

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra sociologie a andragogiky



**Odkaz Jana Amose Komenského pro současné vzdělávání
dospělých v České republice**

**Komensky's heritage for contemporary of adult education
in Czech Republic**

Magisterská diplomová práce

Olga Rohelová

Vedoucí práce magisterské diplomové práce: Mgr. Pavel Veselský, Ph.D.

Akademický rok 2010/2011

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou magisterskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem v ní veškerou literaturu i zdroje, které jsem použila.

V Olomouci 31.3.2011.....

Tímto děkuji doktorovi Veselskému za inspirativní vedení této práce, za cenné rady, náměty i připomínky.

OBSAH:

ÚVOD	5
1. VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH.....	7
2. ŽIVOT A DOBA JANA AMOSE KOMENSKÉHO	9
2. 1 Společensko-kulturní kontext Komenského života	10
2. 2 Život Komenského.....	13
2. 2. 1 První osudové rány Komenského	13
2. 2. 2 Školní léta Komenského	14
2. 2. 3 Komenského raná dospělost.....	17
2. 2. 4 Komenský v Lešně.....	18
2. 2. 5 Komenského evropanství.....	19
2. 2. 6 Posledních 20. let Komenského života.....	22
3. IDENTIFIKOVANÉ PRINCIPY	26
3. 1 Metaprincip: Integrace	28
3. 2 Princip: Filosoficko-náboženský	31
3. 3 Princip: Vševědný.....	36
3. 4 Princip: Vševýchovný	39
3. 4. 1 Všechny lidi vzdělávati k lidskosti.....	40
3. 4. 2 Lidi vzdělávati k lidskosti ve všem	42
3. 4. 3 Všeestranně vyškolit všechny ve všem	45
3. 5 Princip: Celoživotního zdokonalování člověka	48
3. 5. 1 Škola mužnosti	49
3. 6 Princip: sociálně-politický	53
3. 7 Závěrem ke Komenského osobnosti i jeho snahám.....	55
4. KOMPARE SE SOUČASNOU ANDRAGOGIKOU.....	57
4. 1 Integrální andragogika.....	59
4. 2 Doc. PhDr. Vladimír Jochmann	61
4. 3 Prof. PhDr. Dušan Šimek	72
4. 4 Doc. PhDr. Věra Bočková, CSc.	83
5. ZÁVĚR	90
5. 1 Závěr práce obecně	93
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A POUŽITÝCH ZDROJŮ	94
SEZNAM PŘÍLOH	97
ANOTACE.....	98

Úvod

Jan Amos Komenský. Prorok a utopista, realista i idealista, učitel národa, učitel učitelů, poutník, reformátor, průkopník andragogického myšlení, vědec, veliký myslitel a velmi zbožný člověk. Tím vším Jan Amos Komenský byl. Nebo snad ještě stále je? Do jaké míry je i po téměř třistapadesáti letech odkaz Jana Amose Komenského pro současnost aktuální? Je dílo tohoto významného myslitele nejen pro český národ, ale národy celého světa stále zajímavou a vyhledávanou studnicí vědění? Tato práce by měla na tuto otázku částečně odpovědět. Když říkám částečně, pak to znamená, že středem mého zájmu bude jen jedna zájmová skupina.

Pro některé je Jan Amos Komenský pouze zdrojem inspirace ve své činnosti a pro jiné je naprosto nepostradatelný, záleží jakou optikou na něj pohlíží. A jistě se najdou i tací, kteří Komenského jméno znají, ale nejsou schopni formulovat byť jedinou jeho myšlenku a vybavují si pouze jeho podobiznu ze školních budov.

Vycházím z vlastní zkušenosti, když tvrdím, že laická veřejnost vnímá Jana Amose Komenského pouze a výhradně jen jako učitele národa. A není divu, neboť toto jméno je nejvíce spojováno se školou obecně, tedy se základním či středním stupněm formálního vzdělávání. Jan Amos Komenský je pro žáky nadneseně řečeno „ten hodný učitel, který dovoľoval žákům hrát si i ve škole“. Tím je prakticky téma Jana Amose Komenského pro většinu lidí vyčerpáno a už jen budoucí učitelé, tedy studenti pedagogických fakult pronikají do hloubky díla i života Jana Amose Komenského.

I já jsem se po dlouhých letech coby studentka oboru andragogika na vysoké škole s tímto velikánem opět setkala. A zde je zdroj mého zájmu a rozhodnutí tuto magisterskou diplomovou práci spojit s tímto jménem. Andragogika, přestože je to obor věnující se dospělému člověku, je také spojována se jménem Jana Amose Komenského.

V této práci budu hledat spojitosti mezi současným vzděláváním dospělých v České republice a odkazem Jana Amose Komenského. Takto zvolené téma znamená poměrně široké pojetí, což si vyžaduje jasné vymezení akčního pole, kterého se práce bude týkat. Učiním tak konkrétně v následující kapitole.

Ne jedna vysokoškolská skripta, která jsem při studiu používala, zmiňovala odkaz Jana Amose Komenského, jeho myšlenky byly uváděny jako základ konceptu celoživotního učení, řečeno terminologií současné andragogiky. Ale je ve skutečnosti odkaz Jana Amose Komenského to, co vzdělavatelé – andragogové pokládají za podstatu při své práci nebo jej vnímají pouze jako obecnou inspiraci, popř. zda vůbec Jan Amos Komenský a jeho odkaz ještě někoho zajímá?

Pro mě samotnou, v roli studentky andragogiky, je to malá „záhada“ jak to s aktuálností odkazu Jana Amose Komenského pro současné vzdělávání dospělých je.

Během svých studií andragogiky jsem nabyla silného dojmu, že Jan Amos Komenský je sice významným průkopníkem andragogického myšlení, ale jeho odkaz se plynutím času postupně vytrácí, je nám vzdálený a současná andragogika s ním aktivně nepracuje.

Cílem mé magisterské diplomové práce (dále jen „MDP“) je identifikovat hlavní principy Komenského andragogického myšlení a následně zjistit, zda a do jaké míry jsou tyto principy reflektovány současnou andragogikou. Přičemž současnou andragogikou mám na mysli, v tom nejužším pojetí, práci některých významných andragogů současnosti v České republice.

Tato MDP je strukturována do tří částí. První část obsahuje kapitolu, která stručně charakterizuje akční pole této práce, resp. terminologické vymezení a upřesnění, obsahuje kapitolu dobového kontextu a života Komenského. Druhá část obsahuje pak kapitolu s identifikovými hlavními principy Komenského andragogického myšlení. V této části provádím analýzu jak zdrojů primárních, tedy některých prací Komenského, tak zdrojů sekundárních, přičemž tyto jsou zejména od autorů Čapkové, Polišenského a Kumpéry. Jmenovaní autoři používají ve svých pracích srozumitelnou řeč i pro laika, za kterého se v této chvíli a v tomto kontextu považuji. Proto považuji tyto autory k analýze velmi vhodné. Třetí část MDP zahrnuje kapitolu, která je věnována konkrétním andragogům a zejména pak komparaci identifikovaných principů s pracemi zvolených andragogů, kdy vycházím z dostupných, česky napsaných publikací těchto autorů. Komparace nalezených principů s dílem stanovených autorů je prováděna ve dvou dimenzích, a to jak přímá rovina, tak také jako obecná obsahová rovina, tedy podstata.

Zvolená technika analýza dokumentů a následná komparace by měly významně přispět k dosažení stanoveného cíle této práce. V závěru provedu kritické zhodnocení, zda a do jaké míry současná andragogika vychází z principů Komenského.

1. Vzdelávání dospělých

Již na počátku samotné práce jsem si vědoma faktu, že šíře tématu vyplývající z názvu práce, tj. „odkaz Komenského pro současné vzdělávání dospělých v České republice“, může být matoucí. Stanovený rozsah práce a definovaný cíl mi také neumožňuje uchopit a analyzovat všechny zájmové skupiny, které mohou s odkazem Jana Amose Komenského pracovat. Dále si pak uvědomuji rizika vzniklé z možného nepochopení termínu „současné vzdělávání dospělých“. Proto je potřebné vymezit některé termíny a určit akční pole této MDP tak, aby korespondovaly s definovaným cílem práce.

Vzdelávání dospělých je termín, který může být chápán různě jako např.:

- Vzdelávání dospělých jako **vzdelávací politika**, tj. politika zahrnující principy, priority, metody vztahující se k uplatňování společenského vlivu na vzdělávání. Toto se týká stanovení strategických záměrů rozvoje vzdělávání, legislativního rámce činnosti vzdělávacích a vzdělávaných subjektů a způsobu jejich kontroly.¹
- Vzdelávání dospělých jako **dílčí činnost** vzdělávacích či personálních agentur, tzn. tvorba a realizace některých vzdělávacích programů pro dospělé jako jsou tematické přednášky, odborné semináře, rekvalifikační kurzy ap.
- Vzdelávání dospělých jako **věda o výchově dospělých**, tj. výchova a vzdělávání dospělých a péče dospělých respektující všestranně zvláštnosti dospělé populace a zabývající se její personalizací, socializací a enkulturací, tedy andragogika v širším pojetí. Ovšem vzdělávání dospělých je v širším pojetí andragogiky pouze jedním aspektem.²

V kontextu výše uvedeného je tato MDP cílena na oblast vzdělávání dospělých jako vědu o výchově. Svoji pozornost budu věnovat skupině vzdělavatelů, andragogů a vědeckých pracovníků v jedné osobě a jejich publikacím. Tyto budu komparovat s nalezenými hlavními principy Komenského andragogického myšlení, a to ve dvou dimenzích. Proč se ve své práci zaměřuji na akademickou půdu? Důvody pro to mám dva. Ten první, řekněme subjektivní, je pouhá zvědavost studenta andragogiky. Ten druhý, řekněme objektivní, znamená, že hledané souvislosti definované v cíli této MDP je možné najít pouze na akademické půdě.

¹ Palán, Z.: Výkladový slovník Lidské zdroje. 1. vyd. Praha 2002, str. 233

² Palán, Z.: Výkladový slovník Lidské zdroje. 1. vyd. Praha 2002, str. 16-17

Konkrétní výběr andragogů a kritéria, která mě vedla k tomuto výběru uvedu ve čtvrté kapitole MDP.

Také termín současná andragogika je natolik komplikovaný a né vždy jednoznačný, že může zavést tuto práci do „slepých uliček“, proto je nutné dále jej terminologicky vyjasnit, zejména pak v souvislosti dosažení formulovaného cíle této MDP.

Andragogiku dle Palánova výkladového slovníku chápeme jako:³

- **Vědní obor, tj. vědu o vzdělávání dospělých**, takto je chápána obecně. V oblasti výchovy a vzdělávání dospělých se zabývá zvláštnostmi působení pedagogických zákonitostí na dospělou populaci, definuje osobnost dospělého ve výchovném a vzdělávacím procesu, definuje systém výchovy a vzdělávání dospělé populace, jakož i zvláštnosti ve vztahu k ostatním pedagogickým a společenským vědám. V Olomouckém pojetí integrální andragogiky je chápána jako teorie a praxe vedení lidí a péče o ně. Z hlediska pochopení místa andragogiky v systému věd i jejího poslání v životě společnosti ji můžeme členit na andragogiku jako vědu empiricko-teoretickou (vědní disciplínu procesu), v jejím rámci se rozvíjí vědní disciplíny jako androdidaktika, metodologie andragogického výzkumu, dějiny andragogiky (andragogické myšlení), speciální andragogika, srovnávací andragogika apod., a dále pak na teorii dospělých, tedy andragogiku jako vědu prakticko-normativní, aplikovanou disciplínu.
- **Studijní obor**, který připravuje odborníky pro práci v oblasti výchovy, péče a vzdělávání dospělých.

Jsem studentkou Filozofické fakulty Katedry sociologie a andragogiky v Olomouci, proto budu cílit tuto MDP na olomoucké pojetí andragogiky, tj. integrální pojetí andragogiky, resp. na práci vybraných andragogů reprezentujících integrální pojetí andragogiky v Olomouci.

³ Palán, Z.: Výkladový slovník Lidské zdroje. 1. vyd. Praha 2002, str. 17-19

2. Život a doba Jana Amose Komenského

Přestože cílem práce není popis života a díla Komenského, nemohu jej ignorovat stejně tak ani kulturně-historický kontext, neboť právě události v Komenského životě a společensko-politická situace té doby velmi ovlivnila jak samotný život, tak zejména pak tvorbu Komenského.

Polišenský míní také, že právě osvětlením osudů Komenského v 17. století zejména v kritických momentech jeho života, lépe pochopíme nejen jeho samotného, ale také jeho dílo a tím jsme přiváděni k úvahám, které pomohou pochopit jeho postavení v bouřlivě se měnícím světě.⁴

Jistotu v mém rozhodnutí věnovat se Komenskému a přesahu jeho myšlenek do současnosti mi dodává také Kumperův výrok, že výsledky Komenského mnohotvárné činnosti odrážející široké spektrum pedagogických, filologických, filosofických, teologických i jiných zájmů tvoří takové myšlenkové bohatství, které se stalo trvalou součástí světové kultury a z něhož čerpá i dnešní civilizace.⁵

Z důvodu omezení počtu stran MDP jsem nucena některá fakta, zejména události v kontextu sociálně-kulturním a politickém, uvést v přílohách. Tím také umožním některým čtenářům hlubší vhled do života Komenského v kontextu doby.

⁴ Srov.: Polišenský, J.: Komenský muž labyrintů a naděje. Vydání neuvedeno. Praha 1996, str. 9

⁵ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 5

2. 1 Společensko-kulturní kontext Komenského života

Významný historik František Palacký nazval Komenského „*nejpamátnejším mužem všech dob a národů*“⁶, míní historik Polišenský. Narodil se na Moravě, v užším pojetí vlasti, a ta spolu se Slezskem byla co do významu druhou „vedlejší zemí“ České koruny. V této předbělohorské době tvořil český stát, širší pojetí vlasti, díky Habsburkům unii s rakouskými zeměmi a zbytkem uherského království, které nepadly do rukou Turků a sedmihradských knížat. Společenská situace v Uhrách byla jiná než v zemích České koruny a přilehlých Horních a Dolních Rakousích. V této době přetrvávalo sice ještě feudální společenské uspořádání, kdy vládla šlechta a prosazovala se v rámci velkostatků stále robota, ale v Uhrách a Polsku byly tendence roboty daleko pevnější, strnulejší než tomu bylo v zemích České koruny. Zde se začaly již objevovat první změny politické, hospodářské i společenské jako byl rozkvět poddanských městec, hospodářská aktivita drobných statků, zavádění úvěrového hospodářství, byly nebývale respektována pravidla společenského života včetně některých poddanských práv a vyskytovala se nebývalá **náboženská snášenlivost** k velké nelibosti italských nunciů – představitelů římského katolicismu.⁷

Morava byla jakýsi ostrov klidu, ovšem velmi narušován vlnami bouří z venčí. Takto popisuje dobu předbělohorskou v českých zemích historik Polišenský.⁸

Kumpera⁹ tuto dobu, tj. přelom 16. -17. století, popisuje jako dobu protikladů a rozporů, kdy dochází k novému společenskému uspořádání, tj. přechodu od feudálního středověku ke kapitalistickému novověku, zejména v západní Evropě.

Nositelem společenského a hospodářského pokroku se stává nová třída – buržoazie, rodící se z podnikatelsky zaměřené šlechty a měšťanstva. Těžkopádnou cechovní výrobu postupně nahrazují první manufaktury, tržní ekonomika proniká do zemědělství a díky rozvíjející se mořeplavbě a zámořským objevům kvete také evropský i světový obchod. Ale každá mince má dvě strany, ta druhá odvrácená znamená rostoucí cenovou inflaci, bezohlednou honbu za ziskem, vykořisťování a drancování nově objevených oblastí a kolonií.¹⁰

⁶ Srov.: Polišenský, J.: Odkazy pokrokových osobností naší minulosti – Jan Amos Komenský. II. Přepřacované vydání. Praha 1973, str. 18

⁷ Srov.: Polišenský, J.: Odkazy pokrokových osobností naší minulosti – Jan Amos Komenský. II. Přepřacované vydání. Praha 1973, str. 18

⁸ Srov.: Polišenský, J.: Odkazy pokrokových osobností naší minulosti – Jan Amos Komenský. II. Přepřacované vydání. Praha 1973, str. 18

⁹ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 11-14

¹⁰ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 11-14

V politické oblasti zuří konflikt mezi centralistickým absolutismem reprezentován mimo jiné dynastií Habsburků a stavovským modelem vlády svobodných stavů, tj. šlechtou a měšťanstvem. Politickou situaci komplikuje také pronikání osmanské islámské říše, tedy Turků z Balkánu až na práh střední Evropy, na Slovensko. Protože spojenectví s Turky, praktikovali již některé západoevropské státy jako Anglie, Francie, Spojené Nizozemí, znamená společný boj proti Habsburkům.¹¹

Rozpory se hromadí také v náboženských a církevních záležitostech. Křesťanské reformy, představitelů Němce Luthera a Francouze Kalvína odkazující se na také myšlenky českého husitství, nevedly k zamýšlenému sjednocení obrozeného křesťanstva v duchu ideálů evangelia, ale naopak vedly k jeho roztržitému. Evangelíci čili protestanti a katolíci se nedokázali mezi sebou dohodnout, a to vedlo ke vzniku řady nových církví a sekt. V důsledku husitské revoluce odpadla většina obyvatelstva českých zemí, tj. Čech a Moravy, od katolické víry již v 15. století, v předběllohorském českém státě měli protestanti coby do počtu převahu. Ale politickou převahu měla jen desetina obyvatelstva hlásící se ke katolicismu, protože byla tvořena zejména bohatými a mocnými šlechtici podporovaní císařským dvorem. V 50. - 60. letech 15. století vznikla v českých zemích, zprvu jen jako malá lidová sekta vycházející z ideálů Petra Chelčického, kritizující sociální nespravedlnost feudalismus a odmítající používání násilí jako prostředku k přeměně světa, později jako **církevní organizace Jednota bratrská** již jako sociálně otevřená církev.¹²

Tato církev nebyla nikdy příliš početná a od roku dokonce 1609 ani legální, ale trpěná vrchostí jako hospodářsky užitečná, neboť základem byly měšťanské vrstvy řemeslníků, obchodníků, intelligence, kteří vynikali **pracovní i životní morálkou**. K členům patřily také některé významné šlechtické rody a jednotlivci jako poslední Rožmberk, Petr Vok či zprvu Ibrecht z Valdštejna nebo pánové ze Žerotína. I přes svůj sociální konformismus si Jednota bratrská udržela přísný smysl pro mravnost a vzájemnou lidskou solidaritu.¹³

Tato církev má nesmírnou zásluhu na rozvoji společenského i kulturního života té doby. Slovy historika Polišenského tito lidé představují „súl hospodářského, společenského a kulturního pokroku“. Jednota se zasloužila o rozvoj české kultury zejména pak literatury díky zásluhám osobností českobratrské vzdělanosti Komenského a před ním biskupa Jana Blahoslava. Jednota bratrská svými principy kulturně výchovné práce Komenského velmi ovlivnila, a to na celý život.¹⁴

¹¹ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 11-14

¹² Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 11-14

¹³ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 15

¹⁴ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 15

Čapková uvádí, že podle principů Jednoty bratrské je práce nejen významným prostředkem ke zdokonalování člověka, ale také měřítkem hodnoty člověka i skutečnosti, jak si dovede vytvářet své vztahy k měnícímu se prostředí a společenskému vývoji. Komenský tyto principy dále rozvíjel. V Komenského pojetí je důraz kladen na kvalitu života, na zdokonalení světa a lidské společnosti konkrétní prací. Kvalita života se neprojevuje pouze vírou, ale veškerou cílevědomou činností. Aktivní má být člověk po celý život.¹⁵

Kultura i věda procházela změnami; doznívá renesance a humanismus, nová kulturní hnutí vznikající v Itálii jsou inspirovaná antickou vzdělaností. Rostoucí bouřlivé změny, nejistota a neschopnost rozumově vysvětlit některé problémy té doby vedou k odklonu renesančního racionalismu a příklonu k víře a mystice, znamená to odklon od optimistického názoru o harmonickém a poznatelném uspořádání světa ke skeptickému manýrismu; příklon k rodící se barokní, citově a nábožensky laděné kultuře. Do té doby panující středověký světový názor, reprezentovaný scholastikou, tj. křesťansky, dogmaticky upraveným učením Aristotela, přestával vyhovovat a dostával se do stále větších rozporů s novými poznatky, zejména v astronomii nebo medicíně. To vedlo k pokusům hledat pravou vědu, novou filosofii o vytvoření lepšího systému vzdělávání. Historici právem nazývají 17. století obdobím myšlenkové a vědecké revoluce.¹⁶

Tyto protikladné tendence a jevy vyústily v řadu krizí, jejímž výsledkem byla jak třicetiletá válka, tak největší vojenský konflikt v Evropě, a dále pak první buržoazní revoluce v Nizozemí a Anglii. Anglický cestovatel Fynes Morrison ve svém itineráři v roce 1593 líčí Moravu jako zemi příjemnou a úrodnou, kterou obývají přívětiví lidé, plnou výstavních měst, žírných polí a vinogradů. A v této době končícího klidu a prosperity se narodil jeden z jejích největších synů, proslulý později v Evropě jako **Johannes Amos Comenius** Moravus líčí Kumpera.¹⁷

¹⁵ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 9-10

¹⁶ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 15

¹⁷ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 15

2. 2 Život Komenského

(1592 – 1670)

Jeho předkové pochází z jihovýchodní Moravy, pravděpodobně z vesnice Komňa. O jeho dětství a rodině nejsou příliš podrobné a přesné zprávy. V této době nebylo příliš ustálené používat příjmení nebo naopak jich používali lidé více, nebyly matriky, rodiny velmi často migrovaly. Příjmení se nejčastěji odvozovala podle zaměstnání, také z přezdívek či původu nositele. Příjmení, která se s Komenským nejvíce spojují, jsou Segeš po dědečkovi, Staněk po svém strýci starším bratrovi jeho otce a Komenský po otci pocházejícího z Komni. Martin Komenský, otec Jana Amose, býval předním členem Jednoty bratrské v Uherském Brodě, členem cechu nákladnického, majitelem domu, polností a vinic, váženým měšťanem a nájemcem mlýna v nedaleké Nivnici, odtud zřejmě může pocházet příjmení Nivnický, kterého Komenský užíval zejména jako mladý student.¹⁸

2. 2. 1 První osudové rány Komenského

První rány osudu Komenského přišly v jeho dětství, kdy pravděpodobně v roce 1604 jako dvanáctiletý hoch osiřel, zemřela mu matka Anna, otec Martin a poléze také jeho dvě mladší sestry Zuzana a Lidmila. Tehdy Komenský odešel z Brodu, ale nikdy na něj nezapomněl, vykreslil jej také později na vzácné mapě Moravy, která byla vydána v roce 1627 v Amsterdamu. První školu navštěvoval ve městě Uherský Brod, byla to škola bratrská, kde se vyučovalo základům čtení, psaní, duchovního zpěvu a náboženství. V Brodě byla také škola městská, kde by se Komenský mohl naučit latinu, nad tímto se zamýšlí Polišenský, proč rodiče neposílali Komenského do školy, která by mu umožnila hlubšího, evropského vzdělání.¹⁹

Město Uherský Brod tehdy těžilo ze své výhodné polohy, bylo střediskem obchodu mezi českými a uherskými městy, bylo sídlem evangelické církevní správy a také významným kulturním střediskem. Přestože měl Komenský ještě dvě starší sestry, po smrti rodičů se Komenského ujala jeho teta Zuzana Nosálová, sestra otcova, ve Strážnici. Tam také navštěvoval bratrskou školu, o které se v pozdějších letech Komenský vyjadřoval nevalně. Ani ve Strážnici nebyl ušetřen Komenský nepříznivému osudu.²⁰ Další viz. příloha č.1.

¹⁸ Srov.: Polišenský, J.: Odkazy pokrokových osobností naší minulosti – Jan Amos Komenský. II. Přepřacované vydání. Praha 1973, str. 21-23

¹⁹ Srov.: Polišenský, J.: Komenský muž labyrintů a naděje. Vydání neuvedeno. Praha 1996, str. 27

²⁰ Srov.: Polišenský, J.: Odkazy pokrokových osobností naší minulosti – Jan Amos Komenský. II. Přepřacované vydání. Praha 1973. Str. 21-23

Historické prameny se shodují na tom, že v letech 1606-1608 Komenský nechodí do školy a všechny události tohoto období působí na něj velmi traumaticky. Zejména pak po příchodu, v roce 1608, do Přerovské bratrské školy si uvědomuje první překonaná úskalí, kde se jako šestnáctiletý chlapec začíná teprve učit latinu, přičemž jeho vrstevníci školu téměř již opouští, Komenský si uvědomuje kolik toho zameškal a kolik toho musí dohnat. Na své dětství, rodinu a jinošství Komenský příliš nevzpomíná, neexistuje mnoho vzpomínek Komenského, existují jen úvahy historiků. **Léta 1604-1608 jsou prvním labyrintem Komenského**, který díky zejména pracovní terapii překonává.²¹

2. 2. 2 Školní léta Komenského

„Má-li se však člověk státi člověkem, musí se vzdělávat.“²²

/ Komenský, Velká didaktika/

Počátkem roku 1608 se Komenský dostal do latinské bratrské školy v Přerově, která měla vyšší úroveň a připravovala především budoucí duchovní a učitele Jednoty, ideovým základem v této škole byl humanismus.²³

Tehdy se vnímavému a nadanému venkovskému chlapci, kterého si oblíbili biskup Jednoty bratrské a rektor školy Jan Lánecký a Karel starší ze Žerotína oba stoupenci učení Kalvínova, dostalo možnosti vyššího vzdělání, větší informovanosti o bližším i vzdálenějším světě. V té době dochází již podruhé k sociálně politické krizi ve střední Evropě.²⁴

Ve sporu byl opět habsburský trůn reprezentovaný císařem Rudolfem II. a jeho mladší bratr Matyáš, velící na turecké frontě v Uhrách. Tento ideologický zápas mezi protestanty a katolíky probíhal i na Moravě a zvláště intenzívně se projevoval i v oblasti školství a výchovy. Školská výchova protestantů i katolíků vycházela ze společných **humanistických tradic**, ale v náboženských hodnotách se velmi odlišovaly. Přerovská bratrská škola byla evangelická, měla být přípravkou pro vysokoškolská zahraniční studia zejména v Německu a Švýcarsku. O pár kilometrů dál, v Olomouci byla jezuita založena univerzitní kolej Collegium Nordicum připravující misionáře k rekatolizační činnosti v severní Evropě, byla to škola katolická. Protestanti, včetně Žerotínů, se neúspěšně pokoušeli o založení vyšších škol, blížících se typu akademií.²⁵

²¹ Srov.: Polišenský, J.: Komenský muž labyrintů a naděje. Vydání neuvedeno. Praha 1996, str. 26-27

²² Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 25

²³ Srov.: Polišenský, J.: Odkazy pokrokových osobností naší minulosti – Jan Amos Komenský. II. Přepřacované vydání. Praha 1973, str. 25

²⁴ Srov.: Polišenský, J.: Odkazy pokrokových osobností naší minulosti – Jan Amos Komenský. II. Přepřacované vydání. Praha 1973, str. 25

²⁵ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 21

Přestože přerovská škola držela prvenství mezi školami bratrskými; žáci měli intenzivní výuku latiny, učili se základům řečtiny, teologie, církevní historie, četli Cicera, Vergilia, Ovidia, využívali hojně při studiu sbírky výroků a sentencí, studovali latinskou i českou (Kralickou) bibli, **vyučovací metody byly velmi těžkopádné** a málo účinné. Žáci memorovali, učili se rétorice, byl zde nedostatek kvalifikovaných učitelů. Později Komenský toto kritizoval a nabízel jiné možnosti, jak učit, a to ve svém díle *Didactica magna*. Na Komenského, citlivého studenta, negativně zapůsobil také nesnášenlivý postoj bratrských autorit vůči netradičním náboženským postojům, jako bylo učení sociniánů, jehož polští stoupenci tehdy procházeli Přerovem a Komenskému se dostala do rukou kniha Moszkowského sociniánský katechismus. Stoupenci **sociniánů** hlásali nedogmatické křesťanství, byli to radikální racionalisté, sociniáni pokládali Krista za obyčejného člověka a odmítali jeho božství, za jediný zdroj víry pokládali Písmo svaté v případě, že neodporuje rozumu. Lánecký nechal knihu spálit. I tak to zanechalo v Komenském stopu, jak po třiceti letech vzpomenu: „*Přece jenom zanechala v mé mysli ostny zvědavosti, s nimiž jsem po několik let těžce zápasil.*“²⁶ Další viz. příloha č. 2.

Jan Amos Komenský byl se skupinou přerovských spolužáků zapsán do matriky „Nasavské akademie“ v **Herbornu** dne 30. března 1611 jako Jan Amos Nivnický. Tam Komenský trávil svá studia až do roku 1613. Škola patřila ke střediskům protestantsko-humanistické vzdělanosti. Dle Kumpery zde byly rozvíjeny názory francouzského odpůrce scholastiky Pierra de la Ramée (Petr Ramus), kdy ve výuce byl kladen důraz na metodu a praktické využití.²⁷

Polišenský tuto metodu charakterizuje jako aktivnější spoluúčast žáků při výuce, kdy je ve vyučovací hodině nutno vytvořit prostor pro otázky a odpovědi, tedy vymezit čas na **diskusi**. Komenský získal na herbornské fakultě svobodných umění své teologické vzdělání také zálibu v bibli a víru v nastupující tisíciletou říši Kristovu.²⁸

Na Komenského velmi působilo akademické prostředí; kde se setkala se mnoho posluchačů z Nizozemí, Skandinávie, Švýcarska, Uher, Rakouska a také několik mladých polských šlechticů, kvalitní učitelský sbor. Ještě i po téměř šedesáti letech vzpomněl na dva profesory, kteří poskytli mladé Komenského mysli nejvíce impulsů, a to na zbožného teologa Piscatora hlásajícího **chiliasmus**, tj. víra konečné pravdy a spravedlnosti s očekáváním druhého příchodu Krista a nastolení jeho tisíciletého království božího.²⁹

²⁶ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 21

²⁷ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 26

²⁸ Srov.: Polišenský, J.: Komenský muž labyrintů a naděje. Vydání neuvedeno. Praha 1996, str. 34

²⁹ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 27-28

Komenského tyto názory velmi ovlivnily a formovaly jeho historický optimismus, neboť věřil v budoucí štěstí lidstva a utěšoval sebe i jiné. Druhým významným profesorem Komenského byl jen o čtyři roky starší Jan Jindřich Alsted; absolvent středního i vyššího stupně nasavské akademie, stoupenec Piscatorova chiliasmu usilující o encyklopedické shrnutí nových i starých poznatků v přehledný systém uplatňující též názory klasických i novějších filozofických autorit. Komenskému Alsted imponoval svým rozhledem i soustavností ve studiu.³⁰

Kromě těchto vlivů svých pedagogů se setkal Komenský v akademii s pozdně renesančním názorem chápající svět a člověka jako jeden organický celek; makrokosmos a mikrokosmos spolu harmonicky souvisí a vše se vyvíjí v souladu s božím plánem, vše z jednoho, vše k jednomu. Všechny herbornské vlivy Komenského podněcovaly celý život a zde se zrodila myšlenka prospět svému národu vypracováním první české encyklopedie.³¹

Podle Komenského představ je potřebné k povznesení národní kultury zlepšit **jazykové vyučování a zdokonalit poznání vlastní řeči**. Z nasavské akademie Komenský odchází na jaře 1613 bez dosažení univerzitní hodnosti, což pro dráhu duchovního Jednoty bratrské nebylo nezbytné. Jeho tříměsíční putování Německem a Nizozemím nebylo nijak zdokumentováno a tehdy bylo vcelku běžné doplnit zahraniční studia o takové cesty, studia nebyla tehdy pevně fixována a studující často přecházeli z jedné školy na druhou. Komenskému velmi učarovalo Nizozemí, bylo tehdy hospodářsky vyspělé, s rozvinutou kulturou, s poměrně demokratickým politickým uspořádáním a velmi tolerantním náboženským postojem. V červnu 1613 byl Komenský zapsán na heidelberskou univerzitu jako „Johannes Amos Nivanus Moravus“ student bohosloví. Jeho roční pobyt na bohoslovecké fakultě je vyplněn zejména intenzivním studiem. I zde se setkává s řadou univerzitních učitelů, na které vzpomínal s vděčností a nejvíce jej pravděpodobně ovlivnil David Pareus, stoupenec **irénismu** (z řeckého eiréné – mír) hlásající smír protestantských církví a Komenský tyto snahy později rozvinul do přesvědčení o smíření všech křesťanů a lidí vůbec na principech **všeobecného míru a názorové snášenlivosti**. V Heidelbergu zakoupil původní rukopis Koperníkova epochálního díla *O pohybu nebeských těles*; zpochybňující geocentrické pojetí zastávané aristotelovskou scholastikou i autoritami církve, se kterým příliš nesouhlasil ani Komenský snad pro své nedostatečné astronomické vzdělání či svoji představu o Zemi obývanou člověkem nejdokonalejším tvorem Božím.³²

³⁰ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 27-28

³¹ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 27-30

³² Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 31-34

2. 2. 3 Komenského raná dospělost

*„Celý muž je člověk, který dosáhl plného
vzrůstu a vrcholu svých sil, způsobilý
k životním úkonům a už skutečně začínající
ten druh života, k němuž se připravil“.*

*/Komenský, Obecná porada o nápravě věcí
lidských, část IV./*

Ve svých 22 letech se Komenský stal „představeným školy v Přerově“, byl ještě příliš mlád na dráhu duchovního. Komenský se snažil o „příjemnější metodu vzdělávání dětí“, napsal první jazykovou učebnici, která se nedochovala, a to *Pravidla snadnější mluvnice*. Přerovské období znamená práci na českém slovníku a soustředění se na vlastivědný a encyklopedický projekt ve snaze prospět „vlasti a jazyku svému“. Po dvou letech dochází k další významné události v životě Komenského. V roce 1616 byl vysvěcen na kněze, tehdy více než dříve podléhal mladý Komenský tlakům nábožensko-politickým o charakter českého státu. Komenský odchází do Fulneku vykonávat pastýřskou službu, poprvé se žení a píše své sociálně politicky laděné spisy, kterými reaguje na události ve společnosti.³³ Další viz.příloha č.3.

