

1. Význam komunistické výchovy pro zrychlování dynamiky socialismu

Možnosti plnějšího využívání předností socialismu a urychlení jeho rozvoje zá-
visí v rozhodující míře na všemožné aktivizaci lidského faktoru, na zvýšení
společenského významu výrobní a nevýrobní činnosti, pracovní, sociálně poli-
tické a duchovní aktivity, organizovanosti, iniciativy a tvořivosti pracujících
mas. Jak uvádí Politická zpráva ÚV KSSS XXVII. sjezdu Komunistické strany
Sovětského svazu, „tím nejpodstatnějším, nač je dnes třeba soustředit veškerou
sílu stranického vlivu, je dosáhnout toho, aby každý člověk chápal mimořádný
význam nynějšího okamžiku a jeho převratný charakter. Všechny naše plány
zůstanou ve vzduchu, nechají-li lidi lhostejnými, nepodaří-li se nám vyburco-
vat pracovní a společenskou aktivitu mas, jejich energii a iniciativu. Obrátit
společnost k novým úkolům, zaměřit na jejich splnění tvůrčí potenciál lidu,
každého pracovního kolektivu, to je prvořadá podmínka urychlení sociálně eko-
nomického rozvoje země“ [Politická zpráva 1986 : 28–29].

Ve stati se nezabýváme řadou problémů, které vznikají při formování osob-
nosti: specifikou formování individuality v osobnost obecně a v socialistickou
osobnost zvláště, prostorem i omezeními, s nimiž se osobnost setkává v socia-
listické vývojové fázi, problémy všestranného, harmonického a svobodného
rozvoje socialistické osobnosti, možnostmi formovat osobnost v konkrétních
třídách, skupinách i vrstvách v rámci socialismu, vlivem sociálního prostředí
i spoluodpovědnosti jedince za formování své osobnosti, problémy sociální (a
psychické) zralosti osobnosti, rozpory v jejím formování, při utváření jejích
zájmů a usměrňování jejích potřeb. Tyto nesporně závažné a aktuální problémy
formování osobnosti je třeba učinit předmětem samostatné úvahy. Avšak spolu
s dalším odpovědným promýšlením spíše nepřímých forem působení na rozvoj
různých stránek postavení jedince v socialismu vystupují silně do popředí i
úkoly působení přímého: na jeho duchovní, společensko-mravní struktury, na
vědecký světový názor, přesvědčení, hodnoty, orientace, postoje a na jejich
přeměnu v praktické činy (1). Stoupá význam komunistické výchovy a vě-
deckého rozboru výchovného zázemí konkrétních aktivit.

Výchovná práce, zejména ideově politická výchova, musí být svým obsahem
co nejtěsněji spjata se zrychlením dynamiky socialismu. Tomuto jejímu zá-

(1) Jak uvádí P. P. Lopata a J. V. Porochnuková v kapitole Komplexní přístup
k organizování výchovy — významný předpoklad pro formování všestranně vyspělého
člověka, je formování socialistické osobnosti „složitý a mnohostranný proces, z něhož
lze vyčlenit dva aspekty. Za prvé je to zpětné působení objektivních podmínek čin-
nosti jednotlivce, celého systému společenských vztahů, sociálních skutečností socia-
listické společnosti. Za druhé je to komunistická výchova v přímém slova smyslu, tj.
cílevědomé ideové působení společnosti na jednotlivce, působení uskutečňované za
vedení komunistické strany při využití všech institucí a prostředků k formování osob-
nosti: rodiny, školy, pracovního kolektivu, společenských organizací, systému politic-
kého vzdělávání, tisku, rozhlasu, filmu, literatury i umění“ [Lopata — Porochnuková
1981 : 205—206].

kladnímu směřování musí být podřízeny i zvolené formy a metody, celá organizace výchovného procesu. Projevuje se tu dialektické podmiňování společenského pokroku a mechanismu výchovy.

Plně rozvinout společenskou aktivitu lidí znamená odpovědně i střizlivě určovat zejména podstatné úkoly a vyhledávat odpovídající prostředky, přísně objektivně posuzovat průběh a výsledky procesu. Nelze říci, že by na téma komunistické výchovy „bylo řečeno málo slov, a to slov správných“, konstatuje Politická zpráva ÚV KSSS XXVII. sjezdu KSSS. „V praxi se však cílevědomá výchovná práce často nahrazovala okázalými kampaněmi, odvádějícími propagandu od života, což se záporně projevovalo na společenském ovzduší. Vyhrocenost životních rozporů byla často přehlížena, chyběl realismus při hodnocení skutečného stavu v ekonomice, sociální oblasti i v jiných sférách“ [Politická zpráva 1986 : 29]. KSSS a komunistické a dělnické strany v dalších socialistických zemích proto organizují závažnou přestavbu ideologické práce, aby byla lépe sladěna s novými požadavky na úroveň uvědomělosti, organizovanosti, vzdělání a kultury dělnické třídy a všech pracujících.

Klíčové v této souvislosti je najít, určit optimální cesty a prostředky formování osobnosti, které odpovídají vysokým požadavkům dynamizace socialismu. Formovat socialistickou osobnost znamená formovat její společenské, socioprofesionální, ekonomické, občansko-politické kvality, její socialistické vědomí, kolektivistické a internacionalistické orientace, zakládat tím její celkový optimistický přístup k životu, oddanost socialismu, věci dělnické třídy a viru v budoucnost. Takovým všestranným a náročným rozvojem osobnostních kvalit každého člověka je možné přeměňovat talenty lidu v konkrétní schopnosti tvůrčím způsobem do společenského života zasahovat.

Velice střizlivě musíme hodnotit — abychom nevydávali přání za skutečnost — reálné výsledky, které, přitom dosahujeme. Jakékoli jednostranné a unáhlelé zevšeobecnění, zvláště pokud se týká mladých lidí, je tu nepřijatelné. V naší společnosti je mnoho lidí, kteří si vysoce osvojili nároky, jež jsou se socialistickou osobností spojeny. Jsou i takoví, v jejichž osobnosti se projevují rozvinutější prvky komunistických principů vnitřní seberegulace a společenského jednání. Je však stále ještě příliš mnoho těch, jejichž schopnosti i ochotu pracovat podle náročných socialistických kritérií musíme nadále houževnatě pěstovat a nesmiřovat se přitom s nenáročností. Navíc je nutné rázně potírat jevy, které jsou protisociální a tak či onak souvisejí se zostřeným ideologickým bojem.

2. Aktuální problémy teorie a metodologie komunistické výchovy

Základní otázkou teorie a metodologie komunistické výchovy je specifika jejich úkolů v současné vývojové etapě socialismu. Vynořují se přitom obecnější sociálně filozofické problémy, které jsou v centru pozornosti teoretiků a praktiků.

Komunistická výchova je novým, vyšším typem výchovy, přejímajícím všechno nejlepší z pokrokové světové kultury a z nejlepších tradic výchovného procesu. Dialektickou negací je obohacuje o řadu nových prvků, zejména díky novému obsahu a dosahu pracovní výchovy rovných vlastníků všech základních výrobních prostředků společnosti. Socialistická uvědomělost, zahrnující pochopení úkolů výstavby socialismu a jim odpovídající uvědomělé jednání, se obohacuje s každou další vývojovou etapou socialistické společnosti [Munclinger 1981 : 161].

Podstata a základní vývojové tendence výchovných vztahů jsou vždy závislé na způsobu výroby, na společenských vztazích a vládnoucí ideologii, na společenských podmínkách a způsobech životní činnosti subjektu a objektu výchovy. Z těchto determinací se však odvíjí i vlastní, relativně autonomní, více-

méně rozvinutá aktivita objektů a subjektů výchovy, jejich vlastní představy o ideálu, o žádoucím, jejich očekávání, zkušenosti a zhodnocování vztahů se společností. V závislosti na klíčových podmínkách, na výrobním způsobu formujícím lidské individuum, se vyhraňují typy těchto vzájemných vztahů. Odtud lze také vyvodit systém znaků a kritérií „sociability“, od osvojení základních rysů způsobu života až po hlubinné stimulace a motivace jednání.

Ke zdokonalování komunistické výchovy v podmínkách socialismu musí více přispívat filozoficko-metodologická analýza procesu, využívající materialistických a dialektických hledisek při objasňování objektivních a subjektivních faktorů obsahu výchovy, rozpornosti výchovného procesu a při snaze o hlubší pojetí vztahu pracovní, politické a mravní výchovy, hlavních a vedoucích tendencí apod. Zvláštní význam má teoretické objasnění zákonitostí formování socialistické osobnosti tak, aby jich mohl subjekt výchovného působení v konkrétních mechanismech plněji a důsledněji využívat a vycházet tak vstřícně potřebě hlubší jednoty teorie a praxe. Lze tu dosáhnout nových úrovní plným využitím poznatků marxisticko-leninské vědy o člověku, formované intenzivně od poloviny padesátých let, hlubším spojením filozofických, pedagogických a psychologických, ale také vědecko-komunistických hledisek.

