

Marxistická společenská věda vychází z vědeckého určení společenského vývoje na základě teorie společensko-ekonomických formací a z perspektivy komunistické společnosti. Pro přiblížení této perspektivy vytyčil XXVII. sjezd KSSS strategii dosažení kvalitativně nového stavu sovětské společnosti na základě urychlení sociálně ekonomického rozvoje. V tomto procesu přikládá významné místo vzdělání (1). Rovněž XVII. sjezd naší strany ukázal závažnost dalšího rozvoje vzdělání ve fázích vyzrávání socialistické společnosti. Objasňování nutného perspektivního vývoje vzdělání v souvislosti s vývojem celé společnosti je neoddělitelné od prohlubování marxisticko-leninských teoretických a metodologických východisek bádání na základě jejich konfrontace s různými buržoazními, maloburžoazními a reformistickými názory a koncepcemi.

Na tomto poli jsou, jak o tom píše V. I. Lenin, trvale přítomné dva směry — liberální a konzervativní. Pozice a síla vlivu celé škály jejich odnoží závisí zejména na třídně mocenských poměrech, na politické situaci a na vládnoucích politicko-ekonomických koncepcích. Tyto podmínky mají velký vliv na obsah i formy duchovního života, vedou k preferencím těch či oněch ideových vzorů. Právě ve všeobecném společensko-politickém vývoji je třeba hledat základy dílčích změn v ideových orientacích, včetně těch, které se týkají vzdělání. Najdeme zde koncepce s větší či menší mírou inklinující ke změnám v procesu vzdělávání ve směru „doleva“ (aspekty sociálního reformismu a buržoazního liberalismu) či otevřeně „doprava“ (aspekty konzervatismu) i extrémní anarchistické varianty zrušení školy jako příliš autoritativní a hierarchické instituce (2).

Na ideologickou a politickou scénu v řadě předních kapitalistických zemí se koncem sedmdesátých let prodrál neokonzervatismus. Eklektická ideologie kultu soukromého vlastnictví, tržní živelnosti a obnovy „tradičních“ privilegií buržoazie v současné době usiluje o nalezení východiska z všeobecné krize kapitalistického systému poté, co selhala řada pokusů buržoazních liberálů. Snahy

(1) Dne 1. 6. 1986 otiskla sovětská Pravda Projekt ÚV KSSS „Základní směry přestavby vysokého a středního odborného vzdělání“, jehož centrální myšlenkou je integrace vědy, vzdělání a výroby a zvýšení kvality vzdělání ve vztahu k potřebám společnosti.

(2) Počátkem sedmdesátých let byl zaznamenán „boom“ radikální kritiky školy jako instituce s „hierarchickou a rigidní“ strukturou, která prý působí depresivně a potírá u studentů svobodu, tvořivost, samostatné rozhodování a odpovědnost za vlastní řešení. Deskolarizační snahy opírající se mimo jiné o tezi, že přijímání většiny poznatků dnes probíhá zásluhou hromadných sdělovacích prostředků mimo školní aulu, směřují k vytváření prostoru ke vzdělávání za školními zdmi, pro vlastní rozhodování a účast studentů na řízení školy, pro „aktivní tvůrčí vyjádření“ vlastního „já“ apod. Nabývají forem tzv. otevřených škol (př. College J. Adams v USA, Wyndham School ve Velké Británii), svobodných škol, škol bez zdí (př. Parkway Program, Home Base School v USA). Právě z této doby je i reprezentativní literatura tohoto proudu: viz např. P. Goodman: Compulsory Mis-Education, 1971; J. Holt: The under-achieving School, 1971; E. Reimer: School is Dead, 1971; I. Illich: Deschooling Society, 1972; P. Buckman: Education without Schools, 1973; W. K. Richmond: The Free School, 1973 apod.

navrátit se k minulému „slavnému věku“ kapitalismu získávají pozice a vítězi nad liberalismem sedmdesátých let, byť jeho některé ideje a postupy v určité míře zahrnují. V důsledku neúspěchu liberalismu a jeho kritiky do vlastních řad pronikají neokonzervativní koncepce i do vzdělání, kde začínají ovládat prostor a získávají si stoupence i z řad některých bývalých liberátů (3).

Buržoazní liberalismus byl významnou společensko-politickou formou i etapou vývoje, proti níž se vzdmula současná konzervativní vlna. Tato vlna vnesla i do oblasti teorie i praxe vzdělání mnoho novostí. Je proto třeba tyto liberální koncepce — jako bezprostřední předchůdce současného neokonzervatismu — analyzovat, ukázat jejich přednosti i nedostatky.

Vyspělá kapitalistická společnost jako společnost hluboce třídně založená podřídila svým zákonům i mohutný rozvoj vědy a techniky. K jeho širokým společenským souvislostem patří i teoretické řešení celoživotního vzdělávání v koncepci tzv. „učící se společnosti“ (The Learning Society). Její autoři řeší problematiku vzdělávání v souladu s cíli a potřebami kapitalistické společnosti. Vytvářejí idealistický koncept „učící se společnosti“, který lze hodnotit jako výsledek objektivního společenského vývoje na jedné straně a jeho deformované teoretické reflexe na straně druhé.

Kapitalistická společnost, poháněna snahou využít všech možností, aby prokázala životaschopnost svého společenského systému, se snaží adaptovat na nové podmínky a podřítit je svým zákonům. Důsledkem rozvoje vědy a špičkové technologie bude — podle jejích teoretiků — evoluce současné „průmyslové“ společnosti k „vědecké“ společnosti motivované novými hodnotami, včetně hodnot vzdělání. Koncepce „učící se společnosti“ (jak se vyvíjela) náleží k teoriím „postindustriální společnosti“, ještě nyní částečně pokrývajícím teoretický prostor buržoazního vidění perspektivního vývoje vysoce vyvinutých kapitalistických zemí. Existuje celá škála těchto teorií, od teorií R. Arona, D. Bella, J. Galbraitha, přes „technotronní společnosti“ Z. Brzezinského až po „informační společnosti“ japonského teoretika H. Masudy (4).