Historikové toto období označují za „konec dobrých časů“ a bitva na Bílé hoře, která se odehrála 8. listopadu v roce 1620, respektive její důsledky, zničily první „svět“ Jana Amose Nivnického, kdy neměl jiné cíle než doma a svým rodným jazykem sloužit svým krajanům. Stavovští povstalci jsou likvidováni, jejich majetek konfiskován. Hrouť se všechny stávající společenské i osobní jistoty. Komenský je pronásledován a je nucen se ukrývat zprvu na Moravě posléze pak v Čechách, v Brandýse nad Orlicí na panství Karla z Žerotína. Navíc v roce 1622 zažívá další rodinnou tragédii, umírá jeho žena i dva synové. Těmto ranám se Komenský snaží čelit úpornou literární činností. V těchto těžkých dobách projevoval svoji **hlubokou zbožnost** a zároveň naznačoval svůj rozpor mezi rozumem a vírou, a to v tzv. útěšných spisech povzbuzujících trpící a deprimované lidi nebo v díle *Truchlivý*. Východiska z „labyrintů“ Komenský shledává **ve víře v Boha a v mravní nápravě každého jednotlivce**.³⁴

³³ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 40-44

³⁴ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 40-48

Komenský se v tomto období více než kdy jindy projevoval jako **politicky smýšlející člověk** a mistr spisovatelského umění zejména pak ve svém díle *Labyrint světa a ráj srdce* věnovaný Karlu staršímu ze Žerotína „pánu svému nejmilejšímu“. Komenský nechtěl nečinně rezignovat před vítěznou nespravedlností a podruhé se žení, jeho žena je Dorotka Cyrillova dcera hlavního bratrského seniora.³⁵

2. 2. 4 Komenský v Lešně

Více o období před odchodem Komenského do velkopolského Lešna v příloze č. 4.

8. února 1628 spolu se svojí rodinou a chráněnkyní Kristinou Poniatowskou, ne příliš přesvědčivou vizionářkou, Komenský přichází do velkopolského **Lešna**. Polišínský nazývá toto období jako léta zrání, nadějí a zklamání, období mezi *didaktikou a pansofií*.³⁶

Počátky, i přes přívětivou a tolerantní atmosféru hostitelského města, nebyly pro Komenského jednoduché. Byl nucen budovat svoji novou životní existenci, díky velkému přílivu protestantů převážně z Čech a Moravy docházelo k přelidnění města a životní náklady vzrůstaly, také profese kněží byla v převisu nabídky, proto Komenský přijal nabídku učit na lešenské střední škole, tam také dočasně bydlel. Tato „vynucená“ změna profese a jeho dávné zkušenosti žáka se, jak se později ukázalo, Komenskému velmi hodila, získal tak cenné praktické poznatky, při tvorbě reformy školské a nových školských metod. V Lešně se Komenský setkává s tajným spolkem zaměřeným na reformu vzdělanosti, dále udržuje kontakty se stárnoucím Karlem ze Žerotína a poznává zkušené a humanisticky vzdělané pedagogy ze Slezska, ve kterých získává pomocníky i rádce při psaní některých učebnic. V centru Komenského pozornosti je především dokončení pedagogicko-reformního souboru, jenž započal psát ještě ve vlasti. Komenský v Lešně pracuje intenzivně; vyučuje, pro svěřené gymnázium píše několik učebnicových textů, vzniká encyklopedicky pojatá jazyková učebnice latiny *Dveře jazyků*. Ta ač Komenským pomíjena získala věhlasnost zejména u evropských vzdělanců, ale Komenského myšlenky se v té době nejvíce upínaly na rodící se širší projekt k rozvoji **univerzální vzdělanosti**.³⁷

Dále viz. příloha č. 5.

³⁵ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 40-48

³⁶ Polišínský, J.: Komenský muž labyrintů a naděje. Vydání neuvedeno. Praha 1996, str. 51

³⁷ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 59-62

Obrovské zklamání z událostí, které se odehrávaly ve společnosti přivedlo Komenského opět k hledání útěchy v náboženských meditacích a k duchovnímu zamyšlení. Opět se projevuje **Komenského svár víry a rozumu**, který vyúsťuje do **nové tvůrčí aktivity** nyní již zaměřené na vyšší a obecnější cíle a svým dílem se začíná obracet k mezinárodnímu publiku a projekt nápravy českého školství zatím odsouvá. Díky evropskému věhlasu zásluhou latinské jazykové učebnice, pro Komenského „naprosto neočekávaný úspěch“ dostal další impuls k rozvinutí staršího záměru o vytvoření nové filosoficko-pedagogické soustavy jako návodu a „protiléku proti zmatkům, jako návodu pro vyvedení lidstva z labyrintů nevědomostí. Komenský započal, pravděpodobně roku 1634, svůj pansofický projekt, tedy projekt univerzální moudrosti lidstva vycházející z gnoseologických zásad, které zformuloval do základních principů poznání, svým oblíbeným triadickým přístupem.³⁸

2. 2. 5 Komenského evropanství

Komenského pansofický projekt se stává pojítkem mezi Komenským v Lešně a vzdělanou Evropou. Svojí korespondencí se zapojuje do „neviditelné republiky“ evropských protestantských učenců.³⁹

Obnovuje kontakt s herbornským učitelem Alstedem, získává nové přívržence Samuela Hartliba a Johna Duryho, kteří mu zprostředkovávají spojení s plodným anglickým prostředím. Pansofické dílo vyvolalo značnou odezvu, i když protikladnou. Díky některým „anglickým“ Němcům pronikly Komenského reformní návrhy také do katolického francouzského prostředí. Setkal se souhlasem i s výhradami např. od Reného Descarta, jemuž vadila zejména Komenského synkritická metoda, proti Komenskému vystoupili také někteří odpůrci z evangelických řad. O to víc byl Komenský dotčen, když jej zákeřně atakoval polský bratrský šlechtic, neboť vyjadřoval mínění, že by se tak nespolehlivému muži jako je Komenský, jenž směřuje nebezpečně křesťanství s pohanstvím, neměla svěřovat výchova mládeže a řízení školy. Život Komenského v Lešně není bezkonfliktní a idylický, školní činnost a písařská práce jednoty Komenského neustále rozptylovaly a od vědecké práce odváděly. Komenského znepokojovaly také informace z rozbourané Evropy a nábožensko-politická scéna v Polsku, kde vládla malá náboženská tolerance a kde jezuité vedli protireformační tažení. Toto čínorodé Komenského období znamená také Komenského polemiku se sociniány.⁴⁰

³⁸ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 67-69

³⁹ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 70-71

⁴⁰ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 75-76

V roce 1641 odchází, na základě výzev od Hartliba, **do Anglie**, kde je Komenský, díky jeho pansofickému dílu a díky jeho přívržencům, již znám jako významný český reformátor a vzdělanec. V Anglii byla vytvořena komeniánská skupina tvořená jeho přívrženci a patrony z řad pedagogických reformátorů, z řad vědců i duchovních. Komenského styky s revoluční Anglií v druhé třetině 17. století sehrály významnou roli při formování jeho nejen vědeckých, ale také politických názorů.⁴¹

Své anglické dojmy Komenský zachycuje v tzv. Komenského vlastním životopise. Píše také dopis do Lešna, kde líčí anglické události hospodářské, politické i církevní. Komenský svou činností byl velkou vzpruhou pro anglické komeniány. Anglický parlament byl komeniánům, díky biskupu lincolnskému, jenž se stal arcibiskupem yorským, poměrně nakloněn a umožňoval skupině i Komenskému realizovat své záměry reformy školství a vzdělanosti a myšlenku pansofie. Události podzimu a zimy, povstání Irů proti anglickým utlačovatelům, v Anglii Komenského zaskočily, byl znepokojen. Tehdy vzniká nejvýznamnější literární produkt Komenského *Via lucis*, který vznikl ve středu revolučního dění a byl ovlivněn debatami a diskusemi v kruhu přátel. Zde Komenský poprvé formuluje svoji **všenápravnou myšlenku**. Napětí v zemi rostlo a již nebylo možno počítat s realizací léta budovaných komeniánských plánů.⁴²

O Komenského, tehdy již slavného pedagoga na vrcholu svých sil, projeví zájem také v Severní Americe i ve Francii. Komenský pozvání kardinála Richelieu v dubnu 1642 zdvořile odmítá, roli sehrála jeho neznalost francouzského jazyka, nedůvěra ke katolickému, byť relativně snášenlivému pařížskému prostředí. Přijímá pozvání do Švédska od nizozemsko-švédského obchodníka Ludvíka de Geera, zvaného „krále kupců“, velice zbožného člověka z valonské protestantské rodiny a velmi vlivného agenta u švédského dvora. Důvody pro přijetí pozvání byly zejména **Komenského politické naděje** zasáhnout ve prospěch Jednoty bratrské a českého národa vůbec. Komenský v létě 1642 odchází z Anglie s nadějí, že se vrátí, až se poměry v zemi uklidní, nikdy se tak už nestalo.⁴³

⁴¹ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 75-76

⁴² Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 84-88

⁴³ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 88-90

Na několikaměsíční cestě **do Švédska** se Komenský ještě setkal v Nizozemí s jeho přívrženci, s českou „zimní královnou“ Alžbětou vdovou po Fridrichu Falckém a zejména pak s Reném Descartem. Po několika hodinovém rozhovoru se učenci „přátelsky rozešli“, aniž by dostáli shody ve svém celistvém nazírání na svět a člověka. Komenský tehdy prohlásil *„Já za kruh filozofie nevykročím; bude tedy u mne jen část toho, čeho u tebe celek“*.⁴⁴

Do Švédska dorazil Komenský v srpnu 1642. Zde se setkal se zástupci švédské koruny, mladou královnou Kristinou, která si osvojila latinu na základě studia Komenského učebnice *Janua linguarum* (Dveře jazyků) nebo politicky prozíravým a kultivovaným státníkem kancléřem Oxenstiernou. Ten sice pochyboval o Komenského vizích „zlatého věku lidstva“ a všeobecného míru, ale projevil nebývalý zájem o Komenského pedagogické návrhy. Nabídl Komenskému realizaci reformy švédského školství. Komenský realizaci samotnou odmítl, ale slíbil, že se ujme vypracování návrhu, stále totiž doufal ve svůj „vliv“ u švédského dvora pro český lid. Komenský odjel do pruského Elbinku ležícím na polském území, ale pod švédským vlivem. Pobaltský **Elbink** byl tehdy rušným obchodním centrem se značně kosmopolitním charakter. Komenský zde žil se svojí ženou Dorotou a dvěma dospívajícími dcerami. Tam Komenský rozvinul další rozsáhlou mezinárodní korespondenci, týkající se didaktických, pansofických, teologických i politických otázek. Udržoval prostřednictvím přítele Hartliba také kontakt s Anglií. Komenský byl vyhledáván pro svoji známou osobnost a často obtěžován a rozptylován nejrůznějšími požadavky, tříštících jeho činnost, což také vedlo k přepracovanosti a nesmírnému psychickému vypětí. Neměl také příliš „šťastnou ruku“ při výběru svých spolupracovníků, což mu stěžovalo práci na mnoha úkolech. Usilovně pracuje, je velmi vytížen, politická situace je stále komplikovaná a Komenského napadají myšlenky, které se upínají k „nápravě lidstva“.⁴⁵

Podrobněji v příloze č. 6.

⁴⁴ Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 91-92

⁴⁵ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 93-96

2. 2. 6 Posledních 20. let Komenského života

Po smrti manželky se stává v Lešně prvním biskupem bratrské církve, je pověřen řízením gymnázia. V Polsku sílí jezuitská strana. Největší bolestnou ránu Komenský pocítuje díky nespravedlivému diplomatickému kompromisu, kdy je na účet Čechů a Moravanů v německém Vestfálsku obětována celá česká reformace.⁴⁶

Dále v příloze č. 7.

Komenský byl psychicky otřesen a rozšířila se zpráva o jeho úmrtí. Avšak Komenský díky svému vysokému morálnímu kreditu a neskonalé vitalitě se zotavil. **Nastalo jeho velmi plodné období plné mnohostranných aktivit.** Vydal *Metodu jazyků* a další učebnice, svoji publicistickou činnost zaměřil církevně politickým směrem, svými spisy povzbuzoval krajany k setrvání ve víře a vzájemné lásce, věnoval se obnovenému kazatelskému působení a nadále pracoval na *Obecné poradě o nápravě věcí lidských*. I nadále všemožně podporoval protihabsburské síly ve víře nastolení spravedlivého míru, v němž chtěl celému lidstvu nabídnout svůj všenápravný program. Díky politickým událostem v Anglii, na které Komenský reagoval svým spisem *Independentství*, se ochlazují také přátelské vztahy Komenského s Hartlibem i Duryem. Paradoxem je, že právě v této době je Komenského dílo v Anglii na výsluní. Komenský se opět žení, zejména proto, aby zaopatřil své malé děti Zuzanku a Daniela, které se narodily v Elbinku. Jeho žena Jana Gajusová Komenského obětavě doprovázela po celý zbytek jeho života. Vdává své starší dcery a píše druhý „omluvný“ list švédskému kancléři. Jeho **pedagogicko-reformní činnost**, obohacená o lešenské edice, získává příznivý ohlas mezi vzdělanci také katolického smýšlení.⁴⁷

Netrpělivá vrchnost udeřila, nebývalou brutalitou, svým rekatolizačním tažením. Odpudivé metody protireformačního útlaku charakterizoval Komenský již v prvním díle *Truchlivého* a opětovnou reflexí byl díl třetí. K posílení zmučené duše své i spoluvěrců vzniká také útěšný *Kšaft umírající matky* jednoty bratrské, dílo strhující svojí citovou vroucností i jazykovou krásou, které bylo duchovním poselstvím a mravním odkazem zanikající bratrské církve nejen „svým synům“, ale i celému českému a moravskému národu. Na jaře 1650 Komenský odjíždí za uherskými bratry kvůli otázce bytí či nebytí jednoty bratrské.⁴⁸

⁴⁶ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 103-108

⁴⁷ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 103-108

⁴⁸ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 110

Od sedmihradských bratří očekával spojenectví proti Habsburkům a ve své cestě spatřoval také příležitost k uskutečnění pedagogicko-pansofistické plány, v této cestě jej také utvrdil jeho bývalý spolužák ze Strážnice „podivínský kazatel“ se svými prorocstvími Drábík, se kterým se po letech Komenský setkal. V té době byl sedmihradský **Blatný Potok** významným politickým a kulturním centrem. Byl vřele přivítán a atmosféru pociťoval jako příznivou. Navázal významné osobní kontakty, navštívil potockou školu, která byla na vysoké vzdělanostní úrovni a navrhl pro ni nový osvěcenský návrh pro vybudování sedmitřídní pansofické akademie, založené na účelnosti a názornosti výuky, přístupnou také nemajetným nadaným žákům. Při odjezdu přislíbil svůj návrat. V létě se vrátil do Lešna, aby vyřídil neodkladné církevní záležitosti a chystal se opět intenzivně pracovat na svém vševýchovném díle, do Sedmihradska zatím nespěchal.⁴⁹

Podrobnosti o dalším působení Komenského v Blatném Potoku najde čtenář v příloze č. 7 a příloze č. 8.

Přestože Komenský v rámci dalšího působení v uhrách čelil mnohým nepříjemnostem, na jeho činnosti i tvorě se to odráželo paradoxně plodně. Vydal potocké projevy, cenné studijní příručky, školní řád i pravidla správného chování, vyšla významná obrázková učebnice pro děti *Svět v obrazech* (Orbis pictus), promýšlel svoji Obecnou poradou, začal s žáky nastudovávat, i přes veliké rozepře s Tolnaiem, divadelní představení ukazující různé lidské činnosti a vlastnosti, vydal poslední potocké dílo *Škola hrou* (Scola ludus), vyjadřující ideu Komenského zábavné, přitažlivé a hravé výuky. Divadelní hry začínaly postupně získávat své příznivce i z řad pedagogů a Komenskému se vracela potocká náklonnost veřejnosti i dvora. Přesto se Komenský v červnu 1652 vrací zpět do Lešna.⁵⁰

Poslední pobyt Komenského života v Lešně byl naplněn intenzivní činností. Aktivně se politicky snažil o prosazení evropské svobody a o případné osvobození českých zemí, pracoval neustále na reformních projektech, převzal opět agendu a řízení bratrské církve, pravidelně kázal, finančně podporoval chod tiskárny, pomáhal chudým a nemocným. V nadějích na politické změny v českých zemích opět navázal listovní spojení s Hartlibem v Anglii. **Polskem se tehdy prohnala pogroma**, drancování, zabíjení v podobě vzbouřenců polského venkovského katolického obyvatelstva, živený chytrou jezuitskou agendou proti švédským vojskům, mezi jejich brutálním chováním nebylo rozdílu.⁵¹

⁴⁹ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 110-118

⁵⁰ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 120-123

⁵¹ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 123-131

Tehdy přišel Komenský se svou rodinou o veškerý majetek, zachránili si jen holé životy. Nenahraditelná byla také ztráta knihovny a tiskárny, mnoha spisů a prací, na čisto přepsané části Obecné porady připravené do tisku i cenný soubor všeobecného materiálu. Ani tehdy se Komenský „nezhroutil a neupadl do zoufalství“, bránila mu v tom síla jeho víry a pocit spoluodpovědnosti za „rozptýlené stádo“. Komenský tuto pogromu překonal činností a aktivitou ve prospěch druhých. Komenský tehdy pocítil nesmírnou solidaritu.⁵²

Dostal mnoho pozvání jak z Blatného Potoku, tak od braniborského kurfiřta a jiných přátel mnoha evropských dvorů. Komenský se vydal na jaře 1656 do bezpečnějších severských končin, přijal nabídku z Nizozemí. Blahobytná a tolerantní republika, zářící na zenitu své úspěšné cesty, se stala útočištěm pronásledované inteligence z celé Evropy. Komenský již tušil, že to bude jeho poslední zakotvení. V té době již čtyřiašedesátiletý reformátor strávil 28 let v exilu. Jeho dílo bylo impozantní a evropsky uznávané, ale i přesto stále pracoval s velkým zápalem pro neustálé hledání klíče pro nápravu lidství. Sedmiletí 1656-1663 je označováno za vyvrcholení jeho literární činnosti.⁵³ Více v příloze č. 8.

Poslední životní úsek „Moravana, hosta amsterodamského“, jak se Komenský s oblibou v šedesátých letech podepisoval, tvoří v jeho myšlenkovém vývoji pozoruhodný závěr a prožíví jej **v Nizozemí**. V hlubokém zamyšlení nad vlastním i všelidským údělem dozrála po trpkých válečných zkušenostech **idea mírového a svobodného světa**, který by měl překonat dosavadní náboženskou i politickou nenávist a rozdrobenost. Jeho příklon k mystickému spiritualismu a iracionalitě ovšem nelze vnímat jako projev stařeckého duševního soumraku. Nestihl uzavřít své všennápravné dílo, ale podařilo se mu vyjádřit požadavek výlučně nenásilného řešení všech lidských konfliktů. V roce 1665 začal vznikat ještě i rukopisný sborník *Výzvy Eliášovy* (*Clamores Eliae*), do něhož si Komenský téměř do konce života zaznamenával různé postřehy, náměty, nápady i niterné pocity, většinou se týkaly **všennápravné tematiky**. Zde se vyjadřoval velmi kriticky a necenzurovaně na adresu všech monarchů, kteří svojí neschopností nejsou schopni zajistit nápravu světa, kritizoval také dogmatiky všech směrů. Dále pak ještě vydává spisy *Anděl míru*, *Jedno potřebné* a *Cesta světla*.⁵⁴

⁵² Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 123-131

⁵³ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 133-152

⁵⁴ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 133-152

Svoji poslední knihu *Trojumění obecné* (triertium catholicum) napsal v roce 1670 a věnoval ji amsterodamským radním a všem představitelům světa, kterou chápal jako „klíč“ ke správnému myšlení, mluvení a konání. **Zemřel 15. listopadu 1670**, poté byl neokázale pohřben v Naardenu v Nizozemí.⁵⁵

Již na počátku této kapitoly uvádím, že je Komenského bohatá tvorba výrazně ovlivněna společensko-politickým kontextem doby. Ovlivněna je ovšem také vývojem ve vědě i v kultuře a podstatnou roli hrají také vlastní zkušenosti. Zároveň reflektuje vlastní životní postoje i svoji výraznou osobnost. Tím mám na mysli zejména jeho aktivní, demokratický, hluboce sociálně citící, snášlivý a mírový přístup ke všem činnostem, ke všem věcem i lidem.

V první třetině svého tvůrčího života Komenský reflektuje zejména zkušenosti získané na studiích, získané cestováním a získané prvními kontakty se světovými vzdělanci. Charakter jeho tvorby tohoto období je laděn výrazně nábožensky orientován převážně na školský systém a tím souvisejícími věcmi, tj. s metodami, jazykem, učebnicemi ap. Druhá třetina jeho tvůrčího života reflektuje zejména společensko-politický kontext doby. Charakter jeho tvorby je laděn politicky, dále uplatňuje jazykové dovednosti a znalosti z mnohých vědních disciplín a nadále přetrvává náboženský charakter, ovšem s realistickými prvky. Poslední třetina jeho tvůrčího života je nejvíce charakterizována jeho komplexním, univerzálním, „všenápravným“ postojem a úsilím, nadále se nevytrácí ani politický i náboženský náboj.

Jeho bohatou tvorbu, podle Čapkové, chronologicky řaženou uvádím v příloze č. 9. a č. 10.

⁵⁵ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 133-152

3. Identifikované principy

Kapitola třetí je, v souladu s formulovaným cílem MDP, věnována identifikaci principů, které mají reflektovat Komenského andragogické myšlení a sloužit ke komparaci se současnou andragogikou.

V průběhu studia Komenského díla jsem se setkávala s mnohými obtížemi. Velmi náročné bylo odmyslet se od přítomnosti, a to jak ve smyslu sociálně-kulturním, tak ve smyslu osobnostním. Také čtení „Komenského staré češtiny“ vyžadovalo značnou poroznost a soustředění.

Současná doba je velmi diferencovaná, společenské uspořádání, politická situace, kulturní prostředí a samozřejmě také přístup ke vzdělávání, tzn. mimo jiné, že disponuji vlastními prekoncepty. Do jisté míry ovlivňuje tuto analýzu a identifikaci hlavních myšlenek také moje osobnost slovy Komenského moje „emancipovaná lidská přirozenost“. Proto je možné, že mnou identifikované hlavní myšlenky nemusí být pro některé čtenáře těmi hlavními. A také připouštím, že díky výše uvedeným faktům mohlo dojít k opomenutí některých myšlenek.

Mým ospravedlněním čtenářům za případné nesrovnalosti, neúplnosti či nepochopení může být moje úsilí, píle, pokora a poctivost, se kterou jsem přistupovala ke studiu a zpracovávání těchto textů. Jsem však přesvědčena, že podstatné jsem objektivně identifikovala.

Při identifikaci principů vycházím ze zdrojů primárních i sekundárních. Přičemž zdroje sekundární jsou od autorů Čapkové, Kumpéry a Polišenského zejména pro jejich srozumitelnou „řeč“ jak zmiňuji již v úvodu MDP. Konkrétní publikace těchto autorů čtenář najde jako odkazy na citace přímo na konkrétní stránce pod čarou, popř. v seznamu použité literatury. Primární zdroje, tedy Komenského díla, jsem volila dle subjektivního uvážení, na základě předpokladu existence souvislostí s kontextem tématu této MDP. Konkrétně to byly tyto publikace:

- *Vševýchova – Pampaedia*
- *Obecná porada o nápravě lidstva*
- *Labyrint světa a ráj srdce*

Stejně jako u zdrojů sekundárních jsou tyto primární odkazovány přímo na konkrétní stránce pod čarou, popř. v seznamu literatury.

Komenský žil a pracoval v jiné době a své výzvy směřoval svým současníkům netuše, že se v mnohém stává prorokem. Disponujeme nepřeberným množstvím literatury o Janu Amosovi Komenském, o jeho poselstvích, myšlenkách, odkazech a přístupech k výchově a vzdělávání, o jeho životních zkušenostech a životě vůbec. Komenský je analyzován mnohými komeniologi v různých souvislostech a v různých dimenzích a téměř vždy je jeho dílo analyzováno komplexně. Analýzu Komenského díla jsem prováděla ve fragmentech nikoliv komplexně, neboť k důkladnému porozumění myšlenek a odkazu Komenského by bylo vyžadováno komplexního metodologického přístupu, jak to uvádí Čapková.⁵⁶ Ale přesto všechno jsem se snažila o integrální přístup, kdy na základě analýzy zdrojů sekundárních uvedených autorů a zdrojů primárních jsem se pokusila vytvořit celistvou syntézu identifikovaných hlavních myšlenek Komenského, v této MDP definovaných jako principy. Mojí ambicí je spíše přinést „nový“ pohled studenta andragogiky a přesvědčit se, zda je Komenský „stále aktuální“ pro odborníky a zároveň dokázat, že je velmi inspirativní i pro laiky, tím mám na mysli minimálně sama sebe.

Cílem práce není důkladné odhalení a vysvětlení významu Komenského „odkazu“, ale nalezení stěžejních myšlenek Komenského celoživotního úsilí a hledání souvislostí se současností. Metody, které jsem zvolila při své analýze, jsou v duchu Komenského odkazu *„jak dovedně využívat knih, hlavního zdroje vzdělávání“*. Pro samotnou identifikaci principů volím tedy výpisky hlavních myšlenek. Identifikované principy Komenského andragogického myšlení, v souladu s definovaným cílem, poslouží ke komparaci se zvolenými zástupci současné andragogiky.

Identifikované principy nelze, což není ani možné, chápat striktně ohraničeně, ostatně jako téměř nic v životě a sociálním prostoru, který se nám nabízí. Relevantně se tedy domnívám, že čtenář může cítit jistou nejistotu, kdy končí hranice jednoho a začíná hranice druhého principu. Tak jako celé Komenského dílo je celek, tak ani tyto principy nelze jednoznačně oddělit jeden od druhého, hranice mezi nimi je někdy jasná a někdy naopak velmi těžce uchopitelná. Tato moje poznámka má ryze praktický charakter, který se projeví v následující kapitole, a to v rámci komparace identifikovaných principů s pracemi zvolených andragogů.

⁵⁶ Srov.: Čapková, D.: Myslíte-li se v-ychovavatelství odkaz Jana Amose Komenského. 1. vyd. Praha 1987, str. 15

Identifikované principy Komenského andragogického myšlení jsou:

- Metapřincip: Integrace
- Princip: Filosoficko-náboženský
- Princip: Vševedný
- Princip: Vševýchovní
- Princip: Celoživotního zdokonalování člověka
- Princip: Sociálně-politický

3. 1 Metapřincip: Integrace

Integraci v pojetí Komenského lze chápat spíše jako charakteristický přístup ke všem činnostem, které prováděl. Tento princip jsem nazvala metapřincipem, neboť se v podstatě objevuje ve všech identifikovaných principech Komenského a jedná se tak spíše o charakteristickou vlastnost, zásadu či přístup, kdy Komenský integruje svoje poznání a životní zkušenosti, kdy Komenský reflektuje dobu a integruje ji do svých interpretací světa. Svá poznání integruje do svých výzev, činností a díla vůbec. V podstatě se integrace táhne Komenského životem a tvorbou jako červená nit.

Integraci pozorujeme u Komenského na příklad v úsilí naplňování české reformace. Tato je v pojetí Jednoty bratrské chápána nikoli jako revoluční ideje sociální, nýbrž jako široká lidovost mírové tvořivé práce. Lidový základ české reformace spojuje Komenský s kulturou a kultivovaností humanistickou a sjednocuje je ve vyšší kvalitu.⁵⁷

Ta je dosahována především **integrací** myšlenky o demokratizaci vzdělávání a myšlenky o celoživotním vzdělání individuálním i sociálním v historickém vývoji lidstva a lidské práce.⁵⁸

Později Komenský nazývá tuto integraci **úsilím o pansofii**. Tím má na mysli nejen soubor vědomostí o světě, ale také cestu k nápravě mravní se široce sociální orientací.⁵⁹

⁵⁷ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 10

⁵⁸ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 10

⁵⁹ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 10

Čapková dále hovoří o návratu, v případě moderního úsilí o integritu osobnosti a sociálního života, ke Komenskému principu, tj. zkoumat celek skutečnosti a vztahy jednotlivých jejích stránek, nikoli dílčí problém izolovaně, tedy i člověka ve všech jeho projevech a vztazích k celku světa.⁶⁰

Svůj **smysl pro integraci** projevil také ve svém rozsáhlém celoživotním díle, členěném do sedmi oddílů „*Obecná porada o nápravě věcí lidských. Lidskému pokolení, předně však vzdělcům, duchovním a mocným Evropy*“.⁶¹

Například T. G. Masaryk považoval Komenského za prvního panevropana /pro jeho emendační dílo/. Komenský si představoval, že po ukončení války by se měli sejít zástupci vzdělců, kněží a politiků z celé Evropy a přijmout vševědnou myšlenku.⁶²

„*Využití Obecné nápravy k účinné reformaci, která se má hledat celková skrze světový koncil, čili ekumenický koncil, záruka univerzální reformace*“, ale opravdu ekumenický koncil bude teprve tehdy, jestliže se shromáždí z celého světa (až kam je obydlen) muži osvícení, vynikající nad ostatní smrtelníky moudrostí, zbožností a rozvahou; filosofové, teologové a politikové, aby se poradili, jak už konečně opatřit, zabezpečit a šířit spásu celého lidského pokolení“.⁶³

I v tomto ohledu lze považovat Komenského myšlenky za prorocké. Jak jsou tyto velmi aktuální v době sjednocující se Evropy. I přes protichůdné názory a postoje většiny obyvatelstva evropských států je jasné, že budoucnost našeho kontinentu je **v integraci**. Důvodem je zejména politická a kulturní historie Evropy její spolupráce, prosperita a fungování práva. A v tomto ohledu je zřetelná spojitost s Komenského úsilím, tedy úsilím o mírové soužití především evropských národů, tímto měly být položeny základy míru v celém světě. Komenský navrhoval jakýsi nejvyšší „světový parlament“ či „obecný koncil“ jako nejvyšší institucionální nástroj pro reformy ve sféře politiky, mírového soužití všech států a národů.⁶⁴

V duchu principu integrace Komenský pod vlivem novoplatonovské víry v obecnou harmonii přírody nastínil také svojí synkretickou metodu, tj. k nejlepšímu poznání dochází **spojením** tří cest: smyslů, rozumu a zjevení. Komenského triadické vidění světa, tj. smysly umožňují induktivní pochopení přírody, rozum poznání základních principů a zjevení pak slouží jako spolehlivý průvodce při výkladu bible.⁶⁵

⁶⁰ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 10

⁶¹ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část VI. Panorthosia. III. svazek. Praha 1992, str. 418

⁶² Srov.: Floss, P.: Poselství J. A. Komenského současné Evropě. 1.vyd. Brno 2005, str. 7-9, 10 - 11

⁶³ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část VI. Panorthosia. III. svazek. Praha 1992, str. 418

⁶⁴ Srov.: Floss, P.: Poselství J. A. Komenského současné Evropě. 1.vyd. Brno 2005, str. 7-9, 10 - 11

⁶⁵ Srov.: Polišenský, J.: Jan Amos Komenský. 2. Přepřacované vyd. Praha 1973, str. 176

Podle Čapkové znamená metoda synkrize způsob, jak srovnáváním proniknout k hlubšímu poznání a v případě člověka, podle Komenského pojetí, jde o harmonii složek vzdělávání, tj. výchovy tělesné, rozumové a jazykové, citové, mravní a náboženské jak v souladu individua, tak v souladu s vývojem společnosti. Z toho vyplývá *princip jednoty myšlení, řeči a konání*.⁶⁶

*„Naděje na lepší věk před nástupem věčnosti se zakládá za prvé na rozumovém uvažování o povaze Boha a jeho skutků, o povaze lidí i o povaze věcí samých; za druhé na Božích předpovědích o posledním stavu světa, poroučejících nám očekávat všechno větší a lepší než v minulosti; za třetí na tom, že všechny věci již velmi hmatatelně směřují k nějakému takovému stavu.“*⁶⁷

Integrace je znát také z jeho vševýchovného díla, zejména pak v jeho stupňovitém zdokonalování člověka, kdy každý stupeň jeho systému je cestou k dalšímu stupni poznání. Vzdělávaný tak dostává prostor pro integraci „starého“ s „novým“.

Obecně lze říci, že se Komenský snažil spojovat podněty vyrůstající z dobových společenských potřeb měšťanstva (uvést soudobé vzdělání v soulad se společenským, vědeckým a vůbec kulturním rozvojem, aby nezaostávalo, ale přispívalo k potřebám doby), s tradicemi české reformace a evropské kultury.⁶⁸

⁶⁶ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 23

⁶⁷ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část VI. Panorthosia. III. svazek. Praha 1992, str. 264

⁶⁸ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 14

3. 2 Princip: Filosoficko-náboženský

„Všechno v tomto životě budiž zařizováno ve prospěch budoucího života, podobně jako všechno, co se s námi děje v lůně matčině, děje se pro užitek pozemského života.“

/Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV./

Mám-li najít spojitost mezi tímto principem a Komenského životem, pak tento bezesporu nejvíce charakterizoval život Komenského „před Bílou horou“ a několik let po ní, tj. období školních let Komenského, Fulnecké období a období skrývání na Moravě i v Čechách. Období dětství, mladosti a hledání. První rány osudu jej přiměly k někomu či něčemu se „přimknout“, tak aby věděl co a jak v životě dělat. *„I vyšel jsem od sebe sám a ohlédati se počal, mysle, odkud a jak počítí.“*⁶⁹

Komenský svým příklonem k Bohu, svojí filosofií překonával životní nesnáze, dostával se tak z „labyrintů světa“, tj. *„stavení z tak mnoha pokojů, příhrad, průchodišť vzdělané, že kdo se bez průvodčího do něj pustil, vždycky sem a tam chodě a motaje se, nikdy ven netrefil.“*⁷⁰

A tak *Poutník*, tak se Komenský nazýval, dostal *Všeživěda Všudybuda*, tím měl na mysli zvědavou mysl lidskou či jedincovu osobnost, jedincův „vnitřní svět“, za vůdce a průvodce jeho putováním.⁷¹

Komenský byl téměř do první poloviny 20. století považován zejména za velkého pedagoga a jen díky významným osobnostem českého národa jako byl T. G. Masaryk a díky některým protagonistům moderních filozofických škol jako F. Drtina, F. X. Šalda či V. Hoppe, J. Patočka, J. Popelová nebo D. Čápková a J. Polišenský bylo jeho dílo interpretováno jako dílo **pozoruhodného a významného myslitele a filozofa**. Komenský svým postojem a dílem „žádal“, aby se národ společně vydal na cestu budování svobodné společnosti nikoliv však pod tlakem vojenské, politické či náboženské moci, ale na základě spolupráce a společného konsenzu, na základě vzdělávání a výchovy. Komenský „žádal“ svojí filosofií „nápravu věcí lidských“ a základním kamenem nápravy a rozvoje jednotlivce zůstává řádné vzdělávání a výchova.⁷²

⁶⁹ Komenský, J. A: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 20

⁷⁰ Komenský, J. A: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 20

⁷¹ Srov.: Komenský, J. A: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 20

⁷² Srov.: Kumpéra, J: Jan Amos Komenský–Jak (se) učit, vybrané myšlenky o vzdělávání a výchově. 1.vyd. Praha 2004, str. 109

Náprava má být postavena na opravdově **významných duchovních hodnotách** jako jsou důstojnost lidské osoby, schopnost svobodného rozhodování, solidarita, mravnost a morálka, víra v Boha a boží vůli.⁷³

Podstata Komenského filosofie tkví v pevné víře v Boha, v pevných duchovních hodnotách a v lidském rozumu. Jen tak jsou lidé schopni překonat všechna životní úskalí, prožít život kvalitně, který jim klade mnoho nástrah v podobě mámení, nevědomosti, lidské všetečnosti a jiných světských vlastností jako pokrytectví, lidské nestálosti a vrtkavosti, pýše a povyšování se, kvaltování a lenosti.

