

MARIE ŘEHOŘKOVÁ

VÝCHOVA JAKO CELOŽIVOTNÍ PROCES

ÚVODEM

Starověké i středověké pospolitosti byly méně početné, a proto i postavení jedince v těchto pospolitostech nebylo ovlivňováno tolika vlivy z vnějšku, často protichůdnými, jako je tomu dnes. Přehlednost v mezilidských vztazích působila na myšlení člověka především v tom slova smyslu, že se cítil součástí přírody a jejím prostřednictvím i vesmíru. Náboženské vidění světa, panteistické i monoteistické, plně tento systém odráželo.

Filozofové, uvažující v dimenzích makrokosmu, se nevzdávali zájmu o prostý život jedince. V člověku viděli mikrokosmos, hodný jejich péče a zájmu. Jako příklad si uveďme dílo Aristotelovo, jeho *Politiku*. Zabývá se v ní výživou dítěte, doporučuje hojnost mléka, víno však vylučuje, protože zavinuje nemocí. Doporučuje pohyb, otužování dítěte, hru, nikoli však těžkou práci, neboť překáží vzrůstu. Z hlediska prospěchu dítěte posuzuje i umění, dramatické i výtvarné. To, co nenaruší myšlení a citění dospělého, může vést u mládeže a dětí k zlomyslnosti a nemravnosti. Veškerá výchova má být zacílena tak, aby mladého člověka zkvalitňovala. V mravech, fyzické zdatnosti i ve způsobu myšlení.

Aristotelovská triáda – výchova rozumová, tělesná a mravní – se pak tradovala po celý středověk. Středověká výchova, církevní i mimocírkevní, nebrala ohled na zvláštní potřeby dítěte. K tomu dochází až v období renesance, zásluhou takových myslitelů a učitelů, jako byli Vittorino da Feltre (1378–1446) či Mapheus Veglius (1406–1458). Veglius v obsáhlém díle „O výchově dítek“ se zabývá výchovou dětí od nejujtějšího věku, doporučuje jejich otužování, vedení k mravnosti, odsuzuje tresty, bití a strašení dětí. Výchovné snahy renesanční byly završeny dílem Jana Ámose Komenského (1592–1670).

KOMENSKÉHO POJETÍ VÝCHOVY A SEBEVÝCHOVY

Komenský chápal výchovu jako celoživotní proces. 8. kapitolu Vše- výchovy čili „Školu zrození“ uvádí těmito slovy: „Dobře se narodit, dobře žít a dobře zemřít, jsou tři stěže lidského pozehnání.“ Výchovu pak chápe jako prostředek, určený k naplnění lidského údělu. Tedy jako celo- životní proces, neboť „na první věci závisí druhá, na druhé třetí.“ Výchova dítěte a mladého člověka přechází v sebevýchovu ve zralém věku a stáří.

Komenského sebevýchova se opírá o řešení zásadní otázky: V čem je lidství svěbytné, v čem se liší člověk od ostatních tvorů? Komenský odpovídá, že je to rozum, cit a svobodná vůle, které dělají člověka člově- kem. Opíraje se pak o tuto podstatu lidství, hledá pro každý věk nej- vhodnější obsah, formu a metodu výchovy. V 7. kap. Pansofie říká, že člověk byl stvořen proto, aby byl vyvrcholením všech tvorů a světem v malém, vládcem všeho viditelného a jakýmsi následníkem trůnu. Člověk je nejsložitější ze všech tvorů, má v sobě podstaty všech jiných stvoření. Je složeninou nejsouladnější, protože všechny své součásti má uspořádány k určitým pevným a krásným cílům. I vesmír je souladně uspořádán, ale nic není složeno – podle Komenského – s větší dovednos- tí jako člověk. Je dokonalým dílem Božím.

Humanismus Komenského plyne právě z ocenění člověka jako nejdok- onalejšího díla Božího a z téhož plyne také koncepce jeho výchovy jako otevřeného systému. V 5. kap. Pansofie říká: „Každý věk je určen k učení a tytéž meze jsou člověku dány pro život i učení“. Ze sedmi škol, jimiž člověk v průběhu života prochází, jsou dvě věnovány dospělému věku: škola mužnosti a škola stáří. Těchto dvou si blíže všimněme.

Komenský rozčleňuje školu mužnosti ve tři stupně: 1. vstupujících do mužného věku, čili začínajících životní povolání, 2. pokračujících v život- ním povolání, 3. přivádějících životní povolání ke konci. V nich se pak uplatňuje sebevýchova, nebo – jak říká Komenský – samomluva, aby každý, stav se mužem, všechny případy sám sobě předkládal a je řešil, sám se sebou hovoře. „Vždyť celý užitek moudrosti záleží v moudrém užívání života“. Ne tedy vědění pro vědění, ale vědění pro užití v každod- ennosti.

Škola mužného věku není již vázána na knihy a učitele, ale především na životní praxi, neboť každému především jeho povolání je školou. Neznamená to ovšem opuštění knih a zprostředkovaného poznání dru- hými, neboť více očí více vidí a nikdo není tak bystrozraký, aby nemohl být na něco upozorněn přítelem, ať už živým či mrtvým. Komenský doporučuje vybrat si určitý způsob života a v něm setrvat, netékat, nepřelétat. Každodenní práce je údělem každého z nás. Život je jako cesta čtyřmi ročními obdobími, z nichž to poslední, zima či stáří, je samo o sobě neplodné, dovoluje pouze, abychom užívali ze zásob, jež jsme již nashromáždili. Stařec na žebrotě, říká Komenský, je věc žalostná a nena- pravitelná.

Proto má každý pracovat smysluplně, Komenský říká k jistému užítku, ne naprázdno. Neboť práce naprázdno je znakem pošetilců. Pro práci

má nejvyšší ocenění. Přirovnává ji k samotnému životu, jako jeho projev, zahálku, nicnedělání pak přirovnává k smrti. Komenský si také uvědomoval, že každá práce není čestná. „příklady celých národů ukazují, že neřesti nekralují tam, kde kvete čestná práce.“ Ten pak, kdo odvádí člověka od práce, vede jej na cestu zla.