Koncepce „učící se společnosti“ reprodukuje třídní podmíněnost vztahu ke vzdělání a snaží se předkládat teoretická řešení narůstajících problémů vyspělé kapitalistické společnosti, zejména nezaměstnanosti a jejích sociálních důsledků, kladením důrazu na vzdělání v rámci evoluce daného společenského systému. Teoretický koncept „učící se společnosti“ hypertrofizuje vzdělávání v budoucím vývoji kapitalistické společnosti a zveličuje jeho schopnost řešit vyostřené problémy této společnosti. Jak ukázal V. I. Lenin v *Materialismu a*

(3) Konzervativní koncepce ve vzdělávání činí od buržoazního liberalismu otevřeně krok doprava: hlásají „přirozenou nerovnost“ ve schopnostech přijímat vědění a vzdělávat se, teorii nadprůměrných lidí (elity), kteří musí dostat odpovídající vzdělání; naproti tomu masa, označovaná jako živel přirozeně omezený a netvůrčí, musí být podřízena autoritativní výchově založené na přísné tradici a „staré dobré morálce“.

(4) Výroky o společenských vztazích a vývojových tendencích jsou zde absolutizací rozvoje výrobních sil, zdůvodňováním a ospravedlňováním specifických kapitalistických poměrů, zahalovaným často do formy „společensky neutrálních“ výpovědí. Jedná se vpravdě o „kosmetické úpravy“ nejkřiklavějších rozporů s cílem upevnit mocenské postavení velkoburžoazie. Buržoazní vize budoucnosti, jak uvádí např. O. Tenzler, jsou v podstatě uchováním současného stavu, apologetika je prioritní funkcí [Tenzler 1984 : 228]. J. Filipec v této souvislosti ukazuje, že vytyčování hesel abstraktního humanismu mimo rámec nezbytných civilizačních proměn je novodobou reprodukcí spekulativního idealismu [Filipec 1974 : 32]. Ke kritice buržoazních společenských teorií významně přispěly např. práce Davydova, Ojzermana, Jovčuka, Ožegova, Šachnazarova, Frolova, Steigerwalda, Nicka, Seveho, u nás pak Filipce, Filipcové, Formánka a Javůrka.

empiriokriticizmu, může absolutizace určitého faktoru zakrýt reálný problém a tím i zabrzdit postup k řešení.

V podmínkách kapitalistického sociálně ekonomického uspořádání ukázal potřebu učení se, vyvolanou rozvojem vědy a techniky, již F. Clarke (1940), do koncepcce „učící se společnosti“ ji později rozvinul A. Thomas (1963). Koncepce zaznamenala svůj největší rozvoj zejména v sedmdesátých letech, kdy jejímu rozpracování věnovali své teoretické a výzkumné úsilí další vědci (5). Při jejím hodnocení se zaměříme na dvě z nejvýznamnějších koncepčních děl v této oblasti, která byla vydána v sedmdesátých letech. Obě nesou shodný název *The Learning Society* a jejími autory jsou představitelé dvou nejvyspělejších kapitalistických zemí s rozvinutým systémem vzdělání: R. Hutchins (1968, USA) a T. Husén (1974, Švédsko). Objasňují základní východiska koncepcce, hybné síly jejího rozvoje a její budoucí charakteristiky. Dílo první nezapře hledání, Husénovu knihu lze označit za dílo zralejší, s hlubšími úvahami v širších souvislostech.

Oba autoři vycházejí z výrobně technologických procesů, které v důsledku obrovského rozvoje vědy a techniky procházejí velkými změnami. Všimají si toho, že nová technika a technologie zvyšuje požadavky na přípravu k profesi, na široké všeobecné vzdělání a speciální pracovní poznatky. Hutchins se dovolává Keynesse. Husén podrobněji vysvětluje proměny techniky a technologie. Předpokládá například, že ekonomický růst bude vytvářet možnosti vzrůstající spotřeby; proces změn, jakož i tok informací se budou zrychlovat, a to jak výrobou (vědeckým výzkumem), tak rozdělováním (masovými komunikačními prostředky, „computer technology“). V Husénově „pracovní společnosti“ (*The Working Community*) budou stroje nahrazovat lidské svaly ve stále větším počtu operací. Staré „modré límečky“ se stanou kvalifikovanými techniky, kteří budou kontrolovat práci strojů. Tyto úvahy zakládá profesor Stockholmské univerzity na předpokladu, že pracovní společnost konce tohoto století bude charakterizována nejenom plnou zaměstnaností, ale též garantovaným minimem příjmů z veřejných zdrojů (6). Realnost tohoto předpokladu však zatímni vývoj nepotvrzuje. Nezaměstnanost ve vyspělých kapitalistických zemích dále stoupá, veřejné výdaje do sociální oblasti jsou s nástupem neokonzervativců ještě energičtěji omezovány. Nezaměstnanost se nedotýká jen defavorizovaných společenských menšin a méně kvalifikovaných pracovníků. Velký podíl představují například noví absolventi škol a tzv. dospělá mládež, která si v důsledku nedostatku pracovních míst nedobrovolně prodlužuje dobu studia a oddaluje tak svůj střet s pracovní sférou. Zatímco v roce 1979 bylo ve dvanácti členských zemích OECD 7 miliónů nezaměstnaných ve věku 15—24 let, v roce 1983 to už bylo 10 miliónů [Roberts 1985]. Autoři však zcela ignorují skutečnost, že proces zespoolečňování výroby a samotné práce se bude dostávat do stále ostřejšího rozporu se soukromovlastnickými formami přisvojování, které budou stále více limitujícím činitelem.

Za jeden ze základních předpokladů nového rozvoje vzdělání považují ze-

(5) Např. E. Faure: *Rapporto sulle strategie dell'educatione* (1972); N. N. Šoljan: *Društvo koje uči* (1979); H. Becker: *Auf dem Weg zur Lernenden Gesellschaft* (1980). Koncepce má rozsáhlé teoretické zázemí. Její celek až po jednotlivé aspekty, vztahy a souvislosti, od gnozeologického až po futurologický úhel pohledu, zkoumá celá řada dalších autorů: J. R. Kidd, J. W. Richmond, S. M. Grabovski, L. Borghi, M. A. Manacorda, A. Broccoli atd.