*„Ač jste mi ústa sevřeli a oči zastřeli, věřím však svému Bohu, že mi rozumu a myslí nesvážete. Půjduť a podívám se, co pak ten svět jest, na nějž paní Marnost chce, aby se hledělo, avšak vlastníma očima aby se nehledělo.“*⁷⁴

Komenský se na svět, tj. lidský život „dívá z vysoka“, řekněme metapohledem, kdy si uvědomuje lidský život jako kontinuum od narození až po smrt s přesahem za hmotný svět, „*smrt křesťanů libá... ach jaká radost a plesání, kdo té noviny dostal! Jen aby spíš bylo všeliké bolesti, i meč, i kleště, i všecko podnikali, i usnul každý pokojně, tiše a libě. Anjelé podlé božího poručení každému místo obhlídli, kde by pokojíček svůj a odpočínutí míti mělo tělo jeho.*“⁷⁵

Podle Komenského každá životní etapa čelí jiným nástrahám a vyžaduje jiného přístupu samotného lidského jedince i společnosti k jedinci samotnému. Vychází zejména ze svých mnohdy složitých a těžkých životních zkušeností, vnímá vše v souladu s Boží vůlí. Příkladem může být jeho pohled na životní povolání, které je v rukou Božích a každému „přistupujícímu“ je „Osud“ vylosuje, „*a vidím, že tento vytáhl Panuj, jiný Služ, tento Rozkazuj, jiný Poslouchej, tento Piš, jiný Oř*“⁷⁶, ale v případě, že člověk chce a ví čeho dosáhnout, dovolí mu „Osud“, „*aby sám všecko prohlédl, a teprv co by se mu líbilo, sobě vybral; Osud řekl: synu, vidíš, že jiní své žádosti nepřednášejí a své oumysly nemají a co se jim podá neb naskytne, toho se drží, však poněvadžs toho tak žádostiv, napsav cedulku, Spectaculare (to jest Dívej se neb Zpytuj).*“⁷⁷

Soustředíme-li se na oblast vzdělávání a výchovy, pak výrazným rysem **duchovního usilování** Komenského je **odhalení lidské přirozenosti**, její povahy a potřeby.

⁷³ Srov.: Floss, P.: Poselství J. A. Komenského současné Evropě. 1.vyd. Brno 2005, str. 7-9

⁷⁴ Komenský, J. A.: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 23

⁷⁵ Komenský, J. A.: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 165

⁷⁶ Komenský, J. A.: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 26

⁷⁷ Komenský, J. A.: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 26

„Poutník prohlédá ryňk světa a vidí lidu rozličnost, jedni chodili, jiní běhali, jiní jezdili, jiní zas léhali, někteří byli samotní, jiní po houfích větších nebo menších. Kroj a křtalt rozličný byl na nich potkali se, kteří rozličného tu byli kejkllování, rukama, ústy, koleny a jinak k sobě se toulení a choulení, sumou rozličné třeť.“⁷⁸

Lidská přirozenost se dynamicky rozvíjí od dětství až po stáří a podle Komenského **je kultivovaná výchovatelským uměním**. Lidská přirozenost v různých etapách lidského života prochází významnými změnami. Podle Komenského duchovní koncepce celoživotního vzdělávání jde nejen o autentickou spontaneitu lidské přirozenosti, ale především o lidskou svobodu nejen jako atribut vůle, tedy schopnost svobodného rozhodování, ale především jako vztah státu a církve k jedinci samotnému. Komenského filosofie je na svou dobu velmi pozoruhodným systémem **emancipace lidské bytosti**.⁷⁹

Své vychovatelско-pedagogické úsilí včetně již zmiňovaného filosofického systému Komenský představuje ve svém rozsáhlém díle *Obecná porada o návrať věcí lidských*, kterým umožňuje „objevení fenoménu lidské přirozenosti“.⁸⁰

A právě filosofickým přístupem a reformami ve školství, výchově, vědění, politice a náboženství má lidské přirozenosti poskytnout pole působení pro její optimální rozvoj.

Podle Komenského **všechny formy represí**, které charakterizoval jako krvavé náboženské a politické konfrontace, jejichž důsledky pociťoval po celý život, utiskují tolik důležitou lidskou přirozenost. Komenský **ve školství volá po odstranění represí**, tj. odstranění tělesných trestů, nesmyslného biflování či odříkávání dlouhých textů, dále pak po odstranění společenských předsudků, společenských norem znemožňujících plného duševního rozvoje prostřednictvím vzdělání a výchovy.⁸¹ *„Poutník stav učených prohledává, nesnadné a bolestné k nim vcházení; i vejde me do brány a vidím, an každý strážný jednoho neb více jich na práci vezma a snimi se veda, do uší mu cos dmýchá, oči protírá, nos a chřípě vyparuje, jazyk vytahuje a obkrajuje, někteří se i hlav provrtovati a cos nalévati pokoušeli. I vůdce řekl: nediv se, učení ruce, jazyk, oči, uši, mozek a všecky vnitřní i zevní smysly jinakší než hloupý lidu obor míti musejí, protoť se tu přetransformovávají, a to bez práce a odpornosti býti nemůže ...menší jich počet dotrval, až i já také formaci tu jsem, ač ne bez nesnadností a trpkostí, vystál.“⁸²*

⁷⁸ Komenský, J. A.: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 28

⁷⁹ Srov.: Floss, P.: Poselství J. A. Komenského současné Evropě. 1.vyd. Brno 2005, str. 10-13

⁸⁰ Srov.: Floss, P.: Poselství J. A. Komenského současné Evropě. 1.vyd. Brno 2005, str. 10-13

⁸¹ Srov.: Floss, P.: Poselství J. A. Komenského současné Evropě. 1.vyd. Brno 2005, str. 10-13

⁸² Komenský, J. A.: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 47

Čapková:⁸³ hovoří o tom, že Komenský v české verzi Didaktiky vyslovil řadu základních principů, požadavků, na nichž stavěl svoji vzdělávací koncepci, tj. **názornost, snadnost, radost učení a vyučování** apod., tyto jsou aktuální dodnes. Základními principy Komenského filosofie pedagogického systému podle Čapkové je, že:⁸⁴

- Teorii vzdělání je třeba založit na filosofii člověka a jeho postavení ve světě, na promýšlení vztahů člověka ke světu i k sobě samému jako součástí světa.
- Teorii i praxi vzdělání je třeba sledovat z hlediska nejen individuálního, nýbrž i sociálního a dbát zároveň principu, aby se vzdělání dostalo všem.

Svůj antirepresivní koncept navrhoval také v oblasti náboženství, kdy náboženské přesvědčení a svoboda svědomí mají být hájeny jako nejvyšší hodnoty bez rozdílů víry, zda se jedná o židy, muslimy či pohany.

„a aj tu po všech stranách rytiny a slitiny mužů a žen, též všelijakých zvířat, ptactva, zeměplazů, stromoví a rostlin: ...z přicházejících pak každý sobě, co se mu vidělo, vybera, před tím klekl, líbal, kadil, pálil. Kdeč ač mi divná byla všech tu svornost, že každý takměř svou věc jinak konaje, trpěli sobě to, a každý každého při jeho smyslu nechával (čehož jsem jinde potom nespatriil): avšak mne i puch jakýsi smrdutý tu zarážel, i hrůza podjímala.“⁸⁵

Také vědění nemůže být mocensky znásilňováno konfrontacemi různých filosofických směrů. Národy a státy nemají být ve válkách. Komenský byl svými názory ve své době považován za nerealistického a byl odmítán. On však naopak nabízel prostor otevřít se budoucnosti a **podněcoval k proměnám individuálního i společenského života.**⁸⁶

Svými koncepcemi je považován za utopistu, ale dle Floose je to právě jeho utopie, která je zasazována do reálného světa a reálných podmínek na rozdíl od jiných známých utopistů. Komenský svými utopiemi vytvářel duchovní potenciál k reálným změnám.⁸⁷

⁸³ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 24

⁸⁴ Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 24

⁸⁵ Komenský, J. A.: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 78

⁸⁶ Srov.: Floss, P.: Poselství J. A. Komenského současné Evropě. 1.vyd. Brno 2005, str. 10-13

⁸⁷ Srov.: Floss, P.: Poselství J. A. Komenského současné Evropě. 1.vyd. Brno 2005, str. 10 - 13

Dnešní filosofie Komenského považuje za teoretika a zároveň i praktika založením rozumovým i náboženským. A právě Komenského víra v revelace, zjevení a proroctví mu mnohdy „škodily“. Stával se terčem posměchu a kritiky. Polišenský tyto revelace popisuje jako reakce jednotlivce bezbranně stojícího tváří v tvář situaci, kterou nemůže zvládnout. Přestože jsou revelace rozumově vzdálené úvahy, jsou reakcí iracionální, Komenského revelace mají charakteristické pragmatické rysy, a to podložit předpověď **rozumovou argumentací**. Komenského revelace jsou tedy často rozumové mající historicky reálné jádro. Komenský se po celý život snažil smířit revelace a rozumné uvažování, intelekt a víru.⁸⁸

Komenský se nenechal „vláčet“ v té době tak „populárním“ aristotelovským dualistickým přístupem, tj. posedlostí společnosti konfrontacemi na všech úrovních společenského života včetně kultury. I ta byla charakteristická svými dualistickými opozicemi mezi hmotou a duchem, mezi světlem a tmou, mezi nebem a zemí, mezi ďáblem a Bohem a tyto konfrontace velmi ovlivňovaly nejen měšťanstvo a šlechtu, ale také široké vrstvy obyvatelstva. Komenský usiloval o nastolení jednoty ve třech oblastech lidského snažení, tedy v oblasti vědění, náboženství a politiky, tj. **triadické pojetí skutečnosti**, a to vše v reálných podmínkách té doby.⁸⁹ Trojitě je též uspořádáno lidské myšlení a konání, nejdříve je třeba vědět, potom chtít a pak mít možnost jednat.

Poměrně výstižně vysvětluje Komenský své triadické pojetí skutečnosti v jeho impozantním díle Labyrint světa a ráj srdce.

*„Až nátrapě a navrtě se dosti sám v sobě, na toto jsem přišel, abych nejdříve všecky lidské věci, co jich pod sluncem jest, prohlédl, a teprv jedno s druhým rozumně srovnávaje, jistý sobě stav vyvolil a své sobě věci k užívání pokojného na světě života pěkně nějak spořádal. Načež čím jsem myslil více, tím se mi ta cesta líbila lépe.“*⁹⁰

⁸⁸ Srov.: Polišenský, J.: Jan Amos Komenský. 2. Přepřacované vyd. Praha 1973, str. 171

⁸⁹ Srov.: Floss, P.: Poselství J. A. Komenského současné Evropě. 1.vyd. Brno 2005, str. 15

⁹⁰ Komenský, J. A.: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 19

3. 3 Princip: Vševědný

Komenský naléhavě počítával poskytovat **komplexní vědění**. Tímto přístupem, aniž by tento fakt Komenský tušil, patřil k myslitelům doby, kteří se zasadili o konstituování andragogiky. Podle doktorky Bartoňkové toto období, tj. 17. - 18. století – až konec 1. světové války, patří do deskriptivně deduktivního stádia konstituování andragogiky. V tomto období šlo zejména o systematické popisování projevů znamenajících souvislost se vzděláváním dospělých a o první výklady takto fixovaných jevů, které vyplývají z podoby vzdělávání dospělých. Název období vychází z trojice výrazů výklad – vysvětlování – dedukce.⁹¹

Komenský shledával, že dosavadní vědy neuspokojují, neboť poskytují tříšť vědění a postupují na sobě nezávisle, tím nás spíše vedou ke zmatku než k jistotě. „*I mezi učenými nedostatky někteří se po hromadách drželi, spolu rozmlouvajíc a disputujících: jiní se do koutů tiskli jiným z očí. Někteří měli oči a neměli jazyka; jiní měli jazyk a neměli oči, někteří toliko uši, bez očí a jazyka etc.*“⁹²

Bezpečné poznání má poskytovat jedna věda – **vševěda, pansofie**. Komenský věřil ve shodu mezi přírodou, člověkem a jazykem – Bůh je původcem knihy, o přírodě, o mysli, o písmu. Vševěda má podávat vědění tak bezpečné, aby každý uznal jen jednu pravdu, podobně jako v matematice. Až toho bude dosaženo, veškeré spory budou řešeny jednoznačnou pravdou, nebude místo k pochybnosti. A pokud se odstraní spory ukázáním bezpečné jistoty, pak budou odstraněny také důsledky sporů, zejména jejich nejkrutější podoby, a to války.⁹³

Komenský vidí pravou reformaci v návratu zpět k jednotě, „*Neboť je-li pravda jen jediná a vidí-li ji dosti jasně ti, kteří důvěřují, jásají a chlubí se, že se odklánějí nebo již odklonili od bludu, pověry, tyranství, proč ji tedy všichni nevidí jen jedinou a jedním způsobem, nýbrž se rozcházejí v tolikeré rozcestí? Je zřejmé, že jasné světlo dosud nevzešlo, když žádný dosud nevidí jasně, co touží vidět ani to nedovede jasně ukázat jiným. Za prvé proto, že **chybí všeobecnost**, neboť dílo každého je zlomkovité, za druhé **chybí jednoduchost**, neboť bylo užito nedostatečných prostředků, což by se dalo mnohonásobně dokazovat a za třetí **chybí dobrovolnost**, neboť zřídka kdy se postupovalo pokojně.*“⁹⁴

⁹¹ Srov.: Bartoňková, H.: Foucaultovo andragogické kyvadlo. 1. vydání. Praha 2004, str. 154

⁹² Komenský, J. A.: Labyrint světa a ráj srdce. 1.vyd. Praha 2005, str. 47

⁹³ Srov.: Srov.: Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1. vyd. Praha 1948, str. 6-7

⁹⁴ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část VI. Panorthosia. III. svazek. Praha 1992, str. 260

Čapková vidí zdroj Komenského úsilí o jednu pravdu ve snaze sjednotit smyslové a rozumové poznání s Písmem, které v reformaci nahradilo autoritu kněžské hierarchie. Písmo směli a měli číst i vykládat všichni. Písmo na jedné straně bylo sice schopno upevnit ve vyznavačích reformy víru v jednu pravdu a zachraňovalo je před sofistikou, avšak na druhé straně nemohlo Písmo stačit svým pojetím a původním textem z doby, kdy vzniklo, pro výklad světa v pokročilé renesanční epoše rozvíjející se vědy, která změnila obraz kosmu.⁹⁵

Toto úsilí o sjednocení vyvolávalo v Komenském jistou vnitřní rozporuplnost, neboť jako kazatel byl vázán Písmem a jako myslitel si uvědomoval, že toto poznání nestačí. Proto jeho názory na poznávací proces obsahují mnoho materialistických prvků, nicméně celkové východisko zůstává idealistické. Tímto snažením Komenský podtrhává, že mu nejde jen o poznání přírody, ale v řadě první o poznání světa člověka, při jehož výkladu hraje teologie významnou roli. Na rozdíl od pánů Bacona a Descarta, jimiž se Komenský inspiroval, kteří přírodu vykládali matematicko-mechanicky jako pozitivní pozorovatelé a problémy vztahu člověka a vesmíru vykládali teologicky. Komenský se snažil o hledání **nové metody**, která by byla tak nesporná jako číselný důkaz. Novou metodou chtěl objevit zákonitosti, podle nichž se řídí vývoj člověka a podle nichž se člověk utváří.⁹⁶

Polišenský Komenského snahu o reformu lidského vědění popisuje jako vědění obecné, univerzální a cesta k němu má být **synkritická**, tj. deduktivní a srovnávací.⁹⁷ Metoda, která má nalézt mezi věcmi a jevy analogii, podobnosti a souvislosti, které by potvrdily harmonické uspořádání světa. Tento Komenského poněkud „násilný“ přístup vychází z idealistického vnímání křesťanství a platonského učení o absolutních idejích.⁹⁸

Spis pansofie čili **vševěda** neboli **univerzální moudrost** nabízí světu osvícení, tedy překonání mravní bídy světa, nevědomost, zmatky a války. Tímto spisem se Komenský snažil o vybudování „chrámu moudrosti“, tedy dokonalého programu na reformu vědy a společnosti na poli politiky, náboženství a zejména pak vzdělanosti. Reformy se týkají celého světa a měli by se na ní podílet učenci všech národů.⁹⁹

⁹⁵ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 11

⁹⁶ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 11

⁹⁷ Srov.: Polišenský, J.: Jan Amos Komenský. 2. přepracované vyd. Praha 1973, str. 51

⁹⁸ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 189

⁹⁹ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Jak (se) učit, vybrané myšlenky o vzdělávání a výchově. 1.vyd. Praha 2004, str. 109

Pansofie nemá být sumářem vybraných znalostí ze všech oborů, ale souhrnem hlavních principů, jevů a souvislostí či metodickým návodem ke **komplexnímu poznání světa**, protože jen správné pochopení paralelních struktur a vazeb vede k odhalení pravdy a moudrosti, vede k dohodě o společných hodnotách a dorozumění lidstva.¹⁰⁰

Cílem všemoudrosti - pansofie bylo dosažení životní moudrosti, tj. poznání toho, co je pro lidský život podstatné, co ho obohacuje, co člověka všestranně zdokonaluje, tělesně, rozumově, citově, mravně, náboženský, celkově sociálně, teoreticky i prakticky, jak tuto všestrannost viděl Komenský.¹⁰¹

¹⁰⁰ Srov.: Kumpéra, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 189

¹⁰¹ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 24-25

3. 4 Princip: Vševýchovní

V podvědomí naší i mezinárodní veřejnosti je Komenský především velkým pedagogem a učitelem národů. Jeho reformní úsilí se také týkalo **výuky a vzdělávání**, což považujeme za součást jeho koncepce celkové společenské nápravy, nápravy věcí lidských. A právě didaktika a pedagogika Komenského je dnes vnímána jako nejvíce hmatatelný odkaz, neboť je nejvíce propracovanou částí jeho vševýchovního snažení. Jde o velmi propracovaný systém. Systém, který měl najít východisko nejen ze školských, ale hlavně pak z lidských labyrintů. Tím, že:¹⁰²

- viděl vzdělávání v souvislostech, tedy vzdělávání realizované na základě adekvátních výukových metod, struktur, obsahů i cílů,
- vzdělávání koncipoval do racionálně a účelově uspořádaného školského systému a dalších etap života,
- jako první bral v úvahu psychologická hlediska vzdělávání.

Jedině vzděláním se mohou rozvíjet lidské kvality, pouze moudrostí lze zdokonalit jednotlivce, národ, lidstvo.¹⁰³

*„Vševýchova je univerzální vzdělání celého lidského pokolení. K univerzálnímu vzdělání začínali už býti přiváděni všichni, ve všem a všestranně.“*¹⁰⁴

Komenský univerzální vzdělání charakterizoval jako nejvyšší příčku poznání, kterému předchází nic – žádné vzdělání a něco – jakési vzdělání.¹⁰⁵

Univerzální vzdělání podle Komenského znamená *„všechno, jímž se hledí dosáhnouti všeho, cokoli je možné k získání nejvyššího lesku pod nebem pro Boží obraz, člověka.“*¹⁰⁶

Je zřejmé, že Komenský chtěl skutečně dosáhnout změn a vyburcovat národ, a proto vysvětluje co vševýchova znamená, proč je žádoucí a v jakém smyslu si přeje, aby lidé byli vzděláváni. Komenský vzdělávání nazýval vzdělávání k lidskosti.

¹⁰² Srov.: Kumpéra, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 196

¹⁰³ Srov.: Kumpéra, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 196

¹⁰⁴ Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 22-23

¹⁰⁵ Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 22

¹⁰⁶ Srov.: Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 22

Vševýchova podle Komenského je nejen žádoucí, ale také mající smysl. Komenský vševýchovu vyjádřil jako touhu mající tři složky:¹⁰⁷

- vzdělávat všechny,
- vzdělávat ve všem,
- vzdělávat všestranně.

3. 4. 1 Všechny lidi vzdělávati k lidskosti

*„Přejeme si, aby plně a k plnému lidství mohl býti vzděláván ne nějaký jeden člověk neb několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý komu se dostalo údělem, narodit se člověkem; aby celé lidské pokolení bylo učiněno vzdělaným. ...všichni, to jest národy, stavy, rodiny, osoby, nikde nikoho nezanedbávajíc.“*¹⁰⁸ Takto vysvětluje Komenský potřebu vzdělávat všechny a smysl vzdělávání vyjádřil ve schopnosti každého jednotlivce překonávat budoucí překážky, které čekají na každého na jeho cestě životem.

Proto je potřebné každého vzdělávat, aby lidem jejich neznalost nekomplikovala život, *„Bude tedy nutno, všechny o těch věcech obezřele napomenout a poučit abychom, možno-li, vypudili do vyhnanství z našeho pokolení pošetilost, a aby nebylo budoucně třeba známého stesku moudrých lidí, že všechno je plno pošetilců.“*¹⁰⁹ Komenský si velmi uvědomoval, a na ten fakt touto výzvou upozorňoval a byl za ni velmi kritizován a v podstatě perzekuován, že jsou lidé ve společnosti, kteří chtějí využívat nevzdělanosti a nevědomosti jiných ku prospěchu svému, *„ale poněvadž po prozrazení tohoto mého přání, podobného přání Mojžíšovu, dostalo se mi již tolik odpůrců, nemohu mlčet. Vzešli totiž nejenom z otevřených protivníků, kteří v prvé řadě mají na tom zájem, vládnout v temnotách a udržovat veškeren lid v nevědomosti, ti si vzali plán do hlavy, ohledávat tento můj plán veřejně a pokřikovat.“*¹¹⁰

¹⁰⁷ Srov.: Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 26

¹⁰⁸ Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 22-23,

¹⁰⁹ Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 22,

¹¹⁰ Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 26

Komenský říkal, že všichni jsme obdařeni rozumem, který přirovnával ke světlu, ale ne všichni tohoto světla umíme využít, **proto je potřebné naučit rozum užívat všechny, aby:**¹¹¹

- lidé nebyli jako němá zvířata, „*ale musíme si přát nejenom, aby lidé nebyli jako němá tvář, nýbrž také, aby vyspěli k moudrosti co největší, poněvadž množství moudrých je spása světa*“¹¹²,
- žádný člověk se nezvrhoval v nečlověka, jen nevzdělaní se nechávají klamat všemožnými obludnými představami, „*mámení se přitovaryšilo, kterýž řekl já jsem tlumočník královny světa Moudrosti, kterýž sobě to poručeno mám, abych jak se čemu v světě rozuměti má, vyučoval*“¹¹³,
- lidé chápali věci kolem sebe, chápali kam směřují, uměli použít prostředků ke svým cílům a náležitých způsobů jak prostředků využívat. Aby lidé pochopili lidskou podstatu existence,
- všechny národy byly vzdělávány i ty „krajně barbarské“, neboť jen lidstvo jako celek může žít v harmonii, „*poněvadž i národ krajně barbarský tvoří část celku lidského pokolení, a ta se má přizpůsobit. Neboť ani celému tělu se nemůže dařit dobře, nedaří-li se dobře všem údům vespolek i každému zvlášť... Sám Bůh nepoložil žádného rozdílu mezi lidmi, všichni jsou z téže krve, téhož Božího obrazu, výtvorem téhož tvůrce, dědici téže věčnosti.*“¹¹⁴ Komenský tímto vysvětlováním v podstatě říká, že všichni jsme si rovni a všichni máme právo na vzdělávání, všichni máme mít stejné šance ke vzdělávání.

K prostředkům, kterými je možné dosahovat vzdělávání k lidskosti, Komenský zařadil zejména:¹¹⁵

- **člověka samotného**, který může dosáhnout dokonalosti jen tehdy, **chce-li** a je-li správně veden, tedy poučen,
- dále pak **pomůcky**, „**poskytnuté z nebe všem**“, tj. smysly, rozum a víra. Komenský tyto pomůcky charakterizuje jako Boží knihy.

¹¹¹ Srov.: Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 27-31

¹¹² Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 28

¹¹³ Komenský, J. A.: Labyrint světa a srdce ráj. 1.vyd. Praha 2005, str. 22

¹¹⁴ Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 29

¹¹⁵ Srov.: Srov.: Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 31-32

O rozumu a smyslech Komenský nepochyboval, ale o tom, že všichni lidé mají možnost nebo dovedou číst z knihy Boží zjevení, tedy o zbožnosti lidí pochybnosti měl.

A právě vzděláváním se tato možnost má otevřít všem, „*a všichni budtež učení užívati Božích knih, aby odtud všichni čerpali moudrost, zejména když není pochyby o pomocných ústrojích. Neboť i smysly dostávají všichni, aby poznávali vše, cokoli obsahuje svět; i rozum, aby zkoumali všechny důsledky, kterékoli splétá v řetězec lidská moudrost; i víru, aby uznávali všechno, cokoli oznamují věrohodní svědkové, atd. Dostatečně je tedy postaráno o všechno.*“¹¹⁶

Kromě Komenského zdůvodnění proč a jak lze všechny vzdělávat k lidskosti uvádí také, že toto počínání je v podstatě **jednoduché a snadné**, kdyby lidé chtěli a dovedli správně využívat prostředků poskytnutých od Boha. Komenský tvrdí, že je to snadné, pokud budou odstraněny takřka mechanické problémy, k těmto problémům blíže v příloze č. 11.

Druhou složkou přání Komenského v jeho spise vševýchovném je.¹¹⁷

3. 4. 2 Lidi vzdělávati k lidskosti ve všem

„*to jest ve všem v tom, co může člověka učinit moudrým a šťastným, ve všem co dovršuje podstatu lidství... Přejeme si, aby každý člověk byl celistvě vzdělán, správně jsa vycvičen nikoli jen v jediné věci, nebo v několika málo, nebo ve mnohých, nýbrž ve všech.*“¹¹⁸

¹¹⁶ Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 33

¹¹⁷ Srov.: Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 24

¹¹⁸ Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 22,24

Komenský tímto neměl na mysli poskytovat lidem pouze encyklopedické poznatky, vědění a vzdělávání, tzn. podávat všechny správné poznatky shromažďující se ve vědeckou soustavu o jakékoli věci pod sluncem a veřejně dostupné pro obecné použití, ale cvičit lidi ve všem, co je nutné konat a vykládat řečí; *“aby těmi dary, kterými se liší lidé od němé tváře, ROZUMEM, ŘEČÍ a rozličným svobodným JEDNÁNÍM, těmi aby se od ní lišili co nejvíce.”*¹¹⁹

Komenský měl na mysli, že rozum–božské světlo v člověku slouží lidem k poznání sama sebe a okolního světa, tedy věcí, lidí, jevů. Toto poznání pak v lidech vzbuzuje vůli, která žene člověka kupředu k budoucnosti. Řeč–výron toho světla pak vede k objasnění všeho, co člověk vnímá, chápe on sám i druzí lidé a nakonec jednání je schopnost, která lidem umožní, pokud chce, provádět to, co chápe a co mluví. Díky těmto třem božským prostředkům, jak je nazýval Komenský, je člověk ten, který vládne nad ostatními tvory a má takto zachovat lidské pokolení na věčnost. Komenský v této souvislosti opět zdůraznil svoje **trojí** vidění skutečnosti, kdy člověk **myslí promýšlí, jazykem sděluje a rukou koná**.¹²⁰

Mimo již zmíněné božské prostředky, kterými lidstvo dosahuje podstaty lidskosti Komenský ještě svým vševýchovným postojem zdůrazňoval zbožnost, dobré mravy a způsoby, které člověk vzděláváním má získávat a upevňovat.

Komenský pěstování lidskosti, tedy vzdělávání **všeho** rozpracoval do několika tužeb tvořící celek lidské přirozenosti, o které člověk musí dbát proto, aby nepocítil nebezpečení života, zdraví, svobody, cti a nepocítil nemohoucnost v konání, nepocítil závist, hněv i nenávist.¹²¹

¹¹⁹ Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 40

¹²⁰ Srov.: Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 41

¹²¹ Srov.: Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 42

Tyto tužby rozpracoval takto:¹²²

- *existovati*, to jest žíti;
- žíti pevně, to jest něco znamenat;
- *žíti vnímavě*, to jest *vědět*, co má člověk kolem sebe;
- *žíti světle*, to jest *rozumět* tomu, co ví;
- *žíti svobodně*, to jest *chtít* a *volit* věci, pochopené jako dobré, *nechtít* a *zamítat* věci špatné, a se *vším nakládat* pokud možno *podle vlastní vůle*;
- *žíti činně*, to jest také *konat* ty věci, které člověk chápe a volí, aby nechápal a nevolil nadarmo;
- *míti* čili *vlastnit* mnoho;
- užívat všeho, co má, a to bezpečně;
- také vynikat a býti ve vážnosti;
- býti pokud možno *výmluvný* pro pohotové a výrazné sdělování svého vědění a své vůle jiným;
- *míti* také *oblibu* a *přízeň u lidí*, takže mu nezávidí, nýbrž mu blahopřejí k životu tím klidnějším, příjemnějším a bezpečnějším;
- konečně *míti náklonnost* Boží pro nejhlubší radost a pro bezpečnost svého štěstí v Bohu.

To jsou důvody, které Komenský uvádí, proč se **všichni** lidé musí učit a být přiváděni bedlivým vzděláváním ke **všemu**. Dále sděluje, že je to nejen možné, ale také snadné, pokud lidé vezmou věci rozumně do ruky. Tímto univerzálním vzděláváním **vybízeli** Komenský lidi k touze tohoto dosáhnout, aby byli lidé zaopatřeni vědomostmi pro život budoucí, aby lidé nezápasili sami se sebou ve svých myšlenkách, řečech a skutcích a na příkladech je **povzbuzoval**, že pro každého člověka toto úsilí je nejen možné, ale také snadné, pokud **budou sami chtít**.¹²³

¹²² Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 42

¹²³ Srov.: Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 42-61

3. 4. 3 Všestranně vyškolit všechny ve všem

„Všestranně to znamená, býti zušlechtován ne pro vnější zdání, nýbrž pro pravdu, s bezpečnou užitečností pro tento i budoucí život. Tak, aby každý kdokoli je vzděláván k moudrosti, výmluvnosti, vědám, k uhlazenosti mravů a ke zbožnosti, ten aby se stal ne zvidálkem, nýbrž vědoucím; ne povídálkem, nýbrž výmluvným; ne chlubitvým začínačem práce, nýbrž schopným prováděčem prací; ne maskou cností, nýbrž cností samou; a konečně ne pokrytcem, předstírajícím zbožnost, nýbrž zbožným a svatým ctitelem Božím v duchu a v pravdě.“¹²⁴

Takto vyčerpávajícím způsobem Komenský vyjasňuje důvod proč je nutností vzdělávat také všestranně a stejně jak tomu bylo u složky všichni i všemu i zde na příkladech Komenský povzbuzuje možnost a snadnost takového úsilí.

Samozřejmě i Komenský připouští nesnadnost takového snažení, tedy dosahování tak dokonalého vzdělávání, ale zároveň vysvětluje příčiny těchto obtíží. Komenský míní, že pokud se tyto příčiny odstraní, nesnáze v dosahování dokonalého vzdělávání se zmírní či úplně odstraní.

Tyto příčiny Komenský spatřuje v:¹²⁵

- složitosti člověka jako tvora,
- povaze lidské přirozenosti nenechat se ovládat,
- lidské schopnosti nechat se oblouznit, tj. sledovat spíše svoje smysly než rozum,
- špatných příkladech mravů a názorů pronikajících zejména k mládeži, kterou strhuje na špatnou, křivou cestu.

¹²⁴ Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 62

¹²⁵ Srov.: Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 66-68

Odstranění těchto příčin by někteří mohli chápat jako zbavení člověka jeho smyslů, tj. učinit ho slepým, hluchým a nevnímavým, v podstatě z člověka udělat nečlověka. Ale tento způsob při odstraňování příčin nesnází ve vzdělávání Komenský na mysli rozhodně neměl, „*ale my hledáme cestu k zdokonalení, ne k odlidštění lidí. Rozumnějším opatřením tedy bude, ponechat řád, který zavedl nejmoudřejší Bůh, to jest opatřit nejsložitějšího tvora všemožným zabezpečením před všemožnou škodou. K tomu bude jako stvořená jediné vševěda, ukazujíc užívání všech věcí a zamezujíc jejich zneužívání.*“¹²⁶

Prostředky pro odstranění těchto příčin spatřoval **ve správném vedení ve školách a v rodinách**, v objasňování věcí na základě rozumu, faktů, v akceptaci lidské přirozenosti, v podpoře lidské vůle, v poslušnosti, ve spravedlnosti, v dobrých příkladech, v duchovních hodnotách.

V Komenského koncepci **univerzálního vzdělávání** je dosahováno univerzálními prostředky, které představují: **ŠKOLY, KNIHY, UČITELÉ**, a to takto:¹²⁷

- **VŠICHNI**; bude tedy třeba dílen vzdělanosti, univerzálních **ŠKOL** pro vzdělání všech; užijeme názvu **VŠEŠKOLSTVÍ** (PANSCHOLIE).
- **VE VŠEM**; bude tedy třeba univerzálních nástrojů vzdělanosti, to jest **KNIH**, které by obsáhly všechno; užijeme názvu **VŠEKNIŽNICTVÍ** (PANBIBLE).
- **VŠESTRANNĚ**; bude tedy třeba univerzálních **UČITELŮ**, kteří by dovedli přizpůsobovat **všechno, všem, všemi způsoby**; užijeme názvu **VŠEUČITELSTVÍ** (PANDIDASKALIE).

