvádíme v platnost a dáváme si tuto ústavu.

Preamble, *Ústava Indie*, 1949

Vzdělání má směřovat k plnému rozvoji lidské osobnosti, k posílení úcty k lidským právům a základním svobodám. Má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství mezi všemi národy a všemi skupinami rasovými i náboženskými.

Všeobecná deklarace lidských práv, 1948

Když přemýšlíme o výchově k demokratickému občanství, musíme přemýšlet také o tom, co jsou demokratické země a oč usilují. Co tedy znamená, když řekneme, že určitá země dosahuje pokroku? Pro někoho to znamená, že zvyšuje svůj hrubý národní produkt na hlavu. Toto standardní měřítko ekonomické výkonnosti země bylo ekonomy po dlouhá desetiletí užíváno tak, jako by bylo dobrým indikátorem celkové kvality života v zemi.

Cílem země, říká tento rozvojový model, by měl být ekonomický růst. A měl by jím být bez ohledu na rozdělování a sociální rovnost, bez ohledu na nutné předpoklady stabilní demokracie, bez ohledu na rasové a genderové vztahy, bez ohledu na zlepšování jiných aspektů kvality lidského života, které nejsou bezprostředně spojeny s ekonomickým růstem. (Empirické studie mezitím už ukázaly, že politická svoboda,

zdraví a vzdělání korelují s růstem jen velmi omezeně.⁵) Jedním příkladem toho, co tento model opomíjí, je skutečnost, že jihoafrický apartheid obvykle dosahoval špičkových ukazatelů rozvoje. Minulá Jihoafrická republika byla bohatá a starý rozvojový model tento výkon (či spíše slušný majetek) odměňoval, přitom však přehlížel obrovské nerovnosti v rozdělování, brutální režim apartheidu i nedostatky ve zdravotnictví, výchově a vzdělávání, které s tím souvisely.

Tento rozvojový model byl mezitím řadou seriózních myslitelů, kteří se zabývají otázkami rozvoje, odmítnut, nadále však ovládá velkou část politického rozhodování, zejména politiku ovlivňovanou Spojenými státy. Světová banka udělala pod vedením Jamese Wolfensohna chvályhodný pokrok, když uznala obsažnější koncepci rozvoje, později se však věci daly špatným směrem a Mezinárodní měnový fond již nikdy neučinil takový pokrok, jakého banka dosáhla za Wolfensohna vedení. Rozvojový model se snaží realizovat mnoho národů

⁵ Zvláště názorně to ukázali Jean Drèze a Amartya Sen v *India: Development and Participation* (Oxford University Press, New York – Oxford 2002) a v dřívějším vydání pod názvem *India: Social Development and Economic Opportunity* (Oxford University Press, New York – Oxford 1996). Údaje pocházejí ze studií o různých indických státech, které ve své politice postupovaly rozdílným způsobem; některé stavěly do popředí ekonomický růst a neposkytovaly oblasti zdravotnictví a výchovy žádnou přímou podporu, jiné přímými státními akty zdravotnictví a výchovu podporovaly (indická ústava ponechává takové otázky v pravomoci jednotlivých států). Terénní výzkumy jsou shrnuty in: Drèze, J., Sen, A. (eds.), *Indian Development: Selected Regional Perspectives*, Oxford University Press, Delhi, New York – Oxford 1997.

a států. Poučnou laboratoř pro takovéto experimenty představuje dnešní Indie, kde se některé státy (Gudžarát, Ándhra-pradéš) snažily prosadit ekonomický růst prostřednictvím zahraničních investic, ale udělaly jen málo pro zdravotnictví, vzdělání a pro situaci chudých lidí na venkově, zatímco jiné státy (Kerala, Dillí a v jisté míře Západní Bengálsko) uplatňovaly strategie, které byly orientovány egalitárněji a pokoušely se zajistit, aby zdraví a vzdělání byly všeobecně dostupné, aby se infrastruktura rozvíjela způsobem, který bude sloužit všem, a aby investice byly podmíněny vytvářením pracovních míst pro nejchudší.

