

1. Změny ve způsobu života

V průmyslově vyspělých zemích současného kapitalismu i socialismu mění se — méně výrazně či výrazněji, v dílčích aspektech (komponentách) či v celém komplexu, na povrchu či v nehlubinnějších vztazích — způsob života.

Základním zdrojem změn v kapitalistických zemích je především rozvoj vědy a techniky probíhající na půdě kvalitativně nezměněného společensko-ekonomického systému. V té míře, v jaké proměny ve způsobu života závisí na společenských poměrech, musí tedy v tomto systému docházet k pohybu v kruhu, k opakování, k utváření v podstatě omezených předpokladů ke změně.

Spojení vědeckotechnické revoluce s revolucí socialistickou mění postupně a radikálně všechny materiální i společenské podmínky života lidí a vytvářejí předpoklady pro formování socialistického způsobu života. Socialistické země jako společnost přechodu od kapitalismu ke komunismu představují stále se vyvíjející systém, v němž i způsob života krystalizuje v novou kvalitu, procházející řadou vývojových etap.

Uvedené premisy opravňují k hypotetickému závěru; životní způsob v kapitalistické a socialistické společnosti se rozvíjí po různých trajektoriích, jejichž rozbihavost bude vědeckotechnickým pokrokem dále umocňována.

Samozřejmě, že tím se nevylučují, ale naopak předpokládají určité obdoby, jejichž míra i podstata je proměnná v čase.

Mezi ně patří i skutečnost, že *změny ve způsobu života objektivně vyžadují růst vzdělanosti, určitou přípravu nejen pro práci, ale i pro ostatní sféry životní aktivity.*

Není tak příliš vzdálená doba, kdy hlav-

ním „vychovatel“ a „vzdělavatel“ byl sám život;¹ dnes je třeba naléhavě formulovat požadavek *nejen výchovy a vzdělání pro práci, ale pro celý život.* Dnes platí, že „škola života“ je o to účinnější, o co lépe je člověk vyškolen.

Akcelerace společenských změn, které v řadě komponent životního způsobu vyvolávají hraniční situaci, kdy kvantitativní proměny vyvolávají kvalitativní zvraty, zkomplikování vztahů ve všech sférách i v celku společenské skutečnosti, související s procesem jejího zespolečňování, vzrůst rozhodovacích situací a jejich variability, vyžadují pro jednání v kterékoliv oblasti společenského života *připravu.* Tradice či prostá zkušenost již nestačí. Ovšem o tom, zda výchova a vzdělávání přispívají ke znásobení schopností aktivního jednání či jsou naopak nástrojem prohloubené manipulace člověka, rozhoduje konec konců opět společenský kontext.

2. Úloha výchovy a vzdělávání v proměnách lidského života

Vzdělávání se stalo od konce druhé světové války odvětvím největší světové aktivity. Podle rozpočtů je na druhém místě veřejných výdajů na světě, ihned za výdaji na zbrojení.²

Míra vzdělání, kterého se dostává populaci, stejně tak jako míra diferencovanosti, v jaké se různým vrstvám dostává, patří mezi ty faktory, jež výrazně zasahují do utváření lidského života. V tomto smyslu je ovšem situace ve světě velmi rozdílná, a to nejen mezi zeměmi průmyslově vyspělými a nerozvinutými, ale také mezi zeměmi kapitalistickými a socialistickými.

Propastnou rozdílnost ve vzdělanostní úrovni lze měřit skutečností, že na světě je stále okolo jedné třetiny negramotných,

¹ Zásada povinné školní docházky v naprosté většině zemí není starší než několik desetiletí či dokonce let a dvacet zemí na světě ji doposud neza-

vedlo (Zpráva Mezinárodní komise UNESCO, 1973).