Vševýchovné části o univerzálních **školách, knihách a učitelích** nejsou výhradně soustředěny na školský systém a ve vševýchovném díle Komenský rozpracována tyto univerzálie pro každý **věk lidský**, „*zásady; jak se totiž mají upravit pro každý lidský věk ŠKOLY, KNIHY, UČITELÉ; a jaké to všechno má býti: vševědné ovšem, aby všechno směřovalo stupňovitě k dokonalost.*“¹²⁸

¹²⁶ Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 69

¹²⁷ Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 72

¹²⁸ Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 73

Podle Flosse Komenský svým postojem ke vzdělávání, **a to trvalému**, činí člověka odpovědným občanem a zároveň možným aktérem generální emendace.¹²⁹

*„Vševýchova je univerzální vzdělání celého lidského pokolení, vzdělávání všemu a všetranně...Ale každý den se něčemu přiučujeme až do svého dne posledního, to jest od početí až po smrt.“*¹³⁰

¹²⁹ Srov.: Floss, P.: Poselství J. A. Komenského současné Evropě. 1.vyd. Brno 2005, str. 13

¹³⁰ Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948, str. 9, 22

3. 5 Princip: Celoživotního zdokonalování člověka

Není pochyb, že Jednota bratrská ovlivnila Komenského na celý život. Právě Jednota bratrská důsledně propagovala přednostní postavení řeči jako prostředku vzdělávání všech se zřetelem k jednotlivým stupňům vývoje člověka a Komenský toto snažení dovršil a do hloubky rozpracoval. Princip *zdokonalování po stupních*, jak je rozpracovává Komenský, znamená, aby se každý člověk stal příkladem dobrého života a učitelem pro všechny ostatní.¹³¹

*„Všechny lhůty lidského života (poskytnuté na vytvoření těla, ducha a duše) dělí se na sedm věků. Podobně bude také nejvýhodnější, ustanovit sedm škol k postupnému zdokonalování člověka.“*¹³²

Všechny školy vymezuje jak časově, tak i „metodologicky“, tzn., že škola II. stupně znamená výchovu v rodině, tuto charakterizuje jako školu soukromou; školy III.-V. stupně znamenají školní docházku koncipovanou v šestiletých cyklech, pod dohledem církví či úřadů, tyto charakterizuje jako školy veřejné a školy VI.-VII. stupně koncipuje jako školy osobní, *„každý pokročil ve svém věku už tak daleko, že může a má být sám strůjcem svého štěstí, jsa ponechán už jen Bohu a sobě samému.“*¹³³

Každá škola se odehrává v jiných podmínkách, v jiné životní etapě člověka. Proto je potřebné zvolit adekvátní metody výuky a adekvátní přístupy k výuce. **Lidský věk** Komenský rozpracovává velmi systematicky na **8 škol**, tj. životních etap každého jedince, resp. na 6 etap života pozemského a 2 etapy života ve věčnosti.

Podrobněji o školách, jak je definoval Komenský v příloze č. 12.

Pro účely této MDP i s ohledem na zvolené téma je nejpodstatnější škola MUŽNOSTI, té se také budu věnovat při identifikaci principu.

¹³¹ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 9

¹³² Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1. vyd. Praha 1948, str. 76

¹³³ Srov.: Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1. vyd. Praha 1948, str. 76

3. 5. 1 Škola mužnosti

„obsahující umění, jak dobře žít a všechno své zdárně konat, čili životní praxe“

/Komenský, Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. /

Komenský považuje celý život za školu, a jeho střední část náležící právě dospělosti, Komenského terminologií škoie mužnosti, je části života náležící plné síle. Především věkové stupně a školy, tj. útlé dětství a dětství atd., považuje za cestu právě směřující sem, *do školy mužnosti*, za cestu nevyhnutelnou, zejména také proto, že je **potřebné se stále učit**, a to nejen *„pouhými předehtami, nýbrž už vážným jednáním“*, tedy životní praxí.¹³⁴

Tuto etapu považuje za důležitou už protože, zde má žák přímo uplatňovat především získané a **má vytvářet vztahy s lidmi a svým okolím** na celý zbytek života. **Teprve v praxi se člověk stává mistrem v práci**, protože školská metoda, tj. stálé předvádění teorie v praxi, se užívá na školách jen kvůli cvičení jaksi hravě, nemůže žákům reflektovat skutečnou praxi, *„na školách má podobu jen hry a nemůže tedy přinášet tak opravdové a tak vážné úspěchy jako v případě, když se zdatnost léta cvičí na věcech vážných a vážně.“*¹³⁵ Protože teoretik bez praxe je podle Komenského lodivod sedící na lavici a překrásně popisující znamenité přístavy a skaliska, na která by bez pochyby narazil, kdyby dostal do ruky pádlo a loď k veslování.¹³⁶

Komenský vybízel lidi k tomu, aby se učili a své poznatky uplatňovali v životě, tj. *skákali do moře života*, aby řídili své věci *mocně, ale opatrně*. Dospělý je již sám sobě učitelem i žákem, dospělému se svěruje úloha zručného, který *chystá zásady sobě i svým*, míní Komenský. Škola mužného věku je svobodnější, nevázaná na knihy a učitele. *„Ale protože bude už jeho povolání školou, bude také nutné, aby byl každý sobě samému i svým lidem učitelem, knihou a školou, podáváje sobě samému i svým lidem příklady, pravidla a neustálá cvičení.“*¹³⁷

¹³⁴ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 123

¹³⁵ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 123

¹³⁶ Srov.: Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 123

¹³⁷ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 122-124

Komenský pro toto životní období „připravil“ návod jak žít tím, že vytýčil cíle, prostředky, způsob a třídy. Co to znamená? *Vyložme již stručně způsob této věci.*¹³⁸

- **Cílem** bude moudrá správa života a všeho, co činíme a snášíme (zejména uplatňování lásky). Cílem bude dbát, aby nám, přeneseným do shonu života a zaměstnání, nepřišlo na zmar nic ze vzdělání, mravů a zbožnosti, jež jsme nahromadili v letech mládí, ale všechno teprve teď bylo využito. Proto musí být lidé učeni, jak mají nashromážděného světla moudrosti užívat ke všem životním činnostem, aby nebylo možné jinak, než že budeme kráčet bez zakopnutí vším dobrým i zlým a na konci najdeme nejlepší zakončení.
- **Prostředky** jsou Tři knihy Boží, které se budou číst už ve své úplnosti.
- **Způsob**, to jest všechno už opravdově, to jest prakticky a k využití. „*Hled', aby se o tobě, když jsi už mužem, mohlo říci: Nic nečetl, nic neříkal, nekonal, co by neobracel ve prospěch života.*“¹³⁹
- **Třídy** či spíše stupně jsou **tři** mající společné a sloužící všem třem třídám školy dospělosti, jak Komenský dokládá v poměrně podrobně rozpracovaných **všeobecných úvahách**. Komenský se první úvahou dotýká etapy života, kdy lidé opouštějí školy a vstupují do života, kdy se *život stává školou*, touto nabádá, aby lidé neodkládali knih, nýbrž právě teď je mají správně vybírat a užívat. Kromě knih Božích také jiné dobré mají dychtivě číst „...*a to nejdříve historiky, filozofy a teology, pro stále hojnější chápání věcí, pak řečníky a básníky, pro zlepšení stylu, konečně spisovatele morální a technické, pro řízení prací a pro dosažení moudrosti v dané věci.*“¹⁴⁰

Dále Komenský přikládá radu jak knihy vybírat a jak je číst, aby si lidé vybírali jen těch knih sloužících jejich záměru, aby se škodlivě nerozptylovali a od své věci neodváděli pozornost, aby neztráceli čas. Knihy se mají číst vždy pozorně, *vybíráním a vypisováním a k praktickému užití*, neboť tento způsob znamená použít smysly, rozum a fakta.¹⁴¹

Další Komenského úvahy se dotýkají mnohých aspektů života, blíže a podrobněji v přílohách č. 13 a č. 14.

¹³⁸ Srov.: Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 123

¹³⁹ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 123

¹⁴⁰ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 123

¹⁴¹ Srov.: Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 124-125

Třídy podrobně Komenský rozpracovává takto:¹⁴²

- **Třída I. volících a začínajících své životní povolání**, to je třída **o volbě života**. Komenský zde konstatuje, že je na čase vybrat si nějaký druh života, nabízí postup jak zvoleného života dosáhnout a dále pak návod jak ve zvoleném životě žít. „*Tedy, kdo máš rozum, uvažuj o celém životě, hned od začátku vyhlížej konec a pátrej po prostředcích k cíli.*“¹⁴³ Komenský doporučuje zvolit takový život, aby byl *neškodný*, pokud jde o spásu duše vlastní a napomáhal ke spáse i cizí duše, aby byl *počestný*, kvůli dobré pověsti a čestnému jménu, aby byl *užitečný* z hlediska hmotného zajištění, neboť nejsme andělé a máme potřeby, a nakonec byl *příjemný*, tj. klidný a přiměřeně pohodlný.

Není pochyb o tom, že Komenský zde klade důraz na mravní hodnoty a praktickou stránku věci. A pakliže si člověk zvolí nějaké povolání, má žít v *bázni Boží a s bází Boží*, má žít *opravdově a vážně*, má žít *vytrvale*. Komenský dále vysvětluje, že při volbě života, tím má na mysli zejména volbu povolání, je nutno brát zřetel k obživě rodiny a včas vybírat způsob, který se k tomu účelu zdá nejpřiměřenější. Podle Komenského jak žít rodinu je trojí, a to *zemědělstvím*, tento se Komenskému zdá být nejpřirozenější pro jeho nezkaženost a spojitost s Bohem, nejbezpečnější a zároveň klidný a příjemný způsob; *řemeslem*, kterého je také potřeba a *obchodem*, tento je v zájmu lidské společnosti.¹⁴⁴

- **Třída II. pokračování ve způsobu života**, tj. pokračující v životním povolání. Tato třída se dotýká zejména upevňování zbožnosti dospělých lidí, Komenský nabádá lidi, aby si denně v rámci praktického života našli také čas k rozjímání, a tím posilovali ducha a osvěžovali paměť. „*Zkrátka pro rozmnožení víry, lásky a naděje.*“¹⁴⁵ Opět zmiňuje život jako přípravu na stáří a na smrt, Komenský vysvětluje, pokud lidé žijí morálně, učí se, pracují, modlí se, pak se mohou jen radovat z klidného odpočinku, „*můžeš se modlit, horlivou prací opatřovat nezbytné věci a pak jich (s projevy díky Bohu) hospodárně užívat. Kdo to umí, má nevyčerpatelný poklad.*“¹⁴⁶

¹⁴² Srov.: Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 130

¹⁴³ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 130

¹⁴⁴ Srov.: Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 131-132

¹⁴⁵ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 130

¹⁴⁶ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 130

- **Třída III. přivádějící životní povolání ke konci**, tj. pro ty, kteří z této školy dospělosti vystupují a mají před sebou stáří. *„Je nejvyšším lidským štěstím nalézt konec tužeb a prací koncem života, aby tak bylo dáno dosáhnout plného duševního klidu a aby se mohlo nejdříve správně života využít, pak ho příjemně užívat.“*¹⁴⁷

Komenský stručně charakterizoval životní etapu dospělého člověka a tyto charakteristiky nazval jako *základy moudrosti dospělého věku*.¹⁴⁸

- Věci, které neznáme a nepochopili jsme jejich smysl nehodnotit, nijak nepoužívat a nešířit.
- Věci, které známe jen částečně a smysl jsme pochopili jen částečně nehodnotit, nijak nepoužívat a nešířit.
- O věcech nejdříve přemýšlet než je začneme využívat, šířit a pracovat s nimi.
- Znalost věcí znamená o nich přemýšlet, o nich mluvit a pracovat s nimi, využívat je.
- Plná a pevná znalost věcí si vyžaduje pochopení, definování a využívání.
- *„Dokonalost myšlení pak znamená chápat každou věc tak, jak jest, dobrá nebo zlá; volit dobré a zamítat zlé; za dobrem jít tak, abys ho došel, zlému unikat, abys mu unikl. Zkrátka dokonalost mysli spočívá v jasném chápání věcí, v dobré vůli a v horlivé pracovitosti.“*¹⁴⁹

*„Muž je člověk, který dosáhl mezníku vzrůstu a sil, schopný k životním úkolům, a už skutečně zahajující ten druh života, k němuž se připravil.“*¹⁵⁰

¹⁴⁷ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 130

¹⁴⁸ Srov.: Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 134-135

¹⁴⁹ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 134-135

¹⁵⁰ Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. Praha 1948, str. 214

3. 6 Princip: sociálně-politický

Názory Komenského na společnost, ve které žil i na společnost, jak by měla vypadat, neznáme tak dlouho jako jeho pedagogicko-výchovné či literární dílo. Teprve až od poloviny 20. století se dostávají k českým čtenářům Komenského **společensko-politické** názory v jeho díle, přestože se projevil jako autor, který celým svým dílem chtěl **reagovat na dění kolem sebe a snažil se přinášet praktické řešení soudobých problémů**. Komenského „političnost“, tj. snaha o ovlivnění vývoje a státního společenského zřízení, se táhne jeho díly jako červená nit. Od kritiky brzy dospěl k nápravným projektům. Komenský svojí kritiku směřoval zejména k politice v Čechách a na Moravě, byl schopen díky svému častému působení v Evropě vnímat hlubokou sociálně politickou krizi doma, byl schopen srovnání. Velkým vzorem nového uspořádání společnosti a státu mu bylo Svobodné Nizozemí. Doma ovládala politickou moc šlechta, panoval zde hluboký feudalismus. Komenský se stal horlivým politickým aktivistou, věřil také ve spojenectví s Nizozemci a změnu společensko-politického uspořádání, bohužel se tak nestalo. Tento Komenského postoj, představuje pokus o pokrokové řešení „české otázky“. Obecně vzato věřil v lid a národ, ten má právo se pozdvihnout proti panovníkovi, lid má právo zvolit si panovníka podle své vůle.¹⁵¹

Právě pro svoje politická přání pro budoucnost svého národa Komenský tak věřil v revelace a předpovědi zejména proroka Kottery. Víra v revelace spočívala ve víře, že Bůh sděluje vyvoleným lidem v jejich snech nebo viděních své plány se světem. Komenský poskytoval zejména **návod praktický** jak zlepšit stávající společnost se všemi jejími konkrétními klady a slabinami. Tím se zásadně lišil od raných utopických socialistů poskytující pouze výklad teoretický.¹⁵²

Na poli vzdělávání se Komenský svým přístupem, tj. komu má vzdělávání sloužit, liší od ostatních učenců své doby např. Ratkeho či Alsteda. Zatímco Komenský si přál, aby bylo **vzdělávání přístupno všem** a jeho teoretické úvahy byly takto zaměřeny, Ratke své návrhy zaměřil ve prospěch Němců a svou metodu prodával mocným tohoto světa, především knížatům a učencům, aby ji hájili a propagovali. Také Alsted chápal nejnižší školu nikoli jako instituci pro všechny, nýbrž jen pro ty, kteří nemohou dále studovat, což byly prakticky děti z nižších vrstev. V Komenského **demokratickém pojetí** je znát jeho **hluboké sociální citění**.¹⁵³

¹⁵¹ Srov.: Polišínský, J.: Jan Amos Komenský. 2. přepracované vyd. Praha 1973, str. 178-179

¹⁵² Srov.: Polišínský, J.: Komenský muž labyrintů a naděje. Vydání neuvedeno. Praha 1996, str. 49

¹⁵³ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 14

Komenský svým pojetím člověka a lidských věcí daleko přesáhl jak humanismus, tak renesanci, přesáhl je důslednějším pohledem na vývoj a nápravu celého lidského života a celého člověka ve všech základních jeho vztazích ke světu, tj. přírodě, člověku, společnosti a k universu.¹⁵⁴

Komenský sdílel humanistický a renesanční zájem o člověka, jeho vychovatelnost, ale jeho pohled na lidské věci byl v linii české reformace důsledně demokraticky založen a obsahoval **důraz na individuální i společenskou aktivitu**. Jeho koncepce formování člověka a všech lidí obsahovala proces přeměny člověka v rozumného společenského tvora, **tvořivě aktivního činitele, i proces působení společnosti, počínaje rodinou**. Silný sociální aspekt českého reformačního humanismu charakterizující tehdejší rozkvět české kultury, jenž se začal formovat v 15. století po husitské revoluci, byl násilně zastaven v důsledku vítězství Habsburků v roce 1620 a ztráty politické samostatnosti v českých zemích. Jestliže se Komenský před Bílou horou, tj. před rokem 1620, vyrovnával ve svém díle s důsledky zesíleného vlivu šlechty a stával se šířitelem osvětových národních vzdělávacích snah, v reakci na sociální a ideové rozpory pobělohorského vývoje vyrostl v odhodlaného **kulturního i politického bojovníka** proti habsbursko-dynastickému absolutismu. Jeho další dílo vyjadřovalo touhu nejen pro český národ, ale pro lid všech národů po osvobození člověka, tj., aby se dostalo co nejplnějšího životního rozvoje všem lidem bez rozdílu v mírovém společenství národů.¹⁵⁵

Mnozí autoři Komenského výzvy, která jsou vysílána k národu prostřednictvím jeho díla, prostřednictvím jeho činností, prostřednictvím jeho vševýchovného přístupu i přístupu ke vzdělávání a výchově vidí jako „prorocká“ poselství právě pro jeho přesah až do současnosti. Také podle Leirmana jsou lidem vzděláváním a výchovou vštěpovány a upevňovány pozitivní hodnoty člověka, důstojnost a humanistický přístup. Přestože Komenský v Boha věřil a Boha chápal jako stvořitele, jeho prorocká poselství a přístup ke vzdělávání obecně lze chápat jako kulturu prorockého vzdělávání Leirmanem charakterizovanou, a ta není spjata s výlučně s náboženstvím či církví, nejde o volání po Bohu a ani po náboženství.¹⁵⁶

¹⁵⁴ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 14

¹⁵⁵ Srov.: Čapková, D.: Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Vydání neuvedeno. Praha 1977, str. 14-15

¹⁵⁶ Srov.: Leirman, W.: Čtyři kultury ve vzdělávání. 1. vyd. Praha 1996, str. 69-70

3. 7 Závěrem ke Komenského osobnosti i jeho snahám

Významný historik František Palacký nazval Komenského „*nejpamátnejším mužem všech dob a národů*“.¹⁵⁷ Komenský jako teolog, filozof, filolog, reformátor, spisovatel, pedagog a zejména jako myslitel chtěl působit na dramatickou dobu 17. století ve své vlasti a v jiných evropských zemích. Svým založením člověk zvědavý, vnímavý, citlivý s hlubokým morálním kreditem a sociálním cítěním. Jeho touha napravovat nedostatky, kdykoli se s nimi v životě setkal je pro Komenského velmi charakteristická. Tato pramenila z jeho hlubokého zájmu o člověka a jeho zájmu o neustálé zdokonalování všech, ve všem, všemu a vždy. Vše pod vedením dobrého učitele, který v žácích vzbudí a rozvíjí touhu po poznání skutečnosti, věcí a jevů, dále rozvíjí kladné morální vlastnosti a zbožnost. Učitel používá takových metod a pomůcek, aby dosáhl u žáků univerzální moudrosti. Stručně řečeno učitel by měl *stačit, vědět a chtít*. Pojem zdokonalování Komenský v podstatě ztotožňoval s pojmem *cultura universalis*, což bylo vyjádření vrcholného způsobu jak zušlechťovat člověka v celku jeho životního vývoje, v celku projevů jeho osobnosti a v celku harmonického mírového sociálního soužití ve světě. V universální kultuře, tj. kultura pansofická, pampaedická a kultura panorthotická, byl člověk objektem i subjektem, byl kultivován v tělesných, smyslových i rozumových projevech. Hlavním požadavkem univerzální kultury byla *uvědomělá tvořivá činnost*. Nutnost lidské aktivity Komenský zdůvodňoval ontologicko-teologickým chápáním člověka jako obrazu dokonalého Stvořitele, čímž zdůraznil **smysl lidské existence** a jeho vlády nad ostatními živočichy. Druhé zdůvodnění chápání lidské aktivity Komenský vysvětlil na existenci lidské přirozenosti, **aktivita je lidem přirozená**.¹⁵⁸

Komenský spojoval výchovou a vzdělávání velmi úzce, jak jsem již uvedla výše, s kulturou. Slovy literárního vědce Jana Blahoslava Čapka se Komenský zasadil v souvislosti s výchovou a vzděláváním **o demokratizaci kultury**, což má mít za následek **zesílení její sociální funkce národní i všelidské**. J. B. Čapek definoval tzv. Komenského program kulturního demokratismu.¹⁵⁹ Podrobněji v příloze č. 15.

¹⁵⁷ Srov.: Čapková, D. : Učitel učitelův J. A. Komenský a učitelská profesie. Vyd. neuvedeno. Bratislava 1992, str. 9, 40-41, 60-63

¹⁵⁸ Srov.: Čapková, D. : Učitel učitelův J. A. Komenský a učitelská profesie. Vyd. neuvedeno. Bratislava 1992, str. 9, 40-41, 60-63

¹⁵⁹ Srov.: Čapek, J., B. : Několik pohledů na Komenského. Připravila D. Čapková. 1. vydání. Praha 2004, str. 165

Kumperovo hodnocení, definováno níže, Komenského odkazu, pro tuto chvíli znamená pouze dílčí, ale pro mne důležité ujištění, že Komenský je v podstatě velmi aktuální pro všechny lidi bez výjimek, tzn., že je tímto odhalen přesah Komenského myšlení do současnosti, obecně řečeno.

Komenského poselství překonalo hranici věků a zůstává živým inspiračním zdrojem i pro budoucnost, protože „labyrinty světa“ nezmizely bohužel ani v éře vědeckotechnické revoluce. Požadavek nápravy a kultivace člověka výchovou a vzděláváním, varování před zneužitím jednostranně racionální vědy, stejně jako projekt mírového vytvoření „svobodného společného státu lidského pokolení“ nemohou ztratit svoji naléhavost ani v příštím tisíciletí. Komenského výzva po sebezdokonalení se týká každého z nás, protože *„všichni na jednom jevišti velikého světa stojíme, a cokoliv se tu koná, všech se týče“*.¹⁶⁰

Jestliže jsem na počátku této kapitoly upozorňovala na problém prolínání se jednotlivých principů, pak to bylo to z praktického důvodu. Stejně tak praktický důvod mě vedl i k častému „ztučnění“ části textů jednotlivých principů. V rámci komparace identifikovaných principů, prováděnou v následující kapitole, s pracemi vybraných andragogů mi tyto „ztučnělé“ části textu pomohou sledovat linii podstaty jednotlivých principů, což je ostatně i jedno z kritérií komparace definované v cíli této MDP.

¹⁶⁰ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 174-175

4. Komparace se současnou andragogikou

V předešlé kapitole byl částečně naplněn formulovaný cíl této MDP, tj. byly identifikovány hlavní principy Komenského andragogického myšlení, obecně řečeno byl nalezen „odkaz“ Komenského. Kapitola stávající má odhalit možné souvislosti Komenského identifikovaných principů se současnou andragogikou. Komparací má být zjištěno zda a do jaké míry současná andragogika, tj. vybraní současní andragogové pracují s odkazem Komenského, tj. s identifikovanými Komenského principy.

Jestliže jsem v úvodu MDP řekla, že jsem studentkou Filozofické fakulty v Olomouci, Katedry sociologie a andragogiky, pak se domnívám, že je to relevantní důvod, proč svůj zájem směřuji k andragogům v Olomouci. „Olomoucká větev“ andragogů, ale také reprezentuje integrální pojetí andragogiky. To znamená, že v souladu se stanoveným cílem, jde o nalezenou souvislost, v dimenzi podstaty, s jedním z identifikovaných principů Komenského andragogického myšlení, a to s metaprincípem integrace. A podstata metaprincipu integrace je více méně i „klíčem“ k mému vlastnímu výběru již konkrétních andragogů z Olomouce, tento můj konkrétní výběr je tedy výsledkem vlastní analýzy zdrojů. Avšak nezastírám, že jsem si tento vlastní výběr již konkrétních andragogů z Olomouce „potvrdila“ a cenné rady v tomto kontextu získala také od vedoucího této MDP doktora Veselského, profesora Šimka a doktorky Bartoňkové.

To znamená, že nejen má studentská loajalita k vlastní alma mater, ale také podstata identifikovaného metaprincipu integrace jsou důvody pro výběr konkrétních andragogů v Olomouci. Pro komparaci s identifikovanými principy Komenského jsem si vybrala práce :

- Doc. PhDr. Vladimíra Jochmanna
- Prof. PhDr. Dušana Šimka
- Doc. PhDr. Věry Bočkové, CSc.

Výběr publikací a použitých zdrojů v rámci komparace jednotlivých andragogů je do jisté míry ovlivněn dostupností, resp. nedostupností pro veřejnost. Konkrétní publikace, články i příspěvky andragogů získané pro komparaci čtenář najde vždy aktuálně na konkrétní stránce komparovaného textu jako odkaz na citaci pod čarou, popř. v seznamu literatury.

Co se týče samotné komparace byla jsem nucena překonat několik problémů. V první řadě se projevil podobný problém jako u identifikace principů, a to problém vzájemného se prolínání, v tomto případě se jednalo spíše o vzájemné prolínání se myšlenek vybraných andragogů, resp. prolínání se jejich myšlenek v jejich analyzovaných textech. Bylo mnohdy těžké konkrétní myšlenku vybraného andragoga přesně přiřadit ke konkrétnímu principu. Proto, jak jsem uvedla v závěru kapitoly předešlé, jsem často u identifikovaných principů používala „tučné“ písmo, abych zvýraznila podstatu každého jednotlivého principu. Totéž „ztučnění“ textu jsem prováděla i v textech jednotlivých vybraných andragogů. Jen tento způsob mi zajistil, že jsem byla schopna porovnávat tak velmi odlišné texty, a to jak z pohledu kulturně–historického, společensko–politického, tak z pohledu terminologického. V druhé řadě jsem byla nucena překonat problém jisté limitace. Právě vysoká odlišnost komparovaných textů mě omezovala na sledování zejména dimenze podstaty. Nutnost sledování podstaty v textech je také argumentem pro tak rozsáhlou analýzu Komenského života v kontextu doby, provedenou v kapitole druhé. Další problém, který se vyskytl v rámci komparace byla nutnost vyřešit strukturaci komparovaných textů tak, aby se čtenář lépe orientoval. Zvolila jsem, možná pro některé čtenáře, méně strukturovaný text, ale opět jsem se držela sledování linie podstaty komparovaných textů, kdy nalezená souvislost byla následně zviditelněna „tučným“ písmem. Tím mám na mysli, že jsem jednotlivé souvislosti komparací odhalovala postupně jak vyplývaly z analyzovaných textů, tyto jsem následně „tučně“ označovala. Publikace jsem analyzovala chronologicky dle roku jejich vydání, neboť jsem u vybraných andragogů predikovala posun myšlení a přístupu k řešení problémů v kontextu s integrální andragogikou.

4. 1 Integrální andragogika

Důvodem pro krátké vymezení pojetí integrální andragogiky v Olomouci v této MDP je její samotná podstata a zároveň přímá souvislost s jedním z vybraných andragogů, a to s docentem Jochmannem, neboť on sám je jejím autorem. To také mimo jiné dokazuje Palánův Výkladový slovník, který definuje koncepci integrální andragogiky jako:¹⁶¹

- obecný andragogický koncept vedení a péče o člověka v jeho antropogenetickém a sociogenetickém procesu,
- všestrannou péči o člověka dle doc. V. Jochmanna z katedry sociologie a andragogiky FFUP v Olomouci,
- nový obsah andragogiky,
- integraci s personálními činnostmi a sociální pedagogikou,
- nové širší pojetí dle V. Jochmanna, zahrnující širokou oblast vzdělávání dospělých, tj. školské, podnikové, mimoškolské. Dále zahrnující ještě širší oblast edukace, tj. politická a občanská výchova, podniková výchova, kulturní výchova, propagace a reklama, prevence a výchovná práce v oblasti sociálně patologických jevů a penologie, zdravotní osvěta a lékařská andragogiky, vojenská výchova a tělesná výchova. Dále Jochmannovo pojetí zahrnuje kulturní a kulturně výchovnou péči včetně péče sociální a funkcionální působení masových komunikačních prostředků nebo prostředí, bydlení ap.

Za základní výchozí koncepci pro studijní obor Andragogiky na vysokých školách lze považovat studijní obor Pedagogiku dospělých koncipovanou již na přelomu 60. a 70 let dvacátého století. Pedagogika dospělých se stala jakýmsi odrazovým můstkem pro nynější koncepci andragogiky, zejména andragogiky integrální, která je charakteristická pro olomouckou Katedru sociologie a andragogiky FF UP.¹⁶²

Docent **Jochmann argumentuje olomoucké stanovisko pojetí andragogiky** jako „pedagogické“ pojetí andragogiky, v rámci pedagogiky chápané jako obecná věda o výchově, kde má ovšem relativně samostatné postavení. Z toho pak vyplývá i šíře jejího záběru.¹⁶³

¹⁶¹ Srov.: Palán, Z.: Výkladový slovník Lidské zdroje. 1. vyd. Praha 2002, str. 85

¹⁶² Srov.: Šmídová V.: Studijní obor Pedagogika dospělých-předchůdce současné Andragogiky. In: Sociologika-Andragogika. Olomouc 2008, str. 93

¹⁶³ Srov.: Jochmann, V.: Úvodem: Andragogika a její pojetí. In: Antologie textů k andragogice I. 1. vyd. Olomouc 1991, str. 5, 7, 9

Z pohledu pedagogiky dospělých se důraz přesunuje výrazně k výchově profesní a ke kulturně výchovné práci, k oblasti působení funkcionálního a nepřímého a k sebevýchově, k otázkám působení prostředí a především k otázkám péče, tedy k sociální pedagogice v širokém slova smyslu. Takto chápána andragogika se ovšem nemůže uzavírat do sebe, nutně vyžaduje, v míře daleko větší, než je obvyklé v tradiční pedagogice, oporu v dalších vědách: nejen v psychologii, antropologii, kulturologii, především pak v sociologii. Jsou to pro ni vědy nejen pomocné v tradičním slova smyslu, nýbrž vědy opěrné.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Srov.: Jochmann, V.: Úvodem: Andragogika a její pojetí. In: Antologie textů k andragogice I. 1. vyd. Olomouc 1991, str. 5, 7, 9

4. 2 Doc. PhDr. Vladimír Jochmann

(1923 – 2008)

Profesní životopis docenta Jochmanna čtenář najde v přílohách č. 16 a č. 17, výběr z bibliografie v příloze č. 18.

Docent Jochmann vymezuje pojem andragogiky jako koncepci teorie i praxe výchovy dospělých, zdůrazňující její relativně samostatné postavení a kvalitativní odlišnost vzhledem k pedagogice. Termín je vytvořen podle vzoru pedagogika s obdobným pojmovým rozšířením pojmu „anér = muž“ na „dospělý (bez rozdílu pohlaví)“.¹⁶⁵

Podobně jako u pedagogiky se jím obvykle označuje jak výchova dospělých jako společenský jev, tak umění, znalost výchovy dospělých, tak teorie výchovy dospělých, věda o výchově dospělých. V souvislosti s tímto vymezením a konstitucí andragogiky jako nové koncepce o výchově dospělých **Jochmann poukazuje na stanovisko Komenského, které se plně kryje se současnými koncepcemi výchovy jako celoživotního doprovodu a základní potřeby člověka.**¹⁶⁶

Jestliže je cílem této MDP najít souvislosti resp. provést komparaci mezi odkazem Komenského a dílem současných andragogů, pak toto Jochmannovo stanovisko můžeme chápat jako **přímé odkazování na Komenského principy, zejména pak na princip celoživotního zdokonalování člověka.**

Komenský, stejně jako současní andragogové včetně Jochmanna, chápe výchovu dospělých jako jev zásadně odlišný od výchovy dětí a mládeže, ale zároveň výchovu dětí a mládeže akcentuje jako základ a východisko pro výchovu a vzdělávání dospělých.

Jochmann vymezil rozdíly takto:¹⁶⁷

- **výchova dětí a mládeže spočívá** ve vytváření člověka jako společenské bytosti, ve vytváření osobnosti, v základní přípravě na výkon sociálních rolí, což podle Jochmanna tvoří podstatu dospívání,

¹⁶⁵ Srov.: Jochmann, V.: Úvodem: Andragogika a její pojetí. In: Antologie textů k andragogice I. 1. vyd. Olomouc 1991, str. 5

¹⁶⁶ Srov.: Jochmann, V.: Úvodem: Andragogika a její pojetí. In: Antologie textů k andragogice I. 1. vyd. Olomouc 1991, str. 5-6

¹⁶⁷ Srov.: Jochmann, V.: Úvodem: Andragogika a její pojetí. In: Antologie textů k andragogice I. 1. vyd. Olomouc 1991, str. 8

- naproti tomu **výchova dospělých spočívá** v neustálém dotváření osobnosti, popř. v jejím udržování nebo ještě dál v jejím vytváření – resocializaci, reedukaci. Dále pak v adaptaci na neustále se měnící životní podmínky, ve zdokonalování výkonu sociálních rolí a ve vytváření možností přecházet na sociální role jiné. V rozšiřování možností konzumpce kultury a spoluúčasti na jejím utváření. Ve všestranném ovlivňování chování a jednání. Tímto výčtem je dle docenta Jochmanna pojem výchova podstatně rozšířen.

Takto rozšířené pole výchovy Jochmanna vedlo k pokusu o jinou definici výchovy než tradiční, o podstatně rozšířenou definici výchovy a pojmu jako takového, kdy výchovu charakterizuje jako jednu ze **základních sociálních funkcí, spočívající v permanentním formování osobnosti a seberealizace člověka jako společenské bytosti a jeho přípravě na výkon společenských rolí**, jakož i ve zjednávání podmínek, sociálních a psychických pro jeho život.¹⁶⁸

Docent Jochmann zdůvodňuje svoji koncepci andragogiky tím, že **vychází ze základního pojetí člověka jako bytosti společenské**, řečeno s Aristotelem zoon politikon, bytosti, která existuje pouze ve společnosti a společnostech. Jednou ze základních společenských funkcí a antropin, základních znaků, je pak výchova: člověk se člověkem nerodí, člověk se člověkem stává. V procesu výchovy se člověk vytváří jako osobnost i jako společenská bytost, výchova vytváří **základní vazbu jednotlivce a společnosti, svým způsobem nakonec vytváří i společnost**.¹⁶⁹

Docent Jochmann chápe výchovu jako formování osobnosti jako společenské bytosti, vytvářením a kultivací člověka po všech stránkách, a to:¹⁷⁰

- ipso facto socializací, tj. osvojováním sociálních regulativů a přípravou na výkon sociálních funkcí.
- enkulturací, tj. vpravováním jednotlivce do kultury, která je základním znakem lidské společnosti jako takové a základní charakteristikou jednotlivých globálních společností, popř. přenosem informací, který toto vpravování realizuje.

168 Srov.: Jochmann, V.: Úvodem: Andragogika a její pojetí. In: Antologie textů k andragogice I. 1. vyd. Olomouc 1991, str. 8

169 Srov.: Jochmann, V.: Úvodem: Andragogika a její pojetí. In: Antologie textů k andragogice I. 1. vyd. Olomouc 1991, str. 8

170 Srov.: Jochmann, V.: Úvodem: Andragogika a její pojetí. In: Antologie textů k andragogice I. 1. vyd. Olomouc 1991, str. 7

Dále pak docent Jochmann výchovu nazývá složitým sociálním procesem, který má dva základní typy, a to:¹⁷¹

- **funkcionální působení**, tj. působení sociálního prostředí, které je nezáměrné a Jochmann je považuje za primární,
- **intencionální působení**, tj. záměrné, výchovu v užším slova smyslu, v rozvinuté společnosti vlastní jádro výchovy, přičemž toto působení je dvojího druhu, a to přímé výchovné působení a nepřímé výchovné působení, spočívající ve zjednávání podmínek a impulsů pro sebevýchovu.