Zastánci starého modelu s oblibou tvrdí, že usilování o ekonomický růst přinese samo od sebe jiné dobré věci, o nichž jsem se zmínila: zdraví, vzdělání a snížení sociální a ekonomické nerovnosti. Při zkoumání těchto různě zaměřených pokusů jsme však až dosud vždy zjistili, že starý model ve skutečnosti ony dobré věci, jak tvrdil, nepřináší. Mezi výsledky, jichž se dosáhlo například ve zdravotnictví a vzdělání, a ekonomickým růstem je jen velmi slabá korelace.⁶ A růst nevede sám od sebe ani k politické svobodě, jak vidíme na obrovském ekonomickém úspěchu Číny. Zajištění ekonomického růstu neznamena, že je zajištěna demokracie. A neznamena ani, že se vytvoří zdravá, angažovaná a vzdělaná populace, v níž budou příležitosti k dobrému životu dostupné všem sociálním vrstvám. Přesto mají dnes ekonomický růst všichni v oblibě,

⁶ Viz Drèze, J., Sen, A., *India: Development and Participation*.

a jestli nějaká tendence posiluje, pak je to tendence ke stále pevnějšímu spoléhání se na to, co jsem označila jako „staré paradigma“, a nikoli ke komplexnějšímu pojetí toho, čeho by se společností měly snažit dosáhnout pro své členy.

Tyto zhoubné tendence byly v poslední době zpochybněny v obou zemích, jež jsou středem mého zájmu. Zvolením Obamy a jeho vlády se američtí voliči rozhodli pro skupinu, která usiluje o větší rovnost ve zdravotní péči a více se soustředí na otázky rovného přístupu k příležitostem všeobecně. V Indii zajistili voliči překvapivým volebním výsledkem reálnou většinu kongresové straně, která umírněné ekonomické reformy spojila s tím, že se výrazně angažuje pro chudé venkovské obyvatelstvo.⁷ V žádné z obou zemí však nebyla politika dostatečně nově promyšlena s jasným zřetelem k idejím lidského rozvoje. Proto není jasné, zda obě země skutečně přijaly za své paradigma lidského rozvoje oproti paradigmatu orientovanému na růst a přizpůsobenému rozdělování.

Obě země však mají psané ústavy a v obou chrání ústava určitou skupinu základních práv před rozmary většiny, a tato práva nemohou být zrušena, i kdyby se tím dosáhlo výrazného ekonomického přínosu. Obě země chrání určitý soubor politických a občanských práv a obě zaručují všem občanům bez ohledu na rasovou, genderovou nebo náboženskou příslušnost rovnou zákonnou ochranu. Indický výčet práv je

⁷ Podle indické ústavy jsou otázky zdravotnictví, výchovy a vzdělání v pravomoci jednotlivých států, takže indická vláda může vývoj v těchto oblastech ovlivňovat pouze nepřímo.

delší než americký a zahrnuje též bezplatné a povinné základní a střední vzdělání a právo být osvobozen od zoufalých životních podmínek (právo na život odpovídající lidské důstojnosti).⁸ I když federální ústava Spojených států právo na vzdělání nezaručuje, ústavy čtených amerických států je zaručují a zahrnují ještě další opatření v oblasti sociální péče. Můžeme tedy obecně vyslovit závěr, že Spojené státy i Indie odmítly představu, že správnou cestou, jíž má země postupovat, je pouze snaha dosáhnout maximálního ekonomického růstu. O to divnější je, že významné osobnosti, jež se v obou zemích zabývají výchovou a vzděláním, se nadále chovají tak, jako by jediným cílem vzdělávání byl ekonomický růst.

V kontextu starého paradigmatu národního rozvoje mluví kdekdo o tom, že potřebné je takové vzdělání, jež podporuje rozvoj země, který je pojímán jako ekonomický růst. Takové vzdělání bylo nedávno popsáno ve zprávě, již pro americké ministerstvo školství vypracovala se zaměřením na vysokoškolské vzdělání komise vedená M. Spellingsovou. Mnoho evropských zemí takové vzdělání prosazuje a vysoce hodnotí technické univerzity a katedry, zatímco humanitní obory jsou stále drastičtěji omezovány. Hraje také ústřední roli v diskusích, jež se vedou v Indii i ve většině rozvojových zemí, které se snaží získat větší podíl na globálním trhu.

