

Przegląd Polsko-Polonijny
13/2021

Półrocznik

Polonia
JOURNAL

Semiannual

Bielsko-Biała, 2021

Rada Wydawnicza:

Jerzy Dec – redaktor naczelny

Elżbieta Jaszczurowska – konsultant i tłumacz języka angielskiego

Michał Śleziak – asystent wydawniczy

Marzena Naglik – sekretarz, asystent wydawcy

Tomasz Sekunda – layout i skład (www.wydawnictwoscriptum.pl)

Wojciech Kaute – redaktor naukowy

Rada Naukowa:

Janina Falkowska (Bielsko-Biała, Polska) - przewodniczący Rady Naukowej,

Anny Atanassova (Błagojewrad, Bułgaria), Ewa Borkowska (Gliwice, Polska),

Andrzej Chodubski (Gdańsk, Polska), Elżbieta Chrzanowska-Kluczewska (Kraków, Polska),

Jolanta Chwastyk-Kowalczyk (Kielce, Polska), Anzor Devadze (Batumi, Gruzja),

John Anthony Dee (Melbourne, Australia), Francisco Fernández Adarve (Granada, Hiszpania),

Keiki Fujita (Tokio, Japonia), Suren Gevorgyan (Erywań, Armenia),

Roger Gilabert Guerrero (Barcelona, Hiszpania), Lubomir Hampl (Katowice, Polska),

Marek Jabłoński (Chorzów, Polska), Czesław Karkowski (Nowy York, USA),

Iwona Kłóska (Bielsko-Biała, Polska), Vyara Kyurova (Błagojewrad, Bułgaria),

Elżbieta Mańczak-Wohlfeld (Kraków, Polska), Wacław Osadnik (Edmonton, Kanada),

Yurij Pachkovskyy (Lwów, Ukraina), Danuta Piątkowska (Nowy York, USA),

Wiesława Piątkowska-Stepaniak (Opole, Polska), Sabina Sanetra-Półgrabi (Kraków, Polska),

Eva Sikorova (Karwina, Czechy), Gabriele Simoncini (Rzym, Włochy),

Ewa Stachura (Bielsko-Biała, Polska), Monika Štrbova (Nitra, Słowacja),

Marek S. Szczepański (Katowice, Polska), Marek Szczerbiński (Gorzów Wielkopolski, Polska),

Wojciech Werpachowski (Warszawa, Polska)

Redakcja tomu: Jaroslav Mužik

Projekt okładki: Katarzyna Kośmider

Koncepcja okładki: Jerzy Dec

Ilustracja na okładce: „Poland Country Flag Turning Page” autorstwa gubh83/fotolia

Czasopismo recenzowane

Wydawca:

Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna

ul. gen. Wł. Sikorskiego 4,

43-300 Bielsko-Biała,

tel. 33 81 65 170

e-mail: wseh@wseh.pl

ISSN: 2083-3121

© Copyright by Wyższa Szkoła Ekonomiczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała 2020

SPIS TREŚCI OBSAH CONTENTS

Od Redakcji	7
From the Editor	9
Markéta Šonková, Aleš Zpěvák	
Krótką wycieczką po genezie i istnieniu Jedności Braterskiej na ziemiach czeskich	
Stručný exkurs vzniku a existence Jednoty bratrské na území Českých zemí	
Brief excursion of the establishment and existence of a Unity of brethren in the territory of the Czech countries	11
Věra Kosíková, Daniel Kunášek	
Edukacja dla ludzkości w twórczości J.A. Komeńskiego z przyglądnięciem do obecnej koncepcji edukacji	
Výchova k lidství v díle J.A. Komenského s přesahem do současného pojetí výchovy	
Education for humanity in the work of J.A. Comenius with an overlap into the current concept of education	31
Jiří Tůma, Slavomír Laca, Ivana Shánilová	
Znaczenie edukacji w koncepcji J. A. Comeniusa	
Význam výchovy v pojetí J. A. Komenského	
The importance of education in the conception of J. A. Comenius	51