Moudrost mužného věku se pak projevuje ve velké opatrnosti při soudech o věcech, které buď neznáme, nebo známe neúplně. Doporučuje mluvit až po všestranném uvážení, a to jen tehdy, je-li to nutné. Neboť je lépe neřici sto věcí, které bychom říci mohli, než jednu, která měla zůstat nevyřčena. Jak vzdálena je od této rady naše současnost!

Poslední školou je škola stáří. Stáří je částí života, tou nejdůležitější, neboť konec dobrý, všechno dobré. I v tomto období se má sledovat moudrost ve skutcích i slovech, aby vše předešlé nebylo bez užitku a nepřišlo nazmar. Stáří má být dovršením všech skutků, veškerého díla. Je ovšem slabé, proto musí mít oporu, nesmí být opuštěno. Komenský si je plně vědom degenerativních procesů ducha i těla, proto jsou nutné účinné prostředky proti těmto změnám. Kdo takto neuvažuje a nedbá těchto změn k horšímu, mění se ve stáří a ne v člověka.

V Pampaedii, kap. 14., Komenský říká: Ve škole stáří se musí učit a vyučovat, jak by starci mohli, dovedli a chtěli: 1) moudře využívat své dosavadní práce, 2) správně prožívat zbytek života, 3) správně uzavřít celý život smrtelný a radostně vkročit v život věčný. Vzhledem k tomu bude mít tato škola trojí třídu: I. těch, kteří vstupují na práh stáří a ohlížejí se po svých úkolech minulých i budoucích, II. těch, kteří vstoupili do zralého kmetství a spěchají dokončit, cokoli zbývá, III. sešlých, kteří už jenom vyhlížejí smrt. Přísluší se sice a je užitečné každému věku vyhlížet smrt, ale ve stáří nejvíce a nutně, neboť dříve lidé mohou zemřít, ale zde již musí zemřít.

Komenského výchovný systém zahrnuje všechna věková údobí. Začíná počítím a vývojem dítěte v těle matky, zabývá se dítětem v předškolním věku, ve školním věku, nejsou mu ztajeny problémy dospívání a vstupu do světa dospělých. Dospělost pak u něho končí až odchodem na život věčný. Jeho schopnost celoživotně se poučovat, a to jak z knih a od druhých lidí, tak i od přírody, mu umožnila odhalit ta tajemství o člověku, která v pozdějších dobách postupně odhalovaly psychologie, genetika, biologie, sociologie a kybernetika.

Sám Komenský umírá ve věku 78 let, daleko od milované vlasti, své rodné Moravy. Polsko, Švédsko, Anglie a Uhry jsou země, kde Komenský za svého života působil, kde učil, vychovával a psal své spisy o výchově. Posledních 14 let svého beze sporu velmi plodného života prožil v Amsterdamu. Nabídnuté profesorské místo vzhledem ke svému věku 64 let již nepřijal. Dokončoval a revidoval zde své celoživotní dílo. Vydal zde soubor svých didaktických prací Opera didaktika omnia a počal s vydáváním obsáhlého díla Obecná porada o nápravě věcí lidských (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica). Rok před smrtí, v 77 letech, dokončil své poslední větší dílo, Unum necessarium (Jednoho jest potřebí). 15. listopadu 1670 umírá.

Jan Ámos Komenský, na rozdíl např. od J.J. Rousseaua, byl i dobrým otcem a manželem. Sám rodinného štěstí okusil krátce, neboť oba jeho rodiče umírají roku 1604, krátce po otci Martinovi umírá i matka Anna. Oba byli pochováni v Uherském Brodě, jak sám Komenský později napsal. Po jejich smrti byl rok u tety Zuzany ve Strážnici, tu v roce 1605 vydrancovali a zapálili žoldáci uherského šlechtice Štěpána Bočkaje a Komenský se zachránil z hořícího městečka na poslední chvíli. Uchýlil se k dalším příbuzným, do Nivnice, kde prožil tři roky a patrně se zde i učil nějakému řemeslu, jak už to dříve bylo v českých krajích a na Moravě zvykem. Z Nivnice pak odchází na studia do Přerova, z Přerova do Herbornu a Heidelberku. Po návratu sám začíná roku 1615 na přerovské škole učit. V Přerově také uzavřel svůj první sňatek, s Magdalénou Vizovskou. S ní pak měl dva syny, ti však i s matkou podlehli moru v roce 1622. Mor byl do Fulneku zatažen pobělohorskou soldateskou, která městečko Fulnek napadla a vyrabovala. Komenský se zachránil. Druhý sňatek uzavřel v roce 1624 s Marií Dorotou Cyrillovou v Brandýse nad Orlicí. Se svou druhou ženou měl pak čtyři děti, tři dcery a syna Daniela.

Dcery Dorota Kristina, Alžběta a Zuzana, syn Daniel, který se narodil jako poslední při Komenského pobytu ve Švédsku, ztratily svou matku a Komenský svou druhou ženu v roce 1648. Marie Dorota umírá v Lešně, Komenský zůstává sám s nedospělými dětmi, Danielovi byly pouhé dva roky. Komenský, především z lásky k dětem, uzavírá v roce 1649 svůj třetí sňatek, s Janou Gajusovou. S Janou již děti neměl.

VÝCHOVA DOSPĚLÝCH V OBDOBÍ NÁRODNÍHO OBROZENÍ

Není náhodou, že první, kdo pátral po hrobu Jana Ámose Komenského, byl obrozenecký básník, Jan Erazim Vocel. Roku 1839 hledal v Holandsku marně hrob Komenského. Ten byl objeven daleko později, až roku 1929.

Zcela jedinečná osobnost Komenského mohla vyrůst jen v národě, který měl hluboko zakořeněnou touhu po poznání a z ní prýšticí lásku k pravdě. Ve vzdělání viděl skutečnou hodnotu pro život. Tyto národní tradice nevykořenila ani Bílá hora, s následnou rekatolizací a germanizací. Tlak vzbudil protitlak, germanizace vyvolala velký vzmach národa, národní obrození. V českém a slovenském národním obrození se stal boj na kulturní frontě – zvláště v oblasti literární, jazykovědné a dějepisné – centrem národního úsilí.

Právo na národní svěbytnost, ztracenou po bitvě na Bílé hoře, bylo nutné uhájít položením národní, české vědy, umění, literatury a také položením základů výchovy lidu, tzv. osvěty. Rozkvět národní kultury je možný jen za součinnosti tvůrců děl s národem, s jeho lidovými vrstvami.