(6) Na jiných místech svého rozsáhlého díla věnovaného problematice vzdělání Husén ukazuje, že dosahování určitých sociálních cílů (např. rovnost šancí) se neděje v „ekonomickém vakuu“, tzn., že za určitých okolností se tyto cíle stávají nedosažitelnými.

jména rozvoj průmyslu vědění (The Knowledge Industry), tj. producentů a distributorů vědění, výzkumných ústavů, univerzit apod. Ten se rozvíjí po „explozi vědění“ jako produkt společnosti ovládané ziskovými kritérii. Pozornost dosud věnovaná materiálním a energetickým prostředkům ekonomického růstu se přesunuje k práci s vědomostmi, které se nepřetržitě vytvářejí, distribuují, jsou předmětem obchodu a zisku. Autoři ukazují, že vytváření a distribuce vědění za pomoci komputerů, přenosu vizuální a verbální informace na terminálech neustále pokračuje apod. Předpokládají, že nabude určujícího vlivu při rozvoji společnosti a jejího vzdělání (7).

Obě uvedené koncepce spojují s tímto vývojem závažné změny v poslání univerzity. Hutchins předpokládá, že univerzity přestanou být „autonomními intelektuálními společnostmi, centry nezávislého myšlení“ a stanou se „znárodněným průmyslem“, podřízeným „národním zájmům“, ve skutečnosti ovšem zájmům monopolní struktury vysokého kapitálu. Jeho úvaha odráží objektivní tendenci spojování nejprogresivnější výroby s nejvyšší vědou a vzděláním, jež však v těchto společensko-ekonomických podmínkách nabývá deformované podoby podřízenosti vzdělání ziskovým kritériím (8). Husén správně ukazuje, že místo hromadění encyklopedických faktů bude třeba se učit fundamentálním poznatkům, hlavním principům a teoretickým modelům, které vytvoří podmínky pro neustálé přijímání nových poznatků. Vzdělání bude muset poskytovat široký vzdělanostní základ a vytvářet východisko pro trvalou adaptabilitu člověka, který se bude muset vyrovnávat s novými situacemi vyžadujícími nové schopnosti a nové vědění. Husén předpovídá i nové kanály vzdělávání a překonávání dichotomie škola-práce, tj. předpokládá souběžnost práce a vzdělávání. Očekává, že se celoživotní vzdělávání stane normálním faktem života. Oba autoři považují celoživotní vzdělávání všech za základní náležitost budoucí „učící se společnosti“. Takový předpoklad však musíme považovat za výraz abstraktního idealismu, neboť ostře kontrastuje s reálnými podmínkami, které kapitalistická společnost svým třídním, elitistickým přístupem ke kvalitnímu vzdělání, zvyšováním sociální nejistoty, nezaměstnanosti atd., vytváří. Hutchins v této souvislosti poukazuje na vliv dvou hlavních faktorů: rychlost změn postupujících všechny stránky života, která si žádá nepřetržité vzdělávání; a růst proporce volného času, která je „činí možným“. V ostrém kontrastu se současným neokonzervatismem Hutchins tvrdí, že potenciální dispozice člověka

(7) Výsadní postavení vědy, vědění a vzdělání ve společnosti vyznávají rovněž tzv. „technokratické“ koncepce. Takové představy najdeme v Brzezinského modelu „Velkého státu“, který je řízen mocenskou elitou vybavenou nejvyšší vědou a technikou, v Galbraithově modelu „Velké korporace“ a její technostruktury i v Bellově společenském konceptu „Velké vědy“. Zdrojem společenské dynamiky jsou ve všech případech znalosti a vzdělání, sociální ohnisky jsou pak univerzity a výzkumné ústavy, rozhodujícími osobami vědci. Bell uznává vysoký stupeň závislosti základního výzkumu i vzdělávacího systému na těch, kdo mají v rukou moc. Přímou uvádí: „Vztah vědění k moci je v podstatě služebný“ [Bell 1973 : 410]. Ve všech těchto koncepcích jde o podřízení vědy a vzdělání nejvyšším ziskům a nejvyšším politickým špičkám vykořisťovatelské společnosti [Formánek 1980]. Růst role vědy, vědění a vzdělání v životě společnosti analyzuje z marxisticko-leninského hlediska např. monografie „Socialismus a věda“. Odhaluje kvalitativně odlišné užití vědy, její cíle i důsledky v kapitalistických zemích a ukazuje, že v buržoazní ideologii jsou věda a vzdělání prezentovány jako prostředek řešení všech sociálních problémů a hlavní tvůrčí síla současné civilizace: „Formuje se typ buržoazního vědomí, který jednostranně absolutizuje roli a význam vědy v současném světě [Mikulinskij 1981 : 294].

(8) Soukromé zájmy monopolů nacházejí prostor na půdě soukromého sektoru škol [Becker 1980], zejména univerzit, viz např. „University-Industry Cooperation in Biotechnology in USA“ (Obščestvennyje nauki za rubežom 1984, No 3), i státního sektoru univerzit, viz např. „Dieci universita italiane, 'legate' alla Montessori da accordo di cooperazione“ (L'Unità 26. 2. 1985).

umožňují, aby se vzdělával po celý život, „získával inteligenci a stával se více lidským“ [Hutchins 1968 : 130]. Předvidá, že v rozvinuté a bohaté společnosti bude moci každý člověk i v dospělosti věnovat část svého životního času na vzdělávání a domnívá se, že praxe vyspělých průmyslových zemí to již naznačuje. Je možné jít dál a předvídat „učící se společnost“. Tak zní otázka, kterou si autor klade. Jeho odpověď je pozitivní, neboť „světové společenství učící se civilizaci, učící se skutečné lidskosti je možné“ [Hutchins 1968 : 135]. „Nový způsob života“ umožní člověku využívat vyspělou technologii.

Zdánlivě všelidské, ve skutečnosti však netřídní úvahy tu nepřipustně ignorují nejen odlišné základní principy uspořádání společnosti za kapitalismu a socialismu, nýbrž i rozdílné objektivní zákonitosti, které vytvářejí kvalitativně jiný základ pro naplnění uváděných charakteristik vzdělání. Celospolečenské charakteristiky, „společensky neutrální“ výroky tak skrývají pravý vztah třídně antagonistické společnosti ke vzdělání a nepřímo zastírají i příznivé podmínky, které pro rozvinutí celoživotního a celospolečenského vzdělávání vytváří socialistická společnost. Objektivní zákonitosti kapitalistické společnosti odsouvají úvahy obou autorů do roviny abstraktně idealistického humanismu.