² Zpráva Mezinárodní komise UNESCO, 1973.

zatímco v některých jeho částech se nasto-
luje možnost prodloužení povinné školní
docházky na úroveň vysokých škol.³

Přes permanentní diskuse o funkci vzdě-
lávání v procesu demokratizace společnos-
ti zůstává vzdělávání v kapitalistických
poměrech nástrojem udržování třídní ne-
rovnosti a námitky proti školskému systé-
mu jako baště konzervatismu, vedené z po-
zic radikální kritiky, ústí až ve volání po
jeho likvidaci.⁴

Uprostřed teoretických, ideologických a
politických střetů o cíle, společenské poslá-
ní, obsah, optimální institucionální výstav-
bu vykristalizovalo obecné vědomí, že je
třeba vytvářet předpoklady pro celoživotní
vzdělávání; jinak nebude možno uspokojit
nároky, jež klade na člověka — pracovní
silu — rozvoj vědeckotechnické revoluce.

Daleko méně je však akcentována společ-
něská potřeba vytváření předpokladů vý-
chovy a vzdělávání nejen *po celý život, ale
pro celý život*. A pokud ano, pak je větši-
nou artikulována pod vlivem filosofických
a sociologických koncepcí, které přisuzují,
zcela v duchu tradic buržoazního myšlení,
výchově a vzdělávání primární dějnotvor-
nou roli.

„Ostrý konflikt mezi technickým úspě-
chem a sociálním selháním,“⁵ rozpor mezi
výsledkem a očekáváním,⁶ který musí dnes
konstatovat průmyslově nejvyspělejší ka-
pitalistické společnosti, stimuluje společen-
skou vědu k tomu, v nových variantách
předkládat starou recepturu: buď prohlou-
bení technické racionality, která vládne
světu, v němž člověk se mění v manipulo-
vatelný a manipulovaný objekt, nebo inte-
lektuální či morální „vzpoura“ subjektu,

který je mimo skutečné přírodní a společ-
enské determinace.⁷

Tyto filosofické a sociologické koncepce,
jež leží v základech různých pojetí výcho-
vy a vzdělávání, mají jeden styčný bod:
sociální rozpory, které vyplývají z rozvoje
vědy a techniky v poměrech buržoazní spo-
lečnosti, interpretují jako obecné konflikty
techniky a společnosti, techniky a člověka
a tam, kde jediným reálným řešením je
revoluční změna poměrů, dosazují pseudo-
řešení spočívající v idealistickém přecenění
role rozumu, morálky, osvěty, výchovy,
vzdělávání.

Paradoxním způsobem pak tytéž koncep-
ce, které přisuzují výchově a vzdělávání
dějinné role, jež prostě objektivně nehrají
a nemohou hrát, zamlžují tím zároveň spo-
lečenskou skutečnost, v níž reálný zájem
na rozvoji člověka nepřekračuje hranice
vymezené jeho funkcí pracovní síly a im-
perativem zisku, skutečnost, kde žádné
jiné potřeby než ty, jež jsou přeměnitelné
v zisk, nemají naději na život.⁸

V socialistické společnosti, která usku-
tečnila revoluční převrat poměrů, se mini-
malizuje nebezpečí mystifikace dějinné ro-
le výchovy a vzdělávání, jež v sobě obsa-
huje i moment jejich diskreditace, aby o to
výrazněji se uplatnila jejich skutečná pře-
tvářející síla.

Rozvoj a úspěchy socialistických zemí v
této sféře jsou nesporné.⁹ Socialistická spo-
lečnost „je zákonitě mnohem dříve a širše
otevřena pro vzestup vzdělání než kapita-
listický systém na stejné úrovni výrobních
sil,“¹⁰ neboť od samého počátku své exis-
tence reflektuje dvojí funkci vzdělávání,
jež je nejen přípravou pro povolání, ale

³ Schaff, A.: *Bildung in einer automatisierten Gesellschaft*. In: *Qualität des Lebens*. Bildung. Frankfurt am Main 1973, s. 96.

⁴ Illich, I.: *Nutnost zbavit společnost škol*. Doku-
menty Mezinárodní komise UNESCO.

⁵ Brzezinski, Z.: *Between two Ages*. New York 1970, s. 220.