Při správném oceňování výsledků, jichž bylo v oblasti výchovy dosaženo, při překonávání nevyhovujícího, konzervativního, přežilého a při vyhledávání a prosazování přístupů, které uvolňují tvůrčí potence, je stále ještě mnoho problémů. I. T. Levykin charakterizuje současnou situaci ve vědeckých výzkumech „snahou vyjít za rámec koncepčních schémat, která vznikla před dvaceti, třiceti lety v trýznivém úsilí o dosažení přírůstku nových znalostí“ [Levykin 1985 : 37]. Přitom se často zjišťuje, že se v praxi výchovy stále ostřeji projevují slabiny metodologických přístupů.

1. Stále ještě je velmi časté prosté ztotožňování formování osobnosti s procesy výchovy obecně a pedagogického procesu zvláště. Tím je tato závažná sféra fakticky přenechána pedagogice či psychologii a oddělena od svého reálného společensko-třídního základu a zázemí (včetně problematického vřazování témat o formování osobnosti do témat kulturní revoluce, rozvoje duchovního života společnosti apod.). Stranou, za hranicemi pozornosti, zůstávají mnohé rozhodující zákonitosti a mechanismy vzniku a rozvoje socialistické osobnosti, které působí spontánně a také díky vlastní aktivitě osobnosti. Výchova zkrátka ztrácí své vnitřní spojení s procesem vzniku a rozvoje člověka ve společnosti, ochuzuje skutečné bohatství jejích určení, vystupuje jako vnějšně přiřazovaný faktor, „část“ procesu formování osobnosti, na nějž však je jeho rozpornost ne zcela spravedlivě svalována. Vznikají tak zbytečné spory mezi pracovníky praxe a specializované sféry výchovy o odpovědnost za výchovné důsledky, srovnej kritiku [Klementjev 1985 : 75; Toščenko 1980 : 30; Lopata—Porochnuková 1981 : 205—206].

2. Častá je však i opačná krajnost, úzké pojetí výchovy jen jako utváření norm (mravního) chování prostřednictvím osvětové činnosti. Podceňuje se přitom materialistické pojetí výchovy jako výchovy činem a praxí.

3. Ne vždy jsou důsledně uplatňovány dialektické principy, zejména na jednotu interiorizace a exteriorizace, reprodukce a produkce, adaptace a tvořivého překračování poměrů, srovnej kritiku [Linhart 1984; Mužík 1981].

4. Připouští se abstraktní pojetí objektu výchovy: formy, metody, prostředky výchovy se zaměřují spíše na abstraktní osoby, skupiny, kolektivy či souhrny než na živé, konkrétní, prakticky činné subjekty, na živá individua z masa a krve.

5. Projevuje se úzké a abstraktní pojetí subjektu výchovy. Za nositele socialis-

tického uvědomění se někdy považují pouze špičky stranického a státního aparátu, skupinky teoretiků či technokratů, připouští se abstraktní a netřídní formulace, srovnávací kritiku [Munclinger 1981 : 163–164].

6. Řada deformací postihuje obsah výchovy. Výchovný proces je nadále často pojat – v rozporu s nejlepšími makarenkovskými tradicemi – jako souhrn oddělených výchovných úkolů, směrů a článků, čímž se celistvé představy o výchovném procesu nahrazují prostou sumací jednotlivých reálně nesladěných výchovných postupů.

7. V boji za socialistickou uvědomělost se nedoceňuje či přeceňuje boj proti přežitkům minulosti, proti buržoazní a maloburžoazní ideologii a mentalitě.

8. Rozumová výchova často ustrnuje na úrovni formálně znakového myšlení, protože není dostatečně rozvinuta samotná charakteristika myšlení odpovídajícího principům dialektické logiky, srovnávací kritiku [Linhart 1983 : 33, 36].

9. Není zcela vyvážený vztah mezi (jednoznačně převažujícími) racionálními formami působení a (podceňovanou) emocionální i estetickou výchovou, srovnávací [Šorochova 1985 : 31].

10. Vyčerpávajícím není ani pojetí výchovy jako plánovitého, cílevědomého a systematického rozvoje vědomí, které opomíjí schopnosti praktické regulace jednání a vztahu člověka s prostředím, včetně takového utváření vůle a návyků, které neprochází vědomím, srovnávací kritiku [Goldin 1985 : 8].

11. Někteří vědci se při rozboru problémů výchovy nechávají unášet možnostmi empirického zkoumání, aniž se dostatečně vyrovnávají s teoreticko-metodologickými nároky, takže podávají povrchní interpretace vzniklých „technologii“ výchovné práce, neumožňující hlouběji postihnout jejich zdroje a smysl, srovnávací kritiku [Klementjev 1985 : 75].

12. S tím souvisí opačná krajnost, kdy se část pracovníků „nachází v zajetí abstrakcí a nepopisuje ani tak skutečně existující, jako žádoucí“ ve výchově i v praxi [Dobrynina 1985 : 36; Lukaševa 1985 : 37]. Nemalou škodu tu způsobuje idealizace reálných společenských vztahů a přeskakování etap.

13. Stále ostřeji se vyjevuje nedostatečnost úzce oborového hlediska (např. psychologického) a naléhavost sladěného mezioborového přístupu, srovnávací [Linhart 1984 : 263].

14. Spolu s pojetím výchovy, které zdůrazňuje uvědoměle vytyčené výchovné cíle, aniž odpovídajícím způsobem rozpracovává prostředky, se objevují i stanoviska, která výchovu jako cílevědomý proces nechápou a představují ji jako formování člověka pod vlivem úhrnu podmínek jeho životní činnosti a nepřipouštějí tak vlastně ve výchově žádné vakuum (2).

Výchovu je třeba odlišovat od formování i socializace osobnosti (3). Zatímco pojem formování vystihuje vztah společnost – člověk, determinující vliv prostředí, společenské praxe při přetváření přírody, společnosti i člověka samotného, živelné i uvědomělé procesy vzájemného působení osobnosti a společnosti, socializaci se rozumí spíše osvojování okolností člověkem, jeho včleňování do systému souvislostí, vztahů prostřednictvím zkušenosti, osvojením vědění, hodnot, návyků a tradic.

(2) V. B. Čurbanov např. tvrdí, že „každý jednotlivý akt vzájemného výchovného působení lidí v průběhu jejich praktické činnosti může mít živelný, neuvědomovaný charakter. Avšak čím větší masu takových aktů zachycujeme, tím zřejměji se odhaluje, že jejich obsah a směr je objektivně podmíněn veškerým systémem sociálních vztahů, systémem činností tvořících obsah života společnosti“ [Čurbanov 1981 : 143].

(3) Podle názoru E. D. Klementjeva „jde o abstrakce stejného řádu, které nejsou ve vztahu části a celku“. Podle jeho názoru také není odlišnosti ve vztahu „subjektivní působení a objektivní faktory“. Skutečným odlišením je „úhel zkoumání procesů vzniku a rozvoje člověka ve společnosti, aspekt jejich teoretického promyšlení a zobecnění“ [Klementjev 1985 : 77].

Výchova je jiným řezem tímto procesem. Specifikaci do ní vnáší uvědomělé, cílevědomé působení výchovných subjektů (jež si vytyčují určité konkrétní výchovné cíle) na individuum, skupinu či společnost. Základem výběru forem, metod a prostředků výchovy je „stupeň zahrnutí tohoto procesu do regulujícího působení, zabezpečujícího nové, produktivnější možnosti působení na reálnou genezi osobnosti, její organizaci a orientaci žádoucím směrem a optimálním způsobem“ [Klementjev 1985 : 76; Kovalev 1980 : 27] (4).

Obsah pojmů se proměňuje, protože se mění i vztahy mezi formováním, výchovou a socializací; možnosti a dosah uvědomělého výchovného působení se postupně zvyšují. Používá se prostředků odpovídajících vývojovým stádiím socialismu, rozvinuté dialektice subjektu a objektu, vzrůstající aktivizaci uvědomělé činnosti. Do procesu vstupují stále více i zprostředkovaně působící prostředky výchovy, jako jsou předpoklady, podmínky a způsob života lidí, jež působí „na volitelnou aktivitu individua, na jeho z vlastní iniciativy utvářené, hluboce osobnostní zásady, charakterizující napětí seberochovy, sebeformování, sebevýchovy osobnosti“ [Klementjev 1985 : 76]. Rozhodující význam v procesu výchovy mají dalekosáhlé přeměny práce a jejich vliv na prohlubování vedoucí úlohy socialistické dělnické třídy.

