

5 Marxismus a kritická teorie společnosti

Úvod

Je nepochybné, že ačkoli se K. Marx (1818–1883) téměř nezabýval vzděláváním jako samostatným problémem, jeho vliv na filozofii výchovy i praxi vzdělávání dospělých byl a je nezanedbatelný. To je dáno dvěma skutečnostmi.

První z nich je fakt, že v Marxově díle najdeme velké množství názorů na témata, která mají zjevnou souvislost se vzděláváním (včetně vzdělávání dospělých). Kromě ekonomických teorií vypracoval Marx představu o člověku jako aktivní bytosti, (potenciálním) tvůrci vlastních dějin. Věnoval se problémům práce a volného času. V návaznosti na Aristotela vyzdvihl rovinu lidského jednání v rámci každodenní **praxe**. Pozoruhodným způsobem se vyslovil k lidskému prožívání světa, jež je podmíněno materiálními podmínkami, v nichž se lidé nalézají. Materiální podmínky výrazně spoluurčují praktické možnosti jednání. Zásadní je i problém nespravedlnosti a nerovnosti v moderní společnosti, na který Marx radikálním způsobem upozornil.

Druhý argument se opírá o skutečnost, že Marx výrazně ovlivnil nejrůznější vědní obory. Jeho jméno se dokonce stalo základem názvu myšlenkového proudu, který je již déle než půl druhého století přítomen ve filozofii i nejrůznějších společenských vědách (ekonomie, sociologie, historie...) a svou stopu zanechal i ve vědách o výchově a vzdělávání.

Autoři, kteří se hlásí k jeho odkazu, zdaleka netvoří myšlenkově jednolitou skupinu. Marxovo dílo je interpretováno rozličnými, často protichůdnými způsoby. My se pokusíme vybrat jen několik kapitol z historie Marxem inspirovaného myšlení, a to na základě dvou kritérií. Zmiňujeme ty autory a myšlenky, kteří ovlivňují současné diskuse a zároveň je v jejich díle nějakým způsobem přítomno téma výchovy a vzdělávání.

Ke dvěma úvodním argumentům je záhodno připojit historizující poznámku. Vzdělávání dospělých se ve své moderní podobě objevilo během 19. století v návaznosti na tehdejší sociální hnutí. Mezi nejdůležitější z nich patřilo **hnutí dělnické**, jehož myšlenkové základy měly do značné míry marxistický původ. Marxismus přijatý alternativními přístupy ke vzdělávání (viz příslušnou kapitolu) dále do určité míry ovlivnil jednu z prvních politických koncepcí vzdělávání dospělých, jež vznikla počátkem 70. let 20. století na půdě UNESCO (Finger, Asún, 2001, s. 19–28). Pokud bereme proces globalizace za třetí milník v historii vzdělávání dospělých, pak se i v tomto okamžiku objevují pokusy vysvětlit politiku a praxi celoživotního vzdělávání a učení za pomoci Marxovy teorie společnosti (Jarvis, 2004; 2007). Jarvis (2007) hovoří o globální základně a nadstavbě světového kapitalistického systému. Základna vytvářená nadnárodními aktéry (organizace typu Mezinárodního měnového fondu a Světové banky, stejně jako transnacionální korporace) má zájem na existenci flexibilní pracovní síly. Proto silně podporuje koncept celoživotního učení (resp. jeho ekonomizující interpretaci).

5.1 Marxův pohled na člověka v moderní společnosti

Marxovo **filozofické dílo** nelze oddělit od jeho **díla ekonomického**. Marx podal analýzu práce v buržoazní společnosti, jež je zároveň analýzou celé moderní éry. Učinil tak mj. v Ekonomicko-filozofických rukopisech. Ty představují klíčové dílo jeho raného období (někdy se hovoří o mladém Marxovi). Podle Marxe je základním znakem lidství cílevědomá aktivita – práce. Člověk tím, že pracuje, vytváří svůj svět i sebe samého. Práce má povahu sociální činnosti, je nemyslitelná bez kooperace lidí. Způsob práce určuje způsob života. Jsme určeni podmínkami, v nichž žijeme, a tyto podmínky vytváříme vlastní cílevědomou činností. Marx tvrdí: „... tak jako společnost sama produkuje člověka jako člověka, je jím sama produkována.“ (podle: Fromma, 2004, s. 81) To naznačuje, že neexistuje žádná předem jasně daná podstata lidství. Povaha života jednotlivců je dána podobou společnosti, v níž žijí, a spolu s tím i jejich vlastní aktivitou.