⁸ Článek 21 indické ústavy hovoří pouze o „životě a svobodě“, ale „život“ byl vždy chápán ve smyslu „života přiměřeného lidské důstojnosti“. Jihoafrická ústava však zachází ještě dál a dává ústavní formu i základním sociálním právům.

Spojené státy nikdy neměly model vzdělání zaměřený čistě na ekonomický růst. Některé příznačné a nyní již tradiční rysy našeho systému se takovému diskurzu úspěšně vzpírají. Na rozdíl od téměř všech světových zemí je složkou našeho univerzitního vzdělávání model všeobecného vzdělání (liberal arts). Místo aby studenti po příchodu na vysokou školu či univerzitu začali studovat jediný obor, musí v prvních dvou letech navštěvovat široký okruh kurzů, které zahrnují zejména kurzy v humanitních vědách. Tento model vysokoškolského vzdělávání zpětně ovlivňuje vzdělávání na středním stupni. Nikdo není předčasně zařazen do nehumanitního směru, ať čistě přírodovědného či čistě odborného, a žáci zaměřeni na humanitní obory neztratí příliš brzy veškerý kontakt s přírodními vědami. Důraz kladený na model všeobecného vzdělání není také známkou elitářství či třídních rozdílů. Vůdčí američtí pedagogové spojovali od počátku model všeobecného vzdělání s přípravou dobře informovaných, samostatných a empatických demokratických občanů. Model všeobecného vzdělání je stále relativně pevný, je však nyní v době ekonomických obtíží pod velkým tlakem.

Jiným aspektem americké tradice vzdělání, která se tvrdšíjše odmítá přizpůsobit modelu orientovanému na růst, je charakteristický důraz, jež klade na aktivní účast dítěte v procesu zkoumání a tázání. Tento učební model spojený se západní filosofickou tradicí teorie výchovy, na jejímž počátku stojí v osmnáctém století Jean-Jacques Rousseau a k níž ve dvacátém století patří John Dewey, byl spoluutvářen takovými eminentními pedagogy, jakými byli Friedrich Fröbel v Německu,

Johann Pestalozzi ve Švýcarsku, Bronson Alcott ve Spojených státech a Maria Montessori v Itálii. Jejich myšlenky probereme podrobněji ve 4. kapitole. Podle této tradice výchova nespočívá pouze v pasivním vstřebávání faktů a kulturních tradic, ale také v tom, že podněcuje mysl, aby byla ve složitém světě aktivní, kompetentní a uvážlivě kritická. Tento výchovný model vystřídal starší formu, kdy děti celý den tiše seděly v lavicích a pouze vstřebávaly a mechanicky opakovaly látku, jež jim byla předložena. Idea aktivního učení, která obvykle zahrnuje pevnou oddanost kritickému myšlení a argumentaci a svými kořeny sahá až k Sókratovi, hluboce ovlivnila americký základní a do jisté míry i střední stupeň vzdělávání. Tento vliv dosud trvá navzdory stále silnějšímu tlaku na školy, aby vychovávaly takové žáky, kteří dobře obstojí při standardizovaném testu.

Tyto výchovné teorie proberu později, uvádím je však nyní proto, abych ukázala, že ve Spojených státech – *až dosud* – pravděpodobně nenajdeme žádný ryzí příklad vzdělání zaměřeného čistě na ekonomický růst. Indie k tomu má blíže, protože navzdory silnému vlivu velkého Thákura, jenž se pokusil vybudovat svoji školu na ideji kritického myšlení a empatické imaginace a založil také univerzitu vybudovanou na interdisciplinárním modelu všeobecného vzdělání, byly dnešní indické univerzity podobně jako univerzity evropské dlouho založeny na paradigmatu orientovaném na jediný obor, a nikoli na modelu všeobecného vzdělání. Thákurova univerzita Višva Bháratí („Celý svět“) byla převzata vládou a nyní se stejně jako každá jiná univerzita založená na modelu jediného oboru zaměřuje především na trh. A podobně přestala Thákurova škola