Slavomír Laca	
Koncepcja wychowania rodziny według Jana Amosa Komeńskiego	
Koncepce rodinné výchovy podle Jana Amose Komenského	
The concept of family education according to Jan Amos Comenius	63
Helena Kalábová	
Labirynt świata Komeńskiego w odbiciu ponowoczesnego kryzysu rodziny	
Komenského labyrint světa v reflexi postmoderní krize rodiny	
Comenius' labyrinth of the world in the reflection of the postmodern crisis of the family	75
Tereza Vacínová, Marie Vacínová	
Dziedzictwo dydaktyczne Jana Amosa Komeńskiego	
Didaktické dědictví Jana Amose Komenského	
The didactic heritage of John Amos Comenius	87
Radek Mezuláník	
J. A. Komeński i Studia Komunikacyjne na Uniwersytecie Jana Amosa Komeńskiego	
J. A. Komenský a komunikační studia na Univerzitě Jana Amose Komenského	
J. A. Comenius and communication studies at Jan Amos Comenius University	101
Miloslav Jůzl	
Komeński i studia penitencjarne	
Komenský a penitenciaristika	
Comenius and penitentiary studies	115
Magda Neuwirthová, Jan Beseda	
Spuścizna historyczna Komeńskiego zastosowana w edukacji wielokulturowej	
Historický odkaz Komenského aplikovaný na multikulturní výchovu	
Comenius historical legacy applied to multicultural education	127

Peter Laca, Slavomír Laca

Zasady dydaktyczne Komeńskiego stosowane w procesie
 edukacyjnym studentów kierunków socjalno-zdrowotnych
 Komenského didaktické zásady uplatňované v edukačnóm procese
 studentů sociálně-zdravotnických oborů
 Comenius' didactic principles applied in the educational process
 socio-medical students 141

Milan Beneš

Platon, Komeński i klasyczna pedagogika niemiecka –
 implikacje andragogiczne
 Platón, Komenský a klasická německá pedagogika –
 andragogické implikace
 Plato, Comenius and classical German pedagogy – andragogical
 implications 151

Jaroslav Mužík, Löwenhöfferová Radka

Inspiracja Janem Amosem Komeńskim
 Inspirace Janem Amosem Komenským
 Inspiration by John Amos Comenius 163



OD REDAKCJI

*Celem edukacji i mądrości jest, aby człowiek zobaczył przed sobą
jasną ścieżkę życia, ostrożnie nią kroczył, pamiętał przeszłość,
poznał teraźniejszość i przewidywał przyszłość.*

Jan Amos Komeński

Oddajemy w ręce Państwa tom *Polonia Journal*. Prezentowany półrocznik – z wypracowaną tradycją – ma na celu przedstawienie losów jednego z największych myślicieli XVII stulecia, Jana Amosa Komeńskiego. Jan Amos Komeński, po łacinie Iohannes Amos Comenius, w języku niemieckim Johann Amos Comenius, po czesku Ján Amos Komenský, urodził się 28 marca 1592 roku na Morawach Południowo-Wschodnich i zmarł w Amsterdamie 15 listopada 1670 roku. W roku 2020 obchodziliśmy 350. rocznicę śmierci tego wybitnego filozofa i z tego powodu należy wykazać jego ważność i wkład dla społeczeństwa nie tylko w czasie jego życia, ale także we współczesności. Jan Amos Komeński był ostatnim biskupem Jednoty Braci Czeskich i największym czeskim myślicielem, filozofem i pisarzem.

Właśnie życiu i twórczości Jana Amosa Komeńskiego dedykowany jest niniejszy tom *Polonii Journal*. Niewielu uczonych pozostawiło w czeskiej historii tak niezatarty ślad jak Jan Amos Komeński. Uważał Morawy za swoją ojczyznę, choć doświadczenie naukowe zdobywał także w różnych częściach Europy. Przejechał przez Herborn, Amsterdam i Heidelberg, aby ponownie zakotwiczyć w swojej ojczyźnie.

Na wygnanie udał się do Leszna w 1628 roku. W tym okresie powstały jego najsłynniejsze dzieła pedagogiczne, których sława zapewniła Komeńskiemu zaproszenie do wielu zakładów akademickich za granicą. Po wkroczeniu wojsk szwedzkich do Polski, w trakcie najazdu szwedzkiego na Polskę stał w czele wspólnoty Braci Czeskich w Lesznie. W tym okresie Jan Amos Komeński poparł Szwedów pisząc pochlebstwo na cześć najeźdźcy, króla szwedzkiego Karola Gustawa, co spowodowało spalenie miasta w roku 1656 przez wojska polskie. Komeński wówczas utracił swoją bibliotekę i rękopisy i zmiażdżony naukowiec wyjechał do Amsterdamu, gdzie spędził ostatnie lata swojego życia. Zmarł w 1670 roku, pochowany został w kalwińskim kościele w Naarden.