První, kdo pojmu osvěta použil, byl obrozenecký básník Jan Kollár

(1793 – 1852). Podle Kollára se má osvěta starat o vzdělanostní pokrok, mravní obrodu jednotlivců, národa, celé společnosti a lidstva. Má naučit každého správně myslet, vyjadřovat se a jednat ve prospěch celku, má vést k pravé lidskosti. Podmínky pro vzdělání národa viděl v hospodářsky prosperující a pěkné zemi, v moudré vládě, ve svobodném používání mateřského jazyka, v dobře spravovaných školách a kulturních zařízeních.

Výchova a vzdělání nebyla pro Kollára samoučelná. Cílem výchovy mu je všestranně aktivní člověk, který uvědoměle uplatňuje v životě zásady mravnosti, humanity a čínorodého národního a slovanského vlastenectví.

V průběhu 19. století a v 1. polovině 20. století se vedle pojmu osvěta používalo i dalších pojmů, jako „lidové vzdělání“, „lidovýchova“, „lidová výchova“ a „výchova dospělých“. Tato diferenciaci v pojmosloví byla odrazem společenského a ekonomického rozvoje českého a slovenského národa. Nejpoužívanější však byl až do šedesátých let našeho století pojem osvěta, i když se obsah tohoto pojmu pozměňoval. Významným střediskem vědeckého bádání se stala v osmdesátých letech 18. století „Královská česká společnost nauk“, se sídlem v Praze. Obdobné vědecké společnosti vznikaly i na Slovensku, v Banské Bystrici, Bratislavě, Trnavě. O jejich vznik se zasloužil pokrokový slovenský osvícenec, Adam František Kollár (1720 – 1783). Značný význam mělo i zavedení studia české řeči a literatury na pražské univerzitě v roce 1793. K němu se pojí dlouholeté jazykové úsilí Josefa Dobrovského (1753 – 1829), čelného představitele novodobé české vědy. K rozvoji české vědy přispěli i přírodovědně orientovaní vědci, jako byl lékař – fyziolog Jiří Procházka, fyzik a matematik Jan Tesánek, mineralog Ignác Born. Z historiků to byl Gelázius Dobner a František Martin Pelcl, autor česky psané „Nové kroniky“ prvního soustavného vyličení starších národních dějin.

Slovenští vzdělanci, jako byl Juraj Fándly (1750 – 1811) a Samuel Tešedík (1742 – 1820) rozvinuli v duchu josefinismu své literární úsilí především v orientaci na zemědělskou výrobu. Seznamovali rolníky s metodami a formami racionalizace zemědělské výroby. Slovenští kněží, učitelé a lékaři se v té době soustřeďovali kolem „Starých novin literárního umění“, které redigoval Ondrej Plachý. Na jeho osvětové snahy navázal Juraj Palkovič, učitel štúrovské mládeže na bratislavském gymnáziu, vydavatel časopisu Tatranka (1832 – 1847) a lidových kalendářů, které byly mezi lidem velmi oblíbeny.

V Praze se utvořilo významné osvětové středisko kolem prvního českého knihkupectví a nakladatelství „Česká expedice“ Václava Matěje Krameria (1759 – 1808). Od roku 1789 vycházejí Krameriovy „Vlastenecké noviny“, jejichž posláním nebylo jen poučení, ale také povzbuzení českého lidu v boji s germanizačním úsilím vídeňské vlády. Starší generace představitelů národního obrození (Dobrovský, Fándly, Palkovič, Kramerius a další) byla vystřídána ve dvacátých letech 19. stol. mladší generací, značně ovlivněnou romantismem. Mezi představitele této mladší generace patřil i Jan Kollár, původce pojmu osvěta a autor velké-

ho lyrického eposu „Slávy dcera“ (1824). Byl horlivým zastáncem kulturní i politické jednoty Slovanstva. Dále vzpomeňme Josefa Jungmanna (1773 – 1847), autora česko – německého slovníku. Ustálil jím novou podobu spisovné češtiny. Slovenský vědec Pavel Josef Šafařík (1795 – 1861) ve svém životním díle „Slovanské starožitnosti“ dokázal starobylost Slovanů a jejich rovnocennost s ostatními evropskými národy, především s národy germánského původu. Z jeho popudu, i když už po jeho smrti, byla založena Maticе slovenská (1863).

Od dvacátých let 19. století začal vědecky působit i velký český historik František Palacký (1798 – 1876), autor monumentálního díla „Dějiny národu českého“. Podtrhl v nich význam husitského hnutí pro náš národ. Palacký byl nejen vynikající vědec, ale i organizátor kulturního a politického života. Založil první vědecký časopis „Časopis českého muzea“ (1827).

Úzké sepětí práce našich vědců a umělců s životem lidí prolíná celým národním obrozením. Lidé chápali dramatické, hudební, výtvarné umění jako projev skrytých sil národa, byli k němu nesmírně vnímaví a vstřícní. To vše tvořilo obsah osvětové činnosti, silně ovlivněný ideou slovan-ské vzájemnosti, kterou zformulovali Jan Kollár, Pavel Josef Šafařík, František Ladislav Čelakovský, František Palacký. Působivě se uplatňovala i idea velkomoravská a cyrilometodějská. Osvěta čerpala své základní filozofické zdroje z osvíceneckého racionalismu, ale také z děl Jana Ámose Komenského. Dílo Komenského obrozenečtí vzdělanci znali a snažili se ho využít i při své praktické činnosti.

Je možno říci, že právě díky osvětě žili naši předkové i v malých lokalitách Čech, Moravy a Slovenska velmi kulturně. Dovedli zpívat, hrát na hudební nástroj, nejčastěji housle, tančit i „pohybovat se na prknech, jež znamenají svět“. O činnosti divadelních ochotníků svědčí nejlépe 1. sjezd českého ochotnictva v Praze, v roce 1868. Zúčastnilo se ho 500 osob a bylo zde dojednáno vybudování Národního divadla. Sbírkы mezi lidmi na takovýto kulturní stánek probíhaly již od roku 1850, kdy byl ustaven Sbor pro zřízení Národního divadla.