také určovat cíle základního a středního vzdělání. Sókratovská forma aktivního učení se a zkoumání, jež využívala prvků umění, byla odmítnuta a nahrazena pedagogikou násilného biflování na zkoušky, které jsou v celé zemi standardizované. V indických státních školách je nyní všudypřítomnou realitou právě onen učební model, který Thákur (společně s Evropany a Američany, o nichž jsem mluvila) vášnivě odmítal – žák pasivně sedí v lavici, zatímco mu učitelé a učebnice předkládají látku, jež má být nekriticky vstřebána. Kdybychom si chtěli učinit představu o tom, jak by vypadalo vzdělání zaměřené na ekonomický růst, jež by nepřihlíželo k žádným jiným cílům, dospěli bychom pravděpodobně k něčemu dost blízkému tomu, co obvykle nabízejí indické státní školy.

Naším cílem je však porozumět modelu, který ovlivňuje celý svět, nikoli popsat konkrétní školský systém v určité konkrétní zemi, a proto si svoje otázky položíme abstraktně.

Jaké vzdělání předpokládá starý model rozvoje? Vzdělání orientované na ekonomický růst vyžaduje základní dovednosti, znalost čtení a psaní a základních početních úkonů. Vyžaduje také, aby určití lidé měli pokročilejší znalosti v oblasti informatiky a techniky. Rovný přístup tu však není příliš důležitý; země může velmi dobře růst, zatímco chudí lidé na venkově zůstávají negramotní a bez přístupu k informačním technologiím, jak ukazují nedávné události v mnoha indických státech. Viděli jsme, že v takových státech jako Gudžarát a Ándhrapraděš může hrubý národní produkt na hlavu růst díky vzdělání technické elity, která činí stát atraktivním pro zahraniční investory. Výsledky tohoto růstu však nepronikají dolů,

aby zlepšily zdraví a životní situaci chudých lidí na venkově, a není žádný důvod předpokládat, že ekonomický růst vyžaduje, aby se jim dostalo adekvátního vzdělání. To byl vždy první a nejhlubší problém rozvojového paradigmatu, které vychází z hrubého národního produktu na hlavu. Toto paradigma zanedbává rozdělování statků a může vysoce hodnotit země či státy, v nichž existují alarmující nerovnosti. To platí v plné míře i o vzdělání. Vzhledem k povaze informační ekonomiky mohou země zvyšovat svůj hrubý národní produkt, aniž se přitom příliš starají o rozdělování šancí na vzdělání, pokud vytvářejí kvalitní technologii a ekonomickou elitu.

Zde vidíme další aspekt, jímž se Spojené státy tradičně odchylovaly, alespoň v teorii, od paradigmatu ekonomického růstu. V americké tradici veřejného vzdělání představovaly ideje rovných příležitostí a rovného přístupu, i když nebyly v realitě nikdy příliš mocné, vždy ideové cíle a obhajovali je i politici maximálně soustředění na ekonomický růst, například autoři Zprávy Spellingsové.

Vzdělání zaměřené na ekonomický růst vyžaduje vedle základních dovedností pro mnohé a vyspělejších dovedností pro některé, aby lidé, kteří získají víc než jen elementární vzdělání a mohou nakonec tvořit relativně nepočetnou elitu, byli alespoň v elementární míře obeznámeni s dějinami a ekonomickými fakty. Musí se však dbát na to, aby historický a ekonomický narativ nevedl v žádném případě k vážným kritickým úvahám o třídě, rase a genderových otázkách či o tom, zda jsou zahraniční investice skutečně dobré pro chudé lidi na venkově, zda demokracie může přežít, když vládnou obrov-

ské nerovnosti v životních šancích. Kritické myšlení nemůže být příliš důležitou součástí vzdělání zaměřeného na ekonomický růst, a ve státech, které neúnavně usilovaly o tento cíl, jí také nikdy nebylo; příkladem je západní indický stát Gudžarát, který je dobře známý tím, jak se zde sofistikovaná technologie pojí s poddajností a skupinovým myšlením. U studentů je svoboda myšlení nebezpečná, je-li cílem vzdělání skupina technicky vyškolených a poslušných pracovníků, kteří mají realizovat plány elit, jež se zaměřují na zahraniční investice a technický rozvoj. Kritické myšlení se proto musí potlačovat, jak se to v gudžarátských státních školách také již dlouho děje.