V každém případě je nutné nejen překonávat úzké, jednostranné, abstraktní, empirické přístupy, ale dále propracovávat filozofické a vědecko-komunistické pojetí výchovy, aby tak bylo přesněji a důsledněji pochopeno místo a úloha výchovy v celkovém společensko-historickém procesu. Z takového postupu pak organicky vyplyne pojetí komunistické výchovy jako „cílevědomé duchovní a praktické činnosti při formování harmonicky rozvinutých osobností a kolektivů, osvojujících si aktivní životní pozici komunistického zaměření“ [Sulimova 1984 : 15; srovnej dále práce G. L. Smirnova, L. P. Bujevě, G. G. Krasova aj.].

Nezbytnost další konkretizace představ o procesu výchovy zahrnuje i hlubší postižení vztahu třídního, komunistického a obecně lidského, obecných a specifických zákonitostí, zákonů a principů výchovného procesu. Umožní se tak účinněji zajišťovat návaznost výchovného procesu v měřítku celospolečenském, ale také mezi různými stadii vývoje jednotlivce. Zatím se mnohdy zdůrazňovala výchova k náročným obecným principům komunistické morálky, aniž se vždy dostatečně pečovalo o elementární vychovanost. Málo se „obracela pozornost na výchovu lidí v duchu takzvaných ‚prostých‘ a ‚věčných‘ norem mravního chování: nelži, dodržuj své závazky ve vztahu k lidem, slibuj jen to, co můžeš udělat, a jestliže jsi něco slíbil, závazně to udělej; buď skromný a demokratický, nevypínej se svým postavením atd. atd.“ [Žuravlev 1985 : 65]. Není pochyb, že výchova takových vlastností má i značný politický a národohospodářský význam.

(4) E. D. Klementjev se domnívá, že při výchově jde o reálné všeobecný vztah člověk — člověk, tj. o takový přístup, jímž se musí zajistit, aby z procesu nevypadl článek „konkrétní individuum“. Klíčovou roli tu mají kategorie předmětné činnosti, styku a kultury, jež vystihují podstatu výchovy a současně umožňují postihnout výchovný proces filozoficky. Za klíčovou kategorii označuje Klementjev kategorii styku: proces styku aktuálně stvrzuje činnost jako rozpornou jednotu přeměny jiných a sebe-přeměny, meziosobní styk umožňuje produkovat a jiným adresovat výtvořky kultury. Má přitom nejen bezprostřední, ale i zprostředkovaný (časově odložený) charakter, probíhá mezi generacemi. Výchova je tak definována jako „ve svém základu obecný způsob kulturně historického vzniku a rozvoje osobnosti, realizovaný rozvětveným spektrem nejrozmanitějších forem styku, do nichž vstupuje a jejichž prostřednictvím si přisvojuje sociální dědictví, zkušenosti, znalosti, umění, normy chování, hodnoty, kulturu vcelku“ [Klementjev 1985 : 77].

3. Individuum v procesu výchovy a problém sebevýchovy

Výchova obecně a výchova osobnosti zvláště je neustále se modifikujícím mnohostranným procesem, který má své zákonitosti a mechanismus. Příznivé objektivní podmínky v socialismu nepůsobí zdaleka automaticky a přímočaře. Jejich vliv je zprostředkováván subjektem výchovy, jenž sleduje výchovné cíle a využívá výchovné prostředky tak, jak si je sám osvojil (tj. užívá i ty, které nejsou se zájmy společnosti plně sladěny či jsou s nimi v rozporu). I společensky žádoucích cílů dosahuje pouze v závislosti na vstřícném chování objektu výchovy. Ani na chvíli tu proto není možné zapomínat na proslulou Marxovu tezi, že materialistické učení o přeměně okolností a jejím vlivu na výchovu „zapomíná, že okolnosti mění právě lidé a že sám vychovatel musí být vychováván“, ani na závažný dovětek: „To, že měnění okolností a lidská činnost spadají v jedno, lze pojímat a racionálně pochopit jen jako *revoluční praxi*“ [Marx—Engels 1958 : 18]. Vychovávat pedagogické osobnosti, to znamená utvářet vychovatele, kteří dosahují společensky významných výchovných cílů tím, že vtahují objekty výchovy do společensky významné činnosti.

Objektem výchovy je celá společnost, nikoli ovšem jako souhrn individuí. Společnost jsou však konkrétní lidé formovaní soustavou společenských vztahů. Mimořádnou pozornost je proto nutné věnovat práci s individuem, s živými lidmi, aby se ve „víru čísel a aktivit“ živý člověk neztrácel [Politická 1986 : 29].

Jako výchovný subjekt působí celá socialistická společnost svou strukturou, svými zákonitostmi, výchova je podstatnou stránkou činností stranických, státních orgánů, masových a zájmových organizací, hromadných sdělovacích prostředků, každého vedoucího pracovníka a funkcionáře. Jsou jí pověřeny specializované orgány a instituce [Munclinger 1981 : 164]. Subjektem jsou i pracovní kolektivy a jejich vedoucí, všechny sociální instituce spojené s formováním společensky významných kvalit osobnosti [Toščenko 1980 : 6; Kvasov 1985 : 18 aj.]. Na procesu výchovy se podílí také jedinec vtažený do sociálních činností. Autorství je u výsledného výchovného produktu mnohdy velice těžké postihnout [Cipko 1980 : 227].

Výchovné subjekty a objekty na sebe vzájemně působí, subjekty výchovy jsou vždy v určité míře spoluutvářeny svým objektem působení. Velice naléhavé je respektovat reálnou souvislost výchovných subjektů, a zvláště klíčový vliv politických institucí typu státu a strany, který nelze vysvětlovat za pomoci pojmů koordinace či partnerství s výchovným působením rodiny či školy [Goldin 1985 : 12; Minšujev 1985 : 125, 126 aj.].

Nejvýznamnější otázkou v současné diskusi o problémech komunistické výchovy je, jaký je vztah prostředí a výchovy, vnějšího působení a vnitřní aktivity člověka, vnějších podmínek a vědomí. Je třeba přesné analýzy vnějších faktorů působení a systému zprostředkování tohoto působení reálně dosaženou strukturou společenských kvalit individua, rozvíjejícího se postupně a dlouhodobě v osobnost. Jde o problémy klasické, řešené zvláště podnětně v Marxových *Tezích o Feuerbachovi* a v Leninově *Materialismu a empiriokriticismu a Filozofických sešitech*. V současné době však nabývá na významu potřeba překonávat nazíravost předmarxistického materialismu a využívat leninskou teorii odrazu v souvislosti 1. s růstem významu subjektu, se zvětšováním prostoru pro odpovědnou volbu správných a společensky užitečných variant postupu, 2. s překonáváním rozporů v procesu formování a výchovy individua, jež vznikají v reálné praxi i v duchovním životě a souvisejí s důsledným a energickým prosazováním sociální spravedlnosti. Proces má nejen významné filo-

zofické, ale také vědecko-komunistické dimenze: proces sebevýchovy souvisí významně s rozvíjením procesů samosprávy.

Je zcela zřejmé, že příznivá změna sociálního prostředí nevyvolává automaticky přiměřenou odezvu ve vědomí lidí. Dokonce i před soustředěným, dlouhodobým, intenzivním výchovným působením na různých stupních škol apod., vědomí leckdy pružně uhýbá. Mechanistické představy o pouze zevním zdroji pohybu vědomí proto nemohou být základem správné výchovné strategie. Dosud značně rozšířená představa, že za deviantní chování jedince odpovídá výlučně prostředí a že lze jedince formovat podle nějakých typových projektů, je nesprávná [Pečeněv 1984 : 88, 97; Kogan 1984 : 249; Kovalev 1983 : 255 aj.].

Filozofické poznání zvláštnosti individuálního vědomí, jeho vnitřní struktury a dynamiky, ještě dostatečně nepostoupilo. Téma zatím ještě nebylo monograficky zpracováno [Dubrovskij 1985 : 32]. Filozofie se zatím zaměřovala spíše na vědomí společenské a výzkum individuálního vědomí přenechávala psychologii (jakoby nebylo dlouhodobé tradice sahající od Sokrata přes Kanta a Fichteho k Marxovi a Engelsovi, jakoby nebylo ostrých zápasů s různými formami filozofie života) [Dubrovskij 1985 : 33].

Společenské a individuální vědomí přitom existují „o sobě“ jen v abstrakci. Ve skutečnosti jsou vzájemně zprostředkovány jako obecné, zvláštní a jedinečné. Společenské vědomí je výrazem stálosti klíčových způsobů vidění a interpretace skutečnosti. Formuje rozhodující prvky struktury a uspořádanost individuálního vědomí. Individuální vědomí, především vědomí jednotlivce osvojujícího si vyhraněné osobnostní rysy, se specificky a aktivně tohoto procesu účastní. Přispívá k rozvoji různých forem společenského vědomí, k formování jeho obecných zákonitostí.

Z aktivní úlohy individua a jeho vědomí v dialektice individua a společnosti a individuálního a společenského vědomí vyplývá potřeba zvýšit (oproti dosud převažujícím tradičním přístupům) pozornost sebevýchově, pěstování schopnosti k uvědomělému seberegulování [Redakční stanovisko 1985 : 7; Medveděv 1980 : Munclinger 1981 : 181 aj.].