Takové hodnocení potvrzují i další myšlenky zkoumaných prací. Husén správně vidí potřebu přeměny struktury vzdělávacího systému z elitní (ev. selektivní) ve všeobecnou. Považuje ji za úkol celého národního hospodářství, za přípravu nezbytnou vzhledem k rychle se měnící společnosti a novým nárokům života, kdy se člověku vzdělávání stává „imperativem“. Ve skutečnosti tento proces postupuje a bude postupovat podle toho, nakolik bude v zájmu vládnoucích monopolních sdružení. Rozvoj člověka, jeho schopností a jeho osobnosti se nemůže vymanit z područí zisku. Husén předpokládá, že většina mladých lidí získá ve dvaceti letech základní univerzitní hodnost, bude mít široký přehled a schopnosti orientovat se ve světových problémech, bude hledat svůj vlastní cíl a smysl života. Je zřejmé, že tyto složité zprostředkované procesy bude podmiňovat ideologie vládnoucí třídy, orientace informační obsluhy společnosti, preference uznávaných společenských hodnot a celá řada dalších faktorů. Husén předpokládá, že během dalších dvou desetiletí se přiblíží možnost poskytnout všem takové vzdělání, které budou schopni přijmout. Počítá s tím, že ekonomické a geografické bariéry budou překonány. Hutchins zase své „všelidské“ úvahy opírá o teze osvíceného racionalismu: Každý člověk má šanci být člověkem, je to jeho přirozené právo; vzdělání je cestou k lidskosti; z toho odvozuje právo všech svobodně se vzdělávat (liberal education for all). Člověk musí „pochopit dobu“, v níž žije. Všeobecné a nepřetržité vzdělávání mu to má umožnit (The Understanding Society).

Husén ve své koncepci uvažuje vzrůst role expertů a specialistů. Ti se stanou důležitými nejen ve své vědní oblasti, ale též v ekonomice a politice. V podstatě předvidá budoucí „meritokratickou“ společnost, kde vzdělání a schopnosti budou „zásluhou“ oceňovanou při „sociálním povýšení“ (9). Trend k meritokracii vysvětluje selektivně: vývoj společnosti, její techniky a technologie vyvolává potřebu vzdělávat celou společnost a ta bude celkově více vzdělána než dříve; na druhé, „vyšší“ úrovni vzroste závažnost vrstvy expertů, vědců, technologů, tj. elity, která bude stát v čele společnosti. Obraz meritokratické společnosti je založen na dělbě práce a distribuci vzdělání v kapitalismu. Oddělení

(9) S podobným přístupem se lze setkat např. v koncepci D. Bella. Princip „měření vědomostí a schopností“ (tzv. „skóry testů schopností“) zavedl jako základ pro místo jednotlivce ve společnosti ještě dříve než přešel k neokonzervativcům. Podle měření inteligence by měli být vybraní jedinci společensky vyzvednuti co nejvýše, aby byl využit jejich talent. To je základ jeho „liberální teorie rovnosti příležitosti“ [Bell 1973 : 411].

fyzické a duševní práce, zejména intelektuální a řídicí práce hlubokou třídní diferenciací podporuje. Všeobecné zvýšení úrovně vzdělání za kapitalismu neodstraňuje sociální rozdíly, přenáší je jen na jinou úroveň, reprodukuje je na vyšším základě.

Koncepce „učící se společnosti“ se dotýká i problému hodnot. Podle Hutchinse bude ve společnosti, kde se bude každý „svobodně vzdělávat“, hrát vzdělání stále důležitější roli v systému hodnot. Husén předpokládá posun hodnotového žebříčku a jeho diverzifikaci v několika liniích. Hovoří přímo o potřebě přípravy člověka k životu ve společnosti „pluralitních hodnot“, nabízejících každému člověku „více alternativ“ myšlení a jednání.

Praxe ovšem ukazuje, že pokud není samo vzdělání podpořeno smysluplnou realizací v práci, in v tvůrčí činnosti, která přináší člověku uspokojení, postrádá vzestup úlohy vzdělání v procesu transformace hodnot reálný základ a stává se iluzorním. Pestrůst voleb je v kapitalistických zemích limitována monopolistickým charakterem společnosti. Pluralismus, ať již politický, kulturní či hodnotový, je determinován a omezován bariérami státního monopolismu. Je to monopol, který určuje možnosti a hranice „svobodného“, „nezávislého“ rozhodování jednotlivce o jeho vlastní cestě rozvoje. Je zřejmé, že za této situace je „svobodná“ volba pouze záležitostí proklamativní a skrývá se za ní rozvinutý systém manipulace.

Obě zkoumané koncepce předpokládají, že v rámci celoživotního programu vzdělávání bude vzdělávacími aktivitami smysluplně naplňován volný čas. Ovšem vzdělávací náplň volného času je v praxi kapitalistických zemí velkým problémem. Bylo například prokázáno, že nezaměstnaní a ti, kteří nenašli přiměřené uplatnění v pracovním procesu, nejsou schopni udržovat normální úroveň životní aktivity, redukuje své aktivity a volný čas tráví většinou pasívními druhy zábavy. Protože nenalezli smysluplné uplatnění v jejich práci a nedosáhli ani očekávané životní satisfakce, propadá se — zejména u mladých lidí — vzdělání v žebříčku jejich životních hodnot.

Husén připisuje vzdělání v „učící se společnosti“ dimenzi kreativity, nového tvůrčího myšlení a nonkonformismu. Orientace na nonkonformismus signalizuje, že v existující společnosti není něco v pořádku a vzdělání by mělo napomáhat překonávat vzniklé problémy přípravou k „netradičnímu“ myšlení či jednání. Tvůrčí myšlení je dnes vskutku vysoce žádoucím atributem vzdělání. Vzdělání, které učí a vede k tvořivosti, je však bez praxe samoučelné. Právě v praxi, v činnosti se může uplatnit schopnost k tvořivosti. Není obtížné prohlédnout nutnou omezenost tohoto fenoménu v kapitalismu. Tvořivost, která v praxi naplňuje společensky přetvářecí funkci vzdělání, by nutně překračovala hranice dané kapitalistickým společenským uspořádáním a jeho „nedotknutelnými“ principy. Faktická apologetika nedává autorům možnost dopracovat se k požadavku hlubinných společenských změn. Jejich teoretická cesta končí v programu dílčích změn a ve vylepšování dané společnosti.