Historie, řekla jsem, může být velmi důležitá. Avšak pedagogové sledující ekonomický růst nebudou podporovat studium historie, jež se zaměřuje na nespravedlnosti dané třídní, kastovní, genderovou či etnickou a náboženskou příslušností, protože takové studium podněcuje ke kritickému myšlení o přítomnosti. Nebudou podporovat jakékoli vážné a kritické úvahy o vzestupu nacionalismu a o škodách napáchaných nacionalistickými ideály ani úvahy o tom, jak je morální představitost velmi často ochromována tlakem technologické nadvlády – to vše jsou témata, která Rabíndranáth Thákur se šířavým pesimismem rozpracoval ve své knize *Nacionalismus*, v přednáškách, jež proslavil během první světové války a které jsou v dnešní Indii – přes světovou proslulost Thákura jako nositele Nobelovy ceny – ignorovány.⁹ Předkládat se bude naopak

⁹ Thákur, R., *Nacionalismus*, přel. E. a V. Škrachovi, J. Šnajdr, Na Kladně 1921.

taková verze historie, která líčí národní ambice, zejména usilování o bohatství, jako velké dobro, ale bagatelizuje otázky chudoby a globální odpovědnosti. Další příklady takové formy vzdělávání lze opět snadno nalézt v reálném životě.

Markantní příklady takového přístupu k historii nacházíme v učebnicích, jež vydávala v Indii hinduistická nacionalistická strana BJP, která také prosazuje agresivní rozvojový program založený na ekonomickém růstu. Tyto knihy (naštěstí stažené poté, co BJP v roce 2004 přišla o moc) nejen naprosto potlačovaly kritické myšlení, ale neposkytovaly mu ani látku, s níž by mohlo pracovat. Předkládaly indické dějiny jako nekritické vyprávění o materiálním a kulturním triumfu, kdy veškeré obtíže byly způsobeny vnějšími silami a vnitřními „cizími elementy“. Kritika nespravedlností, jež existovaly v indické minulosti, byla prakticky znemožněna obsahem učební látky a jeho doporučeným didaktickým využitím (například otázkami na konci každé kapitoly), které bránilo promyšleným otázkám a nutilo k pouhému vstřebávání a bezduchému opakování. Na žácích se požadovalo, aby jednoduše přijali vyprávění o neposkvrněném dobru a ponechali stranou veškeré nerovnosti spojené s kastou, genderovou příslušností a náboženstvím.

I problémy současného vývoje byly prezentovány s důrazem na prvořadý význam ekonomického růstu a na relativní bezvýznamnost rovnosti v rozdělování statků. Žákům se tvrdilo, že záleží jedině na situaci *průměrného* člověka (nikoli například na tom, jak se daří těm, kteří se mají nejhůře). A byli dokonce nabádáni k tomu, aby se považovali za součást velkého kolektivu, jež dosahuje pokroku, a ne za jednotlivce s indi-

viduálními nároky. „Jednotlivec získá v rámci sociálního rozvoje jakýkoli prospěch jedine jako kolektivní bytost.“¹⁰ Tato kontroverzní norma (jež tvrdí, že daří-li se dobře zemi, musí se dařit dobře i jednotlivci, i když je krajně chudý a trpí mnoha nedostatky) je předkládána jako fakt, který si žáci musí vštípit a při předepsaných státních zkouškách mechanicky opakovat.