Hlubší odhalení vlivu společenských podmínek na individuum nevede v socialistické společnosti k sociální kontrole a manipulaci, k níž se musí utíkat buržoazní společnost, usilující o formování standardního člověka, odpovídajícího potřebám soukromokapitalistického systému (masový spotřebitel, adaptovaný na buržoazní hodnoty, konformní vůči nim). Jde naopak o zjištění a o vytvoření předpokladů pro aktivnější a bezprostřednější začlenění člověka do společenských vztahů, jímž by získával svou vlastní, reálnou sociální zkušenost a prohluboval dosah své individuální činnosti. Socialismus nespolehá na žádnou jednostrannou, byť seberoizvnutější technologii řízení výchovného procesu o sobě. Chápe ji jako předpoklad pro to, aby člověk sám mohl vtiskovat žádoucí smysl své životní, společenské existenci, aby mohl prohlubovat soulad mezi požadavky sociální praxe a individuálně osobnostními představami, přístupy a postupy.

Vnější působení je zprostředkováváno vnitřní, samostatnou činností a iniciativou, přejímáním odpovědnosti za specifickou sféru činnosti, s níž je individuum spjato. Pedagogické a propagandistické působení je zprostředkováno dobrovolným, svobodným, ale také rozporným rozhodováním v souvislosti se specifickým životním názorem a zkušeností, se specifickým niterným životem.

V psychologii je problému sebevýchovy obecně a sebevýchovy v sociálním smyslu — vzhledem k podnětům filozofie a vědeckého komunismu — věnována vzrůstající pozornost. Přední českoslovenští psychologové poukazují na potřebu „správně pochopit povahu a možnosti aktivního působení lidského vědomí

na vývoj společnosti a na přeměnu světa“ [Linhart 1984 : 7]. Zdůrazňují vzrůstající společenskou odpovědnost lidí procházejících hlubší interiorizací a čelících zvýšeným nárokům na exteriorizaci v procesu, který lze výchovně ovládat [Linhart 1984 : 255–256; Grulich 1981 : 245–246]. Velkou pozornost věnují aktivnímu sociálnímu učení v polemice proti pragmaticky chápanému principu individuální nebo sociální adaptace [Linhart–Perlaki 1978; Linhart 1984 : 233; srovnej také práce J. Sedláka]. Respektují přitom, že produktivní činnost (oproti pouze reproduktivní) není dílem izolovaného jedince, ale uskutečňuje se ve společenských vztazích, v mnohostranném styku, který jejich tvůrčí možnosti umocňuje.

I když je odpovědnost objektu výchovy za své sebezdokonalení sebevyšší, není nikdy rozvíjením jakýchsi apriorních vlastností a potencií individua. Komunistická výchova je „uvědomělá, cílevědomá činnost člověka, zaměřená na vypracování či změnu a zdokonalení jeho sociálních kvalit v souladu s hodnotovými představami a sociálními orientacemi, vytvořenými pod vlivem společenských podmínek a výchovy“ [Toščenko 1980 : 80–81].

Individuum je vůči některým orientacím díky svému postavení (např. v pozůstatcích staré společenské dělby práce) a svým osobitým vlastnostem (včetně osobnostní psychiky) více otevřeno, jiné na ně působí a imponují mu méně. Z toho mimo jiné vyplývá i potřeba hlubšího pochopení výchovy jako procesu převýchovy, prostřednictvím restrukturalizace víceméně ustálených a integrovaných psychických i sociálních osobnostních rysů, specifického působení na zvnitřněné struktury osvojování světa, zejména na přesvědčení člověka (od věřícího až po ziskuchtivce, lačného kariéry a peněz) [Munclinger 1981 : 170].

Součástí úkolu přistupovat k problémům výchovy věcně a střídlivě je proto také úkol pečlivě analyzovat schopnost a možnosti individua stále uvědoměleji a organizovaněji využívat vytvářených podmínek pro vlastní osobnostní aktivitu (5).

Velký prostor má sebevýchova v procesu mravní výchovy. „Žádné podmínky, žádná vnější výchova, žádná řídicí technologie sama o sobě neučiní člověka pořádkumilovným. To je privilegiem samotného individua“, připomíná Gusejnov. „Mravní výchova se realizuje právě jako sebevýchova“ [Gusejnov 1985 : 35].

Ve sféře politických vztahů však má sebevýchova význam ještě větší. Stimulování procesu sebevýchovy je smyslem uplatňování principu demokratického centralismu a rozvíjení samosprávných principů. Nedostatečná analýza procesu rozvoje samosprávné socialistické demokracie kontrastuje s rostoucí odpovědností individua a skupin za vlastní sebezdokonalování v procesu sebevýchovy. Nejenom v mravní, ale také v politické sféře závisí úspěšnost orientace k sebevýchově na výchovatelské osobnosti, neboť vychovávaní obvykle velmi rychle diagnostikují, nakolik je vychovatel v této sebevýchově sám příkladem. Socialistický stát, masové organizace, hromadné sdělovací prostředky jsou pod vedením marxisticko-leninské strany subjekty vzdělávání a výchovy všeho lidu, zejména dělnické třídy. Samy tuto subjekty však musí být neustále pracujícím lidem „vychovávány“, tj. orientovány tak, aby vyjadřovaly stále úplněji podstatné potřeby a zájmy dělnické třídy v jednotě se zájmy všelidovými. Musí být vychovávány tak, aby vtahovaly samotné masy do procesu řízení a správy jejich záležitostí, organizovaly proces jejich vlastní sebevýchovy v praxi.

(5) Známy výrok lze obměnit i tímto způsobem: „Ukažte mi vaše lidi a já vám řeknu, jaká je vaše společnost“ [Piskotin 1985 : 67].

Účinnost procesu výchovy a sebevýchovy závisí na tom, jak se jednotlivci v rámci kolektivu a celé kolektivy a skupiny na základě společenské praxe učí a ostatním pomáhají odlišovat kladné a záporné v různých vlivech a situacích, jak se podílejí na řešení rozporů, s nimiž se setkávají. Neúčast či malá účast individua či skupiny na řešení objektivních rozporů zpomaluje proces sebevýchovy. Obráží se v malé, nerozvinuté schopnosti řešit rozpory ve vlastním individuálním poznání a činnosti. Výsledkem mnohdy bezmyšlenkovitého, povrchního, pasivního vztahu je pak jen ještě větší neuspořádanost v myšlení i činech, bezzásadovost, janusovská, maloměšťácká dvojí tvář, dvojakost politická i morální. Jen iniciativní, odpovědná účast na řešení reálných rozporů společenského a individuálního života umožňuje myslet a jednat samostatně a přejímat konkrétní odpovědnost.

Výchovný proces se v žádném případě nemůže omezovat na prostou a chaotickou kumulaci různých poznatků a orientací. V jejím průběhu a jako její výsledek se musí projevovat regulace a seberegulace, kterou se dosahuje taková přestavba osobnostní struktury, jež posiluje společenskou a psychickou integritu individua, a tím i jeho schopnost tvůrčí, produkční činnosti. Z toho důvodu je také nutné zmírnit „skleníkový efekt“ podporující mravní i politickou infantilitu, pěstovat schopnost vychovávaných (zvláště mládeže) svobodně plavat v moři informací a možných činností, když jsme je základům plavání naučili. Formovat revoluční politické bojovníky či přinejmenším aktivní občany prošlé účinnou „protiburžoazní výchovou“ [Munclinger 1981 : 170] je možné jen při plné vážnosti k možnostem rozvoje osobnosti, správným společensko-politickým podněcováním a oceňováním.

Pokud jde o rozumovou výchovu, je jejím důležitým cílem vedení k samostatnému myšlení, a to nejen za pomoci psychologie či pedagogiky, ale především za pomoci filozofie (dialektické logiky) a vědeckého komunismu. Stále důležitějším úkolem je pěstovat schopnost samostatného přístupu (metodologickou kulturu osobnosti). Využívá se tu známá zákonitost, podle níž: čím blíže je jedinec k úspěšnému řešení problému, tím méně je mu třeba napovídat a tím snadněji využije pouhou náповěď. Čím dále je od úspěšného řešení, tím je na náповědích závislejší a tím hůře si je osvojuje [Brušlinskij 1985 : 67].

Nutnou součástí takovéto formy rozumové výchovy je proto problémové vyučování. Možnost jeho uplatnění závisí na dlouhodobějším působení k vypěstování samostatného přístupu u studentů a aspirantů. Využívá se i metody polemiky, diskuse a dalších operačních postupů vedoucích k autotréninku, který obecně posiluje hlavní světónázorové a metodologické orientace i vůli houževnatě (byť obtížnou cestou řešení konkrétních rozporů) dosahovat pro vědu a společnost závažných řešení.

Problémová metoda výchovy a vzdělávání má ve společenském prostoru charakter vyjevování a řešení hlavních neantagonistických rozporů socialismu, a to prostřednictvím rozhodného posilování samosprávných demokratických tendencí ve společnosti.