Dále vymezuje docent Jochmann výchovu jako jeden ze základních atributů člověka, odlišující ho od ostatních živočichů. Člověk, na rozdíl od ostatních živočichů, výchovou získává schopnost účelně reagovat na vnější podněty (a tím přežít). Jestliže je společnost chápána jako síť vztahů mezi jednotlivci a sociálními skupinami, pak jedním rozměrem výchovy je vpravování člověka do této sítě vztahů.¹⁷²

Jestliže jsem se v kapitole předešlé, z ryze praktických důvodů, dotkla problému nelehkého ohraničení a vzájemného prolínání se jednotlivých identifikovaných principů Komenského andragogického myšlení, pak na tomto místě tento problém připomínám opodstatněně. Neboť analýzou Jochmannových příspěvků v publikaci *Antologie textů k andragogice I. nacházím několik souvislostí resp. odkazování se v dimenzi nepřímé, tedy v dimenzi podstaty* na několik identifikovaných principů, a to současně:

- Docent Jochmann definuje výchovu jako základní společenskou funkci a výchovou se člověk stává společenskou bytostí, tj. společnost vytváří člověka a člověk společnost, **nepřímo** odkazuje na **identifikovaný princip sociálně-politický**, důvodem je **podobnost s** Komenského koncepcí formování člověka a všech lidí. Jenž obsahovala proces přeměny člověka v rozumného společenského tvora, tvořivě aktivního činitele i proces působení společnosti, počínaje rodinou; výchova a vzdělávání mají být zpřístupněny všem bez rozdílu pohlaví i sociální příslušnosti; mocní ve společnosti se mají finančně angažovat v procesu výchovy a vzdělávání chudých, což charakterizuje základní společenská funkce.

¹⁷¹ Srov.: Jochmann, V.: Úvodem: Andragogika a její pojetí. In: Antologie textů k andragogice I. 1. vyd. Olomouc 1991, str. 7

¹⁷² Srov.: Jochmann, V.: Výchova dospělých-Andragogika. In: Sociologica – Andragogica 1. vydání neuvedeno. Olomouc 1992, str. 12

- **Nepřímé souvislosti** jsou prokazatelné s identifikovaným **principem vševýchovným**, protože Komenského propracovaný systém výchovy a vzdělávání má za úkol mimo jiné rozvíjet lidské kvality a pouze moudrostí lze zdokonalit jednotlivce, národ, lidstvo. Podle Komenského mají být k univerzálnímu vzdělání přiváděni všichni, ve všem a všestranně. Proč tomu tak má být vysvětluje také tím, že lidé tak pochopí podstatu lidské existence. Komenský popsal prostředky, jakými lze vychovávat a vzdělávat, mimo „božských prostředků“ jako jsou smysly, rozum a víra uvádí zejména výchovné působení v rodinách a školách.
- Jochmannovo pojetí výchovy směřující ke kultivaci člověka znamená **nepřímou souvislost, v rovině podstaty**, s **principem filosoficko-náboženským**, tzn., že podle Komenského přístupu k výchově a vzdělávání se mimo jiné upevňují morální a duchovní hodnoty, což znamená také kultivaci člověka. Znaky shody, **v dimenzi podstaty**, nacházím také s identifikovaným **principem vševýchovným**, důvodem je Komenským upřednostňované vhodné vševýchovné působení, zejména na mládež, jenž má bránit šíření špatných příkladů a názorů, které mohou vést ke „špatné a křivé cestě“ životem.
- Jochmannovo pojetí výchovy znamená ovlivňování jednání a všestranného chování, dále pak znamená odlišení lidí od ostatních živočichů. Toto je nezpochybnitelná souvislost, v **nepřímé dimenzi**, s identifikovaným **principem vševýchovným**, protože Komenský označil člověka za obraz boží, který je v pozemském světě proto, aby se rozumem odlišil od zvířat, vzdělávati se všemu znamená ve všem se orientovat a všemu rozumět, znamená univerzální vědění. **Nepřímé souvislosti** nacházím také s identifikovaným **principem filosoficko-náboženským**, důvodem je emancipace lidské přirozenosti, dle Komenského je lidskou přirozeností používat rozum a aktivně se učit.
- V neposlední řadě Jochmannem definovaná výchova znamená adaptaci a praktickou přípravu člověka na změny toto nepochybně souvisí, **nepřímo**, s identifikovaným **principem celoživotního zdokonalování člověka**, stejně tak můžeme nacházet **nepřímou** souvislost s identifikovaným **principem sociálně-politickým**, důvodem je poskytování praktických návodů pro „život“ společnosti i jednotlivce, jak se o to snažil Komenský.

Není jistě náhoda, že autoři zmíněné *Antologie textů k andragogice I.* Zařadili za úvodní slovo docenta Jochmanna příspěvek z vybraných spisů Jana Amose Komenského.

Docent Jochmann ve svém příspěvku *Výchova dospělých-Andragogika I.* charakterizuje studijní program oboru „andragogika“ filosofické fakulty Univerzity Palackého jako podstatně odlišný od obdobných studijních oborů na ostatních filozofických fakultách v českých zemích i na Slovensku nejen díky neobvyklému názvu oboru, ale zejména pak díky **značně vyšší komplexnosti a snaze o jisté teoretické ukotvení**. Tyto dvě důležité charakteristiky olomouckého studijního programu, tj. vyšší komplexnost a úsilí o teoretické zakotvení oboru, docent Jochmann připisuje specifickým olomouckým podmínkám a osobní orientaci hlavních protagonistů. Právě **komplexnost** Jochmann označuje za zásadní, neboť tato umožňuje zakomponovat do oboru např. sociální práci a zároveň pomáhá téměř beze zbytku převzít a pouze s přiměřenou modernizací použít teoretickou koncepci oboru, na níž bylo stavěno v Olomouci před dvaceti lety, tj. 70. letech 20. století. Teoretické koncepce z let 1969/70 (byly zejména součástí Hyklíkova hlavního úkolu státního badatelského výzkumu a byly to podklady pro koncepci Encyklopedického slovníku) dle docenta Jochmanna mají povahu spíše esejí než patřičně dokumentovaného odborného textu, proto v rámci nové teoretické koncepce sice vychází z předdefinovaného základního pojmu výchova, ale chápe ji komplexněji tj. s ohledem na jiné perspektivy. Jochmann považuje za zásadní překročit kategoriální systém tradiční pedagogiky samotné a v rámci „nové“ vědní disciplíny andragogiky stanovuje referenční systém určující rámec, k němuž daný jev, tj. výchovu, vztahuje.¹⁷³

Za pomoci antropologického trojúhelníku: člověk – společnost – kultura, tj. antropologie (s jádrem v psychologii), sociologie a kulturologie, blíže vymezuje kategorii výchovy. Docent Jochmann chápe výchovu v dimenzích antropické, sociální a kulturní, nejen tedy jako jev antropoformní (člověkotvorný), nýbrž také socioformní (společenskotvorný) a kulturoformní (kulturotvorný). Osobnost, společnost ani kulturu nelze, dle docenta Jochmanna, chápat staticky jako stav, tj. něco co je, nýbrž dynamicky jako proces, tj. něco co se děje. Stejně tak výchovu Jochmann nechápe jako něco omezeného, uzavřeného, ukončeného, nýbrž z hlediska jednotlivce jako celoživotní, nikdy neuzavřený (uzavřený teprve smrtí). Zde docent Jochmann připomíná dosud „nejlepší“ **zpracování pojetí výchovy od Jana Amose Komenského**.¹⁷⁴

¹⁷³ Srov.: Jochmann, V.: *Výchova dospělých-Andragogika*. In: *Sociologica – Andragogica I.* Vydání neuvedeno. Olomouc 1992, str. 11,12,13

¹⁷⁴ Srov.: Jochmann, V.: *Výchova dospělých-Andragogika*. In: *Sociologica – Andragogica I.* Vydání neuvedeno. Olomouc 1992, str. 11,12,13

Výchova je složitý komplexní proces, který zahrnuje obrovské množství faktorů, které lze označit jako výchovné pole. Jochmannovo dělení výchovy se neomezuje pouze na působení záměrné či nezáměrné, jak jsem uvedla výše, ale výchovu vymezuje také z hlediska náplně, a to na:¹⁷⁵

- **péči**, tj. zjednávání podmínek sociálních a psychických pro výchovu a seberealizaci, pro život vůbec a pro vykonávání sociálních rolí a podíl na kultuře,
- **edukaci**, tj. utváření osobnosti, personalizace a socializace, převážně ve smyslu osvojování sociálních regulativů a socionormativní části kultury, částečně též sociálních rolí,
- **vzdělávání**, tj. jako přenos a osvojování znalostí, dovedností a návyků potřebných pro výkon sociálních rolí, absorpci kultury a včleňování individua do kulturního systému.

Komplexním pojetím pojmu výchovy docent Jochmann nemá za cíl redefinovat samotný pojem výchovy, ale zdůraznit jisté momenty, které mají dle Jochmanna klíčový význam pro výchovu vůbec a výchovu dospělých zvlášť:¹⁷⁶

- zdůraznění společenského charakteru výchovy,
- zdůraznění výchovy jako celoživotního procesu,
- zdůraznění funkcionálního působení (působení prostředí),
- zdůraznění kultury jako jedné ze základních oblastí pro výchovu,
- zdůraznění péče jako jedné ze základních součástí výchovného procesu.

Zdůrazněné momenty, které mají dle docenta Jochmanna klíčový význam pro výchovu vůbec a výchovu dospělých zvlášť, se přímo nabízí ke komparaci s Komenského identifikovanými principy:

- Jochmannem zdůrazněna výchova jako celoživotní proces a jeho připomenutí Komenského pojetí výchovy znamená **přímý odkaz na** identifikovaný princip **celoživotního zdokonalování člověka**. Tuto souvislost nelze nijak zpochybnit už proto, že se Jochmann ve svém příspěvku na Komenského pojetí výchovy, jako celoživotního procesu končícího až smrtí, odvolává.

¹⁷⁵ Srov.: Jochmann, V.: Výchova dospělých-Andragogika. In: Sociologica – Andragogica 1. vydání neuvedeno. Olomouc 1992, str. 14

¹⁷⁶ Srov.: Jochmann, V.: Výchova dospělých-Andragogika. In: Sociologica – Andragogica 1. vydání neuvedeno. Olomouc 1992, str. 14

- Společenský charakter výchovy, funkcionální působení výchovy, péče jako základní součást výchovy nebo kultura jako oblast výchovy lze považovat, na základě výše uvedeného, **jako nepřímé Jochmannovo odkazování se na identifikované Komenského principy**. Jestliže jsem uvedla principy, pak platí beze zbytku vzájemné prolínání se identifikovaných principů zejména **vševýchovného, sociálně-politického, filosoficko-náboženského** a díky funkcionálnímu působení prostředí, pak **principu celoživotního zdokonalování**. Pro ilustraci uvádím, v této MDP již některé zmíněné charakteristiky identifikovaných principů. **Podle Komenského** se má společnost, resp. mocní ve společnosti postarat o výchovu a vzdělávání všech bez rozdílů, tj. sociálně-polický princip. Mocní se mají postarat o nápravu věcí lidských a pečovat o rozvoj jednotlivce v rámci výchovy a vzdělávání, a to zejména na základě duchovních a mravních hodnot a akceptace lidské přirozenosti, tj. filosoficko-náboženský princip. Podle Komenského se lidská přirozenost dynamicky vyvíjí od dětství až po stáří a je kultivovaná právě vychovavatelským umění. Propracovaný školský systém včetně vhodných knih, učitelů, metod výuky zajistí vhodné prostředí, dobře působící na vzdělávané a zároveň zajistí lidem získávat jistotu v životě a schopnost orientace ve společnosti, schopnost lidí zvládat svoje úkoly a zvládat „nové příchozí“. V podstatě totéž, ale jinak řečeno zaznamenáváme v textech docenta Jochmanna.
- Komenský naléhavě pociťoval lidem poskytovat **komplexní vědění**. Jestliže se Komenský svým pansofickým úsilím snažil vytvořit nikoli sumář vybraných znalostí ze všech oborů, ale souhrn hlavních principů, jevů, souvislostí a dobrým metodickým návodem vést k pochopení paralelních struktur a vazeb k odhalení pravdy a moudrosti, pak Jochmannovo vysvětlení odlišnosti, tj. značně vyšší komplexnost chápání olomouckého studijního programu andragogiky, poukazuje tímto na souvislosti mezi Komenského identifikovaným principem a „myšlením“ současného andragoga Jochmanna. **Nepřímo „vidíme“ pansofické úsilí docenta Jochmanna** v souvislosti s vytvořením nového teoretického konceptu oboru andragogika. Docent Jochmann se **nepřímo** odkazuje na **princip vševědný**.

Docent Jochmann v této souvislosti podotýká, že andragogika komplexně pojatá odkrývá kauzální a funkcionální vztahy a vazby, v nichž výchovná funkce probíhá, a vytváří o ní (v plné šíři) vědecký systém poznatků. Andragogika jako věda o výchově dospělých je typická věda antropologické povahy, protože člověk je bytost silně komplexního charakteru, má i výchova silně komplexní charakter, platí to tudíž také o andragogice. Nutně tedy včleňuje do svého systému poznatky základních antropologických věd, **integrujíc** je pod svým vlastním zorným úhlem.¹⁷⁷

Stále komplikovanější struktura moderní společnosti a prudce rostoucí role lidského faktoru, stoupající váha moderní techniky a podmínky vědeckotechnické revoluce **vyžadují rozšíření vzdělávání prakticky na celý život**. Vlivy působící i v době dospělosti jsou stále četnější a silnější, moderní společnost podstatně rozšiřuje oblast života člověka, do níž zasahuje, právě tak jako úseky, v nichž o něj musí pečovat. Takto Jochmann charakterizuje souvislosti andragogiky a společenské praxe. **Akční pole andragogiky** znamená velmi širokou oblast a zasahuje do úseků, které až donedávna byly zcela nebo z větší části mimo sféru jejího zájmu. V praxi jde poměrně často o velmi rozmanité oblasti společenského života, které rámec vlastní andragogiky často přesahují a obsahují ji jen jako více nebo méně podstatnou část. Docent Jochmann poskytuje výčet hlavních oblastí, v nichž je ve větším nebo menším rozsahu akční pole andragogiky.¹⁷⁸

- **Vzdělávání:** školské (vysokoškolská pedagogika všech oblastí), podnikové, rekvalifikace, mimoškolské kursy, cykly, přednášky, lidové univerzity a akademie apod.,
- **Edukace:** politická a občanská výchova, podniková výchova, kulturní výchova (zpřístupňování kulturních hodnot), propagace a reklama, průzkum trhu, marketing, prevence a výchovná práce v oblasti kriminalistiky a penologie, zdravotní osvěta a lékařská andragogika, rehabilitace, vojenská výchova, tělesná výchova, prevence a výchovná péče v oblasti sociálně patologických jevů.
- **Péče:** kulturní a kulturně výchovná práce (včetně knihovnictví, muzeologie, památkové péče aj).

¹⁷⁷ Srov.: Jochmann, V.: Výchova dospělých-Andragogika. In: Sociologica – Andragogica 1. vydání neuvedeno. Olomouc 1992, str. 17, 18

¹⁷⁸ Srov.: Jochmann, V.: Výchova dospělých-Andragogika. In: Sociologica – Andragogica 1. vydání neuvedeno. Olomouc 1992, str. 20

V tomto kontextu se docentovi Jochmannovi jeví účelnější klasifikovat akční pole andragogiky podle institucí, kde výchovné působení různého typu probíhá a pro tyto instituce připravovat patřičně vzdělané pracovníky, kteří se mohou uplatnit i v celé řadě institucí. Jochmann klasifikuje hlavní akční okruhy andragogiky takto:¹⁷⁹

- instituce mimoškolního vzdělávání,
- podnik, podniková sféra, pracovní sféra,
- široká oblast sociální péče a sociální práce,
- kulturní a kulturně výchovná zařízení všeho druhu.

Docent Jochmann tímto poukazuje na rozmanitost možností a šíři vzdělávání v dospělosti o jakou se andragogika je „schopna postarat“. Vymezením akčního pole andragogiky Jochmann poukazuje je nutnost rozšířit výchovu a vzdělávání za hranici dětství a mládí a v podstatě se tímto odkazuje, tedy **nepřímo na Komenského princip celoživotního zdokonalování člověka**.

V roce 1993 docent Jochmann v úvodu *teoretického semináře k pojetí andragogiky v Olomouci*, který byl v roce 1994 také vydán jako spis, uvádí problémy, které jsou s andragogikou jako pojmem i vědou spojovány. Hovoří o překonání vnějších problémů a poukazuje na přesouvání problémů dovnitř samotného oboru. V těchto souvislostech hovoří o nutné hluboké sebereflexi oboru a nutnosti vědomého vytváření oboru. Hovoří o andragogice jako oboru, který je neustále v pohybu, co se týče obsahu, struktury, vztahu k ostatním oborům. Samotný výčet problémů jako jsou *základní koncepce andragogiky, vědní podstata andragogiky, chápání andragogiky jako vědy, terminologické otázky, metodologické otázky, moderní a postmoderní pojetí pronikající do andragogiky, profilace andragogiky, otázky výchovy dospělých a andragogiky, andragogika jako studijní obor, distanční vzdělávání, ekonomické problémy, vztah andragogiky k jiným společenským subjektům, historický vývoj, mezinárodní aspekt*¹⁸⁰ znamená otevřenost, nutnost vnímat prostředí andragogiky v různých kontextech, znamená potřebu integrace, tj. vidět andragogiku z různých pohledů, v různých souvislostech a hlavně andragogiku vnímat jako součást celku, jak už bylo jednou Jochmannem řečeno vnímat ji vysoce komplexně. Tento výčet je nalezená souvislost, v dimenzi **nepřímé**, s **principem vševedným a metaprincipem integrace**.

¹⁷⁹ Srov.: Jochmann, V.: *Výchova dospělých-Andragogika*. In: *Sociologica – Andragogica I*. Vydání neuvedeno. Olomouc 1992, str. 21

¹⁸⁰ Srov.: Jochmann, V.: *Problémy andragogiky*. In: *Andragogika-teoretický seminář k pojetí andragogiky*. 1.vydání. Olomouc 1994, str. 8-9

Úvodním i závěrečným slovem na semináři *Vzdělávání dospělých ve středomoravském regionu* v roce 1997 docent Jochmann vyslovuje svůj „smutek“ nad nepříliš dobrou a málo povzbuzující situací v oblasti vzdělávání dospělých u nás, pokud jde o horní vrstvu, tj. institucionální vrstvu. Ale zároveň se dívá s větším optimismem na to, co se děje dole a konstatuje, že vzdělávání dospělých se přes všechny potíže a překážky úspěšně rozvíjí, zejména na úrovni regionální. Těžiště v další práci andragogů vidí v diskusi nad otázkami, které se týkají bezprostředně problematiky regionálního rozvoje vzdělávání dospělých. Navrhuje mimo jiné vytvořit Regionální radu vzdělávání dospělých. Další pozornost andragogů by měla být soustředěna na poznání aktuálních problémů spojených se vzdělávacími aktivitami dospělých.¹⁸¹

Takový posun od „makro“ pohledu k „mikro“ pohledu na andragogiku docenta Jochmanna ukazuje, že andragogika jako věda pro praxi může poskytnout konkrétním lidem v konkrétním místě „návod“ jak žít a přežít v měnící se době. Není možné na tomto příkladu opět nepoukázat na souvislost mezi identifikovaným principem Komenského a andragogickým úsilím docenta Jochmanna. Konkrétně pak Jochmannovo odkazování se v dimenzi podstaty, **tedy nepřímé, na princip sociálně-politický.**

Texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání *Logistika distančního vzdělávání* z roku 2001 dle jednoho z autorů, tj. docenta Jochmanna, mají vzbudit ve čtenáři přesvědčení o nutnosti systematické činnosti při zajišťování distančního vzdělávání. Jedná se o řadu různých úkonů, které na sebe dílem navazují, dílem jsou však relativně samostatné. Dále pak vysvětluje podstatu takového přístupu, tj. systematického přístupu. Právě již zmíněná relativní samostatnost může mást čtenáře a odvádět ho od přesvědčení o nutnosti systémového přístupu. Systémový přístup znamená vyvedení z chaosu. Systém neboli logistika je součástí každé vzdělávací aktivity, ale význam v každém typu vzdělávání je jiný. Podstatný důraz na logistiku je kladen v distanční formě vzdělávání, kde učí zejména systém, učitel (lektor) má naopak větší důraz v klasickém prezenčním studiu. Jochmann poukazuje na stoupající povahu vlastní učební aktivity studujícího, který naprosto nutně potřebuje dokonalý servis, oporu.¹⁸²

¹⁸¹ Srov.: Jochmann, V.: *Vzdělávání dospělých ve středomoravském regionu* – sborník z regionální konference vzdělávání dospělých v Olomouci 1997. Vydání neuvedeno. Olomouc 1998, str. 9, 79

¹⁸² Srov.: Jochmann, V., Koudelka, F.: *Logistika distančního vzdělávání* – texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání. Vydání neuvedeno. Olomouc 2001, str. 1-2, 25

Přestože docent Jochmann uvádí historické příklady, jak byla logistika zásadní při materiálním zabezpečování stavebních činností ve staré Číně nebo v Egyptě, jak byla zásadní logistika ve vojenském velení Alexandra Velikého, Jana Žižky či Napoleona, se neodkazuje na Komenského všestranné úsilí, pozorný čtenář nemůže popřít souvislosti s identifikovanými principy, neboť v závěru Jochmann hovoří o logistice vznikající při realizaci různých občanských, vojenských nebo vzdělávacích projektů.¹⁸³

Komenský takových „projektů“ vytvořil nespočítaně, ať už v oblasti vzdělávání, v oblasti společenské i politické. Je již tedy jen formalitou opakovat souvislost **nepřímou**, tedy v podstatě mezi Jochmannovým textem a Komenského úsilím, resp. mezi Komenského identifikovanými **principy** jako jsou princip **vševýchovný** a princip **sociálně-politický**.

¹⁸³ Srov.: Jochmann, V., Koudelka, F.: Logistika distančního vzdělávání – texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání. Vydání neuvedeno. Olomouc 2001, str. 1-2, 25

4. 3 Prof. PhDr. Dušan Šimek

(1950)

Profesora Šimka jsem si pro komparaci vybrala protože, stejně jako docent Jochmann se i profesor Šimek podílel na konstituování nového pojetí andragogiky v Olomouci, tj. integrálního pojetí, také po docentovi Jochmannovi převzal vedení Katedry sociologie a andragogiky v Olomouci. Profesora Šimka považuji za pokračovatele v Jochmannově andragogickém úsilí.

S profesním životopisem a výběrem z bibliografie profesora Šimka se může čtenář blíže seznámit v přílohách č. 19, č. 20, č. 21 a č. 22.

Na počátku 90. let 20. století se andragogika jako věda o výchově dospělých teprve konstituuje a tomu také odpovídá charakter diskusí v akademických kruzích či ráz publikací, které se k té době vztahují.

Profesor Šimek se v učebním textu *Vybrané problémy teorie výchovy dospělých* z roku 1991 vyjadřuje velmi odmítavě k rezultativnosti vědy doposud velmi uplatňované, což má podle něj za důsledek, neživotnost poznatků ve vědě, encyklopedismus, formalismus a verbalismus a co víc vede k nebezpečí oddělování tzv. formativních a informativních cílů výchovy a vytváření prostoru pro etické deformace. Dále Šimek odmítá rezultativnost z důvodu uzavírání vědy do pojmového systému.¹⁸⁴

Lze tedy toto profesorovo odmítání uzavřenosti vědy sama do sebe obecně chápat jako náklonnost k diskusi a otevřenosti širším souvislostem? Pokud ano, pak zde vidím v podstatě, **tedy nepřímo**, souvislost s identifikovaným **metaprincipem integrity**. Důkazem toho je také výčet problematických otázek, řekněme souvislostí, jak je uvádí profesor Šimek:¹⁸⁵

- otázky, které byly řešeny v jiných historických a společenských souvislostech (např. pojetí sociálnosti výchovy dospělých),
- otázky, které jsou stále nastolovány, s tím, že cílem tu není jejich vyřešení, ale spíše metodologický a gnoseologický přínos (např. strukturace složek výchovy),
- otázky, které jsou pokládány, aniž by bylo jasné, na co se vlastně ptají (např. obsah a reálné pojetí pojmu „kolektiv“), otázky, které jsou považovány za vyřešené, nicméně společenská realita nasvědčuje opaku jak je tomu v případě současných etických problémů.

¹⁸⁴ Srov.: Šimek, D.: *Vybrané problémy teorie výchovy dospělých*. vydání neuvedeno. Olomouc 1991, str. 5,6

¹⁸⁵ Šimek, D.: *Vybrané problémy teorie výchovy dospělých*. Vydání neuvedeno. Olomouc 1991, str. 5

Také profesor Šimek, podobně jako docent Jochmann, hovoří o výchově dospělých jako o jevu, který je od výchovy dětí a mládeže odlišný, ale pouze v **metodách, formách a prostředcích**, které jsou specifické, tedy odpovídají **specifiku objektu výchovy**, tj. dospělému člověku. Ovšem v obecné rovině jako je sociální funkce výchovy, v cílové struktuře ba dokonce i v procesu výchovy se výchova dospělých od výchovy dětí a mládeže neliší. Profesor Šimek v případě výchovy dospělých hovoří spíše jako o převýchovném působení. Podle profesora Šimka nelze oddělovat výchovu a vzdělávání, je-li dospělý jedinec vzděláván, je současně i vychováván. Avšak vychovávání je efektivnější je-li realizováno nepřímým intencionálním působením, neboť dospělý jedinec je zpravidla velmi citlivý na přímé ovlivňování a sociologizující koncepce výchovy dokonce považují vlivy sociálního působení za faktor rovnocenný záměrnému. **Právě specifičnost** se stává dostatečným argumentem pro širší, přiměřenější pojetí objektu výchovného působení, než je tomu tradičně u „pedagogiky“. Jako protipól k tradiční pedagogice, resp. k pedagogice dospělých, dle profesora Šimka, stojí některé extrémní andragogické koncepce, které hovoří o nevychovatelnosti dospělého jedince, **což popírá myšlenku humanizace**, dospělého jedince nebo nemožnosti vychovávat dospělého jedince institucionalizovaně, protože je zdůrazňována dobrovolnost vzdělávání. Snahou profesora Šimka, stejně tak i docenta Jochmanna, je výrazně upozornit na **specifičnost výchovy dospělých**, a tím charakterizovat výchovu dospělých jen pouze jako část teorie výchovy.¹⁸⁶

Pokud se zaměřím na snahy o zdůraznění specifičnosti objektu výchovy dospělých, jak o tom pojednává profesor Šimek, pak nelze nepřipomenout Komenského úsilí univerzálního vzdělávání, které je dosahováno univerzálními prostředky, a to pro každý věk lidský konkrétními prostředky. Domnívám se, že jde o souvislost **nepřímou**, tedy v **rovině podstaty**, s identifikovaným Komenského **principem vševýchovným**.

V souvislosti s historickým vývojem strukturace výchovy dospělých se profesor Šimek¹⁸⁷ **přímo odkazuje** na Komenského celoživotní úsilí, odkaz resp. na jeho **vševýchovné úsilí** tedy **princip vševýchovný**, kdy v rámci požadavku všestranné výchovy Komenský zdůrazňuje diferenciaci výchovně vzdělávacích forem a metod v jednotlivých etapách lidského věku. Profesor Šimek dále **přímo** zmiňuje Komenského třídy, které jsou charakterizovány v identifikovaném principu **celoživotního zdokonalování člověka**, tj. ve škole mužnosti.

¹⁸⁶ Srov.: Šimek, D.: Vybrané problémy teorie výchovy dospělých. Vydání neuvedeno. Olomouc 1991, str. 10

¹⁸⁷ Srov.: Šimek, D.: Vybrané problémy teorie výchovy dospělých. Vydání neuvedeno. Olomouc 1991, str. 27

Zajímavé je, že profesor Šimek vidí hlavní přínos Komenského pro pedagogiku dospělých nikoli jen v požadavku celoživotního vzdělávání, ale v důsledném **chápání výchovy jako předpokladu sociální změny**.

Profesor Šimek v souvislosti s výchovou a vzděláváním hovoří o sociální, resp. o „sociálně ekonomické“ a „sociálně kulturní determinaci. Tuto podmíněnost připisuje zejména vědě, která se stává výrobní silou. Podle Šimka se nemění podstata, ale mění se mechanismy sociálně ekonomické a kulturní determinace ve struktuře všech základních pedagogických kategorií, tj. v cílech, obsazích, prostředcích aj., především pak v cílových strukturách. To vše vyvolává nutnost uvažovat opět o šíři a povaze svého předmětu, o souboru svých poznatků a vztahu k ostatním vědám. Důvodem, podle profesora Šimka, jsou důsledky technického a ekonomického rozvoje a s tím spojené vznikající mimořádně závažné problémy organizačně správní povahy, tj. řízení rekvalifikačních procesů, i povahy etické, tj. restrukturalizace hodnotových orientací dospělých, či formování od minulosti odlišného životního způsobu.¹⁸⁸

Slovy profesora Šimka, tedy „práce a ekonomická aktivita, představuje integrující formu sociální aktivity člověka a jako taková implikuje celé spektrum kulturně společenských jevů“¹⁸⁹, je výchova pojímána jako cílevědomé a záměrné formování jedince k zaujetí adekvátních pozic v sociální struktuře.¹⁹⁰

Na profesionalizaci, tj., na přípravě k profesi a zaujetí sociálně ekonomické pozice, profesor Šimek ukazuje nejzřetelnější nedostatky pedagogiky v období nástupu vědeckotechnického rozvoje, které také charakterizují i kulturní potřeby společnosti.¹⁹¹

Z výše uvedeného lze dedukovat **nepřímé** Šimkovo odkazování se na **princip** jak **celoživotního zdokonalování člověka**, zejména v souvislosti s přicházejícími změnami a s tím souvisejícími změnami ve struktuře pedagogických kategorií, jak je definuje profesor Šimek, a schopnosti jedince i společnosti reagovat na ně, tak **na princip sociálně-politický**, z důvodu souvislostí jako jsou adekvátní reakce na přicházející změny a společenská i ekonomická aktivita jedince a společnosti.

V dubnu 1993 v rámci *Teoretického semináře k pojetí andragogiky v Olomouci* jako sborník vydaný 1994 nadále profesor Šimek vyvolává diskusi k otázkám „co je a kam kráčí naše andragogika“¹⁹² a **v příspěvku navazuje na Jochmannovo pojetí integrální andragogiky**.

¹⁸⁸ Srov.: Šimek, D.: Vybrané problémy teorie výchovy dospělých. Vydání neuvedeno. Olomouc 1991, str. 13

¹⁸⁹ Šimek, D.: Vybrané problémy teorie výchovy dospělých. Vydání neuvedeno. Olomouc 1991, str. 13

¹⁹⁰ Srov.: Šimek, D.: Vybrané problémy teorie výchovy dospělých. Vydání neuvedeno. Olomouc 1991, str. 13

¹⁹¹ Srov.: Šimek, D.: Vybrané problémy teorie výchovy dospělých. Vydání neuvedeno. Olomouc 1991, str. 11,12

¹⁹² Šimek, D. (ed.): Místo pro andragogiku: In Andragogika-teoretický seminář k pojetí andragogiky. 1. vydání. Olomouc 1994, str. 22

Profesor Šimek nechce na andragogiku nahlížet jen jako na normativní vědu, neboť takto pojmána postihuje pouze jeden z aspektů andragogiky, byť ten nejvíc viditelný. Pohlíží na andragogiku také jako na funkcionálně interpretativní, neboť právě tato funkce uvádí **proces enkulturace člověka** v tom nejširším slova smyslu do obecných **kontextů sociálně kulturních, sociálně politických a sociálně ekonomických změn**.¹⁹³

Takže **integrálnost** se vztahuje k diferencovanému předmětu, k metodologii, k metodice empirického andragogického výzkumu, ale především k objektu andragogického působení, k člověku v prostředí sociální změny. Profesor Šimek otevírá diskusi na téma **komplikovanosti vytváření jednotné metodologické báze integrální andragogiky**. Jestliže je změna chápána jako kontinuální proces transformace společenského systému, pak se patrně bude muset, dle profesora Šimka, korigovat metodologická báze andragogiky ve prospěch disciplín přinášející přínos z hlediska ontologického nebo gnoseologického. Je-li ovšem andragogika chápána v nejužším slova smyslu, tj. jako **věda o výchově a vzdělávání dospělých**, pak si zachová konzistentní vazby na pedagogické vědy, ale to nevylučuje propojení s vědami opěrnými. Tímto se profesor Šimek dotýká eduktivního pole andragogiky v souvislosti s různými profilacemi (řízení systému sociální práce, personální management, kulturní management), které nemají ostré hranice, což je patrné zejména u problému jako je politika zaměstnanosti nebo problém kvalifikací a rekvalifikací, tento problém profesor Šimek označuje za výrazně multidimenzionální. Úvahy o metodologických problémech slouží jako východisko nově se tvořící vědní disciplíny a zejména pak jako východisko úvah o didaktické transformaci andragogiky jako oboru studia na vysoké škole.¹⁹⁴

Z výše uvedeného je patrná souvislost s Komenského odkazem, resp. s některými identifikovanými principy současně. Problémy objevující se s konstituováním nového pojetí andragogiky, **v podstatě tedy nepřímo** řešil, byť v jiných souvislostech, i Komenský jako např.:

- požadavek didaktické transformace současných andragogů, Šimka a dříve i Jochmanna, není nic jiného než požadavek Komenského na realizaci vzdělávání na základě adekvátních výukových metod, struktur, obsahů i cílů, tedy **princip vševýchovný**,

¹⁹³ Šimek, D. (ed.): Místo pro andragogiku: In Andragogika-teoretický seminář k pojetí andragogiky. 1. vydání. Olomouc 1994, str. 22, 23

¹⁹⁴ Šimek, D. (ed.): Místo pro andragogiku: In Andragogika-teoretický seminář k pojetí andragogiky. 1. vydání. Olomouc 1994, str. 23,24

- komplikace spojené s vytvořením jednotné metodologické báze vyvolávají u andragogů diskuse a závěry, že je nutno na tuto problematiku pohlížet „ze široka“, tedy vidět mnohé souvislosti. Stejně tak to viděl i Komenský, člověka v širokých souvislostech, tj. člověka zdokonalujícího se po celý život, člověka pracujícího, člověka jako emancipované bytosti, člověka jako konajícího, člověka reagujícího na podněty společenské, člověka překonávajícího své labyrinty aj. Nalezené souvisí s **metapřincipem integrace**,
- problém politiky nezaměstnanosti nebo vnímání změny jako kontinuálního procesu transformace společenského systému je v podstatě Komenského reakce na dění ve společnosti a snahy přinášet praktická řešení, tedy **princip sociálně-politický**.