Dziedzictwo literackie Jana Amosa Komeńskiego, który był zmuszony do emigracji jako niekatolik od 1628 roku, jest bardzo obszerne i różnorodne. Tworzył pisma encyklopedyczne, jego ideałem była pansofia, obejmująca ówczesną wiedzę, ale pisał również dzieła teologiczno-teozoficzne, hymnologiczno-hymnograficzne czy wszech naukowe (kształtujące, ale poza ramami dydaktyki). Był autorem najsłynniejszego czeskiego dzieła pisanego w XVII wieku, tzn. *Labirynt Świata i Raj Serca*.

W ciągu swego życia zyskał reputację głównie jako pedagog, zwłaszcza jako teoretyk pedagogiki i autor wielu książek z tego zakresu. Był twórcą oryginalnego, zakorzenionego filozoficznie systemu pedagogicznego na ziemiach czeskich, zajmował się ogólną teorią wychowania, dydaktyką, stworzył specjalną metodę nauczania języków i sam pisał oryginalne podręczniki. Już za jego życia szczególną popularnością cieszyły się jego podręczniki językowe *Janua linguarum resta* (Drzwi Języków Otwarte) oraz *Orbis sensulium pictus* (Świat w obrazach). Komeński do dziś dnia uważny jest za twórcę nowoczesnej pedagogiki i zyskał przydomek „Nauczyciel Narodów”.

Redakcja ma nadzieję, że niniejsze artykuły spotkają się z zainteresowaniem Czytelników, co pozwoli na refleksję nad życiem i twórczością Jana Amosa Komeńskiego.

Jaroslav Mužík
Mariola Liszoková

FROM THE EDITOR

*The aim of education and wisdom is for a man to see
his own path of life before him, to cautiously walk on
remembering the past, learn the presence and foresee the future.*

Jan Amos Komeński

We hereby introduce the latest edition of the Polonia Journal. The semiannual with long tradition, aims to present the life and activity of one of the XVII century biggest thinkers Jan Amos Komensky, in Latin Iohannes Amos Comenius, in German Johann Amos Comenius, in Czech Ján Amos Komenský, was born on 28th March 1592 in the South-Eastern Moravy and died in Amsterdam on 15th November 1670. In 2020 we celebrated 350 anniversary of the death of this distinguished man therefore it is crucial to demonstrate the importance and contribution of his thought for not only of his contemporary society but for the present. Jan Amos Komensky was the last bishop of the Unity of the Czech Brethren and the greatest Czech thinker, philosopher and writer. Hereby volume of the Polonia Journal is devoted to his life and work. Very few academics left such indelible mark in the Czech history. Although he considered Moravy his motherland, he studied and gained research experience in other parts of Europe. He travelled through Herborn, Amsterdam and Heidelberg, to finally return to his motherland.

In 1628 he went for exile to Leszno. In this time Jan Amos Komensky wrote his best works on pedagogy, which resulted in many

invitations for lectures abroad. After the Swedish army invaded Poland, Komensky took the lead of the Unity of Czech Brethren in Leszno, and supported the Swedes by writing an adulation to king Charles Gustav of Sweden, which caused the burning of the town by Polish army in 1656. Komensky lost his library and manuscripts in the fire, being devastated he fled to Amsterdam, where he spent the last days of his life. He died in 1670 and was buried in Calvin church in Naarden

Literary heritage of Jan Amos Komensky, who was forced to emigrate being a non-catholic since 1628, is comprehensive and varied. He wrote encyclopaedic works and his ideal was pansophy, embracing his contemporary knowledge. But he also wrote theological and theosophical works, as well as those of hymnology and hymnography, omniscient deliberations (educational but beyond the frames of didactics). He was the author of the most famous Czech work written in XVII century „The Labyrinth of the World and Paradise of the Heart”.