Oba autoři vycházejí ze základní teze, že kapitalismus je schopen překonat své krize. Jejich koncepce přichází se speciálním návodem, jak je překonat, a to pomocí vzdělání. Analýza nás tak dovádí k potvrzení teze formulované v úvodu: Teoretická představa, že základní problémy sociálně ekonomického systému vyrůstají z principu soukromého vlastnictví výrobních prostředků a třídního uspořádání společnosti mohou být překonány cestou vzdělávání, orientací na vlastní „já“ (Ich Identität), popřípadě alternativními životními styly, je pustý idealismus. Takové teoretické náměty nemohou být realizovány.

Například ve Velké Británii zavedla vláda pomocné vzdělávací programy „Technical and Vocational Education Initiative“ a „Youth Training Schema“

pro nové absolventy škol. Uvádí se v nich, že mají posílit odbornou orientaci mladých lidí a vyřešit rozpor mezi schopnostmi nových absolventů a profesními požadavky špičkové technologie. Trh práce jim však po absolvování těchto dodatečných programů není v mnoha případech schopen poskytnout přiměřené uplatnění. Vzdělání pozdrží jejich pokles do řad nezaměstnaných či neúplně či střídavě zaměstnaných, ale neeliminuje jej. Faktická nezaměstnanost, která vytlačuje člověka z výrobního procesu kapitalistické společnosti jako nepotřebný prvek, kde člověk je podřízen vztahům výroby, mu bere jak impuls, tak možnost vzdělávat se, uplatnit vzdělání, realizovat sebe sama. Vzdělávací zařízení tak fakticky slouží jako „rezervoár“ pracovních sil, jako nástroj oddalování konfliktu člověk versus vztahy práce, přičemž mnozí lidé vůbec nenajdou přiměřené zařazení do pracovního procesu. Ztrácejí kvalifikaci a s ní i důvěru v jistoty systému. Sociologické výzkumy ve vyspělých kapitalistických zemích ukazují, že nezaměstnanost plodí pocity nedostatečné vnitřní satisfakce, frustrace, osamění, úzkosti a pochybností o sobě samém [Roberts 1985]. Ani další varianty „postindustriální“ společenské teorie, vyhrocující svým uplatňováním vědy a techniky odcizení člověka a jeho „odlidštění“ (plynoucí z tzv. „zhotovování“ člověka a jeho vzdělávání) nesplnily očekávání. Nepřinesly například očekávaný rozmach tvořivé práce. Překonání krizového stavu je v nich spojováno s hesly „permanentního odmítání“ a „permanentní výchovy“ založenými na „intelektuálním“ a „morálním imperativu“. Hlavní naděje je spojována s inteligencí (H. Marcuse). Rovněž G. Friedmann spojuje budoucnost lidstva s výchovou: Skutečná výchova — její úspěch či neúspěch — určuje budoucnost lidstva. Tyto teorie u nás podrobil kritice například J. Filipec. Ukázal, že zde celá moudrost buržoazního myšlení končí u „člověka, jenž sám bere do svých rukou“ a vidí ve výchově a vzdělání jedinou formu pozvednutí člověka [Filipec 1974 : 29]. „Spásným“ východiskem pro buržoazní teoretiky je zevšeobecnění konfliktů a krizových situací na celý svět jako obecné podmínky existence lidského rodu.

Vzdělání je v kapitalistické společnosti orientováno na prvním místě na maximalizaci zisku vládnoucích. První tendence, kterou kapitalismus v této oblasti se strojovou základnou přinesl a která ho přes určité modifikace stále doprovází i za změněných podmínek výroby, je tendence k co nejlevnější pracovní síle. Čím jednodušší operace člověk jako přívěsek stroje, který si ho podržuje, vykonává, tím méně prostředků si žádá jeho reprodukce a tím vyšší zisk kapitalistovi přináší. Tato tendence vede ve svých důsledcích vlastně k degradaci sil a schopností člověka. S nástupem vědy do výroby se však objevuje naléhavá potřeba vzdělaného pracovníka, který potřebuje adekvátní intelektuální přípravu. A tak pokrok výroby v kapitalismu, který sleduje na prvním místě zisk a nemá ve svých základech vepsáno „vzdělávat člověka“, přinesl pokrok v profesní přípravě pro širokou základnu pracovních sil. Tendence k vyššímu vzdělání vynucovaná pokročilou technikou se zde prosazuje v protikladu s tendencí k nejnižšímu objektivně nutnému vzdělání. Obě tendence působí současně: zatímco první je trvale přítomná, jejímu plnému prosazení brání druhá, která ji omezuje. Ve společnosti, kde je vše podřízeno vládě zisku, kde se každý individuálně snaží obstát ve vztazích konkurence na trhu ovládaném monopoly, kde individuální zájmy mají vrch nad zájmy společenskými, je vzdělání pro získání dobrého pracovního místa tou nejsilnější motivací. Další motivace mohou mít pouze doplňující význam, bude-li na ně vůbec prostor. Příprava člověka na společenský, občanský život je rovněž řízena a deformována zájmy vládnoucích monopolních špiček. Jednostrannost takového vzdělání, které podržuje schopnosti člověka technice (zejména nejvyspělejší tech-

nice — „high-tech“) a množství a kvalitu vzdělání diktátu výrobně technologických struktur, je zřejmá.

Frolov například vědecky zdůvodňuje potřebu všestranného vzdělání člověka v jednotě vědy, umění a morálky a ukazuje tuto budoucnost člověka ve spojení s rozvinutým socialismem a komunismem [Frolov 1983]. Kapitalistické vztahy však zakládají vzdělání na pragmaticko-utilitárních principech vycházejících ze sociální nerovnosti. Objektivní zákonitosti kapitalistické společnosti, zisk jako nejvyšší cíl, třídní přístup ke vzdělání, elitistické principy, které jsou imanentní kapitalistické společnosti, to vše jsou určující limitující faktory úvah o rozvoji člověka, o jeho vzdělávání a činí z proklamované celospolečenské dimenze celoživotního vzdělávání abstraktně humanistický všelidský ideál. Základní teoreticko-metodologické východisko zkoumání procesu vzdělání vysvětlil K. Marx v *Německé ideologii*. Ukázal, že vzdělání je třeba zkoumat v konkrétně historických sociálně ekonomických podmínkách společnosti, v souvislosti s jejími základními principy, zejména s její ekonomickou strukturou. Objasnil závislost rozvoje schopností a vzdělání člověka na společenské dělbě práce a na okruhu činností, které vykonává.