Profesor Šimek se ve své publikační činnosti významně dotýká konkrétní problematiky andragogiky, resp. vymezuje jeden z mnoha možných interpretací předmětu andragogiky, a to **sociální rozměr práce** optikou andragogických souvislostí. Svojí *Otevřenou prací z roku 1994* přináší hlubší vhled do problematiky v kontextu s pojmy jako **abilita práce**, tj. konfigurace obsahu, charakteru a dělby práce s určitým sociálně kulturním a sociálně politickým prostředím, **nezaměstnanost**, tj. průvodní jev sociálně ekonomické transformace spojující odraz různých aspektů sociálně kulturní změny a změny ekonomické s relativně nezávisle se měnící povahou práce se sociálním systémem a **rekvalifikace** pojem relativně nový, spojovaný s potřebou změn kvalifikační struktury v souvislosti s restrukturalizací ekonomiky.¹⁹⁵

Výše zmiňované pojmy profesor Šimek úzce spojuje se sociální změnou a nově se vyskytujícími problémy v české společnosti od devadesátých let 20. století. Dále se svojí studií profesor Šimek pokouší, v teoretické rovině, identifikovat a sociologicky interpretovat změny v oblasti práce (a podstatné jevy související) tak, aby interpretace byla využitelná nejen pro sociologické zkoumání v oblasti práce, při tvorbě kvalifikačních a rekvalifikačních projektů a koncipování systémů profesního vzdělávání. Problémem může být neexistence či nedostatek zkušeností a metodologických východisek v tomto kontextu, neboť tyto jevy v naší novodobé „svobodné“, tj. postkomunistické, společnosti nemají precedens, míní profesor Šimek.¹⁹⁶

¹⁹⁵ Srov.: Šimek, D.: *Otevřená práce – Andragogické souvislosti sociálního rozměru práce*. 1. vyd. Olomouc 1996, str. 6,32,58

¹⁹⁶ Srov.: Šimek, D.: *Otevřená práce – Andragogické souvislosti sociálního rozměru práce*. 1. vyd. Olomouc 1996, str. 4,84

Andragogika jako nově konstituovaná vědní disciplína tato východiska poskytnout snad může, neboť andragogicky uchopen pojem abilita práce může sloužit při zkoumání mechanismů transformace naší společnosti. Tím, že implikuje nejen organizačně technické aspekty práce, ale také aspekty kulturní.¹⁹⁷

Pokud mám důsledně vyjmenovat nalezené souvislosti, na základě analýzy výše jmenované studie profesora Šimka, pak budu opět jmenovat již „tradičně“ (u komparovaných andragogů) nalezené souvislosti, v **dimenzi nepřímé**, s identifikovanými principy, a to:

- s **celoživotním zdokonalováním člověka**. Důvodem je samotný pojem práce, který profesor Šimek podrobuje analýze optikou sociálního rozměru, neboť Komenský v etapě mužného věku, práci spojuje zejména se životní praxí a životem člověka vůbec,
- s **metaprincipem integrace**. Důvodem jsou konkrétní slova profesora Šimka, tedy „sociologický výklad změn v oblasti práce umožní andragogické aplikace v celém rozsahu andragogického pole, přitom důraz na andragogické vyústění je motivován snahou komplexní, integrální přístup k utváření potenciálu mobilizace lidského kapitálu, resp. k orientaci člověka v krizových momentech průběhu jeho životní dráhy“¹⁹⁸. Komenského snahy směřují také k integraci kultury, humanistické kultivovanosti směrem k vyšší kvalitě. Tato je dosahována integrací myšlenky o demokratickém vzdělávání, myšlenky o celoživotním vzdělávání individuálním i sociálním v historickém vývoji lidstva a lidské práce, jak jsem již uváděla, podle Čakové, v kapitole o principech.

Avšak zásadní souvislost nalezená v kontextu této analýzy, dle mého názoru, je v **dimenzi nepřímé s principem sociálně-politickým**, protože profesor Šimek:

- práci definuje v širokých sociálních souvislostech (syntetický status), stejně jako Komenský se snažil vidět společnost a člověka v ní širší optikou,
- změny v rozměru práce dává do kontextu se sociálními změnami ve společnosti, stejně jako Komenský reaguje na změny ve společnosti,
- Šimkova andragogická interpretace práce (a souvisejících jevů) umožňuje pochopit situaci a poskytnout mnohá metodologická východiska, stejně tak Komenský poskytuje „praktické návody“.

¹⁹⁷ Srov.: Šimek, D.: Otevřená práce – Andragogické souvislosti sociálního rozměru práce. 1. vyd. Olomouc 1996, str. 4,84

¹⁹⁸ Šimek, D.: Otevřená práce – Andragogické souvislosti sociálního rozměru práce. 1. vyd. Olomouc 1996, str. 4

Domnívám se také, že kreativní a nekonvenční čtenář, může souhlasit s nalezenou souvislostí, v **dimenzi nepřímé**, v kontextu s identifikovaným **principem vševědným**. Důvodem je právě „pansofické úsilí“ profesora Šimka v kontextu se sociologickou interpretací změny v oblasti práce. V případě Komenského pansofického úsilí to znamená vytvoření souhrnu principů, jevů, souvislostí popř. metodologického návodu směřující ke komplexnímu poznání světa, v Šimkově případě jde o komplexní poznání problematiky související se změnami v oblasti práce.

Velmi často citovaná Šimkova stať *Andragogika na pokraji vědy* vymezuje andragogiku jako novou vědní disciplínou v rámci společenských věd, kde profesor Šimek přiznává jistou váhavost při interpretaci jejího charakteru, systému, metod a funkce. Zároveň podává dostatečně jasné důkazy a srozumitelně vyjadřuje, co andragogika je, co není a čím by případně mohla být, zejména jde-li o fázi institucionalizace. Profesor Šimek také identifikuje a pojmenovává kritické výhrady, kterým andragogika v rámci trajektorie vývoje čelí.¹⁹⁹

Andragogika v Olomouci, tj. integrální andragogika, je typickou vědou na rozhraní sociologie, pedagogiky, psychologie a řady dalších, vysvětluje profesor Šimek. Jejím objektem není pouze dospělý jedinec v krizových situacích či nějak hendikepovaný, nýbrž dospělý jedinec jako sociální aktér a z této formulace vyplývá předmět, jenž můžeme operacionalizovat rozmanitě, dle profesora Šimka takto:²⁰⁰

- v nejobecnějším pojetí je to **koncepte integrální andragogiky jako aplikované vědy o mobilizaci lidského kapitálu v prostředí sociální změny**, takto pojatá koncepte umožňuje propojení makrosociálních souvislostí a mikrosociálními důsledky,
- **integrální andragogika jako aplikovaná věda o orientaci člověka v kritických momentech** (nebo při problémovém průběhu) **jeho životní dráhy**, toto pojetí je více orientováno k jedinci, kdy v centru zájmu je socio- či psychotherapeutický vztah a není zde zastírán její manipulativní, sociotechnický charakter. Přístup, kterému dominuje psychologie.

¹⁹⁹ Srov.: Šimek, D.: Andragogika na pokraji vědy. S-Obzor 4 (7), 1995, č. 2 – 3, s. 97 – 99

²⁰⁰ Srov.: Šimek, D.: Andragogika na pokraji vědy. S-Obzor 4 (7), 1995, č. 2 – 3, s. 97 – 99

- **Integrální andragogika jako aplikovaná věda o animaci dospělého člověka.**
Toto pojetí představuje specifickou variantu manipulativního přístupu. Animace je vztahena na oblast enkulturace, tj. na získávání a udržování kulturní kompetence a na oblast (re)socializaci, tj. na optimalizaci sociálních pozic a rolí. Toto pojetí (pedagogizující pojetí) se vztahuje k úzce vymezené andragogice tedy ke vzdělávání dospělých, kde je předpoklad respektu širších vazeb sociálně kulturního i ekonomického prostředí,
- Pojetí sociologizující se profesoru Šimkovi zdá metodologicky nejperspektivnější obraz **integrální andragogiky jako aplikované vědy o sociálních a individuálních konsekvencích změn syntetického statusu.** Právě v tomto, tj. v komplexnosti a integrálnosti, spočívá přednost tohoto pojetí andragogiky oproti ostatním pojetím.²⁰¹

Profesor Šimek dále vyslovuje názor, že pro integrální andragogiku, která stojí na počátku svého vývoje je vhodná syntetická a problémová orientace na rozdíl od analytických přístupů používaných ve vědách přírodních, ale také věd sociálních. Pro perspektivu integrální andragogiky, profesor Šimek, spíše doporučuje minimalizovat normativní přístupy a zaměřit se na syntetizující reflexi dopadů makrosociálních změn na sociálního aktéra.²⁰²

V komplexnosti a integrálnosti, dle profesora Šimka, spočívá výhoda sociologizujícího pojetí vymezení předmětu integrální andragogiky a právě toto konkrétní vymezení předmětu andragogiky spojuje tento komparovaný text profesora Šimka s Komenského „odkazem“, a to v podstatě tedy **nepřímo** jak s **metaprincipem integrace**, tak s **principem celoživotního zdokonalování**, tedy věkem mužnosti a zároveň s **principem sociálně-politickým**. Jak jsem už dříve zmiňovala i zde, beze zbytku, platí moje praktická poznámka v souvislosti s prolínáním se jednotlivých identifikovaných principů.

Jestliže jsem pozorovala jistý vývoj „pohledu“ na andragogiku u docenta Jochmanna, pak se tento jev objevuje i u profesora Šimka.

²⁰¹ Srov.: Šimek, D.: Andragogika na pokraji vědy. S-Obzor 4 (7), 1995, č. 2 – 3, s. 97 – 99

²⁰² Srov.: Šimek, D.: Andragogika na pokraji vědy. S-Obzor 4 (7), 1995, č. 2 – 3, s. 97 – 99

Konkrétně ve stati *Kurikulum andragogiky stále skryté* publikovanou ve sborníku z roku 2003 je posun znatelný. Tam profesor Šimek²⁰³ sám poukazuje na fakt, že zatímco na počátku legitimizace andragogiky se úsilí českých a slovenských andragogů orientovalo na shromáždění nástrojů podporujících reflexi „nově“ vznikajícího oboru v praxi a studijního oboru na vysokých školách, v současnosti nastává posun zájmu k metodologickým aspektům andragogiky. Zároveň profesor Šimek podotýká, že andragogika ve svém relativně krátkém vývoji prochází induktivním hledáním své identity. Důvodem je podstata vědy jako takové. Nelze stavět svoji disciplinární identitu pouze na vlastní andragogické rekonstrukci teoretických konstrukcí jiných vědních disciplín. Nevznikne tak suma vědění, ale vědění vytvořeno specifickou andragogickou optikou. V tomto kontextu se objevují dva hlavní problémy, jak podotýká profesor Šimek:²⁰⁴

- Problém pojetí andragogické dimenze. Její optimální vymezení z hlediska disciplinárního statusu andragogiky jako specifické vědy o výchově a při její legitimizaci se jeví jako rozhodující krok. Při hledání andragogické dimenze jsou největší výzvou společenské změny. Andragogika na tyto změny musí reagovat a primárně se na ně orientovat. Hledané vědění musí sloužit přípravě člověka na společenské změny (s předpokladem určité utopie).
- Problém nutnosti řešit vztah andragogiky k jiným vědám. Řešením může být nalezení vlastního konceptu před vlastní spoluprací s jinou vědou. Dalším řešením je vytvoření principů a zobecnění zkušeností z praxe a současnou formulací výsledků jiných věd. Poslední z možné cesty k řešení předurčuje samotný induktivní, prakticky založený transdisciplinární charakter a z toho plynoucí vztah k opěrným vědám.

Pokud bych měla v této MDP problém s plněním formální stránky věci, tj. mimo jiné s chybějícím počtem normo stran, pak bych mohla z výše uvedeného textu „otrocky“ opakovat nalezené souvislosti s Komenského „odkazem“, resp. s identifikovanými principy a zdůvodňovat proč tomu tak je. Nečiním tak, neboť tento problém nemám a také se mi to zdá být vůči čtenáři již nudné. Přesto alespoň upozorním na nalezenou souvislost v podstatě, tedy nepřímou, s principem vševýchovným a metaprincipem integrace.

²⁰³ Srov.: Šimek, D.: *Kurikulum andragogiky stále skryté*. In: *Kurikulum andragogiky – sborník*. 1.vydání. Olomouc 2003, str. 91

²⁰⁴ Srov.: Šimek, D.: *Kurikulum andragogiky stále skryté*. In: *Kurikulum andragogiky – sborník*. 1.vydání. Olomouc 2003, str. 91

Mě spíše zaujaly úvahy profesora Šimka nad normativností andragogiky, resp. nad **hodnotově normativními aspekty andragogiky**, kdy používá příkladů jako dichotomie manažerské racionality a manažerské etiky pojednávané již Lipovetzky. Zaujaly mě profesorovy úvahy nad problémy výběru obsahu vzdělávání z množství potencionálních vyučovacích předmětů nebo mnohé z problémů v oblasti mobilizace a řízení lidských zdrojů či z oblasti politiky a sociální práce. Profesor Šimek však podotýká, že má na mysli tuto problematiku v kontextu s andragogikou jako vědou nikoli jako pole praxe, tam normativnost považuje za samozřejmý aspekt.²⁰⁵

Problémovost profesor Šimek²⁰⁶ vidí v tom, že v andragogice nejde o normativní charakter jen některých činností, ale o normativnost jejich základních teoretických východisek a kategorií. Připomíná své jedno z několika vymezení předmětu andragogiky, totiž sociální a psychické souvislosti změn syntetického statusu, které je používáno jen výjimečně a převážně v sociologických textech. V andragogice, která **pojímá edukaci komplexněji**, musí být kurikulum vymezeno jinak než například v pedagogice, tam je reduktivní chápání kurikula obvyklé a přijatelné. **Redukcionalismus** v kontextu tvorby kurikula andragogiky **vede k jistým rizikům**. Profesor Šimek inspirován P. Jarvisem, uvádí jestliže je kurikulum andragogiky identifikováno jen pouze se sociální, eventuálně vzdělávací politikou, hrozí nám past sociálního inženýrství reprezentováno vzdělávacími a poradenskými institucemi zřizovanými jako nástroje sociální kontroly státu. Dále pak v kontextu identifikace zdrojů kurikula andragogiky používá příkladů pánů Collinse, Harta, Henryho či Pospíšila. V závěru svých úvah profesor Šimek charakterizuje andragogiku, jako jednu z věd o výchově je tedy patrný příznačný integrální charakter kurikula, které není redukováno pouze na vzdělávací obsahy, resp. na didaktické postupy. Integrální a kurikulumní charakter andragogiky, podle profesora Šimka, může být řešením její identity v konfrontaci s jinými společenskými vědami o člověku.²⁰⁷

Není jistě pochyb, že Šimkova konfrontace normativnosti animačního působení, včetně redukcionalismu kurikulumního přístupu s komplexním, integrálním a andragogickým kurikulumním přístupem v rámci andragogické intervence naznačuje souvislost s principem **filosoficko-náboženským, a to v dimenzi nepřímé**.

²⁰⁵ Srov.: Šimek, D.: Kurikulum andragogiky stále skryté. In: Kurikulum andragogiky – sborník. 1.vydání. Olomouc 2003, str. 92

²⁰⁶ Srov.: Šimek, D.: Kurikulum andragogiky stále skryté. In: Kurikulum andragogiky – sborník. 1.vydání. Olomouc 2003, str. 93-95

²⁰⁷ Srov.: Šimek, D.: Kurikulum andragogiky stále skryté. In: Kurikulum andragogiky – sborník. 1.vydání. Olomouc 2003, str. 93-95

Tak jako Komenskému šlo o výchovu a vzdělávání bez nátlaků, předsudků, uplatňování společenských norem a represí na základě **významných duchovních hodnot jako svobodné rozhodování, morálka, mravnost, lidská přirozenost**, tak z výše uvedeného textu profesora Šimka je patrný důraz na aspekty hodnotově normativní, zejména v rámci tvorby kurikula andragogiky včetně hodnot jako akceptace **psychiky jedince, morálky a etiky**.

Další prací z roku 2006 *Metodologická východiska integrální andragogiky* profesor Šimek objasňuje jak zásadně se andragogika, resp. integrální andragogika liší od pedagogiky. Emancipaci integrální andragogiky, a to nejen od pedagogiky, ale také od andragogiky v užším slova smyslu dokazuje profesor Šimek na metodách poznání, neboť za základní příčinu odlišnosti pokládá induktivnost integrální andragogiky a šíři předmětu andragogiky.²⁰⁸

Ve svých úvahách se dotýká širšího záběru integrální andragogiky, profesor Šimek charakterizuje akční pole integrální andragogiky víc než jen pouhé vzdělávání dospělých a namítá, že problémy vyžadující integrované a komplexní řešení, problémy které integrální andragogika řeší, jsou identifikovány z praxe (nezaměstnanost, funkční gramotnost, sociální exluze, profesní poradenství) a jsou řešeny metodami a technikami ad hoc, popř. metodami převzatými z opěrných věd andragogiky. Teprve výsledná řešení jsou následně reflektována andragogickou teorií, která se pokouší o generalizaci.²⁰⁹

Za významné v kontextu cíle práce považuji tvrzení profesora Šimka v tomto textu, že integrální andragogika, která v podstatě v intencích sociální andragogiky považuje výchovu a vzdělávání nikoliv za ústřední kategorii, ale pouze za nástroj užívaný v procesech rozvoje (nejobecněji animace, konkrétněji resocializace, socializace a enkulturace) a sebeutváření dospělého člověka.²¹⁰

Analýzou výše uvedeného textu docházím k nalezení souvislostí **v podstatě, tedy v dimenzi nepřímé s metapřincipem integrace**, zejména pro snahu vidět širší souvislosti jak je to uplatňováno u integrované andragogiky i v úsilí Komenského a s **principem sociálně-politickým**, kdy mocní tohoto světa mají dbát o vzdělávání a formování člověka, jak si přál Komenský.

²⁰⁸ Srov.: Šimek, D.: Metodologická východiska integrální andragogiky: In Sociologica-Andragogica. 1.vydání. Olomouc 2006, str. 97

²⁰⁹ Srov.: Šimek, D.: Metodologická východiska integrální andragogiky: In Sociologica-Andragogica. 1.vydání. Olomouc 2006, str.98, 99

²¹⁰ Srov.: Šimek, D.: Metodologická východiska integrální andragogiky: In Sociologica-Andragogica. 1.vydání. Olomouc 2006, str. 100

4. 4 Doc. PhDr. Věra Bočková, CSc.

(1937)

Docentku Bočkovou jsem si vybrala pro komparaci, protože stála u konstituování nové vědní disciplíny andragogika v České republice a zároveň při vzniku nového pojetí v Olomouci, pojetí integrálního.

Profesní životopis docentky Bočkové a výběr z její bibliografie je čtenářům k dispozici v přílohách č. 23, č. 24 a č. 25.

Docentka Bočková se ve své práci mimo jiné soustředila na problematiku distančního způsobu vzdělávání dospělých jako jednu z dalších vzdělávacích příležitostí pro dospělé, neboť ve vzdělávání dospělých nelze přisuzovat význam pouze jen profesnímu vzdělávání. V době zásadních společenských, hospodářských změn, převratů a rozporů ve světě nabývá rozhodujícího významu širší pojetí vzdělávání dospělých změn, které musí zahrnovat nejen profesně odbornou kvalifikaci (a rekvalifikaci), ale i všeobecné (zájmové) vzdělávání a vzdělávání občanské (politické, právní, ekologické), míní docentka Bočková ve svém příspěvku z roku 1994 *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*.²¹¹

Docentka Bočková tímto tvrzením v podstatě, tedy **nepřímo** dokazuje souvislost s identifikovaným **metaprincipem integrace**, důvodem je právě širší pojetí vzdělávání dospělých jak jej uplatňuje docentka Bočková. I ona, stejně jako dříve Komenský, usiluje o integritu osobnosti a sociálního života.

Docentka Bočková dále definuje distanční vzdělávání jako vzdělávací proces, ve kterém je podstatná část výuky prováděna někým, kdo je v prostoru i čase vzdálen od studujícího, realizace takového procesu si vyžaduje celé řady vzdělávacích médií a z hlediska pedagogického vymezení klade důraz na splnění dvou podmínek, má-li být účinné, a to:²¹²

- studující osoba musí být motivována a vedena,
- studující osoba musí být informována o svých schopnostech, o kvalitě průběhu svého učebního procesu, o výsledcích svého studijního úsilí.

²¹¹ Srov.: Bočková, V.: Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých. 1. vydání. Olomouc 1994, str. 17

²¹² Bočková, V.: Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých. 1. vydání. Olomouc 1994, str. 18

Distanční vzdělávání má také svoje specifické znaky, které ho odlišuje od vzdělávání prezenčního, podle docentky Bočkové jsou to tyto: ²¹³

- oddálení vzdělavatele od studujícího (v prostoru i čase), kdy vzdělavatel má roli tvůrce, tj. zajišťuje vedení studujícího prostřednictvím studijních opor a roli korektora, tj. poskytuje informace o průběhu a výsledcích studia, poskytuje zpětnou vazbu,
- specifický způsob organizace výuky, kdy zásadní roli hraje charakter studijního materiálu a akceptace potřeby vzdělávaného, tyto materiály nutně musí zahrnovat „pedagogické“ impulzy, kterými bude učební proces usměrňován. Vzdělavatel prostřednictvím učebního materiálu ovlivňuje na „dálku“ učební aktivity studujícího, předem eliminuje obtíže učení, nabízí řešení a vede k hlubšímu promýšlení a precizování osvojeného obsahu,
- využívání technických prostředků pro spojení vzdělavatele a studujícího, pro přenášení vzdělávacího obsahu,
- četná zabezpečení bezprostředních i oddálených zpětnovazebních informací, zabezpečení příležitostných setkání studujícího a vzdělavatelů, což má význam didaktický a význam sociální, kdy dochází ke zmírňování pocitu izolovanosti studujících, vede k živé sociální interakci, dochází facilitačnímu vlivu skupiny, není tak ohrožena studijní motivace jedince.

V kontextu se stanoveným cílem této MDP lze z výše uvedeného textu nalézt souvislost, **v dimenzi nepřímé**, tedy podstaty s identifikovaným **principem celoživotního zdokonalování člověka**, důvodem je minimálně posun odpovědnosti, směrem ke vzdělávanému, úroveň a intenzita studijních aktivit, jejich organizace a aktivní přístup dospělého vůbec ²¹⁴, což zdůrazňuje také Komenský ve škole mužného věku.

V dimenzi nepřímé souvislost s **principem vševýchovným**, důvodem jsou právě specifické znaky distančního vzdělávání, tedy přizpůsobení metod, přístupu vzdělavatele i adekvátně použitých knih pro vzdělávaného, tj. dospělého učícího se, jak si to konec konců přál ve své Pampaedii také Komenský.

²¹³ Srov.: Bočková, V.: Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých. 1. vydání. Olomouc 1994, str. 18-21

²¹⁴ Srov.: Bočková, V.: Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých. 1. vydání. Olomouc 1994, str. 21

V neposlední řadě lze identifikovat souvislost **nepřímou**, důvodem je akceptace lidské přirozenosti vzdělavatelem, realizace vzdělávací koncepce jako je názornost, snadnost, vedení vzdělávaných nebo svobodné rozhodování jedince, **s principem filosoficko-náboženským** jak o to usiloval také Komenský ve své duchovní koncepci celoživotního vzdělávání a ve své filosofii pedagogického systému. Dnes je lidská přirozenost vnímána jinou optikou, než tomu bylo za Komenského, je spíše chápána jako psychologický aspekt učícího se dospělého v konkrétním sociálně kulturním prostředí než jen jako atribut vůle a vztahu státu a církve k jedinci samotnému.

Studijní materiál *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých II.*, vydaný v roce 1995 navazuje na první díl z roku 1994 a podle docentky Bočkové jeho příspěvky reflektují vybrané aktuální problémy z oblasti vzdělávání dospělých.²¹⁵

Konkrétně pak příspěvek docentky Bočkové se věnuje problematice „*vzdělávání dospělých ve světle výzkumu*“²¹⁶. Docentka Bočková rekapituluje poslední výzkumnou zprávu, která přináší mnohá zajímavá zjištění, jenž mohou být také prakticky využívána jako východiska k diskusím se studenty v seminářích. Příspěvek docentky Bočkové se dotýká problematiky změn na trhu práce, dotýká se problematiky rekvalifikace nebo struktury vzdělávacích institucí, typů vzdělávacích akcí, zabývá se rolí podniků a státu v kontextu s touto problematikou a věnuje se také situaci v neprofesním vzdělávání.²¹⁷

Tento stručný výčet naznačuje situaci, kterou by si Komenský jistě velmi přál. Přál si, a svým celoživotním úsilím tak konal, aby se „mocní tohoto světa“ mimo jiné starali o vzdělanost lidí. Dnes je situace naprosto opačná, „mocní tohoto světa“ již pochopili, že vzdělanost není jen kulturní hodnotou, nýbrž i strategickou výhodou v mezinárodní hospodářské soutěži. A vzdělanost se tak stává růstovým hospodářským faktorem, mimo jiné docentka Bočková takto argumentuje v kontextu s integrací do sjednocené Evropy.²¹⁸

Dále pak docentka Bočková ve stati pojednává obecně o problematice politiky vzdělávání dospělých, kde konkretizuje cíle politiky vzdělávání dospělých, její obsah, další aspekty s tím související jako jsou nástroje, odpovědnosti, opatření, vazby ap.²¹⁹

Z výše uvedeného textu je zcela nezpochybnitelně identifikována souvislost **v dimenzi nepřímé s metaprincipem integrace a principem sociálně-politickým.**

²¹⁵ Srov.: Bočková, V. a kol.: Aktuální problémy ve vzdělávání dospělých II. 1. vydání. Olomouc 1995, str. 3

²¹⁶ Bočková, V. a kol.: Aktuální problémy ve vzdělávání dospělých II. 1. vydání. Olomouc 1995, str. 23-27

²¹⁷ Srov.: Bočková, V. a kol.: Aktuální problémy ve vzdělávání dospělých II. 1. vydání. Olomouc 1995, str. 23-27

²¹⁸ Srov.: Bočková, V. a kol.: Aktuální problémy ve vzdělávání dospělých II. 1. vydání. Olomouc 1995, str. 23-27

²¹⁹ Srov.: Bočková, V. a kol.: Aktuální problémy ve vzdělávání dospělých II. 1. vydání. Olomouc 1995, str. 28-29

Distanční vzdělávání je jedním z důležitých nástrojů pro vzdělávání dospělých, dle docentky Bočkové také nový způsob vzdělávání (učení) a možností v dospělosti naplňovat myšlenku o celoživotním učení jak jej charakterizuje docentka Bočková.²²⁰

V učebním textu *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* docentka Bočková hovoří o tom, že **myšlenka celoživotního vzdělávání není nová**, ale uvádí, že podmínky, které ji v druhé polovině 20. století oživily a rozvíjely, jsou jiné. Podotýká, že existují souvislosti mezi systémy vzdělávání na straně jedné a změnami v oblasti společenské a hospodářské na straně druhé. Obě oblasti se navzájem ovlivňují. Charakteristickým znakem se stává **změna** jako základní fenomén v životě společnosti i jednotlivce a ty nejvýznamnější vyjmenovává:²²¹

- globalizace,
- demografický vývoj,
- rozvoj informační techniky,
- změny v profesních a kvalifikačních strukturách,
- nezaměstnanost,
- pracovní prostředí.

Každá historická etapa lidstva prochází změnami a ty se dotýkají jak společnosti, tak jednotlivců. V době Komenského se společnosti i jednotlivce rozhodně dotýkaly neustálé problémy pramenící ze společensko-politických změn a změn, které přicházely v důsledku rostoucího významu věd zejména věd přírodních nebo změn přicházejících v důsledku vědecko-technického rozvoje. V podstatě je jedno zda to bylo Komenského vševýchovné dílo, naléhavé výzvy k obyčejným lidem a mocným světa nebo jsou to snahy současných andragogů o legitimizaci samostatné vědy o výchově dospělého, jejich snahy o široké vzdělávací možnosti pro dospělé vždy jde o formování, kultivaci, udržení jedince ve společnosti a tím i udržení celé společnosti. Tehdy Komenský dnes docentka Bočková hovoří o důležitosti celoživotního otevřeného zdokonalování člověka. Souvislost **nepřímá**, tedy v **podstatě**, mezi identifikovaným **principem celoživotního zdokonalování člověka** a textem docentky Bočkové je tímto prokazatelná.

²²⁰ Srov.: Bočková, V.: *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?*.1. vydání. Olomouc 2000, str. 14

²²¹ Srov.: Bočková, V.: *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?*.1. vydání. Olomouc 2000, str. 3-5

Jestliže se dnes andragogové, také docentka Bočková, dotýkají problematiky gramotnosti v méně rozvinutých zemích a dostupnosti vzdělávání v zemích třetího věku, pak je zajímavé, že stejnou potřebu, vzdělávat všechny *i ty národy krajně barbarské*, měl Komenský.²²²

Také etapizace celoživotního vzdělávání, kterou uvádí docentka Bočková má prokazatelnou souvislost, **v dimenzi nepřímé**, s Komenského etapizací, tj. 8 škol. **Podle Bočkové třetí etapa**, tj. etapa celoživotního vzdělávání dospělých, kdy dospělý po ukončení systematického školního vzdělávání nastupuje do prvního zaměstnání, terminologií Komenského životní praxe, souvisí s identifikovaným **principem celoživotního zdokonalování člověka** konkrétně pak se **školou mužnosti**. Podle docentky Bočkové je celoživotní vzdělávání svou podstatou demokratické, neboť umožňuje přístup ke vzdělávání kterémukoliv jednotlivci v kterémkoli období jeho života a celoživotní vzdělávání je významným prostředkem jak společenského pokroku, tak rozvoje životních kvalit jednotlivce.²²³

Minimálně v této souvislosti se docentka Bočková **nepřímo shoduje** s přáním Komenského, aby bylo vzdělávání přístupno všem, takto je mimo jiné charakterizován **princip sociálně-politický**. Komenský svým vysvětlením, že „*sám Bůh nepoložil žádného rozdílu mezi lidmi, všichni jsou z téže krve, účastníky téhož Božího obrazu, výtvozem téhož tvůrce, dědici téže věčnosti*“²²⁴, v podstatě říká, že všichni jsme si rovni a všichni máme právo na vzdělávání, všichni máme mít stejné šance ke vzdělávání. Takto je definován mimo jiné **princip vševýchovný**.

Docentka Bočková, ve svém studijním textu pro otevřené a distanční vzdělávání *Vzdělávání-průvodní jev života*, definuje některé překážky, resp. bariéry související s celoživotním vzděláváním.²²⁵

V podstatě nacházíme shodu s Komenského vševýchovným úsilím, protože Komenský také ve svém vševýchovném díle *Pampaedii* definoval některé problémy zabraňující ve vzdělávání, viz příloha č. 11.

Je zřejmé, že Komenský před třistapadesáti lety řešil diametrálně jiné problémy související se vzděláváním, byly to problémy spíše v kontextu víry, používání smyslů a rozumu, tedy **chtít a nebát se vzdělávat**, i v dospělosti, **obecně**. Docentka Bočková, v současnosti, své bariéry definuje spíše v kontextu osobní motivace dospělých lidí, tedy **chtít se vzdělávat jako dospělý jedinec** a řešit překážky s tím spojené.

²²² Srov.: Bočková, V.: Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?. 1. vydání. Olomouc 2000, str. 9

²²³ Srov.: Bočková, V.: Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?. 1. vydání. Olomouc 2000, str. 10-11

²²⁴ Komenský, J. A.: Vše výchova – Pampaedia. 1. vydání Praha 1948, str. 30

²²⁵ Srov.: Bočková, V.: Vzdělávání – průvodní jev života. 1. Vydání. Olomouc 2002, str. 14,15

Z výše uvedeného lze mezi rozdílnými příčinami identifikovaných problémů najít souvislost, a to zejména v postoji jedince, tedy **vůle chtít**. Společný jmenovatel, a to „vůle jedince chtít se vzdělávat“ dokazuje souvislost, **v dimenzi nepřímé, s principem vševýchovným a principem celoživotního zdokonalování člověka**. I na tomto místě zdůrazňuji svoji praktickou poznámku o prolínání se jednotlivých principů. Bariérami celoživotního vzdělávání podle docentky Bočkové jsou.²²⁶

- **tradiční postoje** ve vzdělávání, tj. vzdělávání je spojováno se školním vzděláváním dětí a mládeže, v případě dospělých je spojováno hlavně s kvalifikací,
- **odlišný vztah** k celoživotnímu vzdělávání různých společenských vrstev, v tomto případě má docentka Bočková na mysli ženy a muže, mladší a starší dospělé, pracovníky s vyšším a nižším vzděláním,
- **rozdílná dostupnost celoživotního vzdělávání pro občany starší a mladší generace**, jedním z určujících faktorů může být množství pracovních i rodinných povinností a s tím související volný čas pro vzdělávání,
- **organizace vzdělávání**, z hlediska soustředění vzdělávání do větších měst a tím související dojíždění, finanční zatížení. V tomto kontextu je to obtížné také pro hendikepované žijící v malých městech a vesnicích,
- **rozdílná motivace** k sebevzdělávání a **rozdílná schopnost se vzdělávat** u různých věkových kategorií. V tomto kontextu je důležité uvědomění si významu celoživotního vzdělávání,
- a dále pak některé aspekty vztahující se k **psychologickým charakteristikám vzdělávajících** se a k **psychodidaktickým charakteristikám vzdělávacího procesu**, tj. akceptace schopnosti člověka vzdělávat se ve vztahu k věku a cílené používání adekvátních postupů v tomto kontextu,
- **neexistence výrazné potřeby celoživotního vzdělávání**, lidé jsou si zatím schopni nalézt zaměstnání bez dalšího vzdělávání a záměrného zdokonalování,
- **chybějící příležitosti vzdělávat se**, resp. chybějící systém celoživotního vzdělávání,
- **nerespektování vzdělávacích potřeb lidí** a zachování vysoké kvality a efektivity.

²²⁶ Srov.: Bočková, V.: Vzdělávání – průvodní jev života. 1. vydání. Olomouc: UP 2002, str. 14,15

Z výše uvedeného textu není možné vyčíst pouze aspekt jedincovy vůle se vzdělávat, jak jsem již uvedla, ale také docentkou Bočkovou **zdůrazňovány aspekty psychologického charakteru**, a to není možno nedávat do souvislosti **nepřímé s identifikovaným principem filosoficko-náboženským**. Důvodem je akceptace jedince jako emancipované lidské bytosti, akceptace jeho momentálního věku a schopnosti učit se, dalším důvodem je vytvoření takového prostředí, ve kterém je dospělý jedinec motivován k dalšímu sebezdokonalování s předpokladem využití nově nabitého v praxi. Tyto přístupy odpovídají Komenského duchovní koncepci celoživotního vzdělávání, jak jsem uvedla dříve.