During his life Komensky gained the reputation mainly as a pedagogue, especially as a theoretician and the author of many books from this area. He was the founder of original system of pedagogy, deeply rooted in the philosophy. Komensky was interested in the theory of upbringing, didactics, he created a specific methodology of teaching foreign languages for which he wrote the handbooks himself. During his lifetime two handbooks were especially popular „*Janua linguarum resta*” (Open Doors for Languages) and “*Orbis sensulium pictis*” (World in Pictures). Komensky to this day is considered a founder of modern pedagogy which gained him the name „The Teacher of Nations”

Editors hope that the articles published in this volume will be of interest for the Readers, enabling them to dwell upon the life and works of this exceptional thinker and philosopher.

Mariola Liszoková
Jaroslav Mužik

Markéta Šonková

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0003-4152-5279

sonkova.marketa@ujak.cz

Aleš Zpěvák

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0001-5101-2093

zpevak.ales@ujak.cz

**KRÓTKA WYCIECZKA PO GENEZIE
I ISTNIENIU JEDNOŚCI BRATERSKIEJ
NA ZIEMIACH CZESKICH**

**STRUČNÝ EXKURS VZNIKU A EXISTENCE
JEDNOTY BRATRSKÉ NA ÚZEMÍ
ČESKÝCH ZEMÍ**

**BRIEF EXCURSION OF THE
ESTABLISHMENT AND EXISTENCE
OF A UNITY OF BRETHREN IN THE
TERRITORY OF THE CZECH COUNTRIES**

ABSTRAKT

Jednota Bratrska (łac. Unitas Fratrum) należy do Kościoła protestanckiego, a jej początki sięgają 1457 roku, kiedy to został założony przez brata Grzegorza w Kunvald w dzisiejszych Czechach Wschodnich. Był to pod względem ilościowym niewielki, ale elitarny kościół, którego najważniejszymi przedstawicielami byli m.in. Petr Chelčický czy Václav Budovec z Budovy. Wśród ważnych członków był także Jan Amos Komenský (1592–1670), który był także ostatnim biskupem Jedności Bratrskiej. Nauczanie Jedności Braci opiera się na trzech elementarnych postulatach, a mianowicie na ideale wiary, miłości i nadziei.

Słowa kluczowe: Jednota Bratrska, husyci, odnowienie ziemi, reformacja, Bílá Góra, Jan Amos Komenský.

ABSTRAKT

Jednota bratrská (latinsky Unitas Fratrum) patří k protestantské církvi a její vznik se datuje do roku 1457, kdy byla založena bratrem Řehořem v Kunvaldu v dnešních východních Čechách. Jednalo se o kvantitativně malou, ale zato elitní církev, mezi jejíž nejvýznamnější představitele patřil např. Petr Chelčický či Václav Budovec z Budova. Mezi významné členy též patřil Jan Amos Komenský (1592–1670), který byl i posledním biskupem Jednoty bratrské. Učení Jednoty bratrské je založeno na třech elementárních postulátech, a to na ideálu víry, lásky a naděje.

Klíčová slova: Jednota bratrská, husitství, Obnovené zřízení zemské, reformace, Bílá hora, Jan Amos Komenský.

ABSTRACT

Unity of Brethren (Latin Unitas Fratrum) belongs to the Protestant Church and its origin dates back to 1457, when it was founded by Brother Gregory in Kunvald (in present-day Eastern Bohemia). It was a quantitatively small, but elite church, among its most important representatives were, for example, Petr Chelčický or Václav Budovec from Budov. Among other important members was John Amos Comenius (1592–1670), who was also the last bishop of the Unity of Brethren. The teaching of the Unity of Brethren is based on three elementary postulators, namely, the ideal of faith, love and hope.

Key words: Unity of Brethren, Hussites, Renewed Land's Constitution, Reformation, Bílá hora, John Amos Comenius.

ÚVOD

Jednota bratrská se zrodila ke konci velkých společenských a náboženských změn, které probíhaly v tehdejších husitských Čechách. Jako taková byla značně ovlivněna učením Petra Chelčického a její vznik se datuje v letech 1457–1458 v Kunvaldu v regionu dnešních východních Čech.