4. Kultura osobnosti

Výchova nezbytně směřuje k zformování osobnosti individua, k rozvinutí nejtěsnější jednoty mezi jeho poznatky (i schopností samostatně racionální poznatky získávat), vnitřním přesvědčením a působením (činností, aktivitou). Výchova ve specifickém smyslu, jako pedagogický proces (nikoli v obecném filozofickém smyslu jako proces společenský), je spjata s psychologií (zejména s pedagogickou psychologií), ale také s filozofií a vědeckým komunismem, interpretujícím

výchovu a sebevýchovu v měřítku celé společnosti, objasňujícím její třídně politickou povahu a zdroje.

Výchovný proces je těsně spjat s ideologickým procesem a těsně na něm závisí. Ideologie mu vtiskuje konkrétní obsah, určuje jeho třídní podstatu, základní úkoly a cíle. Ve výchovném procesu musíme řešit konkrétní ideologické rozpory, odvozené z postupného prohlubování vedoucí společenské úlohy socialistické dělnické třídy a z dalšího rozvoje jejího svazku s družstevními výrobci a socialistickou inteligencí, z třídních vztahů, které mají na přesvědčení a jednání mimořádný vliv.

Je ovšem třeba respektovat „plný oběh idejí“, který je základem ideologického procesu. Představa, která ulpívá na vnější totožnosti idejí odrážejících vnější svět (objektivní realitu) a vnitřní svět člověka může vést ke ztotožnění ideologie s verbálním. Opomíjejí se pak ony formy pohybu idejí od lidského mozku k předmětně praktické a materiálně znakové formě a odtud k němu nazpátek, které jsou v „materiálním obalu“ uchovány, neodívají se ihned, ale teprve po svém očištění od tohoto obalu a po přeměně v čistý ideální tvar do slovního ekvivalentu. Ideje, které nenacházejí ihned svůj přesný verbální ekvivalent, ale přitom dosti přesně a věrně obražejí smyslově praktický obsah životních činností lidí, mohou případně ve své předmětné formě („v materiálním obalu“) ustrnout. Je to takové bytí idejí, které je nejen „hluboce obsažné, ale ve své podstatě pro člověka jako předmětně praktickou bytost ničím nezaměnitelné“ [Lisin 1985 : 41].

Proces kumulace a zpracování poznatků se neustále intenzivně rozvíjí, poznání si jej již v podstatě osvojilo. Také jeho podněcování je promyšleno a organizováno. Výchova k přesvědčení je však méně prozkoumána, je zřejmě složitější, věnuje se jí méně pozornosti. Jde při ní zřejmě o přestavbu mnohostranných závislostí, spjatých především s přestavbou poznatků v pocity a volní zaměření na základě vlastní specifické společenské a životní zkušenosti [Efendijev 1985 : 41–42].

Svým humanismem a pěstováním masové tvořivosti poskytuje socialistická společnost velký prostor a účinné podněty pro formování přesvědčení. Trvalá přeměna pouhého verbálního působení (apelů) v přesvědčivost vlastní společenské zkušenosti je však obtížná. Působí tu totiž specifické objektivní podmínky, v nichž se jedinec nachází, i schopnost vyvozovat z nich objektivní závěry. Nejzávažnější ovšem je, aby výchovné působení „prostřednictvím organizace společensky významné činnosti“, jak říká Efendijev, přestalo být pouhým doplňkem či fragmentem působení a stalo se působením rozhodujícím při výchově celé masy pracujících [Efendijev 1985 : 42]. Stane se pak zvnitřnělou složkou uvědomělosti jednotlivce nebo celých mas, spočívající „ve vzájemně spjatých poznacích a názorech, které lidé přijali za své, k nimž si vytvořili svůj vnitřní, kritický vztah, které dobrovolně uznali a přijali za správné, když se na základě společenské i své vlastní zkušenosti a praxe přesvědčili o jejich správnosti, a které se staly regulační i motivační silou jejich jednání“ [Grulich 1981 : 259].

Slabě jsou stále ještě prozkoumány vazby mezi věděním, přesvědčením a ochotou i schopností společensky prospěšně a také v zájmu svého sebezdokonalení jednat. Proces, který má po psychologické (a kulturologické) stránce povahu souvislostí a vztahu mezi hodnotově smyslovou a intencionálně volní strukturou vědomí, odráží a vyjadřuje ve složitých zprostředkováních i zobecněnou zkušenost formování obecného zájmu a obecné vůle ve společensko-politických procesech. Osvobození dělnické třídy a dalších pracujících tříd a vrstev vede k tomu, že se masy pracujících postupně „osmělují“ jednat a reálně pře-

jímat svou úlohu hlavního hospodáře se společenským bohatstvím. Tato jejich třídní vůle je dlouhodobě pěstována a posilována vedoucí politickou úlohou marxisticko-leninské strany, i když má své hluboké základy v podstatných potřebách a zájmech utvářených samotným ekonomickým bytím třídy.

Rozhodná orientace na jednotu slov a činů v politickém a společenském životě má vždy živou a rozhodnou podporu dělnické třídy, která má nejsilnější zájem na překonání omezení a na rozvoji všech předností svého společenského postavení vedoucí společenské síly. Dělnická třída je proto předním nositelem socialistické politické kultury. V jejím rámci se formují přední osobnosti politického života.

Volní kvality jsou vychovatelné, avšak zprostředkování základních obecných vlastností třídy do psychologie konkrétní osobnosti je mimořádně složité. Má mnoho stránek, zasahuje do něj velký počet nahodilostí a vnějších, jedinečných, dočasných jevů. V řadách dělnické třídy (a ještě více například v řadách bývalých příslušníků maloburžoazních vrstev) i v řadách inteligence se často setkáváme s obtížemi při rozvinutí osobnostního „energetického potenciálu“. Projevuje se nedůvěrou ve vlastní síly, slabostí vůle, různými formami kompenzace (všeobecnou nespokojeností, projevy bezbřehého pesimismu a skepse), které slouží k sebeospravedlnění vlastní nedostatečnosti [Dubrovskij 1985 : 34].

Rozvinout duchovní sílu na základě obnovy sebedůvěry je v psychologické rovině možné i po řadě znepokojivých neúspěchů a trpkých porážek. Řešení ovšem není prostou mechanickou funkcí společenské přestavby projevující se vůči individuální psychice. Bylo by však ještě větším omylem uzavřít se do psychologických úvah a důkladněji z filozofického a vědeckokomunistického hlediska nepromýšlet způsoby formování vůle i přesvědčení osobnosti ve společenském prostředí.

Osobnost se rozvíjí prostřednictvím činností, jež svou strukturu v podstatě odvozují z podstaty společenského pohybu a jež jsou provozovány ve formě společenských materiálních a ideologických vztahů. V předmětné (předmětně praktické a poznávací) činnosti si jedinec osvojuje dovednosti, návyky a znalosti; v činnosti zaměřené přímo na osvojení norem lidských vztahů se včleňuje do jejich systému a srovnává se se společností [Feldštejn 1985 : 66]. Organizovaná (společensky plánovaná a kontrolovaná) činnost se tak postupně ve svých stále vyšších parametrech stává hlavní částí životních činností individua. V těchto svých rozvinutých kvalitách se krok za krokem mění v rozhodující, usměrňující základ jeho aktivit.

Jednota poznatků, přesvědčení a činů, uvědomělý vztah ke společenské povinnosti jsou konkrétními kritérii sociální zralosti osobnostních rysů individua. Takové pojetí je ovšem ještě příliš abstraktním. Zůstává abstraktním, není-li dovedeno až k odhalení obsahu aktivní společenské a životní pozice, tj. míry ztotožnění s podstatou boje za prosazení ideálů společenského pokroku, konkrétně s přejímáním odpovědnosti za výstavbu socialismu a komunismu. Abstraktní pojetí kultury společenského jednání, které je lhostejné k jeho třídně politickému obsahu, může vést ke zjednodušení typu „železné zdraví se železnou duší“, které ostře kritizoval Jevgenij Jevtušenko.

L. J. Smoljakov velmi konkrétně dokládá souvislost mezi pojmem aktivní životní pozice a bojovným lidským postojem a ten opět vztahuje k boji za socialistickou přítomnost a komunistickou budoucnost. Žijeme v mírové době a plníme budovatelské úkoly. Avšak čas revolucionářů a politických bojovníků nepominul. „Stimulem společenského života je neustálé řešení dialektického rozporu mezi ‚starým‘ a ‚novým‘, které se vždy ‚rodí v boji‘ (Gercen)“. Srovnej [Smoljak 1985 : 69] .

5. Reálné rozpory výchovného procesu

Problém, jak dosáhnout toho, aby různé faktory uplatňující se ve výchově plně a celistvě působily, aby byl postižen mechanismus působení a využívání zákonitostí, jež se tu projevují, aby byly cílevědoměji uplatněny formy, metody a prostředky působení, je jedním z nejdůležitějších úkolů teorie a praxe budování rozvinutého socialismu.