V Tezích o Feuerbachovi se k tomuto problému říká: „Materialistické učení, že lidé jsou produkty okolností a výchovy, že tedy změnění lidí jsou produkty jiných okolností a změněné výchovy, zapomíná, že okolnosti mění právě lidé a že sám vychovatel musí být vychován.“ (Marx, Engels, 1978, s. 416).

Právě škodlivé **uspořádání pracovních vztahů** je hlavním problémem světa, který Marx popisuje. Aby se dělník uživil, musí pracovat. Práce je pro něho nutností. Je v ní řízen. Nekontroluje prostředky nezbytné k práci. Nemá ani možnost rozhodovat o výsledcích svého snažení, neboť ty patří někomu jinému. Dělník je nucen prodávat svůj čas a energii. Práce je pro něho nutně vnější, cizí. Obětuje pro ni část svého života, aby mohl žít. Dostává se do pozice věci, přesněji řečeno zboží. Stává se z něj pouhý předmět, který je součástí tržního mechanismu. Ekonomika neslouží člověku, ale právě naopak. Marx sice popisuje svět za pomoci analýzy ekonomiky, současně ale kritizuje stav, kdy jsou čistě ekonomické kategorie považovány za nejlepší možné. Kritizuje nadvládu ekonomiky nad lidskými životy, do nichž stále více proniká logika maximalizace zisku. Slova odsouzení má jak pro rostoucí **komodifikaci**, tak pro tzv. zboží fetišismus.

Dělník není v práci doma, nenachází v ní uspokojení. Práce se mu stává nepřátelskou, prožívá ji jako neštěstí. Odcizená práce má za následek **odcizený způsob života**. Odcizení znamená stav, kdy člověk „není tím, čím by být měl, a že by měl být tím, čím být může“. (podle Fromma, 2004, s. 37) Autor tedy vidí lidský život jako úkol. Člověk má být činný. Jedině díky aktivitě dokáže rozvinout své dispozice, realizovat se, což znamená žít plným a důstojným způsobem. Svobodná práce nebude v budoucnosti prací z nutnosti motivovanou strachem z nouze. Marx tvrdí, že stejně jako práci potřebují lidé i volný čas, který představuje prostor pro spontánnost a seberealizaci. V množství volného času tkví opravdové bohatství společnosti. Svobodná práce v budoucnu nebude v rozporu s volným časem, nebude „říší nutností“, ale naopak „říší volností“.

Vznik nové podoby společnosti je podmíněn kromě jiného schopností nového – správnějšího než doposud – pohledu na svět. Pracující lidé se musejí vzdát svých domnělých zájmů, uvědomit si své skutečné zájmy a ty následně aktivně prosazovat. To není samozřejmostí už kvůli skutečnosti, že držitelé ekonomické moci (a od ní přímo odvozené moci politické) mají možnost účinně prosazovat určitou interpretaci světa, která vyhovuje jejich potřebám, a tuto svou verzi výkladu světa předkládat jako nezaujatou, a zastírat tak pravý stav věcí. Marx hovoří o **ideologii** ve smyslu falešného vědomí. To vyhovuje zájmům vládnoucích, ale na povrchu předstírá, že žádnou ideologií není. Mylné porozumění světu nás vzdaluje sobě samým a znemožňuje nám jednat podle našich opravdových potřeb.

Aby tento stav pominul, musí dojít k nárůstu třídního vědomí, což znamená, že si lidé uvědomí svou skutečnou situaci a potřeby a podle toho začnou jednat ve smyslu sledování vlastních zájmů. Autor hovoří o tzv. třídě pro sebe. Dělnická třída, jak Marx věřil, může splnit dějinný úkol, pokud se zbaví vykořisťování, a protože sama nikoho nevykořisťuje (a ani to nemá zapotřebí), učiní svět spravedlivější.

Politiku Marx zahrnul (stejně jako jiné sociální instituce, např. náboženství, stát, právo, morálku, vědu, umění a v neposlední řadě výchovu a vzdělávání) do tzv. **nadstavby**, jejíž podoba je odvozena z tzv. **základny**, tj. ekonomiky. Nadstavbu je třeba vždy posuzovat jako součást mocenského uspořádání společnosti. To ale neznamená, že by samotné nadstavbě nepřipisoval žádný význam. Ostatně existují velmi různorodé interpretace marxovského pojetí vztahu mezi základnou a nadstavbou (Hauser, 2007). Není však pochyb, že Marx sehrál roli průkopníka konceptu společnosti vědění, právě on jako první ukázal nejenom na význam vědění jako faktoru produkce, ale i na problémy s tím spojené (Hauser, 2015).