Ani snaha řešit problém „humanizace“ kapitalistické společnosti cestou vzdělávání nevyznívá přesvědčivě. Humanizace a prosazení „pravé lidskosti“ je velmi široký proces, jeho řešení je třeba hledat v principech uspořádání společnosti jako celku. Tyto principy vytvářejí základní předpoklady limitující „společenské podmínky“. Vzdělání a kultivace schopností vybraných jednotlivců nemohou vést k pravé lidskosti ve společnosti založené na vykořisťování, konkurenčních vztazích a silném individualismu. Humanita společnosti není mechanickou sumou humanity jednotlivců, je kvalitou vyšší, reprezentující kulturu mezilidských vztahů, vztahy člověka k přírodě a k sobě samému. Lidskost je neslučitelná s vykořisťováním a potlačováním, ať už v oblasti ekonomiky, politiky či kultury.

Ve zkoumaných koncepcích „učící se společnosti“ však můžeme za zjevnými deformacemi zobrazení objevit i reálné tendence. Už samotný rozsah pozornosti, který námi sledovaní autoři vzdělání věnují, svědčí o rostoucí závažnosti fenoménu vzdělání. Odhlédneme-li od nereálného přeceňování jeho možností, přiznejme jim, že znovu právem orientovali pozornost společnosti k závažnosti vzdělání. Dokumentovali například tezi, že rozvoj výrobních sil, pracovních poměrů i ostatního života, podporovaný prudkým rozvojem vědy a techniky, stále více potřebuje kulturní osobnost, člověka s rozvinutými intelektuálními kvalitami a kultivovanými schopnostmi. Rozpracovali změny, které věda, technika a sama výroba vnáší do teoretické budoucnosti vzdělání, i když ji vtěsňali do omezeného prostoru buržoazní ideologie. Formulovali i perspektivně předpokládané charakteristiky vzdělání, které po očištění od nánosů buržoazní ideologie mohou být inspirativní — například idea celospolečenského a celoživotního vzdělávacího procesu, jednoty práce a vzdělání, či osvojování fundamentálních poznatků jako základu pro adaptabilitu při volbě nových povolání. Autoři nastínili celou řadu závažných problémů, které vývoj vzdělání přináší, a s nimiž se setkáváme i v jiném společensko-ekonomickém kontextu. B. Filipcová ve své kritice buržoazních koncepcí výchovy a vzdělání odhaluje jejich falešnou interpretaci sociálních rozporů jako obecných konfliktů techniky a společnosti, techniky a člověka. Vysvětluje, že „tam, kde jediným reálným řešením je revoluční změna poměrů, dosazují pseudořešení spočívající v idealistickém přecenění role rozumu, vzdělání a výchovy“. Přisuzují výchově a vzdělání dějinné role, jež objektivně nehrají a nemohou hrát. Zamlžují tím zároveň společenskou skutečnost, v níž reálný zájem na rozvoji člověka nepřekračuje hranice vymezené jeho funkcí pracovní síly a imperativem zisku [Filipcová 1974].

Liberální ideologové dnes po řadě neúspěchů ve zmatku hledají nová východiska, korigují svá stanoviska, v mnohém jsou sami k sobě kritičtí a v lecčems dokonce dávají za pravdu neokonzervativcům. Neokonzervatismus však vystupuje ve prospěch obvyklého, tradičního, proti novostem a změnám připravujícím „neznámou“ budoucnost. Podporuje „tradiční“ model školy, odlišné pro elity a pro masu, a odmítá novosti ve jménu negativního postoje k jakémukoli závažnějšímu pokroku. Klíčová pozice soukromého vlastnictví ve společnosti určuje všechny ostatní vztahy včetně vztahu člověka k vědění. Sociální spravedlnost proto konzervativci označují za „nesmyslné slovo“; vždy podle této ideologie zůstanou rozdíly „myslí, těl i charakterů“ a rozdělení na vyšší, střední a nižší stav.

Konzervativci kritizují liberály, že ve svých koncepcích v omezených formách vytvářejí podmínky, aby „nenadaná a lenivá většina“ uchvacovala nepřiměřený podíl bohatství vznikajícího „díky talentovaným a pracovitým“ (tj. buržoazie). Úspěchu mohou dojít jenom „nadprůměrní“, kteří mají výlučné postavení a další charakteristiky elity, zejména vzdělání. Konzervativci vyžadují, aby svrchovaná podnikatelská elita byla bezvýhradně uznávána a oceňována.

Člověk z lidu je naopak podle jejich názoru samotnou svou přirozeností nedokonalý a nerozumný, a proto musí být podrobován vnější disciplíně, autoritativnímu vzdělávání a přísné tradici. Konzervativci nevěří v tvořivé schopnosti lidových mas. Podle jejich mínění mohou být pouze zvnějšku využívány ve jménu idejí a hodnot, které si ony samy nejsou schopny osvojit. Ze vzdělávacího procesu se snaží vyloučit všechny poznatky, které se neslučují s nadšením pro buržoazní hodnoty a „přirozenou“ morálku (převzatou z arzenálu buržoazních liberálů); vzdělání jednoznačně dávají do služeb silného autoritativního státu (10).