⁶ „Žádná jiná společnost se nikdy nezabývala tolik svým vlastním duševním zdravím a nepokou-
šela se tak silně aplikovat vědecké principy v cel-
kovém stylu života... Výsledek je bohužel v roz-
poru s očekáváním. Právě ve společnosti hojnosti,
s jejím uspokojováním biologických potřeb, redukci
napětí, výchovou a podmiňováním pomocí vědec-
kých technik došlo k neočekávanému vzestupu du-
ševních chorob, zločinnosti mladistvých, zločinů
páchaných nikoliv z nouze, ale pro zábavu, k váž-
ným problémům s volným časem automatizované
společnosti a ke vzniku nových forem duševních
poruch, které diagnóza označuje jako existenciální
choroby, zhoubnou nudu, sebevražedné neurozy dů-
chodců apod., což jsou ve skutečnosti všechny pří-
znaky nemocné společnosti.“ Ludwig von Bertalanffy:
Člověk, robot a myšlení. Praha 1972, s. 48–49.

⁷ Tak Fourastie spoléhá na to, že sám další rozvoj

vědy a techniky vyřeší většinu lidských problémů.
Friedmann vidí záchranu v novém projektu sku-
tečné výchovy, která vytvoří nového člověka. Mar-
cuse volá po změně, jež přispěje k transformaci člo-
věka v nový, „autodeterminovaný“ subjekt. Berta-
lanffy považuje morální výzvy k jedincům za zcela
neúčinné a základní problém vidí v tom, jak roz-
šířit morální kodexy na vyšší společenské útvary.
⁸ „Většina aktuálních potřeb společnosti a lids-
kých společností může být přeměněna v renta-
bilní obchodní příležitost“. (Drucker, P. F.: *La for-
mation des dirigeants d'entreprise*. Paris 1971, s. 134.)
⁹ Jsou například v citované zprávě UNESCO kon-
statovány zejména ve vztahu k rozvoji sovětského
vzdělávacího systému.

¹⁰ Filipiec, J. — Richta, R.: *Vědeckotechnická revo-
luce a socialismus*. Praha 1972, s. 73. Tato teze je
doložena tabulkou, v níž se srovnává počet stude-
ntů a učitelů na 10 000 obyvatel, výdaje na vzdělání
z národního důchodu s úrovní výrobních sil (vy-
jádřenou GNP per capita). Vezme-li se za základ
srovnání kritika růstu vzdělání v USA v poměru
k dosaženému GNP per capita, pak pro různé země
v r. 1964 se objevují ve vztahu k USA relativní
hodnoty uvedené v tabulce na str. 238.

i nástrojem formování nového, socialistického člověka, nového způsobu života, nástrojem, který otevírá možnosti přístupu ke kultuře v nejširším slova smyslu. Nikoliv ovšem ve smyslu substituování změny společenských poměrů, ale naopak jako *prostředek adekvátního osvojení si* nových poměrů, nových možností, jež v sobě zahrnuje jak komponentu poznávací, tak komponentu akční.

Dějinná *intence*, kterou tento vývoj sleduje, je vytvoření takových životních podmínek, takového způsobu života, který umožňuje, aby člověk se rozvinul v *aktivní, tvůrčí, všestrannou* bytost. „Všestranné uskutečňování individua přestane být v představě ideálem..., až individua budou moci kontrolovat vlivy světa, které naléhavě požadují od individuí, aby skutečně rozvíjela své vlohy...“¹¹ Jakákoliv představa, že tento dějinný cíl je dosažitelný v blízké budoucnosti, oslabuje ovšem automaticky nezbytnou orientaci na vyjasňování zprostředkujících etap, odkrývání rozporů. jejichž řešení je pro skutečné přiblížení se cíli rozhodující.

3. Některé problémy utváření socialistického způsobu života ve vztahu k výchově a vzdělávání

Vzdělávání pro práci a ostatní život. Co pod tímto pojmem rozumíme?

Přípravu pro všechny společensky důležité aktivity, které zároveň přispívají k rozvoji lidské osobnosti: vzdělávání pro práci (s respektováním jak jejího odborně technického, tak sociálního rozměru), pro společensko-politické aktivity, pro volný čas (zahrnující aktivity manuální, fyzické, kulturní, sociální), pro život v rodině.