V Manifestu komunistické strany, který napsal spolu s Engelsem, Marx uvádí, že vzdělání, jež buržoazie poskytuje dělníkům, se v budoucnu obrátí proti ní samé. Autoři se rovněž vyslovují pro odklon od dosavadní podoby vzdělání, která nutí většinu jeho nositelů „sloužit jako stroj“. Dále

formulují požadavek práva na bezplatné vzdělání, zcela osvobozené od vlivu vládnoucí třídy (Marx a Engels, 1973, s. 39, 46, 47, 51).

5.2 Počátky a rozvoj frankfurtské školy – kritické teorie společnosti

Mezi mysliteli navazujícími na Marxe vystupuje do popředí proud známý jako frankfurtská škola, který je také nazýván kritická teorie společnosti (zkráceně kritická teorie). První z obou označení je odvozeno od jména města, v němž byl počátkem 20. let 20. století založen Ústav pro sociální výzkum. Právě od něj se odvíjí tradice evropské a americké větve zmiňovaného směru, pokračující až k dnešku. Z odkazu starších etap vývoje frankfurtské školy čerpají i současní autoři hlásící se ke kritické teorii společnosti. Tato podkapitola se zaměřuje na relativně dlouhý úsek vývoje kritické teorie, jenž pokrývá období od 20. do 60. let.

Představitelé frankfurtské školy se chopili témat, která Marx nastolil, jejich pohled na ně se však od pohledu Marxe v mnohém odlišoval. Pracovali totiž se zkušenostmi, s nimiž se Marx ještě nemohl setkat (především totalitní režimy 20. století, pokračující technizace společnosti, masový konzum, počínající ekologická krize, problém soužití kultur) a využívali i jiné myšlenkové tradice (především Nietzscheho kritiku kulturního úpadku moderní společnosti, Freuda s jeho zájmem o nevědomí a Webera v souvislosti s jeho zájmem o racionalitu, moc a důrazem na rozvoj empirické sociologie). Na Marxe současně významně navazují, zejména pokud jde o problémy útlatu, nerovností a ekonomizace (komodifikace) života.

Jakkoli se Marx stavěl odmítavě k podobě společnosti své doby, byl jasně optimistický, pokud šlo o očekávání budoucnosti. S ní spojoval změnu k lepšímu. Skutečná lidská historie měla teprve začít, vše před ní pokládal za pouhou prehistorii. Analýzy představitelů frankfurtské školy vyznívají jinak. Byl v nich zpochybněn myšlenkový základ celé moderní společnosti s její vírou v téměř neomezené možnosti lidského rozumu, vědy a techniky. Frankfurtská škola kritizovala jak tehdejší západní, tak východní část rozděleného světa. Oba typy společnosti považovala za varianty téhož chybného **projektu** s kořeny v **osvícenství** (k následujícím odstavcům viz také předchozí kapitola o pozitivismu).

Ve své práci *Dialektika osvícenství* odsoudili M. Horkheimer (1895–1973) a T. W. Adorno (1903–1969) představu o rozumu, který je neomylný, a proto musí být pro všechny jednotný a závazný, jelikož proti neutrální a spolehlivé racionalitě stojí omyl. Ukázali na skutečnost, že **moderní věda** není absolutně jistý a hodnotově neutrální způsob poznání, který je nadřazený způsobům jiným, a nemá tedy nárok těžit se z role moderní obdoby náboženství. Již Marx nastínil, že to, co je považováno za pravdu, je sociálně konstruováno. Této skutečnosti si zpravidla nejsme schopni všimnout. Každá epocha má přitom své „pravdy“, které se prosazují ve složitém kontextu moci a ve společnosti v daný okamžik dominujících hodnot. Nejinak je tomu v případě **moderní vědy**.

Věda je sociální fenomén jako každý jiný. Jakkoli se staví do pozice neutrálního nástroje, ve skutečnosti slouží mocenským zájmům svým a zájmům těch, pro které pracuje (stát, podniky). Je přímo propojena s technikou, tzn. že jsou od ní očekávány praktické výsledky. Nejde v ní o teoretické poznání, ale o možnost manipulovat s lidmi a přírodou. Technická civilizace má údajně zlepšovat podmínky života lidí. Ve skutečnosti jsou dopady její aplikace rozporuplné. Čím více se technika prosazuje, tím více jsme na ní závislí (ve svých očekáváních i běžném každodenním životě). Věda a technika mohou být dále použity přímo proti přírodě i člověku. Růst produktivity společnosti vytváří podmínky pro spravedlivější život i rostoucí nadvládu. Často neslouží k emancipaci člověka, ale k udržení, či dokonce posílení panství nad ním. V takových situacích se původní osvícenské ideály proměňují ve svůj opak, pokrok se obrací v úpadek (Adorno, Horkheimer, 2009, s. 14, 48). Lze proto hovořit o nelidskosti a nástupu nového barbarství.