Vědecká marxistická teorie prokázala, že základní podmínkou pozvednutí člověka a jeho všestranného rozvoje, včetně vzdělávání, je revoluční změna společenských poměrů, která teprve může dodat celospolečenský a skutečně lidský smysl vzdělávání člověka podle Marxovy teze, že hlavním vychovatelem člověka jsou společenské poměry. Skutečně lidské parametry jsou vytvářeny samotnou lidskou činností, revoluční přetvářecí praxí, v níž člověk přetváří nejenom společenské a přírodní prostředí, v němž žije, ale rovněž sám sebe. Dávno před tím, než na Západě začali hovořit o „permanentním vzdělávání“, V. I. Lenin předpokládal nutnost nepřetržitého vzdělávání a spojoval ji s výstavbou nové společnosti: neboť ten, kdo vytváří nové lidské vztahy, je může vytvořit jen na základě nejnovějšího vědění. Myšlenka celoživotního vzdělávání se tu naplňuje ve spojení nejpokrokovější vědy (zprostředkované nepřetržitým vzděláváním širokých mas) a nejpokrokovějšími společenskými vztahy. Ukazuje se bytostné spojení nepřetržitého vzdělávání všech s komunistickou společností. Přeměna společenských vztahů je tak základním výchozím předpokladem pro rozvinutí procesu celoživotního a kvalitního vzdělání. Tento proces ovšem přináší rozpory nového typu, před jejichž řešením teprve marxisticko-leninská věda stojí (např. otázka společenských vzdělávacích potřeb a přiměřené kvality vzdělávacího systému a jeho postupné transformace v systém celoživotního vzdělávání).

Perspektivní systém celoživotního vzdělávání je dnes všeobecně uznáván.

(10) Neokonzervativní ideologie se opírá o oživené myšlenky G. Moscy, V. Pareta (zejm. *Trattato di sociologia generale*), dále Ortegy y Gasset a jeho „Vzpoury davů“, F. Nietzscheho a dalších. K představitelům neokonzervatismu náleží např. F. A. Hayek, M. Friedman, A. Gehlen, N. Podhoretz a další. Koncepti neokonzervatismu podrobil kritice např. R. Steigerwald a u nás M. Formánek.

Kvalitativně odlišné jsou jeho důvody, cesty i prostředky realizace. Existuje zjevný rozpor mezi celoživotním vzděláváním jako rozpracovaným teoretickým problémem a jeho faktickým prosazováním do vzdělávací praxe. Ta v tomto směru prošla jen dílčími změnami. Nabízí spíše obraz dvou vzdělávacích systémů, kde k tradičnímu vzdělávání mládeže se připojuje systém vzdělávání dospělých. Celoživotnost jako princip však žádá novou kvalitu vzdělání, změnu a transformaci obou výše uvedených relativně samostatných systémů. Literatura dokumentuje, že tvorba základů systému celoživotního vzdělávání a hledání forem nejprůměrnějších daným společenským poměrům probíhá ve všech vyspělých zemích.

Socialistické společenské vztahy, založené na stále plnějším osvojování společenského vlastnictví a postupném přibližování se všeobecné sociální rovnosti, vytvářejí příznivé podmínky pro realizaci této myšlenky. Vyšší etapy vědeckotechnické revoluce prohlubují nároky na souvislost se sociální sférou a se samotným lidským činitelem. Například I. T. Frolov označuje za nejsilnější sociální aspekt současné etapy vědeckotechnické revoluce tzv. vysoký dotek („vysokoje soprikosnovenije“) techniky a člověka, který přerůstá v propojování a integraci. Čím vyšší je technologie výroby a veškeré lidské činnosti, tím vyšší musí být i vzdělání člověka, stupeň rozvinutosti a kultivace jeho schopností [Frolov 1984]. Neoddělitelnost výstavby rozvinuté socialistické a komunistické společnosti a celoživotního vzdělávání analyzují ve svých dílech V. N. Turčenko, I. T. Frolov, A. V. Darinskij, F. P. Filippov, M. N. Skatkin, A. T. Vladislavlev, z našich autorů pak například B. Kujal a J. Průcha.

Hluboká souvislost vědeckotechnického rozvoje a rozvoje člověka významně akcentuje závažnost rozvinutých schopností lidského činitele a jeho vzdělání v celospolečenské dimenzi. Ukazuje se, že dějinný pokrok se nepřikloní na stranu těch, kteří budou mít nejvyšší techniku, ale těch, kteří ji dokáží organicky spojit se vzdělaným člověkem. Silná vazba mezi člověkem a novou technologií v socialistické společnosti je podmíněna plnou zaměstnaností a zvláště vztahy součinnosti a kooperace. Ty předpokládají vysokou úroveň vzdělání člověka a připravenosti progresivní techniku a technologii nejen využívat a ovládat, ale i vytvářet. Složitý a rozhodně ne bezproblémový proces vytváření nové kvality vzdělání si vyžádá určitý historický čas a bude se prosazovat v boji protikladů. Například automatizace výroby vede v první fázi zavádění k vzestupu a rozšiřování vzdělání jen určitých profesních skupin, zatímco u jiných vede ke stagnaci, či dokonce regresi schopností a vzdělání člověka. J. Jirásek uvádí, že dnes se žádná země ještě neobejde bez pracovní síly, pro niž jsou vyšší vzdělání a kulturní rozvoj zbytečné [Jirásek 1985 : 813]. Člověk se bude muset postupně dopracovat k ovládnutí výrobního procesu jakožto celku, postavit se „nad něj“ a ovládat ho nikoli svými rukama, nýbrž „hlavou“. Dělná práce spojující fyzickou a duševní práci harmonizuje rozvoj osobnosti člověka a připravuje ho i na aktivní podíl v občanských a společenských záležitostech, jejich organizaci a řízení. Na své rozporuplné cestě bude člověk do určité míry ještě objektem ovládaným pohybem techniky, zatímco do určité míry již bude řídit a kontrolovat technologický proces jako svůj „vlastní čin“. Zdrojem bohatství pak nebude ani bezprostřední práce, ani doba, kdy člověk pracuje, nýbrž osvojování jeho vlastní všeobecné produktivní síly, jeho vzdělání a rozvoj jako společenského individua [Marx 1974 : 340].

Životná a perspektivní vědecká ideologie marxismu-leninismu reprezentuje v dějinném vývoji progresivní síly. Jejich postupné prosazení a převládnutí ve společenském vývoji nemohou zastavit ideologové imperialismu soustřeďující se v úvahách o vzdělání na selektivní „tradiční“ školu víceméně otevřeně pod-

řízenou nejvlivnějším skupinám kapitálu. Dá se očekávat, že strategie urychlování sociálního a ekonomického rozvoje socialismu, kterou vytyčil XXVII. sjezd KSSS a XVII. sjezd KSČ, vnese do procesu rozvoje vzdělání lidské osobnosti nejen nové časové horizonty, ale i přiblíží naplnění Leninových slov: „... aby vědění pronikalo lidem do krve, aby se stávalo nedílnou součástí jejich života“ [Lenin 1955]).