Od samého počátku svého vzniku byla Jednota bratrská pronásledována. Pomyslný zlom nastal počátkem 17. století, kdy bylo v její činnosti patrné lehké uvolnění. Musíme však konstatovat, že tato přívětivá atmosféra ve společnosti netrvala příliš dlouho. Stavovské povstání a následná bitva českých stavů na Bílé hoře roku 1620 znamenala překotný pád celé Jednoty, a tím znemožnění její dosavadní existence. V důsledky porážky protihabsburského povstání a následné tvrdé rekatolizace českých zemí bylo mnoho lidí včetně předních představitelů Jednoty donuceno opustit nejen svůj majetek, ale i vlast. Mezi tyto exilanty patřil i Jan Amos Komenský [Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957]. Někteří členové však do vyhnanství neodešli, zůstali ve své domovině a svou víru se snažili uchovávat v tajnosti.

JEDNOTA BRATRSKÁ

Vznik uskupení Jednoty bratrské byl od samého počátku její existence reakcí na tehdejší společnost. Čím dál častěji se objevovali lidé, kteří veřejně projevovali svou nespokojenost s křesťanskou církví své doby, což vedlo k mnohým eskalacím. Často bylo ze strany chudších vrstev společnosti, ale i nižší šlechty poukazováno na pokrytectví církevních představitelů a na světské chování. Tyto skutečnosti lze nalézt ve spisech Milíče z Kroměříže¹ a dále u Matěje z Janova².

¹ Milíč z Kroměříže (mezi 1320 a 1325–29. červen 1374, Avignon) - notář české královské kanceláře, později populární pražský kazatel. Je pokládán za největšího českého reformního kazatele 14. století.

² Matěj z Janova (mezi lety 1350 až 1355 Janov – 30. listopadu 1393 Praha) – čes-

Oba výše uvedení reformátoři si uvědomovali, že církev nelze napravit, pokud nebude změněno chování a chápání jedince. K této problematice se konkrétněji vyjádřil významný československý historik Rudolf Říčan³, který ve své knize píše o Janu Milíčovi takto: „*Vzdal se r. 1363 svých výnosných hodností, aby se oprostil ode všeho styku se svatokupectvím, a dotvrzoval své reformní kázání příkladným životem askety cele stravovaného žárem horlivosti v kazatelském povolání, v duchovenské péči a ve skutcích lásky.*“ [Říčan, 1971]

Milíčovi z Kroměříže skutečně šlo o reformu tehdejší církve, nejen o reformu povrchovou, ale o reformu, která by znamenala změnu samotné podstaty chápání církevní úlohy vůči společnosti. Tuto ideu přijal i Milíčův věrný žák, kterým byl Matěj z Janova. Tyto dva kazatele můžeme s určitou dávkou hrdosti považovat za první reformátory, kteří usilovali o přeměnu tehdejší katolické církve. Aktivita obou představitelů je po právu považována za jakýsi „předkrok“ ke vzniku Jednoty bratrské tak, jak ji známe.

Po Milíčovi a Matěji z Janova se obdobným směrem orientoval i další významný reformátor, kterým nebyl nikdo jiný než Jan Hus. I Jan Hus se snažil o reformu tehdejší a dle jeho názorů „zkorumpované“ církve. Oproti svým předchůdcům zastával Hus vysoké společenské postavení (rektor pražské univerzity). Husovi, stejně jako jeho předchůdcům, šlo o dodržování Písma svatého, tzn. aby mimo jiné existovala spravedlnost mezi lidmi, bez ohledu na jejich postavení v tehdejší společnosti. Právě s odkazem na toto učení neváhal kritizovat představitele katolické církve a poukazovat na jejich mravní úpadek. Tato kritika však nezůstávala dlouho bez odezvy, a to nejen ze strany kněží, ale i ze strany katolické

ký katolický kněz a kazatel, církevní reformátor a spisovatel, řazený mezi tzv. „předchůdce Husovy“ a mezi nejvýznamnější představitele rané české reformace.

³ Rudolf Říčan (23. září 1899 Hovězí – 2. listopadu 1975 Praha) – český evangelický teolog, historik, duchovní Českobratrské církve evangelické, překladatel, publicista, editor, profesor Husovy československé evangelické fakulty bohoslovecké (HČEFB).