V praxi stále ještě existují nadnesené představy o možnostech výchovy, jako by problémy a rozpory v této oblasti vyplývaly pouze z nízké efektivity působení výchovných institucí a subjektů. Dokonce se stále objevují tendence objasňovat takto nemalou část problémů a rozporů v jiných sférách života. Jak spravedlivě poznamenává I. Goldin „výzvami k uvědomělosti, k dělnickému svědomí, se nezřídka zakrývá neodpovědnost řídicích orgánů, jejich neumění zavést do výroby pořádek“ [Goldin 1985 : 19].

V socialistické společnosti je vytvářen zvláštní typ výchovy, v němž základní objektivní působení společenských poměrů v rozhodujícím směru splývá s úsilím institucí, různých subjektů výchovy. Vyučování, vzdělávání, propaganda, výchova, působení a objasňování slovem tu má přirozené místo, velký, trvale se zvětšující prostor a dosah. Existuje však nadále rozhodující působení společenských podmínek, spoluzprostředkovávaných rozvojem individua v osobnost a přebíráním odpovědnosti za vlastní sebeprosazení a sebeuskutečnění. Výchova praxí a prací, příkladným životem, zůstává ovšem trvale hlavní stránkou výchovného působení. Zatím však, jak se zdůrazňuje v *Rezoluci k Politické zprávě ÚV KSSS*, „výchova slovem není ani zdaleka vždy spojována s výchovou činem a se sociálně politickými zkušenostmi mas“ [Rudé právo 1986 : 6].

Při nepoměru obou podílejících se složek, objektivních podmínek a odpovědnosti specializovaného subjektu výchovy, při narušování materialistické interpretace procesu, se pak lze srazit s onou klasickou pravdou, že „qui omnium probat, nihil probat“ (kdo příliš dokazuje, nic nedokazuje). Výchova, která si staví cíle a která volí formy, metody a prostředky bez ohledu na konkrétní podmínky času a prostoru, jež její objekt utvářejí, a která citlivě nesladuje své působení s těmito subjekty, je odsuzována k postupům abstraktním a prakticky neúčinným, či dokonce škodlivým. Výchovným vlivem nemůžeme objektivní podmínky libovolně měnit. Vždy se nám nezbytně připomenou prostřednictvím živé, bezprostřední zkušenosti, přičemž výchově nejen mnohdy napomáhají, ale mohou ji i ztěžovat. Vychovávat, to znamená přímo se podílet na neustálém zdokonalování společenských podmínek a vychovávaného v tomto směru také orientovat tak, abychom mu umožnili bez zjednodušování lépe chápat reálnou dialektiku společenského procesu.

Socialistická společnost není inkarnací světového dobra a tím méně pak světového zla. Setkáváme se v ní s mnoha projevy dobra, nechybí však v ní ani zlo (6). Pojmy dobra, zla a také cti, důstojnosti, náležitého a nenáležitého chování apod. jsou mravními kategoriemi, které souvisí s pojmem spravedlnosti. Tento pojem je ovšem syntetický a je pojmem nejen mravního, ale i politického, světového názoru [Moskalenko 1984 : 219–220]. Je i kategorií filozofickou, vědecko-komunistickou, sociologickou, politicko-ekonomickou, právní.

Společenská teorie a praxe nemůže zakládat své vývody a postupy na abstraktních představách o spravedlnosti či nespravedlnosti, nechce-li pohrdat

(6) Nemůžeme např. zapomínat, že „zlo může být v těch či oněch oblastech i stimulem pokroku“, jak připomíná Gusejnov. „V tom přirozené není nic dobrého. Ale mnohem horší je, když zlo vystupuje pod škraboškou dobra“ [Gusejnov 1985 : 35].

reálným společenským procesem, odstranit dějiny samé (K. Marx). Dosažitelný společenský pokrok nevychází z ideálů spravedlnosti ani rovnosti, ale z konkrétních ekonomických podmínek, což znamená, že „každé rozdělování spotřebních prostředků je jen důsledkem rozdělení výrobních podmínek samých“ [Marx—Engels 1966 : 50]. Dosahovat společenského pokroku však současně znamená citlivě přihlížet i k etickým a dalším aspektům, neboť správné chápání vztahu mezi praxí, naplněnými či nenaplněnými možnostmi a socialistickým ideálem rovné a spravedlivé společnosti nesporně značně ovlivňuje především pocitovou sféru. Jejím prostřednictvím je pak ovlivněno i racionální (iracionální) uvažování. Může se tu signalizovat nutnost ekonomického řešení, přežitost některých postupů, rozpory vyvolané subjektivním činitelem.

Pocit spravedlnosti postupu na dané úrovni možností silně podněcuje společenskou aktivitu, kdežto pocit nespravedlnosti provokuje pasivitu a jiné negativní a rozporné pocity (neuspokojenost, apatii, rozhořčení).

Socialistická spravedlnost je spojena se sociální rovností, zajišťovanou společenským vlastnictvím výrobních prostředků a principem rozdělování podle množství a kvality vykonané práce. Nikdo tu nemůže poskytnout více než svou práci a nikdo si také nemůže přisvojovat individuální spotřební prostředky jinak, než podle své práce. Socialistická spravedlivost je tou konkrétně historickou formou spravedlivosti, které lze za daných podmínek dosáhnout. Uplatňuje se tu stejné měřítko na různé lidi, „a proto ‚rovné právo‘ je porušením rovnosti a je to nespravedlnost“ [Lenin 1956 : 478]. Na rozdíl od komunistické spravedlivosti „uznává však mlčky nestejně individuální nadání i pracovní schopnosti dělníků jako přirozené výsady. Je to tedy co do svého obsahu právo nerovnosti jako každé právo“ [Marx—Engels 1966 : 49]. Socialismus však je již komunismem, i když nerozvinutým, a proto od počátku podřizuje proces přerozdělování hodnot úkolům všestranného, harmonického, svobodného rozvoje lidských individuí. Doplňuje distribuci podle individuálních výkonů rozdělováním ze společenských fondů. Překonat tyto objektivně nutné formy socialistické spravedlivosti lze jen dalším rozvojem procesu osvobození práce a její přeměnou v práci komunistickou.

Pocity spravedlivosti jsou posilovány, jestliže si jedinec či skupina mohou neustále potvrzovat, že existuje soulad mezi jejich skutečnou společenskou úlohou a společenským postavením (od postavení materiálního, až po úlohu v politickém a duchovním životě země, mezi povinnostmi a právy, činností a odplátou, prací a odměnou, přestupky a trestem [Filosofskij 1983 : 651].

To je tím důležitější, že stále významně působí pozůstatky staré společenské dělby práce a v mnohých oblastech i nerozvinutost techniky a technologie, která poskytuje některým dosti početným vrstvám pracujících fakticky menší možnosti uplatnění i dalšího růstu. Nelze podceňovat vliv, jaký má tato situace na vědomí o společnosti, o skupině i o sobě samotném. Vědomí znevýhodnění a „neplnohodnoty“ může ovlivňovat nejen pracovní aktivitu, ale působit i na ekonomické vlastnické jednání, na jednání politické i mravní. Může dále zhoršovat podmínky rozvoje vlastní individuality v osobnost (nesvědomitost, opilství, agresivita apod.).

Ve výchovném procesu je proto důležité odlišovat spravedlivost či nespravedlivost společenského postavení, vyvolanou nezbytnými vývojovými procesy či vážnými chybami v oceňování zásluh jednotlivců a skupin. Je třeba jednoznačně ukazovat přednosti i historickou omezenost socialistické spravedlivosti, konkrétní cesty, jak ji v jednotlivých vývojových stádiích socialismu lze rozvíjet a postupně přeměňovat ve spravedlivost komunistickou [Ševčenko 1985 :

: 69]. Je nutné rozhodně vystupovat proti nespravedlivosti, vyvolávané deformací socialistických principů.

Velká většina pracujících lidí reaguje na příznivé společenské podmínky aktivní životní a společenskou pozici. Proces však není zdaleka všeobecný a nemá ani obecně lineární vzestupný charakter. Existující možnosti, které společnost poskytuje, nejsou vždy plně využívány, přetrvávají přístupy, které jsou v rozporu s principy a pravidly socialistického způsobu života. K občasným regresům dochází i tam, kde již bylo dosaženo pokroku.

Ve výchovném procesu se proto setkáváme s řadou rozporů. Část z nich je přirozená, nezbytná, část však je vyvolávána chybami subjektivního činitele a také nedostatečnou kulturou samotných subjektů výchovy. I když tyto rozpory mají neantagonistický charakter, nic by neospravedlnilo jejich opomíjení.