Autoři frankfurtské školy takto zpochybnili pozici vědy i samotného rozumu v moderní společnosti. Uveďme si jednoduché (až banální) ilustrace. Pokud se např. všichni chovají racionálně a rozhodnou se cestovat v pohodlí osobních automobilů, je nakonec výsledek (pro všechny zúčastněné i další

dotčené) neblahý. Právě tak racionálně řízené organizace zbavují člověka svobody, v byrokraciích (úřady, nemocnice, podniky) nejsou svobodní ani jejich zaměstnanci, ani jejich klienti. Rozličné mašinérie otupují lidi, celý svět je proměňován na průmysl. Lidé jsou zvěčňováni, přizpůsobují se hodnotám a logikám, které nastoluje ekonomický aparát. (Adorno, Horkheimer, 2009, s. 39, 47).

Podle jiného významného představitele frankfurtské školy H. Marcuseho (1898–1979), autora mj. knihy *Erós a civilizace*, odtrhává narůstající uplatnění techniky člověka od přírody a potlačuje v něm důležité součásti lidství – bezprostřednost, hravost, vynalézavost, schopnost dialogu, vitalitu a vůbec celou oblast citů. Erós jako tvůrčí energie je vytlačován požadavkem na produktivitu, kvantitativní požadavky růstu vytěsňují kritérium dobrého (radostného) života.

V této souvislosti lze jen na okraj poznamenat, že odmítání techniky má mnohem delší tradici. Datuje se od nástupu romantismu a je vlastní hlavně výrazné části německého filozofie 19. a 20. století. Herder a jiní autoři odlišili pojmy kultura a civilizace. Pod kulturu zařazovali jedinečné, přirozené projevy života (mj. jazyk, žité hodnoty, zvyky, vztahy mezi lidmi). Civilizaci ztotožnili s technikou, kterou označili za umělou, chladnou a potlačující jedinečnost lidí a kultur (národů). Technika nemá žádnou vlast, zato má tendenci se všude bezohledně prosazovat.

Představu neustálého pokroku moderní civilizace nabourává rostoucí **vědomí krize**, ať už se týká způsobu našeho života nebo stavu přírody. Zlepšující se výkony vědy a rostoucí životní standard nejsou zárukou štěstí. Mohou naopak vést ke krizím. U těch se následně často mylně předpokládá, že budou vyřešeny opět vědou.

Bylo by omylem tvrdit, že frankfurtská škola odmítá vědu jako takovou. Vymezuje se jen proti pojetí vědy, které se programově nehlásí k hodnotám a zapomíná na odpovědnost za výsledky své činnosti. V protikladu k takovému přístupu stojí **ideál kritické teorie** společnosti. Kritická teorie nemá sloužit jako nástroj nadvlády a kontroly. Jejím cílem není potvrzovat současný stav věcí. To vědomě i nevědomě činil pozitivismus. Kritická teorie chce naopak přispívat k pozitivním změnám; důležitým nástrojem jí má být odhalování rozporů mezi hlásanými ideologiemi a realitou (Hrubec, 2010). Kromě detailního popisu problémů jí jde o jejich analýzu a nalezení návrhů řešení. Kritika se tak setkává s deskripcí (popisem) a normativitou (stanovením toho, co má být). Nesnaží se o růst vědy pro vědu, nýbrž o angažovanost vědy. Angažovaností je třeba rozumět otevřené přihlášení se k hodnotám svobody a emancipace s ohledem na potřeby celého lidstva, ne jen nějaké vybrané skupiny. Horkheimer odkazuje na „lidstvo a všechny jeho možnosti“, cílem kritické teorie je „štěstí všech jednotlivců“ (podle Hrubce, 2003, s. 603). Kritická teorie nachází svou definici v protikladu k pozitivismu (ten je označován jako **tradiční teorie**), který se staví mimo kategorie hodnot a zřídka se možnosti hodnotit skutečnost, čímž jí de facto konzervuje. Daný přístup je označen za lživý na základě argumentu, že věda se nikdy nemůže zbavit své spoluodpovědnosti za stav světa.