šlechty a měšťanstva. Musíme však konstatovat, že Hus nepatřil mezi jediné kritiky církve, dalším velkým kritikem stávajících společenských poměrů s akcentem na poměry v církvi byl oxfordský teolog Jan Viklef⁴. Celá situace eskalovala v době, kdy Jan Hus hlasitě vystoupil proti papežskému vyhlášení křížové výpravy ze strany tehdejšího vzdoropapeže Jana XXIII.⁵ v roce 1412. Papež Jan XXIII. ve své bule přislíbil odpustky každému, kdo se bude křížáckých bojů účastnit. Takováto slova ostře kontrastovala s učením mistra Jana Husa, který díky těmto výrokům papeže označil za „Antikrista“. Tato situace však znepokojovala také samotného krále Václava IV., který čelil nejen lidovým bouřím, které vyvolalo Husovo učení, ale též kolizím katolické a kališnické šlechty, která se snažila krále získat na svoji stranu.

Reakce papeže a kardinálské kurie však na sebe nenechala dlouho čekat. Papež Jan XXIII. vyhlásil klatbu nejen na Jana Husa, ale též na jeho stoupence a ty, kteří by mu poskytovali ochranu. Obsahem papežské klatby byl též zákaz vykonávání jakýchkoliv církevních úkonů, a tím i možnosti rozšiřovat jakékoliv reformní myšlenky. V případě porušení mělo být přistoupeno i ke zboření Betlémské kaple, k čemuž však pro vlnu nevole ze strany obyvatelstva nedošlo. Zikmund Lucemburský, římský a uherský král, bratr českého krále Václava IV., vyvíjel na Jana XXIII. nátlak, aby Husa odstranil do pozadí. Důležitější bylo pro římského krále vyhlášení křížové výpravy proti Osmanské říši, která v té době ovládala Balkánský poloostrov a směřovala k Uherskému království.

V této kolizní době svolal papež roku 1413 koncil do města Kostnice, jehož obsahem měla být i možná reforma církve či spíše pouze roz-

⁴ Jan Viklef, (asi 1320/1331 – 31. prosince 1384) byl anglický filozof, realista novoplatonského zaměření, teolog na Oxfordské univerzitě a propagátor reformu římskokatolické církve. Velká část jeho učení byla oficiálně odsouzena coby hereze.

⁵ Jan XXIII. (kolem 1370 – 22. prosince 1419 Florencie), vlastním jménem Baldassare Cossa, byl vzdoropapež (1410–1415), následník Alexandra V., zvoleného písánským koncilem.

prava o ní. Vedlejší otázkou bylo i vyslyšení Jana Husa a rozprava o jeho působení v českých zemích. Výsledkem tohoto slyšení však bylo Husovo obvinění z kacířství, exkomunikace a následně odsouzení k upálení, které proběhlo 6. července roku 1415. Dle koncilu bylo Husovo učení v přímém rozporu s obecnou naukou církve.

Účastníci papežského koncilu se domnívali, že upálením Jana Husa bude celá z hlediska církve neutěšená situace v českých zemích vyřešena. Opak byl však pravdou, nikdo s tehdejších účastníků koncilu nemohl tušit, jak velký negativní ohlas v Čechách tento akt bude mít nejen mezi obyčejnými lidmi, ale i mezi tehdejší českou kališnickou šlechtou. Mezi obyčejnými lidmi zavládl hněv, který byl umocněn pocitem nespravedlnosti vůči nim samým.

Jan Hus však nebyl jediným představitelem reformačního učení, který položil život za poznanou pravdu a svobodu svědomí. Proti uvedenému koncilu a jeho výsledkům se postavil i další český teolog a Husův stoupenec a žák Jeroným Pražský⁶, který roku 1416 zahynul stejnou mučednickou smrtí jako jeho učitel. V této době však v české společnosti panoval neklid, který se projevoval nejen na myšlení obyvatelstva, ale též na tehdejší hospodářství. Obyvatelstvo vidělo, že existují kněží, kteří chápou pravdivý výklad Bible jako své poslání, včetně jeho dodržování. Byli svědky mnohých nespravedlivých odsouzení, což ve výsledku vedlo k eskalaci celospolečenského napětí, které nazýváme husitskou revolucí.