V jednání a chování mnohých lidí v pracovní, ale také politické, duchovní, morální sféře se stále objevuje rozpor mezi jednoznačným i ostentativním přihlašováním k socialistickým hodnotám, normám a principům a současně mlčenlivým trpěním, či dokonce (pod různými záminkami) ospravedlňováním potřeby vycházet vstříc bezpracným důchodům a požitkům. Hranice mezi přípustným a nepřípustným je leckdy zamlžována, objevují se rozpory mezi rostoucím sociálním očekáváním a požadavky jednotlivce či skupiny a úrovní osobního či skupinového přínosu společné věci. Existují symptomy psychologie spotřebitelství, snahy spojovat se účelově s „vhodnými lidmi“, pěstovat si všemi prostředky osobní kariéru.

Tolerovat tyto jevy, tento oportunismus každodenního života, znamená nebrat ohled na reálné způsoby, jimiž je formována osobnost, na to, že jde o proces celistvý a ve svých prvcích vyvážený. Neupřímný člověk, který je zvyklý uhýbat v maličkostech, nemůže být ani skutečnou oporou významnější společenské činnosti. Uvolňujeme tak jen prostor pro útočný maloměšťácký cynismus (7), pro působení třídního nepřítele, který se snaží individualistické a vyhrčené egoistické orientace dále posilovat tvrzením, že socialistická společnost ignoruje zájmy rozvoje individua.

Rozpory a negativní jevy se rodí v masovém vědomí při zaostávání reálných podmínek činnosti konkrétních společenských vrstev za vzrůstajícími nároky lidí a za zvyšujícím se potenciálem společenské aktivity [Dilginskij 1983 : 15]. Avšak ani společenská aktivita lidí není vždy na úrovni podmínek, které jsou pro ni vytvořeny. Na vznik rozporů výchovného procesu působí přetrvávající rozdíly plozené existenci tříd a pozůstatků staré společenské dělby práce, ale také nespravedlivost při nepřesném uplatňování základního socialistického principu a při nedůsledném přerozdělování materiálních a duchovních hodnot. Stále není plně doceněn zejména mimořádně záporný vliv rovnostářství, úplatkářství a machinace s plánem v zájmu zachování, či dokonce zvýšení nezasloužených příjmů. Působí drtivě na iniciativní a čestné pracovníky, vnáší do psychického klimatu na pracovištích trpkost.

Zbytečné rozpory vznikají také proto, že se stále nedostatečně proniká do reálné struktury potřeb a zájmů různých vrstev, skupin a tříd socialistické společnosti. Na politickou, mravní a duchovní atmosféru působí velice záporně i neodpovědný a necitlivý vztah k návrhům a míněním lidí, špatná práce institucí,

(7) Tendence objasňovat všechny negativní jevy působením tendencí socialismu cizích byly již překonány. Není však ještě uzavřena diskuse o tom, do jaké míry souvisí negativní jevy s hlubinnějšími vrstvami socialistického uspořádání, a dokonce snad i se socialistickým ozvláštněním komunistické podstaty. Liší se názory na to, zda jsou narušením principů socialismu (a jsou mu tudíž cizí i nepřátelské), a na otázku, jaký je vztah mezi objektivně nezbytnými rozpory a negativními jevy.

kteří ovlivňují využívání volného času a celková nenáročnost (včetně zakoreněných eufemismů, které nám umožňují neoznačovat jevy jejich skutečným jménem). Výchovné problémy působí i to, že se na některé průvodní jevy a obtíže socialistické výstavby reaguje mnohdy opožděně a nedostatečně energicky.

Rozporný vliv mají také některé pracovní kolektivy, uzavřené etnické, náboženské aj. skupiny, místní a přátelské kolektivy (například skupiny vrstevníků, party) i rodiny.

Mnohé vážné problémy vznikají v důsledku nedostatečné vychovanosti i vzdělanosti vychovatelů. Nedostatky v jejich postupu, včetně rozporu mezi deklarovanými normami a skutečným postupem (například při dodržování mravních postulátů a při uplatňování nezbytných právních opatření), vyvolávají často ostré rozpory. Také pedagogická kultura rodičů není často v jednoduchém vztahu k úrovni jejich sociálního zajištění, popřípadě i k jejich sociálně ekonomickému, politickému a duchovnímu postavení. Mezi pracovními kolektivami jsou výchovně neúspěšné nejen ty kolektivy, které poskytují nízkou úroveň znalostí a v nichž jsou socialistické hodnoty a normy nízko ceněny, ale i takové, které je sice proklamují, ale v praxi připouštějí velké odchylky.

Znamená to, že taktický úspěch při formování vědomí může ještě zostřit vědomí a pocit rozporu s praxí, který vychovávaný zažívá. Může ještě vyhrotit vnitřní nesladěnost jeho smýšlení a jednání a vyvolat tzv. deklarativní vědomí. Rozhodně je proto třeba věnovat velkou pozornost působení na volní sféru a na výchovu schopnosti politicky aktivně a odvážně prosazovat správná řešení.

Výchovné působení, jeho konkrétní formy a metody hrají zvláštní roli při předcházení rozporům a při zásazích zamezujících jejich rozvinutí v konflikty. Takový zásah má složitý mechanismus. Počátečním aktem je však otevřeně jev popsat a odpovědně ocenit, tj. například diskreditovat jej politicky (popřípadě ekonomicky, mravně apod.). Přesná třídně politická diagnóza ovšem nestačí: je nutné v duchu leninských přístupů dosáhnout toho, aby došlo k praktické nápravě za účasti těch, jichž se záležitost bezprostředně (a někdy i zprostředkovaně) týká, aby konkrétní společenské vrstvy a skupiny samy, samostatně, vedeny marxisticko-leninským předvojem organizovaly nápravu.

Tyto nároky nelze obcházet a sklouzávat z třídně politické roviny na úroveň abstraktního moralizování, nářků a subjektivistických proklamací. Odpovědný vědecký přístup, usilující o postihu podstaty procesů, se třídně politické dimenzi nejen nevyhýbá, ale přímo o její hluboké objasnění usiluje (8).

Je nutné soustavně a důrazně přenášet těžiště z odosobněných, ke konkrétnímu individuu dostatečně nepřihlízejících forem a metod působení na co nejkonkrétnější formování žádoucích osobnostních rysů a zvláště na schopnost čelit s jejich pomocí reálným rozporům na pracovišti i v poznávacím procesu (9).

I ve výzkumných kolektivech se setkáváme s tím, že lidé dostatečně nevěří v sílu spravedlivosti ve zvláštních i jedinečných situacích, bojí se rizika principiálního jednání (například kritiky nedostatků). Nakonec jim přivykají a principiální postoj pak solidárně útočně napadají.

(8) Charakteristické je, jak ukazují někteří sovětsí společensí vědci, že „pokud jde o ostrost a nekompromisnost ve vytýčování problémů osobnosti zaostávají společenské vědy za publicistikou, uměleckou literaturou, kinematografií“ [Lukaševa 1985 : 37].

(9) Různí činitelé výchovného působení stále ještě věnují nedostatečnou pozornost osobní spoluodpovědnosti jedince za své společenské jednání (jako by marxistický přístup znamenal, že je jedinec pouhou obětí podmínek). Pak je ovšem obtížné vytvořit náročnější kritickou atmosféru.

Vychováváním musí být kladeny před oči skutečné hodnotné vzory osobností, představitelé socialistické práce, přední dělníci, inženýři, vědci. Demonstrace negativních jevů se nemůže zvrhávat v parazitování na pachutích proskribovaného a zakázaného a mnohdy i v otevřené znevažování kladných a optimistických hodnot a orientací.

Filozofie a společenská věda nemůže ve vzdělávacím a výchovném procesu tyto jevy v žádném případě obcházet, ať se skrývají pod jakýmkoli nánošem. Vědecký pracovník sám nemůže ustupovat před pseudohodnotami, aniž by riskoval vážné narušení celistvého utváření vlastní osobnosti. Musí však také potírat smírlivost či lhostejnost k různým formám degradace osobnosti, s nimiž se může setkávat.

Výchovné a vzdělávací instituce mohou cílevědomým, promyšleným, dobře organizovaným působením napomoci plnění a dosažení společensky nezbytných a marxisticko-leninskou stranou formulovaných výchovných cílů. Je potřebné a užitečné zabývat se nejen zákonitostmi a mechanismy výchovného působení, ale dokonce i promýšlet „technologie výchovného působení“ [Toščenko 1985 : 45].

Idea „technologie výchovného působení“ nemá nic společného s představou o snadném zvládnutí a snad i manipulovatelnosti objektem výchovy, bez zřetele k zákonitostem, k obsahu tohoto procesu (10). Nelze také přehlížet specifiku sfér výchovného působení a zvláště důležitý význam zprostředkujícího působení politické výchovy. Rozvinutá technologie výchovného procesu může zvýšit vychovanost osobnosti tehdy, když bude pracovní výchova prostřednictvím politické výchovy organicky spojována s výchovou mravní a právní a také s vlastní sebevýchovou a sebezdokonalováním (11). Rozvinutá technologie výchovy se tak může stát částí rozvinutého systému cílevědomého působení na vědomí a jednání člověka na vědeckém základě, v rámci ideově politického působení marxisticko-leninské strany.