Pěvecké a hudební spolky vznikají na samém počátku 19. století. Roku 1803 byla založena Jednota sv. Cecílie v Ústí nad Orlicí, roku 1849 vzniká studentský Akademický zpěvácký spolek, roku 1860 Hlahol, spolek pražských pěvců, roku 1869 v Brně mužský pěvecký spolek Svatopluk a ženský pěvecký spolek Vesna. 1. sjezd pěveckých spolků se konal roku 1862 v Praze a bylo na něm zastoupeno 87 pěveckých spolků. Lidová výtvarná kultura byla rovněž na vysoké úrovni. Prezentovaly ji jak lidové kroje, tak i vkusně zdobená obydlí. Národopisnou výstavu v roce 1895 v Praze navštívilo přes dva miliony návštěvníků!

Takto se rozvíjely přirozené vlohy, nadání a schopnosti tvořivě myslet a pracovat. Ruku v ruce s tím šel i boj o naše národní školství. V letech 1869 až 1879 bylo v Čechách postaveno a adaptováno 666 českých obecných škol nákladem 13, 701 644 zlatých, v dalším desetiletí bylo postaveno a adaptováno 1 459 českých škol nákladem 28, 992 950 zlatých. Většina nákladů byla hrazena z obecních rozpočtů, to znamená, že

naši předkové si museli na své národní školství ušetřit. Jak poučné pro dnešek! Jen z práce, svého vlastního přičinění a umu můžeme být bohatým a prosperujícím státem. V těchto českých školách pak vyrůstala generace, která představovala dospělou českou společnost prvních desetiletí 20. století.

VÝCHOVA DOSPĚLÝCH PO ROCE 1918

Náš národ vstoupil do nově vzniknuvší republiky vzdělaný a národně uvědomělý. Dospělá populace prošla nejméně šletou povinnou školní docházkou, kterou představovala obecná škola. Hrdostí každé obce bylo mít alespoň málotřídku, tj. nižší stupeň této obecné školy. Většina dospělé populace však měla vzdělání vyšší, tzv. měšťanskou školu, případ. nižší střední školu, zaměřenou již profesně. Učitelé tohoto národního školství byli výborně připravováni na učitelských ústavech. První český učitelství byl otevřen roku 1871 v Kutné Hoře a jeho ředitelem se stal vynikající teoretik i praktik, Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887). Učitelé, odchovaní učitelstvími ústavu, byli zárukou dobré kvality výchovné práce na národních školách, tj. školách obecných a měšťanských.

Československá republika, v jejímž čele stál univ. prof. Tomáš Garrigue Masaryk, si vzdělání vysoce cenila, a proto také další vzdělání dospělé populace umožňovala, a to v nejrozmanitějších formách. Některé z těchto forem měly stoleté i starší tradice, neboť se rozvíjely již v období národního obrození. Patří mezi ně výchovné poslání tzv. specializovaných kulturních zařízení, jako byla muzea, galerie, knihovny, divadla. O výchovném poslání divadla v době národního obrození byla již zmínka. Všimněme si na tomto místě např. muzeí.

Muzea měla od svých prvopočátků velký význam osvětový, popularizační, vedle vědeckého a konzervačního významu. První muzeum bylo založeno roku 1818 v Praze, s názvem Vlastenecké muzeum v Čechách. Toto muzeum bylo v roce 1848 přejmenováno na České muzeum, od roku 1854 neslo název Muzeum království Českého a po vzniku ČSR pak Národní muzeum. Náprstkovo průmyslové muzeum vzniklo v roce 1862 a mělo rovněž velký osvětový a propagační význam. V roce 1883 bylo založeno Muzeum hlavního města Prahy. Velký osvětový význam měla i moravská muzea. Roku 1905 bylo v Čechách již 127 muzeí, na Moravě 24 muzeí, ve Slezsku jedno české muzeum a na Slovensku dvě slovenská muzea.

Muzea rozvíjela značnou přednáškovou činnost, určenou dospělým, a také počty návštěvníků se stále zvyšovaly. Např. Národopisné muzeum, které vzniklo v roce 1895 z výstavních expozic národopisné výstavy v Praze, navštívilo v roce 1900 cca 13 000 osob, v roce 1913 dokonce 173 000 osob.

O něco mladší byly vzdělávací snahy různých politických stran, které ke konci 19. a na poč. 20. století u nás vznikaly. Vzdělávací

snahy sociální demokracie se soustřeďovaly v Dělnické akademii, zal. roku 1896. Dělnická akademie vycházela z tradic dělnických besed, např. známá byla osvětová činnost Dělnické besedy v Libni.

Dělnická akademie sloužila jako osvětová organizace osamostatnivší se české sociální demokracii. Jejími zakladateli a ideovými vůdci byli významní členové české sociální demokracie, Josef Krapka a Josef Steiner, kteří spolupracovali s T.G. Masarykem. V programu Dělnické akademie bylo pořádání přednášek, hudebních produkcí, divadelních představení, výstav, vydávání časopisů, zakládání knihoven, svolávání sjezdů a veřejných schůzí dělnických spolků.

Přednášková činnost Dělnické akademie byla značná, ročně kolem 300 přednášek. První dělnická výstava v Praze v roce 1902 měla návštěvníků více než 280 000.

Dělnická akademie úzce spolupracovala se Svazem dělnických divadelních ochotníků a se Svazem dělnických pěveckých spolků. Měla své pobočky v Brně, Plzni, Kladně, Hradci Králové a také ve Vídni (Dělnická beseda ve Vídni).

Obdobné vzdělavatelské úsilí mezi dospělými vyvíjela i Ústřední škola dělnická, zal. roku 1898, jako osvětové zařízení strany národně sociální. Podnět k jejímu založení dal Václav Klofáč. Vedle přednáškové a kurzovní činnosti měla ve svém programu vydávání knih, zakládání knihoven a zvláště se zaměřovala na mládež, usilovala např. o reformu učňovského školství.

Velké vzdělavatelské úsilí mezi dospělými vyvíjela i strana agrární, zal. 1896. Agrární osvěta pořádala kurzy a přednášky z nejrozmanitějších oborů zemědělství, kurzy zvěrolékařské, včelařské, mlékařské, ovocnářské, účetnické, hospodářské a další. Podchycovala svými akcemi nejen lidi se základním a středním vzděláním, ale i vysokoškolsky vzdělané zemědělské odborníky. V roce 1907 vzniká Sdružení agrárních akademiků.