⁶ Jeroným Pražský (1377 nebo 1378 Praha - 30. květen 1416 Kostnice) byl český filozof a teolog. Byl upálen roku 1416 v německé Kostnici. Stal se mistrem čtyř univerzit (Pařížské, Kolínské, Heideberské a Pražské). Studoval i v Oxfordu a byl propagátorem myšlenek Jana Viklefa. Byl chráněncem a přítelem Jana Husa. Byl také nekonformním, výřečným réтором a ve svém projevu uměl zaujmout posluchače. Neskrýval svou náklonnost k ženám. Skládal písně, ve kterých neváhal zesměšňovat své odpůrce (složil například později husitskou píseň „Slyšte rytíři boží“). Byl zastáncem realismu a kritikem modloslužebnictví.

Jedním z významných úspěchů této revoluce bylo povolení přijímat podobojí také pro obyčejný lid⁷. Roku 1433 se na tomto ústupku usnesl koncil v Basileji, který pro Čechy znamenal značné privilegium (s přihlédnutím ke skutečnosti, že v ostatních zemích světa směli víno přijímat pouze kněží). V tomto období nalézáme předchůdce myšlenek Jednoty bratrské, kteří se neztotožnili s převládajícím všudypřítomným násilím a kteří boj se zbraněmi nepovažovali za správnou formu protestu pro jakéhokoliv křesťana. Mezi tyto jedince patřil i Petr Chelčický, který Bibli považoval za jedinou morální autoritu, čímž v této rovině navázal na husitské učení.

Mezi další pomyslné zakladatele Jednoty bratrské patřil i husitský arcibiskup Jan Rokycana⁸, který svým horlivým kázáním nadchl tehdejšího správce Emauzského kláštera v Praze Řehoře Krajčího. Ten se díky Rokycanově kázání rozhodl založit společenství, ve kterém budou lidé žít čestně a řídit se zásadami prostého života. Vůči nově vzniklému společenství se příznivě postavil též tehdejší zemský „kališnický“ správce, Jiří z Poděbrad, který tomuto nově vzniknuvšímu společenství roku 1457 poskytl možnost usadit se na jeho panství ve východočeském Kunvaldu. Do panství tak přesídlilo několik málo jedinců nového spolku, jejichž způsob života zahrnoval přísnou kázeň a dobrovolnou chudobu. Přestože se v dnešním smyslu chápání zdá dosti nepravděpodobné, že by se k této skupině připojovali další lidé, opak byl pravdou. Tato skupina však mezi sebe jedince s určitým druhem povolání nepřijímala, např. obchodníky, hospodské a vojáky. Neuvěřitelné je, že i přes všechnu strohost života přitahovali stále další a další jedince. Novými stoupenci se stávali řemeslníci, sedláci i členové nižší šlechty z okolí i jiných částí Čech a Moravy.

⁷ Samotné přijímání pod obojí se stalo roku 1420 jedním ze čtyř artikulů pražských, které většina husitů přijala jako svůj program na sněmu v Čáslavi roku 1421.

⁸ Jan Rokycana (asi 1396 Rokycany – 22. února 1471 Praha) - husitský teolog, zvolený arcibiskup kališnické církve.

Relativně mírumilovná existence tohoto spolku však netrvala příliš dlouho. V době plné válečných útrap a neustálých konfliktů museli tito lidé čelit celé řadě nepříjemností, které souvisely se zabavováním a ničením jejich majetku a také jejich vězněním. Zastánci kališnictví žádali Jiřího z Poděbrad, aby stoupence tohoto uskupení odstranil-zlikvidoval, a protože jeho elementární snahou bylo udržet křehký pokoj v zemi a dosáhnout vlastní korunovace, slíbil papežovi pronásledování všech kacířů. Mezi ty podle jeho interpretace nepatřili kališníci, jež považoval za příslušníky římské církve, ale právě stoupenci Jednoty bratrské [Halama, 2007]. Proti té začal od roku 1460 razantně zasahovat. Mnoho bratří, včetně Řehoře, bylo uvězněno. Na svou obhajobu sepsovali písemné obrany, zakoušeným utrpením se ale jen utvrzovali ve své víře (Říčan 1956).