Vzdělávání orientované na ekonomický růst bude mít takové rysy pravděpodobně všude, protože nespoutané usilování o růst nepřispívá k citlivému uvažování o rozdělování či o sociální nerovnosti. (Nerovnost může dosáhnout nesmírných rozměrů, zatímco země velmi uspokojivě roste, jak tomu dříve bylo v Jihoafrické republice.) Pohled na lidskou tvář chudoby pravděpodobně vyvolá nad usilováním o růst četné otázky, protože zahraniční investice je často třeba přilákat politikou, která nevýhodně postihuje chudé lidi na venkově. (V mnoha částech Indie například chudí zemědělstí dělníci obdělávají půdu, která je potřebná pro výstavbu továren, a pokud jejich půdu získá vláda, nic dobrého jim to pravděpodobně nepřinese – i když jsou odškodněni, chybí jim obvykle dovednosti nutné k tomu, aby mohli získat zaměstnání v nových průmyslových podnicích, které je vytlačily.¹¹)

¹⁰ Viz Nussbaum, M., *The Clash Within: Democracy, Religious Violence, and India's Future*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 2007. Kapitola 8 podává podrobný popis s odkazy a citáty.

¹¹ Viz Nussbaum, M., „Violence on the Left: Nandigram and the Communists of West Bengal“, *Dissent*, Spring 2008, s. 27–33.

A jak je tomu s uměním a literaturou, s oblastmi, jichž si demokratičtí pedagogové tak často vysoce vážili? Vzdělávání zaměřené na ekonomický růst bude především na tyto součásti výchovy pohlížet s despektem, protože se zdá, že příliš nepřispívají k osobnímu či národnímu ekonomickému pokroku. Proto jsou programy v oblasti umění a humanitních oborů na celém světě a na všech úrovních redukovány ve prospěch oborů technických. Indičtí rodiče jsou hrdí na dítě, které je přijato do některého z technologických a manažerských institutů, a stydí se za dítě, jež studuje literaturu či filosofii nebo chce malovat, tančit či zpívat. I američtí rodiče se rychle vydávají tímto směrem, navzdory dlouhé tradici všeobecného vzdělání.

Pedagogové, kteří mají na zřeteli především ekonomický růst, nebudou umění jen přehlížet. Budou se ho bát. Kultivovaná a rozvinutá schopnost vcítění se je totiž obzvláště nebezpečným nepřítelem tupé netečnosti, a morální netečnost je pro realizaci ekonomických rozvojových programů, které ignorují nerovnost, skutečně nutná. Zacházet s lidmi jako s objekty, s nimiž lze manipulovat, je mnohem snadnější, jestliže jsme se nikdy nenaučili pohlížet na ně jiným způsobem. Agresivní nacionalismus, jak řekl Thákur, potřebuje otupit morální svědomí, potřebuje proto lidi, kteří neuznávají individuum, kteří mluví skupinovým jazykem, kteří se chovají a nazírají na svět jako poslušní byrokraté. Umění je velkým nepřítelem této netečnosti a umělci (pokud nejsou zcela zastrašení a zkorumpováni) nejsou spolehlivými služebníky žádné ideologie, tedy ani ideologie v zásadě dobré – umělci vždy chtějí,

aby imaginace překročila obvyklé hranice, aby viděla svět novým způsobem.¹² Pedagogové zaměřeni na ekonomický růst, budou vystupovat proti tomu, aby humanitní obory a umění byly složkami základního vzdělání. Tento útok probíhá v současné době na celém světě.

V dobře fungujících demokraciích lze ryzí model vzdělání orientovaného na ekonomický růst jen obtížně nalézt, protože demokracie je vybudována na úctě ke každému jednotlivci, zatímco růstový model respektuje naopak pouze celek. Vzdělávací systémy na celém světě se však stále přibližují růstovému modelu, aniž se příliš bere v úvahu, jak málo se to shoduje s cíli demokracie.