Sympatické bylo, že agrární osvěta věnovala značnou pozornost i tělovýchově, ochotnickému divadlu, knihovnictví, kronikářství a muzejnictví. Nezapomínala ani na specifické kurzy pro ženy. Na venkově spolupracovala se sokolskými jednotami, byly pořádány sjezdy a zájezdy i do ciziny, především do Dánska a Jugoslávie.

Vedle tohoto proudu, napojeného na politické strany, se rozvíjela i státní osvěta. V roce 1918 vzniklo ministerstvo školství a národní osvěty, která plánovitě usilovala o rozvoj tzv. lidové výchovy. Pojem lidové výchovy vymezuje Tomáš Trnka takto: „Lidová výchova, sebevzdělání, sebevýchova znamená životní a pracovní sebenalézání a uplatnění individua větších celků na jedné straně vůči přírodě, na druhé straně vůči individuím druhým. Lidová výchova znamená bezprostřední styk rovnocenných individualit, kde není předem dána nadřazenost a podřazenost, kde běží o dialog osobností”.

Lidové výchově nešlo již jen o popularizaci a socializaci vzdělání, šlo jí o rozvoj osobnosti na úrovni tehdejšího poznání a tehdejší kultury vůbec. Je přirozené, že toto pojetí vzdělání jako celoživotního procesu vyžadovalo nové přístupy, nové rozpracování výchovné teorie. Ta byla

mezi dvěma válkami rozpracována především Tomášem Trnkou, Františkem Krejčím, Františkem Drtinou, Františkem Čádou, Inocencem Arnoštem Bláhou, Václavem Příhodou, Stanislavem Velinským, Karlem Velemínským, Antonínem Matulou a dal.

Lidová výchova jako jeden ze tří výchovných proudů (rodinná, školní, lidová výchova), byla v nově vzniknuvším státě podřízena státnímu doзору prostřednictvím ministerstva školství a národní osvěty (MŠANO). Paralelně se školským systémem, který pečoval o výchovu dětí a dospělosti (mládeže), se rozvíjí a je postupně i institucionálně zabezpečován systém lidové výchovy jako výchovy dospělých občanů ČSR.

Základ pro organizaci lidové výchovy položil zákon č. 67 z roku 1919 Sb.z.a n. Podle tohoto zákona měla být v každé obci zřízena místní osvětová komise, v každém okrese okresní osvětový sbor, v každé župě ústředí osvětových sborů. Ve větších městech, nad 10 000 obyvatel, měly být organizovány městské osvětové sbory.

Úkolem místní osvětové komise byla soustavná lidovýchovná činnost v obci. V práci měla být zcela samostatná, radu a pomoc vyžadovat od okresního osvětového sboru jen výjimečně. Touto samostatností v činnosti se sledovalo praktické zaměření přednáškové činnosti na zlepšování kulturních a společenských podmínek v místě samém.

Místní osvětové komise byly ovšem také zodpovědné za organizaci a úroveň tzv. lidovýchovných kursů. Mohly je pořádat samy nebo prostřednictvím vzdělávacích spolků, s nimiž se v tomto smyslu dohodly. Obsah kursů byl sice dán MŠANO, ale mohl být modifikován dle místních potřeb. Program kursu byl spěstřován společenskými podniky, nedělními besídkami, na nichž se účastníci kursu měli blíže poznat a odnést si z nich „sváteční dojem“.

Toto vzdělávání v místech bydliště bylo spontánní a zcela demokratické, přístupné všem dospělým. Do roku 1926 bylo vybudováno 8 442 osvětových komisí a 569 okresních osvětových sborů. Je přirozené, že mimo místo bydliště měl dospělý jedinec i další možnosti vzdělávání, především profesního.

Po vzniku ČSR se velmi výrazně rozvinul systém lidových škol, jehož počátky musíme vidět u nás již v Dělnické akademii (1896), Ústřední škole dělnické (1898), v univerzitních extenzích (1898) v kursech, pořádaných Svazem osvětovým (1906) a okresními vzdělávacími sbory, které pracovaly v řadě našich měst již od počátku 20. století. Josef Kalívoda, který se lidovým školstvím zabýval, roku 1911 říká: „České volné lidové školy jsou určeny v městech pro dělnictvo průmyslové a vrstvy střední.“

Ministerstvo školství a národní osvěty spatřovalo v těchto volných lidových školách trvalý článek lidovýchovy a vydalo k nim dva výnosy: „O organizaci lidových škol“ (1919), „O vyšších lidových školách“ (1926). Co se pod pojmem „lidová škola“ skrývalo? Byl to kurs se souvislou řadou vyučovacích hodin. Výklady, přednášky nebo cvičení se konaly alespoň 2x týdně, a to tak, že se jednomu předmětu dostalo zastoupení alespoň 6 hodin. Vyučovací doba byla upravena tak, aby kursy mohly být navštěvovány zaměstnanými lidmi, vedle denního povolání.

MŠANO ukládalo školním úřadům a správám škol, aby lidové školy podporovaly bezplatným propůjčováním školních místností a učebních pomůcek. Státní podpora na věcné a osobní potřeby byla vyplácena těm lidovým školám, které vedly přesnou statistiku o návštěvě v jednotlivých kursech a zaručovaly, že vyučování udrží na dobré úrovni i v budoucnu.

Od roku 1926 se ustálily dva typy lidových škol: a) lidové školy večerní a b) lidové školy internátní. Podle obtížnosti výuky šlo o 1. nižší lidovou školu (s učební látkou v rozsahu měšťanské školy), 2. lidovou školu (s učební látkou střední školy), 3. vyšší lidová škola (s učební látkou, probíranou na vysokých školách). Vyšší lidová škola byla vrcholnou institucí v soustavě lidových škol. Podle cizích vzorů – Dánska, Švédska, Norska, Finska, Německa, Francie, Anglie – byla vyšší lidová škola také u nás nazývána lidovou univerzitou, dělnickou vysokou školou, vysokou školou selskou. Zřízení takovéto vyšší lidové školy povolovalo MŠANO. 2/3 musely být věnovány vzdělání všeobecnému, 1/3 vzdělání odbornému, aby v posluchačích nevyvolávala naděje, že chce nahradit odborné vzdělání, získané v rozsahu vysoké školy.