Kritická teorie se proto staví proti vědecké přípravě chápané jako příprava technokratů. Byla to také problematizace technické civilizace, co přispělo k popularitě kritické teorie u studentského hnutí šedesátých let. Např. text letáku z Paříže roku 1968 obsahoval následující slova. „Odmítáme se stát učiteli a sloužit mechanismu sociální selekce ve vzdělávacím systému, který funguje na úkor dětí z dělnické třídy, odmítáme stát se sociology a vymýšlet slogany pro vládní volební kampaně, stát se psychology a udržovat ‚týmy pracujících v ‚chodu‘ podle nejlepších zájmů šéfů, stát se vědci, jejichž výzkumy budou využity k výlučným zájmům ekonomie zisku.“ (Foster et al., 2007, s. 40)

Od kritiky společnosti ovládané technikou není daleko ke kritice **společnosti konzumní**. Masový konzum se stal účinným nástrojem manipulace, když byl ztotožněn s životním štěstím. Marx odsuzoval situaci, v níž jsou lidé ovládnáni touhou po bohatství a stávají se téměř doslova otroky peněz. Současně předpokládal, že se propast mezi bohatými a chudými bude nutně neustále prohlubovat. Tato předpověď se evidentně nenaplnila. Po druhé světové válce ekonomiky vyspělých zemí rychle rostly, přičemž ekonomický růst provázal rozvoj sociálního státu. Nevídaně se zvedla životní úroveň všech hlavních sociálních vrstev včetně dělnické. Navíc se rozrostla vrstva střední. To vše přispělo k sociálnímu smíru. Dělnictvo ztratilo aspirace stát se revolučním aktérem. Při rozboru

otázky, zda je nyní namístě opustit starší pesimistická očekávání budoucnosti, dospěli představitelé frankfurtské školy k negativní odpovědi. Podle nich nebyl přes všechny nepopiratelné pozitivní změny stále naplněn ideál osvícenství – **osvobození člověka od všech podob útlaku**.

Nelze se spoléhat, že se nějaká vybraná skupina stane nositelkou pokroku a naplní tak naděje vkládané Marxem do proletariátu. Podle představitelů frankfurtské školy však v soudobém přetrvává mnoho forem útlaku, existují skupiny významně krácené na svých právech (Třetí svět, ženy, přistěhovalci, příslušníci menšin).

Místo zotročování skrze materiální bídu jsme svědky jiného typu nesvobody, který spočívá v honbě za uspokojením **falešných potřeb** (mj. Marcuse). V lidech jsou vyvolávány nové a nové potřeby, jejichž uspokojení prostřednictvím konzumu má, jak se jim snaží vsugerovat např. reklama, vést k pocitu štěstí. Situaci se ve zkratce pokusil vyjádřit E. Fromm (1900–1980). Tvrdí, že životní způsob kladoucí důraz na „být“ je zastíněn přístupem orientovaným na „mít“ (Fromm, 1994). Lidé jsou pohlceni touhou po údajném štěstí a je v nich potlačována schopnost samostatného uvažování. Pocit spokojenosti si mylně spojují s rostoucím blahobytem. Jsou povzbuzováni ke snaze neustále zvyšovat svůj status, střídat módu. Přijímají za své potřeby, které jsou ve skutečnosti potřebami ekonomického systému (nejasnáze nás jako ilustrace napadnou např. různé spotřebitelské úvěry). Skrytá a rafinovanější podoba manipulace se ukazuje jako mnohem účinnější než primitivní násilí.

Vysoce sofistikované technické prostředky jsou využívány ke kontrole myšlení lidí. V této souvislosti promýšleli představitelé frankfurtské školy znovu Marxův model vztahu základny a nadstavby, o němž byla řeč o několik odstavců výše. Na rozdíl od Marxe položili mnohem větší důraz na oblast kultury v širokém slova smyslu. Šance ovlivňovat uvažování lidí se ukazuje jako velmi důležitý nástroj moci, mnohdy důležitější než kontrola ekonomiky.

Frankfurtská škola věnovala značnou pozornost masovým médiím jako mimořádně vlivnému socializačnímu činiteli. Masově produkovaná a konzumovaná kultura (Adorno a Horkheimer hovoří o tzv. **kulturním průmyslu**) ukazuje různé vzory v podobě filmových postav, celebrit apod., slouží jako prostředek laciné únikové zábavy. **Masová kultura** je spíše než skutečnou kulturou způsobem zabíjení času. Místo opravdového umění nabízí rozptýlení, místo reflexe zábavu. Je svou podstatou afirmativní, na rozdíl od umění neproblematizuje skutečnost, neklade otázky. Místo toho má přinášet potěšení. Potlačuje jak vysoké umění, tak lidovou tvořivost, která byla v minulosti svým způsobem schopná kritizovat stav společnosti (např. v hudbě, pohádkách). Masová kultura zbavuje lidi volného času, blokuje prostor pro rozvoj fantazie. Pokřivené pseudoumění vede k pokřivování reality. Lidé sice touží po novém, je jim ale např. prostřednictvím filmů předkládána nekonečná řada variant vyzkoušených vzorců zápletek, postav apod. (blíže Adorno, Horkheimer, 2009). Marcuse (1991) hovoří o jednorozměrném člověku, jehož život se orientuje jen růst výkonu. Jednorozměrný člověk svůj život nepoměřuje hodnotami, které by jej vedli k vyšším (uměleckým, politickým či obecně lidským) hodnotám, resp. nárokům.