Dále se docentka Bočková, ve svém textu, podrobně zabývá charakteristikou účastníka ve vzdělávání dospělých, kde opět zdůrazňuje **aspekty psychologické**, zabývá se pracovníkem ve vzdělávání dospělých i současnou situací ve vzdělávání dospělých v České republice. Významně přispívá také k objasnění rozdílů mezi **celoživotním vzděláváním a celoživotním učením**.²²⁷

Takže mohu předpokládat, že při hlubší analýze částí textu výše uvedeného bych jistě našla další souvislosti s identifikovanými Komenského principy. Vzhledem k rozsahu této MDP a faktu, že cíl práce je dosažen, nepovažuji za nutné i s ohledem na čtenáře uvádět další výčet souvislostí.

Jestliže jsem v úvodu této kapitoly čtenáře upozorňovala na menší strukturovanost textu a zároveň uvedla důvody proč tomu tak je, pak v závěru této kapitoly předesílám informaci o následně provedené strukturaci analyzovaných textů u každého jednotlivého andragoga zvlášť již podrobněji, a to v kapitole další.

²²⁷ Srov.: Bočková, V.: Vzdělávání – průvodní jev života. 1. Vydání. Olomouc 2002, str. 17,19,21,25

5. Závěr

Provedená komparace Komenského identifikovaných principů s pracemi vybraných současných andragogů v Olomouci dokazuje, že všichni sledovaní andragogové se ať v podstatě, tedy nepřímou nebo přímo odkazují na princip celoživotního zdokonalování člověka. Více méně „musí“, neboť samotná podstata andragogiky jako vědy o výchově dospělých stojí na základech celoživotního učení řečeno terminologií současné andragogiky. Také metaprincip integrace je u všech srovnávaných andragogů v dimenzi podstaty, tedy nepřímou zastoupen, opět jde o jistou „povinnost“ vyplývající z podstaty koncepce olomouckého pojetí andragogiky, tj. integrálního pojetí. Dále je pak vysokou měrou zastoupen princip sociálně-politický, a to v dimenzi nepřímé, příčina takového přístupu olomouckých andragogů vyplývá z těsného propojení pojetí andragogiky a sociologie v Olomouci. Pro „olomouckou větev“ andragogů, jejichž vybrané práce byly komparovány s Komenského identifikovanými principy, které lze vnímat obecně jako odkaz Komenského, jsou zásadní a vysokou měrou zastoupeny tři z pěti identifikovaných principů.

Konkrétně pak u **docenta Jochmanna**:

- **v dimenzi přímé** se docent Jochmann na Komenského identifikované principy odkazuje 2x, a to konkrétně na princip celoživotního zdokonalování člověka.

V souladu se stanoveným cílem MDP lze konstatovat, že princip celoživotního zdokonalování člověka má pro docenta Jochmanna vysokou míru významu, neboť jej zmiňuje v přímé dimenzi.

- **dimenzi nepřímé, tedy podstaty** byly nalezeny souvislosti se všemi identifikovanými principy, tj. filosoficko-náboženským, vševědným, vševýchovným, sociálně-politickým, celoživotním zdokonalováním člověka i metaprincipem integrace. Dle četnosti sestupně seřazeny takto:

1/ princip vševýchovný shodně s principem sociálně-politickým (4x),

2/ princip celoživotního zdokonalování člověka shodně s principem filosoficko-náboženským (3x),

3/ princip vševědný shodně s metaprincipem integrace (2x).

Analýzou dostupné literatury a textů docenta Jochmanna jsem došla k závěru, že není žádný z Komenského identifikovaných principů, který by se v analyzovaných pracích docenta Jochmanna nevyskytoval. Docent Jochmann se na Komenského identifikované principy odkazuje jak přímo, tak také nepřímo, a to vysokou měrou. Z výše uvedeného obecně konstatuji a usuzuji, že pro práci docenta Jochmanna byl Komenský nejen inspirací, ale také důležitým zdrojem poznatků pro svoji práci.

Profesor Šimek se na Komenského identifikované principy odkazuje:

- **v dimenzi přímé** stejně jako docent Jochmann 2x, a to na princip celoživotního zdokonalování člověka (1x) a princip vševýchovný (1x).

Přestože byl komparací nalezen totožný počet přímých souvislostí s identifikovanými principy jako u docenta Jochmanna, domnívám se, že Komenský jako zdroj poznatků pro práci profesora Šimka je méně významným. Jde o logické vyústění toho, že profesor Šimek aktivně navazuje na práci docenta Jochmanna, tím pádem i na práci Komenského. Proto se domnívám, že profesor již nepovažuje za důležité nebo významné opakovat to, co bylo již zpracováno. Profesor Šimek se tak ve své práci více soustředí na konkrétnější problematiku akčního pole andragogiky, a to zejména na sociálního aktéra v širokých souvislostech, avšak v kontextu se vzděláváním a výchovou, resp. s procesy humanizace člověka, v tom nejširším pojetí. Dále se pak profesor Šimek soustředí na problematiku metodologických východisek andragogiky a zabývá se problematikou kurikulárního pojetí andragogiky.

- **v dimenzi nepřímé, tedy v podstatě** byly nalezeny souvislosti se všemi identifikovanými principy, tj. filosoficko-náboženským, vševědným, vševýchovným, sociálně-politickým, celoživotním zdokonalováním člověka i metapřincípem integrace. Dle četnosti sestupně seřazeny takto:
 - 1/ metapřincíp integrace shodně s principem sociálně-politickým (5x),
 - 2/ princip celoživotního zdokonalování člověka (3x),
 - 3/ princip vševýchovný (2x),
 - 4/ princip vševědný shodně s principem filosoficko-náboženským (1x).

Analýzou dostupné literatury a textů profesora Šimka jsem došla k závěru, že není žádný z identifikovaných principů, který by se v analyzovaných pracech profesora Šimka nevyskytoval. Proto není pochyb o tom, že Komenského „odkaz“ jako zdroj inspirace pro práci profesora Šimka je významným, neboť komparací byla nalezena, a to v dimenzi podstaty, vysoká míra souvislostí s Komenského identifikovanými principy.

Docentka Bočková se ve své práci odkazuje:

- **v dimenzi přímé** nebyly nalezeny souvislosti (0x).

Komparací publikací a dostupných textů docentky Bočkové s identifikovanými principy nebyla nalezena žádná přímá souvislost. Důvodem pro takový výsledek by mohlo být užší zaměření analyzovaných textů docentky Bočkové, a to na problematiku distančního vzdělávání a jiných vzdělávacích forem pro dospělé.

- **v dimenzi nepřímé, tedy podstaty** byly nalezeny souvislosti s identifikovanými principy filosoficko-náboženským, vševýchovným, sociálně-politickým, celoživotním zdokonalováním člověka i metaprincipem integrace. Dle četnosti sestupně seřazeny takto:

1/ princip celoživotního zdokonalování (4x),

2/ princip vševýchovný (3x),

3/ princip filosoficko-náboženský shodně s principem sociálně-politickým a metaprincipem integrace (2x).

Analýzou publikací a dostupných textů docentky Bočkové **nebyla** nalezena souvislost s identifikovaným principem vševědným. Domnívám se, že to může mít dvě příčiny:

1/ analyzovala jsem jen část publikací, nikoliv celé kompletně publikované dílo,

2/ užší zaměření docentky Bočkové na konkrétní problematiku, resp. charakter analyzovaných textů byl v zásadě směřován k distančnímu vzdělávání a jiným vzdělávacím formám pro dospělé.

Na druhé straně byla komparací s identifikovanými principy prokázána vysoká míra nalezených souvislostí, v dimenzi podstaty, se dvěma z pěti identifikovanými principy. Domnívám se proto, že „odkaz“ Komenského je pro práci docentky Bočkové vyhledávaným zdrojem inspirace.

Omlouvám se těm andragogům, které jsem si vybrala pro svoji komparaci i těm, které jsem si pro svoji komparaci naopak nevybrala. Jistě i jejich práce mají nárok být analyzovány, ale rozsah této práce to neumožňuje.

5. 1 Závěr práce obecně

Pochyby o aktuálnosti Komenského odkazu pro současné vzdělávání dospělých, které jsem v úvodu této MDP vyslovila, byly díky komparaci zcela rozptýleny. S využitím stanovených technik, tedy analýzy dokumentů a komparace, jsem dosáhla stanoveného cíle definovaného v této MDP. Doufám také, že mé ambice poskytnout „jiný“ pohled na danou problematiku jsem tímto naplnila.

Závěrem shrnu tuto práci optikou studenta andragogiky. Na základě všech předešlých uvedených faktů se domnívám, že nebylo zbytí, aby se „neobjevila“ nová vědní disciplína a právem se legitimizovala a také institucionalizovala, resp. byla legitimizována trhem, tj. neustále přicházejícími změnami v „naší“ moderní společnosti a neustále novými požadavky na všechno kolem. Musela přijít „pomoc“ v podobě teorie aplikovatelné v praxi, aby se člověk neztratil, zorientoval se a co víc, aby „přežil“. A už vůbec není divu, že se představitelé vědní disciplíny andragogiky, resp. andragogové „odvolávají“ na koncepci celoživotního učení člověka, terminologií této MDP na princip celoživotního zdokonalování člověka, ať už přímo nebo v podstatě. Vždyť tyto neustálé změny přicházejí po celý život každého z nás a jsou stále rychlejší a agresivnější.

K zamyšlení je minimálně otázka jaký je tedy rozdíl „chtít“ se vzdělávat dnes a v dávno minulé době Jana Amose Komenského? Z perspektivy „zachování rodu“, tedy v širších sociálních souvislostech, žádný.

Dříve, stejně jako dnes, byla výchova a vzdělávání lidí klíčem k „přežití“. Tak jak to charakterizuje Komenský zejména v etapě mužného věku, „něco“ se naučit, v praxi „to“ uplatnit, a tím mít možnost zajistit si obživu pro sebe i svoji rodinu, zajistit si klidné a bezstarostné stáří. Dříve, stejně jako dnes, byla výchova a vzdělávání „klíčem“ a prostředkem k adekvátním reakcím na přicházející změny či aktuálněji na přicházející krize ve společnosti. V případě Komenského doby to byly změny zejména v souvislosti s novým společenským uspořádáním a základním pochopením „fungování světa“, dnes v souvislosti se změnami, které přicházejí zejména díky novým technologiím a novým požadavkům na profesi a novým „požadavkům“ lidí na život vůbec. Tímto považuji Komenského za velmi aktuálního i dnes jak pro odbornou, tak pro laickou veřejnost, tím mám na mysli minimálně sama sebe.

Seznam použité literatury a použitých zdrojů

- Bartoňková, H. *Foucaultovo andragogické kyvadlo*. 1. vydání. Praha: MJF Praha, 2004. ISBN 80-86284-46-1.
- Bočková, V. a kol. *Antologie textů k andragogice I*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1991. ISBN 80-7067-019-3.
- Bočková, V. *Celoživotní vzdělávání – výzva nebo povinnost?* 1. vydání. Olomouc: UP, 2000. ISBN 80-244-0155-X.
- Bočková, V. *Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých*. 1. vydání. Olomouc: UP, 1994. ISBN 80-7067-358-3.
- Bočková, V. a kol. *Aktuální problémy ve vzdělávání dospělých II*. 1. vydání. Olomouc: UP, 1995. ISBN 80-7067-569-1.
- Bočková, V. *Vzdělávání – průvodní jev života*. 1. vydání. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0441-9.
- Čapková, D. *Jan Amos Komenský – Přehled života a díla*. Vydání neuvedeno. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1991. ISBN 80-211-0070-2.
- Čapková, D. *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*. Vydání neuvedeno. Praha: Academia, nakladatelství Československé akademie věd 1977. ISBN neuvedeno.
- Čapková, D. *Učitel' učitel'ov J. A. Komenský a učitel'ská profesia*. Vydání neuvedeno. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1992. ISBN 80-08-01201-3.
- Čapková, D. *Myslitelsko-vychovavateľský odkaz Jana Amose Komenského*. 1. vyd. Praha: Academia, 1987. ISBN neuvedeno.
- Čapek, J. B. *Několik pohledů na Komenského*. Připravila D. Čapková. 1. vydání. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0721-2.
- Floss, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vydání. Brno: Soliton, 2005. ISBN 80-239-6048-2.
- Jochmann, V.: *Výchova dospělých - Andragogika*. In: sociologica – andragogica 1. vydání neuvedeno. Olomouc: UP, 1992. ISBN neuvedeno.
- Jochmann, V (ed.): *Andragogika-teoretický seminář k pojetí andragogiky*. 1. vydání. Olomouc: FF UP, 1994. ISBN neuvedeno.
- Jochmann, V.: *Vzdělávání dospělých ve středomoravském regionu*. In: Sborník z regionální konference vzdělávání dospělých v Olomouci 1997. Vydání neuvedeno. Olomouc: UP, 1998. ISBN 80-7067-870-4.

- Jochmann, V., Koudelka, F.: *Logistika distančního vzdělávání – texty k otevřenému a distančnímu vzdělávání*. Vydání neuvedeno. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0284-X.
- Komenský, J. A.: *Vševýchova – Pampaedia*. 1. vydání. Praha: Státní nakladatelství, 1948. ISBN neuvedeno.
- Komenský, J. A.: *Obecná porada o nápravě věcí lidských, III. svazek*. 1. vydání. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0228-9.
- Komenský, J. A.: *Labyrint světa a ráj srdce*. 1.vydání. Praha: Wald Press, 2005. ISBN 80-903232-3-5.
- Kumpera, J.: *Jan Amos Komenský – Jak (se) učit, vybrané myšlenky o vzdělávání a výchově*. 1.vydání. Praha: MLADÁ FRONTA, 2004. ISBN 80-204-1123-2.
- Kumpera, J.: *Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku*. 1. vydání. Ostrava-Praha: AMOSIUM SERVIS – NAKLADATELSTVÍ SVOBODA, 1992. ISBN 80-85498-03-0.
- Leirman, W.: *Čtyři kultury ve vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-168-4.
- Müller, J.: *In memoriam Vladimír Jochmann*. In: Sociologika-andragogika. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2199-5, ISSN 1803-0246.
- Palán, Z.: *Výkladový slovník Lidské zdroje*. 1. vydání. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7.
- Polišenský, J.: *Komenský muž labyrintů a naděje*. 1. vydání. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0580-3.
- Polišenský, J.: *Jan Amos Komenský*. 2. přepracované vydání. Praha: Melantrich, 1973. ISBN neuvedeno.
- Polišenský, J.: *Odkazy pokrokových osobností naší minulosti – Jan Amos Komenský*. II. Přepracované vydání. Praha: Melantrich, 1973. ISBN neuvedeno.
- Popelová, J.: *Filozofia Jana Amosa Komenského*. 1.vydání. Bratislava: Pravda, 1986. ISBN neuvedeno.
- Šimek, D.: *Vybrané problémy teorie výchovy dospělých*. Vydání neuvedeno. Olomouc: UP, 1991. ISBN 80-7067-008-8.
- Šimek, D. (ed.): *Andragogika-teoretický seminář k pojetí andragogiky*. 1. vydání. Olomouc: FF UP, 1994. ISBN neuvedeno.
- Šimek, D.: *Otevřená práce – Andragogické souvislosti sociálního rozměru práce*. 1. vydání. Olomouc: UP, 1996. ISBN 80-7067-623-X.
- Šimek, D.: *Andragogika na pokraji vědy*. S-Obzor 4 (7), 1995, č. 2 – 3, ISSN1210-6089.

Šimek, D.: *Kurikulum andragogiky stále skryté*. In: Kurikulum andragogiky – sborník. 1. vydání. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0638-1.

Šimek, D.: *Metodologická východiska integrální andragogiky*. In Sociologica-andragogica. 1. vydání. Olomouc: UP, 2006. ISBN 80-244-1377-9.

Šmídová V.: *Studijní obor Pedagogika dospělých - předchůdce současné Andragogiky*. In: Sociologica-Andragogika I. Olomouc: UP, 2008. ISBN 978-80-244-2199-5, ISSN 1803-0246.

Internetové odkazy:

Miroslav Dopita. *Vzpomínka na doc. PhDr. Vladimíra Jochmanna*. [online]. AdobeReader, c2010[cit.2010-07-12]. Dostupný z www:http://sreview.soc.cas.cz/uploads/5e53c9658c621f1df539f8ccfd1d1e1c2211ab00_513_2008-ekrologDopita.pdf

Straková, B: *Andragogové na UP od roku 1969 do současnosti – závěrečná bakalářská práce*[online]. AdobeReader, c2010[cit.2011-02-12]. Dostupný z www://<http://theses.cz/id/w3mp1f/90067-219247337.pdf>

Autor neuveden. *Publikační činnost doc. PhDr. Dušana*. [online]. AdobeReader, c2011[cit.2011-01-02]. Dostupný z www: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_pub.pdf

Autor neuveden. *Životopis doc. PhDr. Dušana Šimek*. [online]. AdobeReader, c2011[cit.2011-01-02]. Dostupný z www: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_ziv.pdf

Seznam příloh

- 1/ První osudové rány Komenského
- 2/ Školní léta Komenského
- 3/ Komenského raná dospělost
- 4/ Komenský v Lešně
- 5/ Lešenské naděje
- 6/ Komenského evropanství
- 7/ Posledních 20. let Komenského života, část I.
- 8/ Posledních 20. let Komenského života, část II.
- 9/ Komenského tvorba, část I.
- 10/ Komenského tvorba, část. II.
- 11/ Problémy na cestě ke vzdělávání podle Komenského
- 12/ Školy k postupnému zdokonalování člověka
- 13/ Úvahy Komenského nad aspekty života, část I.
- 14/ Úvahy Komenského nad aspekty života, část II.
- 15/ Komenského program kulturního demokratismu
- 16/ Profesní životopis docenta Vladimíra Jochmanna, část I.
- 17/ Profesní životopis docenta Vladimíra Jochmanna, část II.
- 18/ Výběr z bibliografie Doc. PhDr. Vladimíra Jochmanna
- 19/ Profesní životopis profesora Dušana Šimka
- 20/ Výběr z bibliografie Prof. PhDr. Dušana Šimka, část I.
- 21/ Výběr z bibliografie Prof. PhDr. Dušana Šimka, část II.
- 22/ Výběr z bibliografie Prof. PhDr. Dušana Šimka, část III.
- 23/ Profesní životopis docentky Věry Bočkové, část I.
- 24/ Profesní životopis docentky Věry Bočkové, část II.
- 25/ Výběr z bibliografie Doc. PhDr. Věry Bočkové, CSc.

Anotace

Příjmení a jméno autora: Rohelová Olga
Název katedry a fakulty: Katedra sociologie a andragogiky, Filozofická fakulta
Univerzity Palackého v Olomouci.
Název diplomové práce: Odkaz Jana Amose Komenského pro současné vzdělávání
dospělých v České republice.
Počet znaků: 251 207
Počet příloh: 25
Počet titulů použité literatury: 35
Klíčová slova: Komenský, identifikované principy, integrální pojetí
andragogiky, komparace, andragogové v Olomouci.

Jan Amos Komenský je celosvětově uznávaná osobnost. Zda a do jaké míry je jeho odkaz reflektován tvorbou vybraných andragogů olomouckého integrálního pojetí andragogiky je cílem této práce. Přičemž odkaz je pro tuto práci blíže specifikován jako principy Komenského andragogického myšlení. Analýza Komenského literatury a některých sekundárních zdrojů přispěla k identifikaci těchto principů. Identifikované principy byly následně komparovány se současnou andragogikou, v užším pojetí s vybranými pracemi andragogů integrálního pojetí andragogiky v Olomouci.

Práce je strukturovaná do čtyř kapitol. V kapitolách je postupně odhaleno akční pole práce a vymezeny některé související pojmy, dále je pak popsán život a dobový kontext Komenského tvorby, poté byly identifikovány Komenského principy a následně provedena vlastní komparace prací vybraných andragogů s identifikovanými principy. Závěr nabízí zhodnocení, zda a do jaké míry se zvolení andragogové odkazují na identifikované principy, tedy na odkaz Komenského.

Příloha č. 1

První osudové rány Komenského

Tehdy se rozhořela občanská válka proti Habsburkům a katolické římské církvi. Povstání bylo vedeno sedmihradským knížetem Bocskaiem, jehož vojska tvořili hajdukové; ozbrojeni pastevci a rolníci, nemilosrdným nájezdníkem, který plenil moravská města i vesnice, ženy a děti byli odvečeni do otroctví. Touto špatně zvolenou taktikou chtěl Bocskai donutit moravské pány ke spojení proti Habsburkům.²²⁸

Tyto události **zasáhly krutě i do života Komenského**. Bocskaiovci vyplenili také Stáznici a vypálili Komenského dědictví, dvůr na brodském předměstí i teta přišla o všechnu majetek. Komenský tehdy poprvé pocítil „odpor“ vůči katolickým i nekatolickým vrchnostem, kteří se nepostarali o bezpečí svých poddaných, jak bylo jejich základní povinností. Mladý sirotek Jan nejde opět ke svým starším sestrám, ale k poručníkům z Nivnice.

²²⁸ Srov.: Polišenský, J.: Odkazy pokrokových osobností naší minulosti – Jan Amos Komenský. II. Přpracované vydání. Praha 1973, str. 21-23

Příloha č. 2

Školní léta Komenského

Česká nekatolická šlechta v roce 1608 nepodpořila arcivévodu Matyáše v boji proti císaři Rudolfu II, a tím si za „odměnu“ věrnosti vynutila na císaři *Majestát*, dokument zaručující náboženskou svobodu i pro poddané a zároveň mocenské pozice evangelických stavů. Tato událost nevěstila příliš dobrého, byla to předzvěst konfliktu s habsburským protireformačním programem zastoupená zejména lidmi na zemských úřadech.²²⁹

Také v Německu se schylovalo ke konfliktu dvou vojenskopolitických uskupení; protestantů pod vedením falckého kurfiřta Fridricha IV. a katolíků v čele s bavorským vévodou Maxmiliánem. Pilný a talentovaný mladý Komenský měl zajistit Jednotě bratrské knežské pokračování, proto musel být i dále vzděláván a jeho patroni Lánecký i Žerotín finančně podpořili jeho odchod na vysokoškolská studia do západoněmeckého Herbornu. Ještě před odchodem získal Komenský při prvním svěcení další jméno Amos.²³⁰

²²⁹ Srov.: Polišenský, J.: Odkazy pokrokových osobností naší minulosti – Jan Amos Komenský. II. Přepřacované vydání. Praha 1973, str. 25

²³⁰ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 20-22

Příloha č. 3

Komenského raná dospělost

Opět sílí pozice katolické církve a Matyášovi se daří se španělskou podporou prosadit za budoucího krále arcivévodu Ferdinanda Štýrského- fanatického katolíka, nastává temné období pro celou střední Evropu. Probíhají, na vzdory Majestátu, **násilné rekatolizace**, a to nevybíravými prostředky zejména hrubým násilím za vojenské asistence. Komenský reaguje, píše svůj *Retuňk proti Antikristu a svodům jeho*. V tomto období odchází vykonávat pastýřskou službu do **Fulneku**, který byl střediskem jednoty bratrské. A v té době se také, v Přerově, **Komenský žení**, snad také, protože jako svobodný nemůže, dle tehdejších zvyklostí, zastávat místo duchovního správce. Fulnecké období bylo v Komenského životě poměrně klidné. Měl rodinu, byl vcelku finančně zajištěn, vyučoval ve škole, vykonával službu duchovního, tvořil a byl oblíben zejména chudými poddanými, neboť Komenský se díky svému sociálnímu cítění a smyslu pro spravedlnost zastával chudých venkovanů proti bohatým, proti zesilujícím tendencím nevolnictví a robotě **Silnou sociální kritiku** vyjádřil dílem *Listové do nebe*; Komenský zde reflektuje problém vztahu chudiny k bohatým souvěrcům a diskutuje s Bohem, zda je to z rozhodnutí jeho vůle. Poklidné období skončilo na jaře 1618 díky stavovským povstáním, které byly důsledkem neustálého porušování Majestátu a silícími provokacemi jezuitů. Tyto byly zlou předzvěstí největší a nejdelší války v Evropě, války třicetileté, která měla pro český národ a také pro Komenského nedozírné následky.²³¹

²³¹ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 40-44

Příloha č. 4

Komenský v Lešně

Komenský se připravuje spolu s ostatními pronásledovanými bratry na svůj exil do zahraničí. Tou dobou Komenský již používá příjmení Komenský-Comenius a na cestě do velkopolského Lešna, tradiční bašty Jednoty, se setkává s proroctvím slezského koželuha Kottery předpovídajícího brzké „osvobození od krutovlády Antikristovy“. Německý pozdní humanismus, zvláště ve Slezsku je poznamenáván silným vlivem mystiky a chiliasmu. Komenský, přestože vnímá kritiku, je slezským prorokem-blouznivcem ovlivněn na celý život, snad také proto, že nad četbou Kotterových textů, citlivý Komenský poznamenán mnohými životními otřesy zažívá „nekonečné rozkoše a slasti“, snad také proto, že texty slibují budoucnost takovou, jakou si Komenský pro sebe i ostatní nejhrocněji přeje. Komenský Kotterovy revelace přeložil. V roce 1626 umírá biskup Lánecký a pro Komenského i jednotu v českých zemích je to bolestná ztráta. Komenský odchází podruhé na zahraniční misi přes Šprotavu, do Berlína a dále pak do nizozemského **Haagu** a **Amsterodamu**, kde Komenský předává do tisku svoji **mapu Moravy**, která Komenskému zajišťuje evropskou „popularitu“.²³²

Opět se vrací do Čech, což je pro Komenského velmi nebezpečné, dával v šanci nejen vlastní svobodu, ale hlavně svůj život. Snažil se o záchranu bohaté žerotínské knihovny a kralické tiskárny. S postupným upevňováním habsburské moci se přiosťřilo pronásledování bratrských kněží, považováni právem za nejnebezpečnější protivníky. Byly vydány císařské rozkazy k zatýkání protestantských kazatelů. Komenský se s rodinou uchýlil do **Třemešné** pod Krkonošemi na panství Jiřího Sadovského, nového ochránce Komenského. V třemešenském ústraní má Komenský poměrně klid i na práci, tehdy se rodí **idea reformy školství jako základního předpokladu širší nápravy domácích poměrů**, inspirací mu byla Didaktika německého pedagoga Bodina. Komenský je velmi čínorodý a stále ovlivňován zahraničím; studuje díla Ratkeho, spisy španělského reformátora Vivese, reformní návrhy Itala Campanelly a Angličana Bacona. Kriticky vybíral vše prospěšné. Nejen česká Didaktika, ale také zárodky Komenského vševědného snažení jsou datovány před jeho definitivním odchodem ze země do exilu v roce 1628.²³³

²³² Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 50-51

²³³ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 49-55

Příloha č. 5

Lešenské naděje

V roce 1630 se práce na připravované „soustavě didaktického umění“ urychlila díky vylodění švédských vojsk na severoněmeckém ostrově Usedom, dle Kotterovy věštby „Iva ze severu“, jenž zničí „Antikrista a jeho Babylon, které umocnilo Komenského naději na blížící se „vykoupení“ českých exulantů a restituci práv Českého království. Byla obnovena evangelická správa, ale obnovit český samostatný stát se nepodařilo, tím pádem ani novou českou vládu. Nicméně na Komenského tyto pozitivní politické události působily blahodárně a díky horečnému vzepětí energie Komenský v neobyčejně krátké době zkoncipoval mnoho spisů, které sice vznikly na základě radostné nedočkavosti a biblického patosu, ale byly přeplněny mnoha skvělými reformními myšlenkami a demokratickými návrhy směřovány nejen k obnově školství a církve, ale také k překonání mravních a sociálních zlořádů české společnosti. Komenský byl na vrcholu své tvorby zaměřené na vzdělanost, také mu bylo svěřeno místo sekretáře bratrské církve, kterým získal odpovědný dohled nad studující mládeží, nad úřední agendou, literární činností a za zahraničními styky. Vyhlídky na návrat do vlasti, když byli Sasové vytlačeni z Prahy a Čech znovu povoláným Valdštejnem, a když poblíž Lipska padl švédský osvoboditel král Gustav Adolf, byly v roce 1632 zmařeny.²³⁴

²³⁴ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 57-66

Příloha č. 6

Komenského evropanství

V pobaltském Elbinku psal „mluvnické práce“, aktivně se politicky angažoval, snažil se pracovat na vlastních pansofických plánech. Komenského pracovní vytížení, jeho nešťastná volba spolupracovníků i „švédská závislost finanční i pracovní“ jej velmi trápily. Netrvalo dlouho a Komenský byl kritizován nejen švédskými politiky, ale také svým chlebodárcem Ludvíkem de Geerem za to, že dosud pramálo učinil ve věci slíbených školských prací. Politická situace v Polsku byla stále napjatá a komplikovaná, Švédsko svoji politiku, k nepochopení Komenského, také měnilo. Komenský, na vzdory nepřízni osudu, neopouštěl svoji myšlenku „změnit svět k lepšímu“, přemýšlel, jak svoji pansofii využije pro „obnovu pokolení lidského“. Dospěl k myšlence psát díla nejen pro nápravu dílčích aspektů života člověka jako školství, ale pro nápravu celého lidského rodu. Kumpera tuto Komenského „cestu myšlenek“ nazývá **cestu k všenápravě**²³⁵

V roce 1646 bylo jeho všenápravné rozsáhlé dílo téměř hotovo, také situace v zemích českých se vylepšovala a českým exulantům opět svítily naděje na možný návrat a změny poměrů v zemi. Švédská vojska rozdrtila u Jankova pod Blánkem císařské vojsko, což bylo obecně vnímáno jako odvěta „za Bílou horu“ a slibně se také vyvíjela mírová jednání ve Vestfálsku, ale Komenský zaznamenává odklon švédských politiků od požadavků. Zatímco Švédům šlo již velmi o udržení pozic v Německu a částečně i ve Slezsku, jejich spojeneckému Nizozemí, zahleděnému do svých obchodních problémů, byly již osudy středoevropských souvěrců dosti vzdálené. Komenský se vydává podruhé do Švédska se svými všenápravnými rukopisy, není tak nadšeně přijímán jako poprvé. Kancléř jej nechává několik dní čekat a při audienci Komenskému vytýká jeho politické aktivity v Polsku, Komenský opět „žádá“ o českou podporu, byla mu přislíbena, ale Komenského pozice ve Švédsku byla zpochybňována pomlouvačstvím, že skrytě svoji všemoudrostí šíří kalvinismus. Komenský nebyl v Elbinku se svojí ženou příliš šťasten, nikdy se nestal jejich domovem. Po šesti letech, Komenský z Elbinku se svojí rodinou odchází. Odchází poznamenán starostmi o rozptýlenou českou církev, o osudy vlastního národa i churavějící manželku, s rozpracovanými reformními projekty. Po návratu do Lešna v roce 1648 umírá jeho milovaná manželka Dorotka, končí třicetiletý evropský konflikt a nastolení vestfálského mírového diktátu znamená pro český národ pohromu.²³⁶

²³⁵ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 96-100

²³⁶ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str.100-102

Příloha č. 7

Posledních 20. let Komenského života, část I.

Svoje naděje Komenský upíná už jen pouze ke Švédsku, o nizozemském nezájmu pro českou otázku už nepochybuje, avšak marně. Švédští vyjednaváci a císařští zplnomocněnci uzavírají v srpnu 1648 předběžnou dohodu, uznávající pobělohorskou realitu, **zprávou byl Komenský zcela zdrcen**. Průchod svému zoufalství dal „ve jménu mnohých“ ve vyčítavém a citově strhujícím listu švédskému kancléři. „Český osud“ byl zpečetěn 24. října 1648, bez české účasti ve vestfálském Münsteru byla slavnostně **uzavřena smlouva mezi císařskou koalicí, Švédskem a Francií**, podle níž byly poměry v římskoněmecké říši restituovány k roku 1624. Třicetiletá válka způsobila v Čechách a na Moravě vedle materiálního pustošení i drastický pokles populace. Dlouhodobě nejhorší důsledky byly politické a mravní. V lednu 1650 zhasla poslední jiskra naděje pro evangelíky, neboť vestfálský „mír“ byl neodvolatelně potvrzen v Norinberku podrobnými dodatky, čeští protestanti byli ponecháni „na pospas dědictví rakouskému, a tím i císaři“. Z Čech odešly poslední švédské jednotky a poslední fáze protireformačního útlaku českého národa byla zahájena.²³⁷

Na naléhání kněžny Zuzany, vdově po knížeti Rákoczim, jejího neobyčejně vzdělaného syna Zikmunda, vlivné osobnosti Maďara, zastávce jeho Didaktiky, Tolnaie a rektora potocké školy, kteří Komenského velmi vřele přivítali při jeho první návštěvě. Komenský s návratem souhlasil za podmínky, že kdykoli bude chtít, odjede. Nebylo vůbec šťastné, že sebou přivezl svůj spis Independentství, napsaný původně proti anglickým puritánským radikálům, které mělo mírnit horké hlavy uherských independentů. Tímto počinem Komenský vzbudil v radikálních kalvínských kruzích značnou nelibost, kterou ani netušil. Komenský se **v Blatném Potoku** v zimě 1650-1651 dal do realizace svého osvěcenského návrhu pro blatenskou školu, ale potýkal se značnými problémy. Čelil nízké úrovni výuky, chybějícím kvalitním učitelům i učebních pomůcek, překážkou se jevilo také složení sociální a národnosti žáků školy. Částečně se jeho projekt vyplnil v zimě 1652, když otevřel třetí reformovanou ze sedmi navrhovaných tříd. Rok 1651 se z pohledu Komenského vyvíjel slibně také politicky. Komenský se mimo jiné velmi sbližuje s mladým knížetem Zikmundem Rákoczim, proto také velmi těžce nese jeho předčasnou smrt v zimě 1652, tím se velmi zhoršilo Komenského postavení u dvora.²³⁸

²³⁷ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 103-108

²³⁸ Srov.: Kumpera, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 110-118

Příloha č. 8

Posledních 20. let Komenského života, část II.

Zprvu pozitivně přijímané Komenského školské reformy uvízly také na odporu a nezájmu části učitelů a šlechtických žáků. Do čela jeho odpůrců a také závistivců se postavili uherští independenti - v čele s rektorem blatenské školy Janem Tolnaiem, který Komenskému vyčítal jeho přílišnou světskost a otevřenost ve výchovném programu. Jeho blatenský pobyt se stával beze smyslu²³⁹

Další dva roky Komenského působení v uhrách (např. Přeshově i v Blatném Potoku) se neodehrávaly v příjemné atmosféře. Drábíkovy „pomatené“ vize byly stále útočnější a agresivnější, i na adresu Komenského, také politická situace se neobracela k lepšímu, vzplanula bratrovražedná válka mezi protestantskými velmocemi Anglií a Nizozemskou republikou.²⁴⁰ Komenský se vrací do Lešna.