Jak můžeme charakterizovat typ státu a typ občana, který se pokoušíme vytvořit? Nejdůležitější alternativou k modelu orientovanému na ekonomický růst je v mezinárodních kruzích, které se zabývají vývojovými procesy, paradigma lidského rozvoje, a s touto alternativou jsem také spojila svou práci. Podle tohoto modelu jsou důležité příležitosti či „možnosti“, jež každý člověk má v nejdůležitějších oblastech, počínaje životem, zdravím a tělesnou nedotknutelností až po politickou svobodu, politickou participaci a vzdělání. Tento rozvojový model uznává, že každý jednotlivec má nezczitelnou lidskou důstojnost, jež musí být respektována zákony i insti-

¹² V Západním Bengálsku to byla právě umělecká komunita, jež se nejdříve a nejsilněji postavila proti vládní politice, která vyháněla zemědělské dělníky z jejich půdy, aniž jim nabídla možnosti vzdělávání nebo pracovní příležitosti; viz tamtéž.

tucemi. A dobrý stát přinejmenším uznává, že jeho občané mají v těchto i jiných oblastech svoje nároky a navrhuje takové strategie, jež umožňují, aby lidé neklesli v žádné oblasti pod minimální úroveň možností.

Model lidského rozvoje je spjat s demokracií, protože základní složkou života hodného lidské důstojnosti je mít hlas v rozhodování o politice, která řídí život člověka. Typ demokracie, který tento model preferuje, se nicméně vyznačuje výraznou rolí základních práv, jež nemohou být lidem odňata rozmarem většiny – bude tedy prosazovat účinné formy ochrany politické svobody; svobody projevu, sdružování a náboženského života; a bude rovněž podporovat základní nároky v dalších sférách, například v oblasti vzdělávání a zdraví. Tento model se dobře shoduje s cíli, jež sleduje indická (a jihoafrická) ústava. Spojené státy nároky v „sociální a ekonomické“ oblasti, například ve sféře zdraví a vzdělání, nikdy ústavní formou nechránily, alespoň ne na federální úrovni; a přesto mají Američané silně rozvinutý smysl pro to, že důležitou známkou národního úspěchu je možnost všech občanů tyto nároky uplatnit. Model lidského rozvoje tedy není jakýmsi blouznivým idealismem, ale těsně se vztahuje k ústavním závazkům mnoha, ne-li většiny demokratických zemí světa, které ovšem nejsou vždy dokonale plněny.

Jakými schopnostmi musí země své občany vybavit, chce-li podpořit tento typ humánní a vůči člověku citlivé demokracie, která u každého jednotlivce podporuje šance na „život, svobodu a usilování o štěstí“? Nezbytné se zdají alespoň tyto schopnosti:

- Schopnost dobře promýšlet politické otázky, které se týkají vlastní země, schopnost zkoumat, uvažovat, argumentovat a diskutovat, a nepodřizovat se tradici ani autoritě.

- Schopnost uznat, že spoluobčané jsou lidé se stejnými právy, i když mohou být po rasové, náboženské či genderové stránce odlišní a mohou mít odlišnou sexuální orientaci; pohlízet na ně s úctou jako na účel jednání, nikoli jako na pouhý nástroj, s nímž lze manipulovat pro vlastní zisk.

- Schopnost projevovat zájem o život druhých, pochopit, co různé politické přístupy znamenají pro šance a zkušenosti různých skupin spoluobčanů a pro lidi za hranicemi vlastní země.

- Schopnost utvořit si jasnou představu o různých složitých otázkách, které ovlivňují průběh lidského života; přemýšlet o dětství, adolescenci, o rodinných vztazích, o nemoci, smrti a o mnoha jiných věcech formou, která vychází z porozumění širokému okruhu lidských příběhů, a ne pouze ze souboru dat.

- Schopnost kriticky posuzovat politické vůdce, ovšem s poučeným a realistickým porozuměním možnostem, které jsou jim dostupné.

- Schopnost uvažovat o dobru vlastní země jakožto celku, nikoli pouze o dobru vlastní lokální skupiny.

- Schopnost vidět vlastní zemi jako součást komplikovaného světového řádu, kde mnoho otázek různého druhu vyžaduje, aby se na nadnárodní úrovni inteligentně rokovalo o jejich řešení.

Toto je pouhý náčrt, je tu však alespoň v počáteční podobě vysloveno to, co potřebujeme.