W. Benjamin (1892–1940), který byl myšlenkově spřízněný s výše probíranými mysliteli, je autorem slavného pojednání o uměleckém díle v éře své technické reprodukovatelnosti (Benjamin, 2012). Umělecké dílo, které může být jednoduše kopírováno, ztrácí podle Benjamina svou jedinečnost. Stává se z něj zboží jako každé jiné. Průnik reprodukční techniky do oblasti umění způsobuje jeho úpadek, konstatuje kromě Benjamina také např. Adorno.

Právě Adorno je tím z představitelů první generace kritické teorie společnosti, který se nejintenzivněji věnoval problematice vzdělávání. Ve své studii o **polovzdělanosti** napsané v padesátých letech vysvětlil, proč je útržkovité a povrchní vzdělání (či spíše pouhý přehled) nebezpečné, někdy nebezpečnější než naprostá nevzdělanost. Polovzdělanost se vyznačuje mj. absencí pokory, vědomí vlastních možností, namísto toho je typická arogancí. Blíže k tématu viz Hausera (2012, s. 38–54) nebo Stojanova (2012). Na Adornovu studii polovzdělanosti navazuje ve svém díle ze začátku 21. století Liessmann (2008), který argumentuje, že pokračující úpadek vzdělanosti vyžaduje nové radikálnější označení aktuálního stavu, kdy je namístě hovořit o nevzdělanosti.

Z šedesátých let pak pochází Adornův text **Výchova po Osvětimi**, v němž autor ukazoval na roli výchovy a vzdělávání ve vytváření morálních zábran a pěstování lidskosti vůbec. Výchova a vzdělávání mají moc podílet se rozvoji předpokladů vzniku společenství, jež preferuje vztahy postavené na sounáležitosti místo na donucování, instrumentalitě a bezohledné soutěži. Adorno zde rozpracovává některé z motivů, jimiž se zabýval během druhé světové války v rámci výzkumu tzv. **autoritativní osobnosti**.

A. Gramsci (1891–1937), jenž navazoval na Marxe mimo kritickou teorii společnosti, poukazuje na souvislosti **kulturní hegemonie**, v níž je různost pohledů střetávající se ve svobodné diskusi zastíněna jedním dominantním (a proto zdánlivě samozřejmým) názorem. Kulturní hegemonie je způsobem, jak znemožnit skutečnou diskusi a kontrolovat myšlení. Jsou např. desítky televizních kanálů, které jsou si jinak velmi podobné (náplní i kvalitou), znamením plurality?

Za další prostředky kontroly mohou být považovány instituce typu náboženství nebo vzdělávání. L. Althusser (1918–1990), filozof svým uvažováním blízký frankfurtské škole, zařadil školu mezi součásti tzv. **ideologického aparátu státu**. Úkolem školy je podle něj přimět žáky, aby přijali stávající stav věcí za správný, dosáhli určité kvalifikace nutné pro výkon povolání a naučili se podřízenosti autoritám. Škola není ničím jiným než mocenským nástrojem, který zakrývá své pravé funkce. Nejde jí o zájmy žáků, spíš chce udržet existující systém moci (podle Barša, Císař, 2004, s. 38).

5.3 Mladší generace kritické teorie

Nejvýznamnějším představitelem druhé generace kritické teorie je J. Habermas (nar. 1929), jedna z největších autorit filozofie a sociálních věd poslední třetiny 20. století. Předkládá vlastní revizi Marxe, jehož koncepci považuje za příliš ekonomizující. Kriticky navazuje na starší představitele frankfurtské školy, když reinterpretuje téma racionality. Vedle problémů práce a ekonomického systému upozorňuje Habermas na význam dalšího bytostně lidského rysu, jímž je vyspělá komunikace prostřednictvím jazyka (viz též kapitoly o hermeneutice a pragmatismu). Habermas tedy vnáší do myšlenkového vývoje frankfurtské školy jazykový obrat a důraz na intersubjektivní podobu lidského života. V této souvislosti rozpracovává rovněž téma typů racionality. Oblast komunikace bývá podle něj v moderní společnosti systémově (mocensky) negativně poznamenána podobně, jako je tomu ve sféře ekonomiky.