Literatura

- Brušlinskij, A.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya i razvitiya ličnosti na sovremennom etapě*. Voprosy filosofii 1985, č. 9.
Cipko, A. S.: *Socializm: žizn' obščestva i čeloveka*. Moskva, Molodaaja gvardija 1980.
Čurbanov, V. B.: *Kultura i razvitiye ličnosti v socialističeskom obščestvě*. Moskva, Pedagogika 1981.
Diligenskij, G. S.: *Marksizm i problemy massovogo soznaniya*. Voprosy filosofii 1983, č. 11.
Dobrynina, V. N.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya ...* Voprosy filosofii 1985, č. 8.
Dubrovskij, D. I.: *Diskuse u kulatého stole: Problemy kommunističeskogo vospitaniya*. Voprosy filosofii 1985, č. 6.
Efendijev, A. G.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya ...* Voprosy filosofii 1985, č. 8.
Feldštejn, D. I.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya ...* Voprosy filosofii 1985, č. 9.

(10) Charakteristické výhrady formuluje např. Charčev, který považuje za absurdní hovořit o řízení výchovy jako cílevědomě verbální činnosti. Považuje však za potřebné uvažovat o řízení procesu rozvoje osobnosti [Charčev 1985 : 29].

(11) Rozpracovat technologii výchovného působení znamená vytvořit možnosti pro plánování výchovného procesu a jeho cílů. Mohou tak být důkladněji připravovány plány sociálně ekonomického rozvoje regionů a pracovních kolektivů. Zatím jsou mnohdy výchovné cíle formulovány příliš obecně i abstraktně (např. v dimenzích celospolečenských a bez ohledu na postupové etapy). Schopnost aplikace na konkrétní podmínky kolektivu není zatím příliš rozvinutá.

- Filosofskij enciklopedičeskij slovar*. Moskva, Sovetskaja encyklopedija 1983.
- Goldin, L. I.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 10.
- Grulich, V.: *Úloha výchovy při utváření socialistického přesvědčení*. In: Mužík, J. a kol.: *Dialektika formování socialistického vědomí*. Cit. práce.
- Gusejnov, A. A.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* Voprosy filosofii 1985, č. 6.
- Charčev, A. G.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* Voprosy filosofii 1985, č. 6.
- Klementjev, E. D.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1983, č. 5.
- Kogan, L. N.: *Cel i smysl žizni člověka*. Moskva, Nauka 1984.
- Kovalev, A. G.: *Ličnost vospityvajet sebja*. Moskva, Pedagogika 1984.
- Kovalev, A. M.: *Dialektika sposoba proizvodstva obščestvennoj žizni*. Moskva, Mysl 1982.
- Kovalev, S. M.: *Formirovanije socialističeskoy ličnosti*. Moskva, Mysl 1980.
- Kvasov, G. G.: *Dialektika razvitiya ličnosti v socialističeskom obščestve*. Moskva, Vyšša škola 1985.
- Levykin, I. T.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 6.
- Linhart, J.: *Odras, tvorivost a ideologie*. Praha, Academia 1983.
- Linhart, J.: *Vývoj vědomí člověka a společnost*. Praha, Academia 1984.
- Lisin, A. I.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 8.
- Lopata, P. P. — Prochňuková, J. V.: *Komplexní přístup k organizování výchovy — významný předpoklad pro formování všestranně vyspělého člověka*. In: Mužík, J. a kol.: *Dialektika formování socialistického vědomí*. Cit. práce.
- Lukaševa, E. A.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 6.
- Marx, K. — Engels, B.: *Spisy*, sv. 3. Praha, SNPL 1958.
- Marx, K. — Engels, B.: *Spisy*, sv. 19. Praha, SNPL 1966.
- Medveděv, V. A.: *Razvitij socializm: voprosy formirovanija obščestvennogo soznaniya*. Moskva, Politizdat 1980.
- Minjušev, F. I.: *Fenomen socialističeskoy ličnosti*. Moskva, MGU 1985.
- Minkovskij, G. M.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 9.
- Moskalenko, A. T. — Seržantov, V. F.: *Ličnost kak predmet filosofskogo vospitaniya*. Novosibirsk, Nauka 1984.
- Munclinger, Z.: *Dialektika objektivních a subjektivních faktorů formování socialistického uvědomění*. In: Mužík, J. a kol.: *Dialektika formování socialistického vědomí*. Cit. práce.
- Mužík, J. a kol.: *Dialektika formování socialistického vědomí*. Praha, Panorama 1981.
- Pečeněv, V. A.: *S čego načinajetsja ličnost*. Red. R. I. Kosolapov, 2. vyd. Moskva, Politizdat 1984.
- Piskotin, M. I.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 5.
- Politická zpráva ÚV KSSS XXVII. sjezdu KSSS*. Příloha Týdeníku aktualit 1986, č. 10.
- Rezoluce k Politické zprávě ÚV KSSS*. Rudé právo 6. 3. 1986.
- Smoljak, L. J.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 9.
- Stanovisko redakce. *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 9.
- Sulimov, E. G.: *Teorija i praktika kommunističeskogo vospitaniya*. Moskva, Vyšša škola 1984.
- Ševčenko, V. N.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 5.
- Šorochova, E. V.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 6.
- Teorija i praktika kommunističeskogo vospitaniya*. Red. Ž. T. Toščenko. Moskva, Mysl 1980.
- Toščenko, Ž. T.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 8.
- Žuravlev, V. V.: *Diskuse u kulatého stolu: Problemy kommunističeskogo vospitaniya* ... Voprosy filosofii 1985, č. 5.

Резюме

М. Форманек: Актуальные задачи воспитания социалистической личности

В статье подчеркивается рост значения коммунистического воспитания, особенно трудового и идейно-политического, для ускорения динамики социализма, мобилизации трудовой и общественной активности масс. Автор считает ключевой задачей изыскания оптимального пути и средств формирования социалистической личности, т. е. средств для превращения таланта народа в конкретную способность творчески вмешиваться в общественную жизнь.

В статье анализируются слабые места некоторых теоретических и методических подходов и обосновывается необходимость различения формирования, воспитания и социализации личности, а также разработки философского и научно-коммунистического понимания воспитания.

Особое внимание уделяется диалектике субъекта и объекта воспитания, особенно растущей ответственности индивида и работе с живыми людьми. Важнейшей проблемой автор считает более глубокое решение взаимоотношения среды и воспитания, внешнего воздействия и внутренней активности человека. Таким образом на передний план выступает самовоспитание, культивирование способности сознательного саморегулирования. Особо значительна роль самовоспитания в моральной и политической сфере. Необходимой формой умственного воспитания автор считает проблемное преподавание.

Воспитательная культура личности характеризуется тесной связью знаний, убеждений, готовности и способности совершать общественно полезные действия в интересах собственного самосовершенствования, проявляя сознательное отношение к общественной обязанности.

В заключении статьи анализируются противоречия воспитательного процесса и особое значение сочетания воспитания словом с решающим влиянием воспитания через конкретные действия, а также возрастающая роль социально-политического опыта масс. Более глубокое понимание закономерностей и механизмов воспитательного процесса позволяет создавать эффективную воспитательную технологию и таким образом со всей ответственностью и внимательностью организовать процесс воспитания.

Summary

M. Formánek: Actual Tasks in the Education of the Socialist Personality

The paper draws attention to the growing significance of communist education — in particular of education through work and to work and of ideopolitical education — for accelerating the dynamics of socialism, for arousing the working and social activity of masses. It is a task of key importance to find optimal ways and means of forming the socialist personality, i. e. of the transformation of people's talents into a concrete power creatively to intervene in social life.

The paper analyzes the drawbacks of some theoretical and methodological approaches applied so far and upholds the necessity of differentiating among processes of formation, education and socialization of the personality, as well as of elaborating the philosophical and scientific-communist conception of education in greater detail.

Special attention is devoted to the dialectics of the subject and object of education, in particular to the individual's growing responsibility, and to work with living people. The most relevant problem in this area is a more thoroughgoing solution of the relation between environment and education, between external influences and the internal activity of man. Thus self-education, the development of the capacity for conscious self-regulation are gaining in weight. Self-education in the moral and political sphere is of particular importance. Problem teaching is regarded as a necessary form of rational education.

The educational culture of the personality is characterized by a narrow interconnection of knowledge, convictions, and both willingness and ability to perform socially useful activities in behalf of one's own self-improvement, and also by a conscious relation to social obligations.

In conclusion the paper analyzes contradictions of the educational process and the exceptional importance of connecting education by word with the decisive effect of education by action, as well as the growing role of the masses' sociopolitical experience. A deeper understanding of laws and mechanisms of the educational process will enable us to elaborate an effective educational technology, and hence also sensitively and responsibly to organize the educational process.