Literatura

- Bell, D.: *The Coming of Post-Industrial Society*. New York, Basic Books 1973.
Buckman, P. (ed.): *Education without schools*. London, Souvenir Press Ltd. 1973.
Filipcová, B.: *Výchova a vzdělání v přeměnách lidského života*. Sociologický časopis 1974, č. 3.
Filipec, J.: *Ke kritice buržoazních teorií společnosti*. Praha, Svoboda 1974.
Filipec, J.: *Životní způsob a vzdělání*. Sociologický časopis 1974, č. 3.
Formánek, M.: *Buržoazní sociálně politické teorie úlohy vědeckotechnického rozvoje*. Praha, Academia 1980.
Formánek, M.: *Ideologie nekonzervatismu*. Praha, odd. propagandy a agitace ÚV KSČ 1985.
Formánek, M.: *Neokonzervatismus a jeho ideologie v současné době*. Nová mysl 1986, č. 7–8.
Frolov, I. T.: *Perspektivy člověka*. Moskva, Politizdat 1983.
Frolov, I. T.: *Vysokoje soprikosnovenije. O někotorych socialnych problemach novogo etapa razvitiya NTR*. Pravda 23. 11. 1984.
Husén, T.: *The Learning Society*. London, Methuen Co Ltd. 1974.
Hutchins, R.: *The Learning Society*. London, Pall Mall Press 1968.
Jirásek, J.: *Střídání technologických způsobů výroby jako globální činitel*. Filozofický časopis 1985, č. 6.
Lenin, V. I.: *Materialismus a empiriokriticismus*. Praha, SNPL 1952.
Lenin, V. I.: *Raději méně, ale lépe*. In: Spisy, sv. 33. Praha, SNPL 1955.
Marx, K.: *Rukopisy „Grundrisse“ II*. Praha, Svoboda 1974.
Mikulinskij, S. R. — Richta, R.: *Socializm i nauka*. Moskva, Nauka 1981.
Roberts, K.: *Mládež a volný čas v osmdesátých letech*. Referát přednesený na konferenci „Životní způsob, volný čas, kulturní rozvoj“ v Liblicích 1985.
Tenzer, O. — Pstružina, K.: *Svět moderního myšlení*. Praha, Svoboda 1984.

Резюме

Д. Брозова: К критике концепции «обучающегося общества»

Статья посвящена анализу основных идей буржуазно-либеральной концепции т. наз. «обучающегося общества», извлеченных, в первую очередь, из работ «The Learning Society» Р. Хатчинса и одноименной книги Т. Гюсена. Она показывает место общественно-политического этапа либерализма семидесятых годов в контексте современной правящей идеологии неоконсерватизма в развитых капиталистических странах. Концепция «обучающегося общества» относится к теориям т. наз. «постиндустриального общества», еще ныне частично заполняющим теоретический объем буржуазного видения перспективного развития высокоразвитых капиталистических стран. Она является результатом объективного общественного развития с одной стороны и его искаженной теоретической рефлексии с другой стороны. Она предлагает теоретические решения увеличивающихся проблем развитого капиталистического общества, в частности, безработицы и ее социальных последствий, при посредстве образования.

Автор раскрывает ложное толкование образовательного фактора в будущем развитии капиталистического общества и преувеличение его способности решить обостренные проблемы капитализма, и тем самым и намеренное прикрывание истинных путей и средств их решения. Она показывает, что за искажениями изображения объективного развития, подчиненного законам капитала, можно найти реальные тенденции, например, что развитие производительных сил, отношений труда и быта, поддерживаемое стремительным развитием науки и техники все больше нуждается в человеке с развитыми интеллектуальными качествами и творческими способностями. Концепция содержит также предполагаемые прогрессивные признаки образования, она, однако, лишена реальной основы — соразмерных общественных исходных пунктов, которые являлись

бы гарантией их реализации в будущем. Этому подходу дается в статье оценка как односторонней гипертрофизации образования в будущем развитии общества, основанной на принципах абстрактного идеализма.

Научная марксистская теория доказала, что основным условием подъема человека и его всестороннего развития является революционное преобразование общественных условий капитализма, которое одно может придать значение для всего общества и подлинно человеческий смысл образованию человека. Автор выявляет органическую связь непрерывного образования всех членов общества с развитым социалистическим и коммунистическим обществом.

Summary

D. Brožová: Critical Remarks on the Conception of the "Learning Society"

This paper is concerned with analyzing the basic ideas of the bourgeois-liberal conception of the so-called "learning society", drawn predominantly from the work by R. Hutchins "The learning society" and from Husén's book published under the same title. The position of the sociopolitical stage of liberalism of the seventies is sized up within the context of the contemporary ruling ideology of neoconservatism in advanced capitalist countries. The conception of the "learning society" ranges among the theories of the so-called "postindustrial society" which, even now, partly continue to cover the theoretical space of the bourgeois view of the perspective development of highly developed capitalist countries. It is an outcome of objective social development on the one hand, and of its deformed theoretical reflection on the other. It offers theoretical solutions of more and more urgent problems arising in the advanced capitalist society — particularly of unemployment and its social consequences — through the mediation of education.

The paper brings to light the false interpretation of the educational factor in the future development of capitalist society as well as the exaggeration of its power to solve the acute problems of capitalism, and hence also the obscuration of the right ways and means of their solution. The fact is pointed out that, behind the deformed representation of objective development subjected to the laws of capital, real tendencies can be discovered — for example, that the development of productive forces, working relations and the rest of life, fostered by the rapid development of science and technology, is increasingly calling for men with developed intellectual qualities and creative abilities. The conception also includes presumed progressive features of education but is lacking a real basis — adequate social starting points which, in future, would guarantee their realization. This approach is conceived here as a one-sided hypertrophization of education in the future development of society, based on principles of abstract idealism.

The scientific Marxist theory has proved that the essential precondition for uplifting man and for his all-round development is a revolutionary change of social conditions peculiar to capitalism. Only this can endow man's education with an all-social and truly human sense. Light is thrown upon the essential interconnection between the continuous education of all society members and an advanced socialist and communist society