Právě na této argumentaci je postavena Habermasova teorie společnosti, jež pochází ze sedmdesátých a osmdesátých let. Oblast státu (byrokracie) a trhu, kterou nazývá **systémem**, narušuje (Habermas používá pojem kolonizace) oblast tzv. **životního (žitého) světa**, který tvoří soukromá a veřejná sféra. Ze dvou možných způsobů integrace společnosti – sociální a systémové – má tedy tendenci převládnout druhá z nich. Jinak – a srozumitelněji – vyjádřeno, logika moci (jež je médiem politického systému) a logika peněz (jež je médiem systému politického) se přelévá do oblasti každodennosti a omezuje lidskou svobodu, svět známého, spontánního, blízkého, srozumitelného apod. Logiky existence peněz a moci jsou postaveny na růstu jejich moci.

Uváděnou kritiku je možné podpořit např. poukazem na skutečnost, že státní i jiné byrokracie získávají v pozdně moderní společnosti ohromné množství informací o jednotlivcích nebo že ekonomizující přístupy stále viditelněji pronikají do debat o teorii i praxi nejrůznějších politik – vzdělávací, sociální, zdravotní či kulturní.

Účelově racionální jednání v dnešním světě zastihuje **jednání komunikativní**. Prvnímu typu racionality jde o manipulaci (prosazení se na úkor okolí), kdežto druhý typ sleduje cíl porozumění, shody a pravdy. Právě poznání pravdy má vést k adekvátnímu jednání. Jedná se o důležitou, ale ne jedinou podmínku lidské emancipace. Nejdůležitější z podmínek při hledání pravdy je připravenost k dialogu, tj. otevřený postoj k druhému. Ten je významnější než třeba schopnost předkládat empirické důkazy pro svá tvrzení. Habermas věří, že cílem dialogu je nalezení shody nad tím, co je pravdivé. Komunikativní jednání sice nemá sílu nahradit moc systému, může ji ale ovlivnit (omezit). Habermas hovoří o nutnosti obrany životního světa.

Habermas definuje okolnosti, za nichž může probíhat nenarušená komunikace, následujícími čtyřmi požadavky (podle Usher, Bryant, Johnston, 1997, s. 188). Zaprvé je obsah řečeného smysluplný, zadruhé je pravdivý, třetí podmínkou je kvalifikovanost (kompetentnost) mluvčího, poslední podmínka spočívá v upřímnosti sdělení. Jsou-li splněny, může nastat tzv. **ideální řečová situace**, jež přímo souvisí se schopností jednat a s rovnou a otevřenou šancí podílet se na komunikaci. Celá Habermasova teorie komunikace (a na ni navazujícího jednání) je zde přiblížena poměrně obšírně z jednoho důvodu. Stala se východiskem pro teorii transformativního učení dospělých, s níž přišel J. Mezirow (viz kapitolu o pragmatismu).

Z výše uvedeného vyplývá, že Habermas neodsuzuje racionalitu jako takovou a snaží se vyzdvihnout její pozitivní stránky. Je přesvědčen, že osvícenství by nemělo být jako celek zatracováno, hovoří o něm dokonce jako o nedokončeném projektu.

Habermas se v poslední době zapojil do úvah o pospolitosti a požadavku uznání, které jsou zásadní pro teorie multikulturalismu (Hrubec, 2003). Činí tak i jeho nejvýznamnější pokračovatel A. Honneth (nar. 1949). Honneth se jako představitel čelný třetí generace kritické teorie svým způsobem vrací k záměrům generace první. Od habermasovské intersubjektivní přechází částečně na pole sociální kritiky, která se věnuje otázkám reformovatelnosti sociálního systému. Honneth se zabývá tématem sociálního uznání, v němž se prolíná uznání (spravedlnost) kulturní i sociální (Hrubec, 2011).

Shrnutí kapitoly

Mezi nejdůležitější zásady Marxe a jím ovlivněných filozofů patří důraz na sociální zakotvenost člověka. Pouta mezi lidmi jsou do značné míry určována podobou práce v dané společnosti. Práce a ekonomický život ovlivňují mocenské vztahy i všechny ostatní součásti života společnosti i jejích členů. Není možné přemýšlet o člověku, aniž bychom nebrali v potaz lidské potřeby, pro jejichž uspokojení lidé pracují.

Z oblasti práce vyrůstají i klíčové problémy doby. Moderní éra uvolnila obrovské síly průmyslové výroby, obchodu, vědy, techniky, komunikace atd. Způsob, jakým jsou v praxi využívány jejich možnosti, není spravedlivý ani rozumný. Kvůli tomu nemalá část lidí strádá. Na rozdíl od klasického marxistického přístupu, který se zaměřoval na masu pracujících lidí, se přístupy pozdější, vlastní tzv. **nové levici**, orientují také na další znevýhodněné skupiny, definované mj. na základě etnicity nebo genderu. Pozornosti se dostává také vztahu člověka a přírody, neboť nadvláda společnosti nad přírodou ubližuje i člověku. Stranou zájmu nezůstává ani otázka globální spravedlnosti, tj. problém nerovné distribuce statků a práv v celoplanetárním měřítku.