V Nizozemí byl Komenský finančně podporován vlivnými osobnostmi i institucemi, aby mohl pracovat zejména „na výchově a vyučování mládeže, jakož i dokončit a zdokonalit své započaté pansofie a jiné knihy“. Neúnavně také pracoval na vydání již připraveného souboru proroctví Kottery, Poniatowské a Drábíka, staral se o pomoc rozptýleným bratrským církvím v Uhrách, Polsku i Slezsku. V jeho domě se shromažďovali exulanti k českým bohoslužbám, významně se zasloužil o zřízení české tiskárny v Amsterdamu. V roce 1662 v Anglii umírá jeho přítel Hartlib a také „milovaná“ exkrálovna Alžběta Falcká, jejíž smrtí jako by symbolicky zmizela z evropské politické scény česká otázka. Poslední životní úsek „Moravana, hosta amsterodamského“, jak se Komenský s oblibou v šedesátých letech podepisoval, tvoří v jeho myšlenkovém vývoji pozoruhodný závěr. Komenský byl finančně podporován vlivnými osobnostmi i institucemi, aby mohl pracovat zejména „na výchově a vyučování mládeže, jakož i dokončit a zdokonalit své započaté pansofie a jiné knihy“. Neúnavně také pracoval na vydání již připraveného souboru proroctví Kottery, Poniatowské a Drábíka, staral se o pomoc rozptýleným bratrským církvím v Uhrách, Polsku i Slezsku, v jeho domě se shromažďovali exulanti k českým bohoslužbám, významně se zasloužil o zřízení české tiskárny v Amsterdamu. V roce 1662 v Anglii umírá jeho přítel Hartliba také „milovaná“ exkrálovna Alžběta Falcká, jejíž smrtí jako by symbolicky zmizela z evropské politické scény česká otázka. Poslední životní úsek „Moravana, hosta amsterodamského“, jak se Komenský s oblibou v šedesátých letech podepisoval, tvoří v jeho myšlenkovém vývoji pozoruhodný závěr.²⁴¹

²³⁹ Srov.: Kumpéra, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 119

²⁴⁰ Srov.: Kumpéra, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 120-123

²⁴¹ Srov.: Kumpéra, J.: Jan Amos Komenský – Poutník na rozhraní věku. 1. vyd. Ostrava-Praha 1992, str. 133-152

Příloha č. 9

Komenského tvorba, část. I.

Výběr z díla Komenského v chronologickém řazení, dle Čapkové.²⁴²

1616 – vydal první učebnici *Grammaticae facillioris praecepta* (v Praze),

1617 – autor uvádí vydání *Listů do nebe* (znám je až výtisk z roku 1619 v Olomouci),

1617-1618 – *Retuňk proti Antikristu*,

1617-1621 – vznik *Theatrum universitatis rerum*,

1623;1623 – útěšné spisy *Truchlivý I.*, *Truchlivý II.*,

1623 – vznik *Labyrintu světa a lusthausu srdce* (1. vydání v Lešně 1631, druhé jako *Labyrint světa a ráj srdce* v Amsterdamu 1663),

1625 –vznik nábožensko-filozofického spisu *Centrum securitatis* (vydán v Lešně 1633),

1627 – v Amsterdamu vyšla *Mapa Moravy*,

1627 – začíná Komenský koncipovat *Didaktiku*, dokončení české verze 1630 (vLešně),

1629-1631 – vznik a vydání *Janua linguarum*, česky *Dvěře jazyků* (Lešno),

1631-1632 – vychovatelský projekt *Ráj český*,

1632 – *Vestibulum latinae linguae*,

1632-1638 – vznik latinské *Didaktiky* jako *Didaktika magna* (tištěna až 1657 jako *Opera didactica omnia* ,ODO'),

1632 – dokončeno *Informatorium školy mateřské* (1633 německy a 1657 v ODO latinsky),

1633 – vydána učebnice *Physicae synopsis*,

1637 – vydána *Cesta pokoje*,

1638 – *Didactica dissertatio*,

1642 – *Via lucis* (vydáno až v Amsterdamu v roce 1668),

1643 - první doklad o práci *Obecné porady* (*De rerum humanarum emndationale consultatio catholica* ; na ní pracoval do r. 1670),

1645 – *Regulae vitae* (vydání 1655, 1657, 1658, 1659, 1661),

1646 – dokončena teorie a metodologie jazykového vzdělávání *Methodus linguarum novissima* (vydáno v Lešně v roce 1648).

²⁴² Čapková, D.: Jan Amos Komenský – Přehled života a díla. Vydání neuvedeno. Praha 1991, str. 37-42

Příloha č. 10

Komenského tvorba, část. II.

Výběr z díla Komenského v chronologickém řazení, dle Čapkové.²⁴³

1650 - vydán *Kšaft umírající matky Jednoty bratrské*,

1650 – *Truchlivý III. – Řvaní hrdličky*,

1651 – *Schola pansophica*,

1653-1654 – *Orbis pictus* (vydáno 1658 v Norimberku),

1656 – vydána *Schola ludus*,

1657-1658 – vydán pansoficko-pedagogický soubor prací *Opera didactica omnia*,

1659 – český *Koncionál*, sbírka duchovních písní,

1660 – *Truchlivý IV. – Smutný hlas*,

1663-1664 – pravděpodobná doba vydání dvou dílů Obecné porady *Panagersie* a *Panaugie*,

1665 – vydání proroctví *Lux e tenebris*,

1665-1670 – psán deníkový soubor pracovních poznámek *Clamores Eliae*,

1668 – vydání spisu *Unum necessarium* a staršího spisu z roku 1642 *Via lucis*.

²⁴³ Čapková, D.: Jan Amos Komenský – Přehled života a díla. Vydání neuvedeno. Praha 1991, str. 37-42

Příloha č. 11

Problémy na cestě ke vzdělávání podle Komenského

Komenský tvrdí, že je vzdělávání k lidskosti v podstatě snadné, pokud budou odstraněny takřka mechanické problémy:²⁴⁴

- „*Každou věc upravovat k příslušnému cíli, také člověka*“, tj. odstranit strach vzdělávat se, pochopit sama sebe a věci kolem sebe. Podněcoval lidi k tomu, aby využívali všech prostředků, které dostali do vínku od Boha stvořitele.
- „*Pomáhati člověku k tomu, aby poznal své dobro a zvykal si užívatí ho*“, tj. odstranit lidskou nevědomost a přinutit lidi k jakési sebereflexi a pochopení sama sebe ve srovnání s ostatními, pochopit svoji jedinečnost a nebát se vědět víc o sobě i ostatních.
- „*Vyškolit rozumného tvora k užívání rozumu, je snadné*“, tj. odstranit myšlenku tu, že lidi není nutné vzdělávat. Naopak pokud lidé pochopí, že byli stvoření k tomu, aby se vzdělávali, že dostali od přírody víc než všichni jiní žijící tvorové, je to jednoduché.
- „*Učit lidi správně užívat věcí*“, tj. odstranit nevědomost. Jen poznání vede k pochopení a správnému využití smyslů, rozumu i víry pro dobro věcí, pro efektivní využívání věcí kolem nás.
- „*Všechny učinit moudrými*“, tj. odstranit nevědomost pro pochopení světa.
- „*Každou nevzdělanost přivést ke vzdělanosti*“, tj. odstranit překážky vedoucí k dostupnému vzdělávání, zpřístupnit vzdělávání každému. A moudro, tedy poznání ať zprostředkováváno je moudrými

²⁴⁴ Srov.: Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1.vyd. Praha 1948. str. 34-37

Příloha č. 12

Školy k postupnému zdokonalování člověka

*to jest:*²⁴⁵

- I. Škola *ZROZENÍ*, obsahuje početí a první utváření v životě matky, *čili užitečné poučení rodičům o prvním předvídavém pěstění pokolení lidského v životě mateřském*. To je nejpodobnější začátku roku a měsíci lednu.
- II. Škola *DĚTSTVÍ*, obsahuje narození a dětství, *čili o prozíravé výchově lidského pokolení od narození až asi k šestému roku věku*. Ta je podobná únoru a březnu, které nasazují pupence.
- III. Škola *CHLAPECTVÍ*, *čili o moudré a předvídavé výchově mládeže od šestého do dvanáctého roku věku*. Ta je podobná dubnu, zdobícímu rostliny květem.
- IV. Škola *JINOŠTVÍ*, *cvičebna jazyků a nauk, zejména latiny, a souhrn jiných učených umění i věd, mravů a zbožnosti*. Ta je podobná květnu, počínajícímu utvářet všechny plody.
- V. Škola *MLADOSTI*, *akademie určená k zjednání plnější moudrosti*. Podobná červnu, který dává zrání plodům, a také už vydává rané plody.
- VI. Škola *MUŽNOSTI*, *obsahující umění, jak dobře žít a všechno své zdárně konati čili ŽIVOTNÍ PRAXE*. Mající obraz měsíců července, srpna, září, říjnu a listopadu, které sbírají plody všeho druhu a tak pracují pro nastávající zimu.
- VII. Škola *STÁŘÍ*, *obsahující vrchol lidské moudrosti o šťastném dosažení mezníku smrtelného života a o šťastném vkročení do života nesmrtelného, čili vytěžení života*. Má podobu prosince, jenž uzavírá oběh roku a všechno spotřebuje.
- VIII. Za školou života přijde škola *SMRTI*.

²⁴⁵ Komenský, J. A.: Vševýchova – Pampaedia. 1. vyd. Praha 1948, str. 76

Příloha č. 13

Úvahy Komenského nad aspekty života, část I.

Další Komenského úvahy se dotýkají mnohých aspektů života, a to:²⁴⁶

- **života jako povolání;** „musíš vybrat určitý druh života, v němž bys prožil dny své smrtelnosti, slouže Bohu a lidské společnosti“.
- **života jako práce;** „každý má věřit, že byl do života vyslán od nebeského hodnostáře, aby něco dělal na vinici či poli, nebo aby obchodoval, a že celý jeho život znamená denní práci. Bude-li si počínat dobře a věrně, ať očekává odměnu, jestliže věrolomně nebo nedbale, pokutu“.
- **života jako cesty,** to jest cesta ke stáří, k smrti a odtud k věčnosti. Tedy je třeba chystat opory pro stáří, „neboť předchodí stupeň je tu kvůli následujícímu, protože stařec na žebrotě je věc žalostná a nenapravitelná... stáří je jako zima, sama o sobě neplodná a lidem jen dovoluje, aby užívali zásob“.
- **cíle života, tj. klidu** (ve stáří a pak na věčnosti), „je tedy nutno praktické moudrosti, abychom jej neminuli, a proto nebudeš chtít postrádat víru zachovanou Bohu, boj dobře bojovaný, svědomí neobviňující se ze žádného zločinu, neporušené jméno, jmění poctivě získané, dědice zbožné, šlechetné a moudré... konej to, co máš konat pro dosažení svého cíle, dokud žiješ“.
- **života jako práce, mravenčího hemžení,** „je tedy nutná příčinnivost pravidly podpořená, ...nedělej nic, než co k jistému užitku... jistými prostředky... způsoby snadnými... konej dobro a konej rychle... nečekané příležitosti jsou poskytovány z nebe... moudrému nesluší, jestliže se nechápe daných příležitostí... mimo Boha se neopírej o nikoho jiného než sebe... proto ať každý člověk si nejdříve vytkne cíl jak celého svého života, tak i každé jeho části, a nechť se ho důkladně a pevně přidržuje“.
- **života jako nástrah,** „proto je třeba moudrosti nerozptylovat se příliš v podnikání, ať už jsou to myšlenky, slova, skutky nebo snahy, neboť zdatnost v roztříštění slábne; v jednotě je síla... pokoušej se o málo věcí, ale tak, abys je přivedl ke konci, tedy nezáleží na tom, jak mnoho věcí, nýbrž jak dobré a jak dobře budeš chystat... v úvahách buď jak hlemýžď, však v činech svých budiž jak pták!“.²⁴⁷

²⁴⁶ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 126-130

²⁴⁷ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 126-130

Příloha č. 14

Úvahy Komenského nad aspekty života, část II

Další Komenského úvahy se dotýkají mnohých aspektů života, a to:²⁴⁸

- **života jako boje.**
- **života jako hry štěstěny,** „tedy hled, abys byl moudrým strůjcem svého štěstí!“.
- **života jako divadla,** „rozděl jej tedy v jednání jako dramatik svou hru, děj neprotahuj, svoji hru dohraj před západem slunce, tedy života... moudrý je ten, kdo s pochvalou ukončí divadlo života před smrtí.“
- **života jako jeviště slávy,** „sláva sice nemá být vyhledávána, ale má-li kdo jiné důvody než lichost ctižádosti, ať k ní spěje cestami dovolenými, cestou ctnosti nebo svěř svou věc Bohu, ale dobrá pověst již v životě získaná má být střežena pečlivě, zejména musí hájit dobré jméno, ti kteří zaujímají nějaké místo ve státě nebo v církvi, zvláště snaží-li se prospět celku“.
- **života jako proudu nebo větru,** „to naznačuje krátkost života a rychlou prchlivost, tedy i ty běž rychle...chce a nechce lenoch, praví Šalamoun, duše však pracovitých zbohatne, pospěš si rychle a nechtěj odkládat k hodinám příštím“.
- **života jako nuzného stále něco postrádajícího,** „neusiluj o zbohatnutí, nicméně, má-li kdo své důvody, kvůli dědicům, nebo aby nechyběl prostředek k sebeuplatnění, čiň to“.
- **života jako plného svodů,** „nedbej o požitky a rozkoše tohoto života; dostane-li se ti jich, užívej je mírně; nebude-li jich, buď spokojen svým losem“.
- **života jako vratkého,ездеjší nejistého,** „je jako jakési putování, nejen vystavené různým nehodám, nýbrž stíhané ze všech stran. Každou hodinu mu hrozí konec, který může nastat z nejneopatrnějších příčin. Je tedy svrchovanou pošetilostí z touhy po tak nejistém životě dělat něco ošklivého, zvráceného. Nechceš-li rychle zestárnout, začni si včas počínat jako stařec, to jest rozumně, zdrženlivě a pořádně žít, aby tě nezahubily nemoci a smrt“.²⁴⁹

²⁴⁸ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 126-130

²⁴⁹ Komenský, J. A.: Obecná porada o nápravě věcí lidských, část IV. Pampaedia. III. svazek. Praha 1992, str. 126-130

Příloha č. 15

Komenského program kulturního demokratismu

Literární vědec J. B. Čapek jej shrnuje takto:²⁵⁰

1. Kritika a likvidace všeho, co brzdí vývoj kultury. Kritika „vyšších“ stavů a právě jich.
2. Právo (a povinnost) všech lidí na vzdělání a kulturní růst.
3. Požadavek kulturní výchovy nejvyššího typu: Spojení povinnosti a dobrovolnosti, autority a svobody, kázně a tvořivosti.
4. Vzdělání nerozlučně spojené s celkovým zdokonalením a povznesením člověka.
5. Zrovnoprávnění kultury s institucemi do té doby nadřazovanými, církevními a politickými.
6. Zřetel národní: Rozvíjení kultury v národním jazyce, uplatnění stejného práva na život i u národů malých a u národů zaostalých.
7. Zřetel všelidský: Jednota lidstva v oblasti kulturní. Cesty vedoucí ke smíření a sjednocení. Uplatnění spojujícího jazyka mezinárodního, buď latiny, nebo cele nového jazyka umělého, co nejjednoduššího a všem přístupného.
8. Aktivní účast všech lidí, bohatých i chudých, kultivovaných i prostých, mužů i žen, na kulturním životě.
9. Nástup k všestrannému rozvoji jednotlivých vědeckých oborů, především přírodovědných, ale stále pamatovat na centrální úlohu společenských věd.
10. V oblasti literatury štěpování všech druhů a typů: Poezie, prózy, dramatu, kritiky, prospektivy.

²⁵⁰ Čapek, J., B. : Několik pohledů na Komenského. Připravila D. Čapková. 1. vydání. Praha 2004, str. 165

Příloha č. 16

Profesní životopis docenta Vladimíra Jochmanna, část I.

(1923 – 2008)

Vladimír Jochmann historik, sociolog, filolog. Člověk laskavý, velkorysý, vzdělaný, pracovitý a skromný, takto se o jeho osobnosti vyjadřují ti, se kterými se osobně setkal. Zasloužil se po roce 1990 o zavedení studijních oborů sociologie a andragogika na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Po okupaci v roce 1968 čelil nepřízní osudu v osobním i profesním životě, i přesto zůstal čínorodým. Překládal pro samizdatovou edici *Prameny*, která si vytkla za cíl vydávat překlady významných děl nemarxistické orientace z různých humanitních a přírodovědných oborů. Působil nejen na univerzitě, ale i mimo ni jako dobrovolník. Od roku 1990, kdy vznikla Vzdělávací nadace Jana Husa, až do své smrti, tedy po dobu 17 let, byl členem její správní rady. Po dobu jedenácti let, od roku 1994 až do roku 2005, působil jako její předseda. Pod jeho vedením rozdělila nadace na podporu vzdělávacích institucí, univerzit, mladých vysokoškolských učitelů a studentů v České republice a ve Slovenské republice desítky milionů korun. Přeložil řadu významných děl z francouzštiny a němčiny. Vladimír Jochmann prožil neobyčejný život ve službách české a slovenské vzdělanosti.²⁵¹

- v roce 1948 absolvoval studium filozofie a sociologie u profesora Josefa Ludvíka Fischera, prvního rektora obnovené Univerzity Palackého,
- v letech 1950 až 1966 působil jako učitel na řadě typů škol, také jako kulturní pracovník (např. jako zakladatel Krajského vlastivědného muzea),
- od roku 1966 pracoval na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého, kde se (stejně jako mimo univerzitu) zaměřil na vzdělávání dospělých. Univerzitu byl nucen z politických důvodů opustit hned na počátku „normalizace“,
- po roce 1968 se živil jako učitel na škole při psychiatrické léčebně ve Šternberku, a dále pak jako čerpadlář v maríngotce,
- po roce 1989 působil opět na Univerzitě Palackého v Olomouci.²⁵²

²⁵¹ Srov.: Müller, J.: In memoriam Vladimír Jochmann. In: *Sociologika-andragogika*. Olomouc: UP 2008, str. 9-10

²⁵² Miroslav Dopita. *Vzpomínka na doc. PhDr. Vladimíra Jochmanna*. [online]. AdobeReader, c2010[cit.2010-07-12]. Dostupný z [www:http://sreview.soc.cas.cz/uploads/5e53c9658c621f1df539f8ccfd1d1e1c2211ab00_513_2008-5NekrologDopita.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/5e53c9658c621f1df539f8ccfd1d1e1c2211ab00_513_2008-5NekrologDopita.pdf)

Příloha č. 17

Profesní životopis docenta Vladimíra Jochmanna, část II.

- od roku 1990 byl vedoucí katedry sociologie a andragogiky Filozofické fakulty univerzity, zasloužil se po roce 1990 o zavedení studijních oborů sociologie a andragogika na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, byl řadu let předsedou oborové rady doktorského studijního oboru andragogika na FF UP a zasloužil se také i o získání možnosti docentského a profesorského řízení pro svoji alma mater,
- byl členem předsednictva Vzdělávací nadace Jana Husa a více než 10 let předsedou její správní rady,
- byl řadu let členem předsednictva Asociace institucí vzdělávání dospělých (AIVD),
- stal se hlavním zakladatelem a řadu let byl předsedou České asociace distančního univerzitního vzdělávání (ČADUV),
- dále patřil mezi členy České pedagogické společnosti a Masarykovy české sociologické společnosti,
- stál u zrodu Centra otevřeného a distančního vzdělávání Univerzity Palackého.²⁵³

²⁵³ Miroslav Dopita. *Vzpomínka na doc. PhDr. Vladimíra Jochmanna*. [online]. AdobeReader, c2010[cit.2010-07-12]. Dostupný z [www:http://sreview.soc.cas.cz/uploads/5e53c9658c621f1df539f8ccfd1d1e1c2211ab00_513_2008-5NekrologDopita.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/5e53c9658c621f1df539f8ccfd1d1e1c2211ab00_513_2008-5NekrologDopita.pdf)

Příloha č. 18

Výběr z bibliografie Doc. PhDr. Vladimíra Jochmanna:²⁵⁴

- Jochmann, Vladimír. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1969.
- Jochmann, Vladimír. *Úvod do sociologie*. Olomouc: Krajský pedagogický ústav, 1969.
- Jochmann, Vladimír. *Úvod do sociologie výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1969.
- Jochmann, Vladimír, Věra Bočková (ed.). *Antologie textů k andragogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1991.
- Jochmann, Vladimír. „Výchova dospělých – andragogika.“ Pp. 11–22 in *Varia sociologica et andragogica*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992.
- Jochmann, Vladimír (ed.). *Andragogika*. Sborník z teoretického semináře k pojetí andragogiky. Olomouc: Středisko distančního vzdělávání UP, 1994.

²⁵⁴ Miroslav Dopita. *Vzpomínka na doc. PhDr. Vladimíra Jochmanna*. [online]. AdobeReader, c2010[cit.2010-07-12]. Dostupný z [www:http://sreview.soc.cas.cz/uploads/5e53c9658c621f1df539f8ccfd1d1e1c2211ab00_513_2008-ekrologDopita.pdf](http://sreview.soc.cas.cz/uploads/5e53c9658c621f1df539f8ccfd1d1e1c2211ab00_513_2008-ekrologDopita.pdf)

Příloha č. 19

Profesní životopis profesora Dušana Šimka

- v roce 1974 promoval na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci,
- v letech 1973-1977 zaměstnán v podniku Sigma GŘ Olomouc jako vedoucí referent výchovy,
- v roce 1975 obhájil doktorát na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci,
- v letech 1977-1986 pracuje ve Výzkumném ústavu odborného školství Praha jako samostatný odborný pracovník,
- od roku 1986-dosud pracuje na Katedře sociologie a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, 1986-1990 jako odborný asistent, 1990-1991 jako tajemník, 1991-1995 jako odborný asistent,
- v roce 1995 obhájil docenturu na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci a stává se vedoucí Katedry sociologie a andragogiky Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.²⁵⁵

²⁵⁵ Autor neuveden. *Životopis doc.PhDr.Dušan Šimek*. [online]. AdobeReader, c2011 [cit.2011-01-02]. Dostupný z [www: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_ziv.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_ziv.pdf)

Příloha č. 20

Výběr z bibliografie prof. PhDr. Dušana Šimka, část I.

Publikační činnost profesora Šimka je velmi rozsáhlá, proto z ní uvádím pouze malý výběr:²⁵⁶

Monografie:

- ŠIMEK, D.: *Vybrané otázky věd o člověku v řídicí praxi*. 1. vyd. Olomouc: Vzdělávací institut SIGMA, 1976, 128 s. ISBN neuvedeno.
- ŠIMEK, D.: *Otevřená práce*. (Andragogické souvislosti sociálního rozměru práce). 1. vyd. Olomouc: UP, 1996. ISBN 80-7067-623-X.

Studie publikované v mezinárodně uznávaných/recenzovaných periodikách a sbornících:

- ŠIMEK, D.: Andragogy integrating. In *Equality of Adult Education Opportunities*. Bonn: Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul – Verbandes, 2002, s. 171 – 175. ISBN 80-88982-51-0.
- ŠIMEK, D.: Czech Andragogy: tradition and present. *Journal of Adult and Continuing Education*. Volume 6, 2004. Japan: Adult and Continuing Education Study Group, Graduate school of Education, Tohoku University, Japan, s. 143 – 154. ISSN 1343-3210.
- ŠIMEK, D.: Práce jinak? Poznámky k sociálním souvislostem práce. *Sociologický časopis* 31, 1995, č. 3, s. 291 – 304. ISSN 0038-0288.
- ŠIMEK, D.: O metodologickém podchodě k analýze sociálních funkcí středních učebních zavedení v ČSSR. In *Sociálně-ekonomické problémy na střední úrovni vzdělávání*. Sofia: Naučnoizsledovatel'ski institut po profesionalno obrazovanie pri Ministerstvo na narodnata prosveta 1982, 10 s. ISBN neuvedeno.
- ŠIMEK, D.: Approaches to the Curriculum of Andragogy. In ŠIMEK, D. (Edit.) *The Individual and Society at the Turn of the Century: View from Both Sides. Sborník z mezinárodní konference v Olomouci*. Olomouc: UP, 1998, s. 467 – 475. ISBN 80-7067-923-9.
- ŠIMEK, D.: Kurikulum andragogiky stále skryté. In ŠIMEK, D. (Edit.) *Kurikulum andragogiky. Sborník z mezinárodní konference v Olomouci*. Olomouc: UP, 2003, s. 91 – 95. ISBN 80-244-0638-1.
- ŠIMEK, D.: Nová práce ve starším věku. In *Třetí věk trojí optikou. Acta Universitatis Palackianae Olomucensis*. Olomouc: UP, 2005, s. 11 – 17. ISBN 80-44-1006-0.²⁵⁷

²⁵⁶ Autor neuveden. *Publikační činnost doc. PhDr. Dušana*. [online]. AdobeReader, c2011 [cit. 2011-01-02]. Dostupný z www: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_pub.pdf

Příloha č. 21

Výběr z bibliografie Prof. PhDr. Dušana Šimka, část II.

Studie publikované v ostatních periodikách a sbornících

- ŠIMEK, D.: Sociologická interpretace nezaměstnanosti. *Psychologie v ekonomické praxi* 29,1994, č. 4, s. 146 - 150. ISSN 0033-300X.
- ŠIMEK, D.: Andragogika na pokraji vědy. *S-Obzor 4 (7)*, 1995, č. 2 – 3, s. 97 – 99. ISSN1210-6089.
- ŠIMEK, D.: Metodická východiska analýzy sociálních funkcí středních škol. In *Mezinárodní sborník VÚOŠ*, Praha: VÚOŠ, 1982, 4 s. ISBN neuvedeno.
- ŠIMEK, D.: Místo pro andragogiku!. In *Andragogika I. Teoretický seminář k pojetí andragogiky*. Ed. D. Šimek. Olomouc: UP, 1994, s. 22 – 26. ISBN neuvedeno.
- ŠIMEK, D.: Dvě poznámky k metodologii integrální andragogiky. In *Pedagogický výzkum:Reflexe společenských potřeb a očekávání*. Olomouc: UP, 2005, s. 290 – 293. ISBN 80-244-1079-6.²⁵⁸

Učebnice/skripta

- ŠIMEK, D.: Základy andragogiky. (Sylabus k vybraným problémům integrální andragogiky). Olomouc: FF UP, 1997. ISBN neuvedeno.
- ŠIMEK, D.: Vybrané problémy teorie výchovy dospělých. Skriptum. 1. vyd. Olomouc: UP, 1991, 83 s. ISBN 80-7067-008-8.
- ŠIMEK, D.: Obecný pojem sociální komunikace, její struktura a hlavní formy. In *Základy rétoriky. Studijní materiály pro kurs rétoriky*. Ostrava: Dům techniky, 1988, s. 29 - 37. ISBN neuvedeno.
- ŠIMEK, D., BARTOŇKOVÁ, H.: Andragogika. (Studijní text pro distanční studium). 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství RUP, 2002. ISBN 80-244-0394-3.
- ŠIMEK, D.: *Sociologie práce*. 1. vyd. Olomouc: UP, 1997. ISBN 80-7067-705-8.
- ŠIMEK, D., KUBÁTOVÁ, H.: *Od abstraktu do závěrečné práce*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství UP, 1996. ISBN 80-7067-619-1.²⁵⁹

257 Autor neuveden. *Publikační činnost doc. PhDr. Dušan*. [online]. AdobeReader, c2011[cit.2011-01-02]. Dostupný z www: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_pub.pdf

258 Autor neuveden. *Publikační činnost doc. PhDr. Dušan*. [online]. AdobeReader, c2011[cit.2011-01-02]. Dostupný z www: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_pub.pdf

259 Autor neuveden. *Publikační činnost doc. PhDr. Dušan*. [online]. AdobeReader, c2011[cit.2011-01-02]. Dostupný z www: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_pub.pdf

Příloha č. 22

Výběr z bibliografie Prof. PhDr. Dušana Šimka, část III.

Ediční/redakční činnost

- ŠIMEK, D.: (Edit.) The Individual and Society at the Turn of the Century: View from Both Sides. *Sborník z mezinárodní konference v Olomouci*. Olomouc: UP, 1998, s. 467 – 475. ISBN 80-7067-923-9.
- ŠIMEK, D.: (Edit.) Kurikulum andragogiky. *Sborník z mezinárodní konference v Olomouci*. Olomouc: UP, 2003, s. 91 – 95. ISBN 80-244-0638-1.
- ŠIMEK, D.: (Edit.) Andragogika I. Teoretický seminář k pojetí andragogiky. Olomouc: UP, 1994, s. 22 – 26. ISBN neuvedeno.
- ŠIMEK, D.: (Edit.) Andragogika II. Druhý teoretický seminář
- k pojetí andragogiky. (17. – 18. dubna 1996). Olomouc: UP, 1996, s. 92-95. ISBN neuvedeno. UK Praha).²⁶⁰

Tři významné publikace:

- ŠIMEK, D.:Czech Andragogy: tradition and present. *Journal of Adult and Continuing Education*. Volume 6, 2004. Japan: Adult and Continuing Education Study Group, Graduate school of Education, Tohoku University, Japan, s. 143 – 154. ISSN 1343-3210.
- ŠIMEK, D.:Andragogika na pokraji vědy. *S-Obzor* 4 (7), 1995, č. 2 – 3, s. 97 – 99. ISSN 1210-6089.
- ŠIMEK, D.:Otevřená práce. (Andragogické souvislosti sociálního rozměru práce). 1. vyd. Olomouc: UP, 1996. ISBN 80-7067-623-X.²⁶¹

²⁶⁰ Autor neuveden. *Publikační činnost doc. PhDr. Dušan*. [online]. AdobeReader, c2011 [cit. 2011-01-02]. Dostupný z [www: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_pub.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_pub.pdf)

²⁶¹ Autor neuveden. *Publikační činnost doc. PhDr. Dušan*. [online]. AdobeReader, c2011 [cit. 2011-01-02]. Dostupný z [www: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_pub.pdf](http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FF-dokumenty/veda/vr071205/simek_pub.pdf)

Příloha č. 23

Profesní životopis docentky Věry Bočkové, část I.

S problematikou výchovy a vzdělávání dospělých se docentka Bočková setkala již v polovině 60. let, kdy se na katedře o tomto tématu hodně hovořilo. Také v Praze se tato problematika rozvíjela a ona se setkala s lidmi, kteří se tomuto oboru věnovali a teoreticky na něm pracovali. S výchovou a vzděláváním dospělých též přišla do kontaktu jako studentka odborné pedagogiky, kde již byly zařazené disciplíny, které přednášel profesor Hyhlík a docent Livečka, setkala se tedy s problematikou výchovy dospělých jak z hlediska organizačně obsahového, tak také z hlediska výuky jako student. Vlivem situace na katedře koncem let 60. 20. století, kdy musel odejít docent Jochmann, začala docentka Bočková některé disciplíny související s výchovou a vzděláváním dospělých vyučovat, jako např. Didaktiku dospělých²⁶²

- roce 1960 ukončila vysokoškolská studia v Olomouci na filosofické fakultě obor Bohemistika a Rusistika,
- v tomtéž roce začala učit na Střední všeobecné vzdělávací škole v Jaroměři a o rok později na Střední pedagogické škole Boženy Němcové tamtéž,
- v roce 1962 dostala nabídku, aby se zúčastnila konkurzu na místo odborného asistenta na Katedře pedagogiky Filosofické fakulty v Olomouci,
- listopadu 1963 nastoupila v Olomouci jako odborná asistentka na katedře pedagogiky filosofické fakulty, zde se orientovala na oblast didaktiky a v 60. letech si ještě navíc obor rozšířila o odbornou pedagogiku s psychologií,
- na přelomu 60. a 70. let se začalo konstituovat na fakultě také studium dospělých, tedy konkrétně obor Vzdělávání dospělých, tenkrát se tomu říkalo Pedagogika dospělých, této oblasti nastaly personální přesuny (PhDr. Hochmann a PhDr. Nováková museli odejít z fakulty), a z tohoto důvodu na doc. Bočkovou připadlo vyučování disciplín jako Didaktika dospělých a záležitostí s tím spojené,²⁶³

²⁶² Straková, B: *Andragogové na UP od roku 1969 do současnosti – závěrečná bakalářská práce*[online]. AdobeReader, c2010[cit.2011-02-12]. Dostupný z [www:// http://theses.cz/id/w3mp1f/90067-219247337.pdf](http://theses.cz/id/w3mp1f/90067-219247337.pdf), str.37

²⁶³ Straková, B: *Andragogové na UP od roku 1969 do současnosti – závěrečná bakalářská práce*[online]. AdobeReader, c2010[cit.2011-02-12]. Dostupný z [www:// http://theses.cz/id/w3mp1f/90067-219247337.pdf](http://theses.cz/id/w3mp1f/90067-219247337.pdf), str.37,38

Příloha č. 24

Profesní životopis docentky Věry Bočkové, část II.

- roce 1979 se z katedry pedagogiky oddělila samostatná katedra výchovy a vzdělávání dospělých a Věra Bočková se stala její členkou. Tam potom působila až do roku 1989, kdy bylo toto pracoviště nahrazeno katedrou sociologie a andragogiky, kam byla docentka Bočková personálně převedena,
- v roce 1970 získala doktorát PhDr., v roce 1982 obhájila kandidátskou práci a stala se kandidátkou věd, v roce 1987 byla jmenována docentkou,
- aktivní působení ukončila k 31. srpnu 2008.²⁶⁴

²⁶⁴ Straková, B: *Andragogové na UP od roku 1969 do současnosti – závěrečná bakalářská práce*[online]. AdobeReader, c2010[cit.2011-02-12]. Dostupný z [www:// http://theses.cz/id/w3mp1f/90067-219247337.pdf](http://theses.cz/id/w3mp1f/90067-219247337.pdf), str.37,38

Příloha č. 25

Výběr z bibliografie Doc. PhDr. Věry Bočkové, CSc:

- Bočková, V. a kol.: Antologie textů k andragogice I. 1. vyd. Olomouc: UP 1991. ISBN 80-7067-019-3,
- Bočková, V.: Celoživotní vzdělávání – *výzva nebo povinnost?* 1. vydání. Olomouc: UP 2000. ISBN 80-244-0155-X,
- Bočková, V. a kol.: Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých. 1. vydání. Olomouc: UP 1994. ISBN 80-7067-358-3,
- Bočková, V. a kol.: Aktuální problémy výchovy a vzdělávání dospělých II. 1. vydání. Olomouc UP 1995. ISBN 80-7067-5669-1,
- Bočková, V.: Vzdělávání-průvodní jev života-*texty k otevřenému distančnímu vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: UP 2002. ISBN 80-244-0441-9.