Vztah učitelů k lidové výchově byl velmi pozitivní, ani povinná účast v lidovýchově jim nebránila pozitivně prožívat tuto formu vzdělávání. Učitelé působili nejčastěji jako organizátoři, lektoři a knihovníci.

Systém veřejných knihoven byl budován na základě zákona č. 430/1919 Sb.z.a n. Podle tohoto zákona bylo povinností zřídit knihovnu všude tam, kde je více než 400 obyvatel, a to nejpozději do 31.12.1920. Tato síť veřejných lidových knihoven byla zcela ojedinělá v Evropě i ve světě a dá se směle říci, že kniha byla základním zdrojem poučení pro náš národ. Neboť i obce docela maličké, do 400 obyvatel, tyto knihovny budovaly a plně jich využívaly. Učitelé pro práci knihovníků byli připravováni již v rámci své přípravy na učitelských ústavech.

Za zvláštní zmínku stojí také činnost Masarykova lidovýchovného ústavu. Vznikl v roce 1921 ze Svazu osvětového, a to tak, že se Svaz osvětový postupně pozměňoval z činorodého, aktivního vykonavatele veškerých osvětových snah v poradní orgán MŠANO. Stával se studijním orgánem, jehož úkolem byl i stálý dozor nad kvalitou lidové výchovy.

Kmenovými členy Masarykova lidovýchovného ústavu se staly: Dělnická akademie, Matice slovenská, Svobodné učení selské, Ústřední škola dělnická, Československá obec sokolská. Vedle kmenových členů měl ústav ještě členy přidružené, čestné a přispívající.

S organizacemi, které prováděly lidovýchovnou činnost, byl MLÚ spjat poradenskou činností, kterou zabezpečoval prostřednictvím literatury, přednášek, korespondenčním studiem, uměleckou výchovou, půjčováním filmů a diapozitivů.

Kvalita lidovýchovné činnosti po vzniku ČSR byla výsledkem dobré osvětové práce před rokem 1918. Dospělá populace měla k dispozici nejrozmanitější formy vzdělávání a také jich plně využívala.

OKUPACE A VÝCHOVA

Ideologie NSDAP (národně socialistické německé dělnické strany) měla své kořeny v Nietschově filozofii, která propagovala sílu, neznala soucit. Křesťanství chápala tato filozofie jako náboženství otroků. Pro svobodného člověka, ne otroka se toto náboženství nehodí. Láska a soucit není chápán jako projevy síly, ale slabosti.

Aby se tato ideologie mohla stát ideologií celého národa, k tomu bylo možné dojít postupně, a pouze za předpokladu, že k tomu přispějí i další významné okolnosti. Výrazně se mezi ně zapsalo již zhroucení marky v roce 1922. Měnový systém je pro společnost to, co pro jedince krevní oběh. Přestane-li fungovat, nastane kolaps, krize. Takto postupně docházelo v Německu k likvidaci citové a mravní složky v jedinci. Bez ní by nemohli nacisté přistoupit k totální manipulaci s německým národem. Pak už mohli likvidovat svobodu národů druhých.

České země byly násilně obsazeny, vzniká protektorát Böhmen und Mähren. Co s výchovou porobeného národa? Je jí třeba jen potud, pokud slouží záměrům uchvatitele. Pokud slouží odnárodnění, germanizaci. Takto hodnotí osvětové tendence za okupace náš přední teoretik lidové výchovy, Tomáš Trnka.

Byl zrušen zákon č. 67/1919 Sb. o organizaci lidové výchovy a další říší odporující zákony a předpisy. 16. ledna 1942 byl zřízen tzv. úřad lidové osvěty, který měl jednoznačně sloužit cílům fašistické ideologie a germanizaci obyvatelstva Čech a Moravy. 15. června 1942 byl úřad lidové osvěty reorganizován na ministerstvo lidové osvěty. V jeho kompetenci byly věci tisku, divadelnictví, písemnictví, výtvarné umění, hudba, zpěv a taneční umění, film a cizinecký ruch. Ke „kulturně politické výchově českého národa a k jeho ochraně před rušivými vlivy“ byla zřízena 15. května 1943 „veřejná osvětová služba“. Zvláštní pověřenci ministerstva lidové osvěty byli pověřeni dozorem nad činností této osvětové služby v okresech a místech, kde měla své pobočky.

Takto organizovaná „osvěta“ vyvolávala u lidí jen odpor a upevňovala v nich přesvědčení o nutnosti boje za národní a státní samostatnost. Kolaborující jedinci byli pokládáni za zrádce národa.

POVÁLEČNÉ OBDOBÍ A VÝCHOVA DOSPĚLÝCH

Po válce se stal základem pro lidovýchovnou činnost Košický vládní program, schválený vládou osvobozeného Československa dne 5. dubna 1945. V čl. 15 Košického vládního programu se říká: „Bude provedena důsledná demokratizace, a to nejen umožněním co nejširším vrstvám přístupu do škol i k jiným pramenům kultury a vzdělání, ale i v ideovém směru, ve zlidovění samotného systému výchovy a povahy kultury, aby sloužila ne úzké vrstvě lidí, ale lidu a národu“.

Ve znění tohoto článku je více poválečného entuziasmu, než pravdivé-

ho postižení a zhodnocení předválečného stavu výchovy a vzdělávání našich lidí. Nic není ve společenských procesech zcela dokonalé, aby mohlo beze změny přetrvávat stále dál. Poválečná doba dozajista vyžadovala nové přístupy ke vzdělání a k výchově dětí, mladých lidí i dospělých. Nikoli však přístupy neuvážené, protikladné tradicím, z nichž naše kultura a výchova vyrůstala. Osvěta nikdy nepatřila „úzké vrstvě lidí“, ale právě naopak, celému našemu národu, zvláště pak jeho dospělé části.