Pocit naléhavosti problému útlaku nutí přehodnocovat zažitě představy. Marxismus trvá na nutnosti zásadní kritiky současného stavu věcí a přitom počítá s nutností nabízet alternativy. Věří, že je možné a správné usilovat o radikální změny.

Jestliže přemýšlíme o vztahu marxismu a vzdělávání, automaticky nám přichází na mysl téma **sociální odpovědnosti** vzdělávání ve smyslu zohledňování potřeb znevýhodněných (hlavně sociálně i kulturně) skupin. Celou oblast výchovy a vzdělávání bychom měli chápat jako sociální jev a ne jako svět sám pro sebe. Její podoba je provázána s podobou společnosti, v níž se výchova odehrává. Marxismus také vyzdvihl otázku schopnosti lidí neakceptovat stav světa jako jediný možný, uvědomit si své zájmy a jednat podle toho. Zde se nabízí téma kritického myšlení a emancipovaného jednání, resp. otázka, do jaké míry lze výchovu a vzdělávání využít jako nástroje pro sociální změnu. Lze pozitivně změnit společnost tím, že podporujeme změnu uvažování jejích členů?

Jako nepřehlédnutelné téma minulosti i současnosti se jeví **vztah ekonomiky a vzdělávání**. Je zřejmé, že jedním z nejdůležitějších dnešních podnětů pro rozvoj konceptu celoživotního učení je faktor ekonomické globalizace a z ní vyplývající požadavek konkurenceschopnosti. Vzdělávání dospělých existovalo v minulosti převážně jako vzdělávání dobrovolné. Nyní se stále více odehrává pod tlakem nutnosti obstát v ekonomické soutěži (ať už na úrovni života jednotlivců nebo tzv. učících se organizací či na úrovni států a regionů typu EU). Souvisejícím problémem je otázka komodifikace

vzdělávání (viz kapitolu o postmodernismu). Vzdelávání je stále více posuzováno za pomoci ekonomických kritérií. Ke vzdělávání dospělých mají navíc snadnější přístup vzdělanější a ekonomicky lépe situovaní lidé, kterým to umožňuje jejich pozice na trhu práce. Také volnočasové vzdělávání může být (stejně jako celá sféra kultury a životních stylů produkovaných jako móda – zboží ke konzumaci) přístupnější privilegovaným. Přesvědčení o možnosti překonávat pomocí vzdělávání sociální rozdíly je tedy nutné zastávat s vědomím možnosti vzdělávání podílet se také na růstu nerovností.

Mimo ekonomizace vzdělávání je v duchu Habermasovy kritiky soudobé společnosti záhodno upozornit na odvrácenou stránku byrokratizace vzdělávání, jež se objevuje v podobě certifikace a jiných typů standardizace vzdělávání. Také tento trend staví na vedlejší koleji tradici vzdělávání dospělých, která je postavena na spontánnosti (Connolly, 1998).

Marxismus měl zcela zásadní význam pro alternativní teorie vzdělávání, které představuje následující kapitola. Dále ovlivnil některé klíčové proudy teorie vzdělávání dospělých, které čerpají většinu svých myšlenek z jiných zdrojů – proto závěrem odkazují na příslušnou část kapitoly o pragmatismu.

Doporučená literatura

ADORNO, Theodor a Max HORKHEIMER. *Dialektika osvícenství*. Praha: OIKOYMENH, 2009. ISBN 978-80-7298-267-7.

FROMM, Erich. *Obraz člověka u Marxe*. Brno: L. Marek 2004. ISBN 80-86263-53-3; částečně dostupné rovněž z http://www.sok.bz/index.php?option=com_content&task=view&id=337&Itemid=28

HAUSER, Michael. *Prolegomena k filosofii současnosti*. Praha: Filosofia, 2007. ISBN 978-80-7007-270-7.

HAUSER, Michael. Marx a rozpory společnosti vědění. *Filosofický časopis* 63 (3), 2015, s. 431–447. ISSN 0015-1831.

HRUBEC, Marek. *Od zneuznání ke spravedlnosti: kritická teorie globální společnosti a politiky*. Praha: Filosofia, 2011. ISBN 978-80-7007-362-9.

MARXISTS INTERNET ARCHIVE: <http://www.marxists.org/index.htm>

PROKOP, Jiří. *Škola a společnost v kritických teoriích 20. století*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1008-6.