Rozlišení dvou funkcí vzdělávání odráží dvě stránky v postavení člověka ve společnosti, který je jednak výrobní silou, jednak vlastním smyslem, „účelem“ společenského vývoje, dvě stránky, jejichž vztah je podmíněn ekonomicky.

Míra protikladnosti, rozpornosti či identity uvedených funkcí vzdělávacího procesu má tedy složité společenské zprostředkování. Kapitalismus rozvinul přípravu pro práci jako klasickou a dominantní funkci vzdělávacího procesu ve společnosti, které se zajímá o člověka především jako o pracovní sílu. V komunistické společnosti s plně rozvinutou vědeckotechnickou revolucí budou potřeby kladené na člověka – výrobce a sebezvojové potřeby člověka se sblížovat a prolínat – a s tím i obě funkce výchovného a vzdělávacího procesu.

V každé etapě vývoje socialistické společnosti je tedy nezbytné analyzovat jejich vzájemný vztah s ohledem na to, v kterém místě spojnice mezi uvedenými dvěma

Pokrač. pozn. 10

Země	Relace mezi počtem studentů na 10 000 obyvatel a GNP na hlavu (USA = 100)	Relace mezi počtem učitelů na 10 000 obyvatel a GNP na hlavu (USA = 100)	Relace mezi výdaji na vzdělání z národního důchodu a GNP na hlavu (USA = 100)*
USA	100	100	100
Velká Británie	59	86	120
Francie	68	95	93
NSR	48	89	88
Belgie	61	98	106
Holandsko	102	99	130
Itálie	64	107	136
Rakousko	90	103	119
Řecko	105	95	94
SSSR	178	110	171
ČSSR	106	105	128
Polsko	121	113	150
Maďarsko	80	102	115
Bulharsko	186	138	137

* Použito regresivní škály, která předpokládá nikoli lineární, ale klesající přírůstky, jak to odpovídá křivce USA.

¹¹ Marx, K.: *Německá ideologie*. Spisy, sv. 3. Praha 1958, s. 293.

„body“ se nalézáme. V této souvislosti chceme naznačit několik otevřených problémů.

a) V různých vývojových etapách nároky na růst vzdělání inspirované tempem či pronikavostí změn v různých sférách života mohou být značně odlišné. Například lze vyslovit hypotézu, že v současné fázi nároky na růst vzdělání vyplývající ze společenských změn jak uvnitř pracovní sféry, tak mimo tuto sféru rostou rychleji než nároky spojené s technickými inovacemi, jsou však obtížněji vyjádřitelné, neboť nejsou vždy vázány na profesní systém.

b) Rozdíly se mohou projevit i z hlediska diferenciací potřebného vzdělání. Sféra práce (s nepřekonanou dosud dělbou práce) vyžaduje a ještě dlouho bude vyžadovat diferencovanou vzdělání (nejen obsahově, ale i co do úrovně). Na druhé straně v některých jiných sférách života se podmínky natolik přibližují,¹² že jejich plné osvojení by vyžadovalo rychlejší překonávání existujících diferencí ve vzdělanosti úrovně.

c) Rozdílnosti vyplývají i ze způsobu, jakým je pracovní a mimopracovní sféra spojena se vzdělávacím procesem. Plně institucionalizovaná pracovní sféra je schopna lépe artikulovat a prosazovat svoje požadavky na změny ve vzdělávacím procesu, jež jsou adekvátní jejím měnícím se potřebám. Sféra mimopracovní, institucionalizovaná jen částečně (příčemž vztah mezi těmito institucemi a člověkem je pochopitelně velice volný — chodit do zaměstnání je nezbytné a povinnost, jejíž plnění je společností sankcionováno, navštěvovat divadlo, sportovní zařízení je do značné míry věcí individuální volby), je daleko méně schopná artikulovat své požadavky na vzdělávání přiměřené společenským změnám. Vzdělávací proces ve vztahu ke společenským změnám neprovedl ještě dostatečně onen nezbytný obrat, jehož jsme svědky zejména ve vztahu k odborně technické dimenzi pracovního procesu, totiž *nevycházet v obsahové orientaci pouze z imanentního pohybu vědy a jednotlivých*