Necitlivým přístupem ministerstva školství a osvěty a zvláště pak ministerstva informací, tedy tuhou centralizací, rozhodováním shora, se postupně dosahovalo pravého opaku: odklonu od spontánních vzdělávacích aktivit lidí v místních podmínkách. Je sice pravdou, že se zájem dospělých o vzdělání přesunul do školského resortu, který měl ráz vyloženě kvalifikační, ale místní kultura velmi utrpěla. A co horšího, otevřela se tendence dívat se na vzdělání z čistě materialistického hlediska. Mzdové a kvalifikační katalogy národních podniků vyžadovaly určitý stupeň vzdělání, lidé jej tedy dosahovali. Zájmové vzdělávání hluboce zasahovalo celou osobnost dospělého, kvalifikační tento význam pro rozvoj osobnosti nemělo.

Není-li osobnost v průběhu života modifikována pozitivně, stagnuje nebo dokonce jeví znaky určitého zpřimitivnění. V zájmech a postojích především, ale také v samotatnosti myšlení a konání. Zpřimitivnění osobnosti podporovalo centralizované řízení, jež se prosadilo spolu s celostátním plánováním ve všech oblastech lidské činnosti.

Tento trend v oblasti hospodářské napomohl vytěsnění místní kultury masmédií. Masmédia (tisk, rozhlas, televize) vyžadují spotřebitele svých pořadů, nikoli tvůrčí osobnost, jedince aktivního, hledajícího sebevyjádření v kulturních aktivitách, včetně aktivit sebevýchovných. Bez zespolečnění výrobních prostředků by vytěsnění místní kultury hromadnými sdělovacími prostředky u nás nebylo možné, neboť kořeny místní kultury byly staleté a prorůstaly celým systémem hodnot a národních tradic. Jinými slovy místní kultura byla naše národní obrození a zformovala náš novodobý národ.

V rozmezí let 1958 až 1968 se teoretikové místní kultury pokusili o zmodernizování osvěty, o její přeměnu v sociokulturní služby. Vojenská intervence tento trend násilně přeřala. Pak už masmédiá, v duchu normalizační ideologie, měla cestu k utváření spotřebitelského stylu života otevřeno.

Spotřební styl života odpovídá tzv. vnějškovému řízení. Tak, jako tradiční řízení bylo vystřídáno niterním řízením, má toto být vystřídáno řízením vnějškovým. O tomto procesu pojednává již v 50. letech americký sociolog, David Riesman. Produktem vnějškového řízení jsou tzv. sběratele informací. „Sběratele informací určují schopnosti, které v něm vypěstovala škola a hromadné sdělovací prostředky. V politicky přesyceném ovzduší, v němž žije, ideologie vyžaduje, aby byl neustále informován o stavu politických událostí, stejně jako musí mít běžně přehled o situaci v ostatních formách zábavy, například ve sportu“.

Zploštění osobnosti na příjemce informací neodpovídá zdaleka renesanční představě o člověku, o podstatě lidství, jak ji řeší ve svém díle Komenský. Od jeho doby se počet lidí na planetě Zemi rovná více než pětinasobku. Před výchovou tedy vyvstávají i nově, dříve netušené problémy. V čele nich stojí otázka plodného styku kultur a schopnost planetárního lidstva žít v souladu s přírodou. Prostor pro člověka se zvětšuje i zmenšuje zároveň.

Pro Komenského byl člověk součástí přírody. Podléhá sice jejím zákonitostem, ale svou prací přírodu také ztvárňuje, obohacuje. Tvořivost, aktivita, je přirozeností člověka, jeho dobrou stránkou. Takto ji chápali i naši obrozenci, proto vedli lidi k sebevyjádření. Jednosměrné, utilitární vzdělání bylo vždy překračováno těmi představiteli pedagogických idejí, kteří si byli vědomí širokých souvislostí a mnohostranných vazeb mezi kvalitou jedince a kvalitou společnosti. Z nich musí čerpat své podněty i nově pojímaná koncepce celoživotního vzdělávání konce 20. století.

Zatím co ještě první polovina 20. století mohla mluvit o dokončeném, uzavřeném vzdělání v životě jedince, druhá polovina 20. století již vytváří v různých programech UNESCO rozbor a postupnou realizaci celoživotního vzdělávání. R.H. Dave, zabývající se dlouhodobě v rámci UNESCO problematikou celoživotního vzdělávání, je toho názoru, že „Vzdělávací instituce jako jsou školy, univerzity a střediska pro přípravu jsou samozřejmě důležitá, ale jen jako jeden z faktorů celoživotního vzdělávání. Už se neteší monopolu na vzdělávání lidí a nemohou existovat v izolaci od ostatních vzdělávacích činitelů společnosti“. Z toho pak pro něho plyne, že „místo jednostranného modelu poskytování vzdělání dětem, mají se hledat na splnění této úlohy mnohostranné modely a alternativní metody, jimiž by se školský systém deformalizoval tak, aby se sloučilo školské a mimoškolské vzdělání“.

Moderní koncepce celoživotního vzdělávání je tak dalekosáhlá, že si vyžádá postupné přezkoumání a zhodnocení všech zatímních aspektů teorie vzdělání: aspektů filozofických, psychologických, sociologických, fyziologických, demografických.

Z filozofického hlediska je možné pro ideu celoživotního vzdělávání vyzvednout především seberealizaci jedince v rámci určité society, neboť koncepce celoživotního vzdělávání klade na jedince zodpovědnost za nejvyšší možnou kvalitu života. Ta pak předpokládá orientaci jedince na kladné hodnoty života.

Z psychologického hlediska je důležitá motivace k celoživotnímu vzdělávání, především jaký druh motivace bude převládat v učící se společnosti. Bez etiky by patrně tuto otázku psychologie nevyřešila. Stále více se bude muset uplatňovat interdisciplinární přístup při řešení problémů výchovy.

Sociologický aspekt je v celoživotním vzdělávání také důležitý. Jak důležité je pro člověka dneška a blízké budoucnosti např. příprava na povolání, výkon povolání, přechod na jinou práci či souběžný výkon povinností v rodině a zaměstnání! Celoživotní vzdělávání dává nové pohledy i na tak tradiční struktury jako je rodina. Z hlediska celoživot-

ního vzdělávání jsou rodiče i děti objekty nových poznatků a subjekty poznávací činnosti.