*vědních disciplín, ale reagovat na změny v samotné společenské realitě.*¹³

Z hlediska formování životního způsobu to znamená reagovat zejména na ty oblasti, kde změněné podmínky otvírají největší možnosti proměn ve vlastním lidském životě a kde vzdělávání může *napomoci jejich aktivnímu a tvůrčímu osvojení*. Vzdělání je tedy jednou z nutných, nikoliv však dostačujících podmínek; jeho nedostatek je však reálnou bariérou osvojení si nových možností, jež se otvírají zejména:

1. ve sféře participace na řízení společenských procesů (v podniku i lokalitách, ve společenských organizacích politických i zájmových, ve sféře produkce hodnot i jejich spotřeby);
2. v rozšiřující se sféře volného času, jež je pouze potenciálním prostorem pro rozvoj osobnosti;
3. ve změněných podmínkách rodinného života (zbaveného vlivu soukromovlastnických vztahů, spojeného s novým postavením ženy, s proměnou vztahů mezi rodiči a dětmi).

d) Přitom ovšem je třeba vzít v úvahu, že zatímco v oblasti práce existuje a funguje spojení mezi vzděláváním a aktivitou, pro niž je člověk vzděláván, pak v mimopracovních životních sférách se vyskytuje takové fungující spojení jen výjimečně. Proto i měření vzdělávacího efektu je zde mimořádně obtížné.

Výchovně vzdělávací proces odtržený od světa aktivit je však torzem: teprve v procesu, v němž člověk přetváří svět a sebe samého, nachází své dovršení. Dosáhnout tohoto žádoucího propojení nelze pouze reflektováním diferencovaných vzdělávacích potřeb manifestovaných aktuálně sociálními třídami, skupinami a jednotlivci, ale všude tam, kde je to možné, napojovat výchovně vzdělávací činnost na institucionální síť, jež je bází rozvoje aktivit v mimopracovní sféře.¹⁴

Řešení naznačených problémů může významnou měrou přispět k utváření socialistického způsobu života, a to zejména

¹² Pro všechny je otevřena účast na řízení společenských procesů, stále méně se liší množství volného času, jímž disponují různé sociální třídy, vrstvy a skupiny, stejně tak jako jejich příjmy a celková životní úroveň.

¹³ Byť náznaky takového „obratu“ zejména ve sféře mimoškolního vzdělávání jsou zřejmé.

¹⁴ Modelovým příkladem úspěšnosti takového přístupu mohou být výsledky dosažené v CSSR

v úrovni péče o kojence. Navaznost zdravotnické výchovy a elementárního vzdělávání matek na síť institucí pečujících o matku a dítě vedla nejen k poklesu kojenecké úmrtnosti, ale k masovému zvýšení úrovně péče o kojence co do hygieny, zdravé výživy i jejich celkové fyzické i duševní prosperity, a to ve všech sociálních prostředích.

tehdy, existuje-li zároveň vědomí nejen možností, ale i mezí výchovného a vzdělávacího působení.

Socialistický společenský systém rozevřel v mnoha směrech ohromné možnosti pro proměny lidského života, které lidé dosud nedovedou — částečně právě pro přežívající staré vědomí — plně si osvojit a vytěžit z nich maximum pro vlastní individuální rozvoj. Je možno dokonce říci, systém je v mnoha směrech dokonalejší než samotní jeho tvůrci. Tento rozpor je do určité míry historicky nezbytný a pochopitelný, neboť právě *nejprve* musí lidé změnit poměry —

tohoto vychovatele číslo jedna —, aby se postupně mohli změnit sami. A v těchto hranicích je mimořádně aktuální i *účinná role výchovy a vzdělávání* jako citlivého nástroje, který může uvedený rozpor zmírnit.

Atributem formování socialistického životního způsobu je cílevědomost. Právě ideově správně zaměřená výchova a vzdělávání přispívají k uvědomění žádoucích cílů i prostředků jejich uskutečňování, přispívají k tomu, aby nový socialistický život byl aktivním dílem všech.