Fyziologický aspekt celoživotního vzdělávání plyne ze změn, k nimž v průběhu života dochází u žáka i učitele, tedy objektu i subjektu vzdělávací činnosti, ze změn, které se týkají vyžívání k dospělosti, zralosti a postupného odchodu. Fyziologické proměny jsou ovlivňovány prostředím, životním stylem, sociálními zvyklostmi, které často působí entropicky na záměry výchovné i sebevýchovné.

Demografické faktory, jako je průměrná délka života, růst či pokles populace, sehrávají také svou roli v celoživotním vzdělávání.

Tyto tendence se již ve výchově a vzdělávání prosazují a můžeme se s nimi setkat jak v národních vzdělávacích programech, tak i mezinárodních tendencích UNESCO. Za povšimnutí z tohoto hlediska stojí programy mezinárodních konferencí o výchově a vzdělávání dospělých.

Mezinárodní konference o výchově a vzdělávání dospělých představují specifickou formu mezinárodní kulturní spolupráce. První pokus o svolání mezinárodního fóra k otázkám výchovy a vzdělávání dospělých byl učiněn již před 2. světovou válkou, v roce 1929 na univerzitě v Cambridge. Po 2. světové válce se konaly čtyři významné konference, které se zabývaly výchovou a vzděláváním dospělých z celosvětového hlediska: 1. v Dánsku – Elsinor 1949, 2. v Kanadě – Montreal 1960, 3. v Japonsku – Tokio 1972, 4. ve Francii – Paříž 1986.

Na jednáních všech těchto konferencí se Československo aktivně podílelo, neboť patřilo k zakládajícím 20 státům UNESCO.

Nadnárodní setkání dokumentují, že vzdělávání dospělých přispívá k technickému a ekonomickému rozvoji v mnoha částech světa. Proto je také stále více ceněno, zvyšuje se počet účastníků vzdělávacích programů. Programy vzdělávání dospělých jsou začleňovány do národních vzdělávacích programů, neboť velká různorodost obsahu, forem a metod vyžaduje určitou koordinaci a přehled.

V budoucnu se předpokládá trend rozšíření a podpory neformálního vzdělání, které je součástí každodenního života. Celoživotní vzdělávání a kulturní rozvoj jsou dvě stránky téže věci, nemohou být od sebe oddělovány. Vzdělávání dospělých by mělo opustit stěny tradiční třídy a mělo by prostoupit životem jedince i společnosti tak, aby každé místo, kde se lidé setkávají, pracují a bydlí, baví se, sportují i odpočívají mělo charakter pozitivně působícího prostředí, tedy výchovný.

ZÁVĚREM

Idea zespolečenšujícího se planetárního lidstva je ideou pro 21. století. Nastoluje řešení styku kultur, které by umožňovalo vzájemné pozitivní ovlivňování, nikoli vytěsňování jedné kultury druhou.

Kulturní identita je nezbytně nutná jak pro identitu jedince, tak pro identitu širšího společenství, národa či pospolitosti. Je předávána z po-

kolení na pokolení výchovou, která svou transformační funkci zabezpečuje kontinuitu mezi pokoleními a umožňuje vzestupnou linii ve vývoji lidstva, národů, jedinců.

Dospělá populace má a bude mít ve svých rukou klíč nejen k mírovému soužití mezi národy, ale také klíč k nalezení podstaty lidství v měnících se podmínkách konce 20. století a počátku století jedenadvacátého. Nechceme-li dospět k „osamělému davu“, musíme vycházet z té podstaty lidství, kterou měl na mysli již J.A. Komenský. Musíme chápat člověka jako součást přírody, mikrokosmos v makrokosmu. Tento důsledný systémový přístup při řešení všech výchovných jevů a procesů je ochranou před destrukcí jedince i společnosti.

Jeden ze zakladatelů moderní pedagogiky, anglický filozof John Locke, byl toho názoru, že na chování člověka má největší vliv společnost, v níž se nachází, v níž žije. Toto platí v plné míře i dnes, především pro dospělého jedince, pro něhož je výchovným procesem především pracovní proces a plnění řady rolí, v rodině i ve společnosti.

Absolutní biofyzické principy, chápané našimi předky jako božské, jsou lidskými schopnostmi rozpoznávány, hodnoceny a měly by určovat stále více konání lidí. Toto je zvláště nutné při řízení společenských procesů, které výrazně ovlivňují chování lidí. Lstí a klamem nelze člověka dlouhodoběji ovládat, neboť se to přiči jeho podstatě.

LITERATURA

- Bláha, I. A. : Problémy lidové výchovy, Masarykův lidovému ústav, Praha 1927
 Dave, R. H.: Education permanente et programme scolaire, Institut de l'Unesco pour l'Education, Hambouk 1973
 Husén, Torsten: Oswiata i wychowanie w roku 2 000, PWN, Warszawa 1974
 Komenský, J. A.: Vylbrané spisy Jana Amose Komenského, sv. IV, SPN, Praha 1966
 Riesman, David: Osamělý dav, MF, Praha 1968
 Trnka, Tomáš: Vývoj naší lidové výchovy, MLÚ, Praha 1936
 Urban, Otto: Česká společnost 1848 - 1918, Svoboda, Praha 1982
 Wroczynski, Ryszard: Edukacja permanenta, PWN, Warszawa 1973

L'ÉDUCATION COMME UN PROCESSUS DE LA VIE

L'étude saisit la tendance principale existant dans le domaine de l'éducation de l'homme dès l'époque ancienne jusqu'à nos jours. Elle consacre une attention particulière à la conception éducatrice de J. A. Komenský. La substance de l'humanité, telle qu'elle est vue par Komenský, est acceptable même à l'époque actuelle où elle est soutenue par de vastes connaissances obtenues dans les sciences sociales et dans les sciences naturelles. La manière simplifiée de prendre l'homme pour un simple récepteur d'informations empêche de résoudre les problèmes de l'éducation fondamentaux, tels que les problèmes des relations fécondes entre les cultures et l'aptitude de la civilisation planétaire à vivre en paix.

L'étude offre une vue globale sur l'éducation et sur l'autoformation, qui représente le plus haut degré de celle-là. La structure de l'éducation de toute la vie se manifeste aujourd'hui nettement dans tous les systèmes scolaires qui veulent offrir à un individu la possibilité de poursuivre sa formation même à l'âge mûr ou avancé.