I přes nelehkou situaci, v níž se v těchto kolizních dobách Jednota bratrská nacházela, můžeme spatřovat i určitý přínos, který tkvěl právě v upevňování víry jejich stoupenců a jehož výsledkem bylo povolení vysvětit vlastní kněze. Zřízení vlastního kněžstva v roce 1467 bylo odvážným krokem, protože opomíjelo dosavadní praxi apoštolsko-biskupské poslušnosti, která byla, byť s jistými potížemi, akceptována i husity. V očích ostatních křesťanů byli kněží Jednoty stále laiky a úkony jimi prováděné byly neplatné, stejně jako samotné jejich kněžství. Jako každý člen Jednoty, kněz zejména měl žít asketickým životem podle evangelia. Výkon a hodnota jeho služby měla být, na rozdíl od římského pojetí, úměrná jeho kvalitám. Nezpůsobný kněz nejen, že neprospívá sobě, ale ani jeho svátostné úkony nemohou být platné. Tento názor můžeme nalézt i v radikálním pojetí husitství [Zemek, Kumpera, 2007].

Představitelé a členové Jednoty bratrské měli pověst spolehlivých a pracovitých lidí, kterých si šlechta vážila a pro jejich přičinlivost je vždy na svých statcích a panstvích vítala. I přes počáteční soulad se členové nově vzniklého uskupení začali diferencovat. Jádrem tohoto rozdělení byl vnitřní konflikt vyvolaný těmi, kdo nesouhlasili, aby se pří-

slušníci církve zapojili do obchodu a veřejné správy (sedláci) a dalšími členy, kteří oproti tomu souhlasili s tím, aby členové skupiny zastávali veřejné úřady a nebránili se uskutečnit kroky směrem do společnosti. Důležitou principem byl fakt, že jejich hodnoty musely zůstat zachovány v kontextu vykládaného biblického základu. Navzdory vnitřním konfliktům se k Jednotě připojovalo stále větší a větší množství nových členů, a církev tím dále rostla.

Snahy o zničení Jednoty bratrské pokračovaly i v dalších desetiletích a staletích, kde dalšími z pronásledovatelů byli členové habsburského císařského domu. Mezi první nepřátele z řad Habsburků patřil Ferdinand I. Habsburský, který byl zastáncem absolutismu a držení se tradic, mezi něž patřila i loajalita a příslušnost ke katolické církvi. Problém však nastal v tom, že katolický císař v českých zemích měl jako své poddané obyvatelstvo hlásící se převážně k husitství anebo právě k Jednotě bratrské.

Ferdinand I. Habsburský a katolická církev vnímali své postavení v Čechách jako nestabilní, a cítili silnou potřebu podpořit své panování příchodem jezuitů. Cílem tohoto kroku bylo navrátit obyvatelstvo v českých zemích zpět do náruči římské církve. Právě tento krok je počátkem tzv. rekatolizace v českých zemích. Učení a vliv nově příchozích jezuitů měly však na české země spíše negativní dopad. Nelze upřít jejich snahy v oblasti podpory vzdělanosti a v oblasti zakládání škol, velmi negativně však můžeme hodnotit jejich vliv a působení na českou kulturu. Jejich hlavní činností bylo přísné cenzurování tehdejší literatury, provádění domovních prohlídek, a v případě nálezů českých knih jejich ničení a pálení na hranicích. Mezi nejhorlivější představitele a zastánce této cenzury patřil Antonín Koniáš⁹.

⁹ Matěj Antonín Koniáš (13. února 1691 Praha - 27. října 1760 Praha) - český kazatel, misionář, cenzor a náboženský spisovatel, člen jezuitského řádu. Známý je především zabavováním a pálením protestantských a jinak nekatolických „bludných“ knih a jejich nahrazováním díly katolickými.

Změnu v této politice znamenala až vláda Rudolfa II., panovníka, který byl známý svými záchvaty silné melancholie, které dnes chápeme jako příznaky schizofrenie. Rudolf II. byl vládcem, kterého silně ovlivňovaly jeho nemoci jak fyzické, tak duševní a kterému na jeho zdravotním stavu nepřidávaly ani zákeřné kroky členů jeho rodiny s cílem připravit ho o trůn. Z tohoto důvodu pojal ke své rodině nedůvěru, a když mu byla odňata (dalo by se říci „ukradena“) uherská koruna, rakouské země a markrabství moravské ve prospěch jeho bratra Matyáše, zaměřil se na získání podpory v českých zemích. Roku 1609 vydal tzv. Majestát (v literatuře se někdy dočítáme „Rudolfův Majestát“), který zaručil českým stavům náboženskou svobodu.

Mezi významné osobnosti tohoto období můžeme bez nejmenších pochyb řadit význačného českého šlechtice, učenice a politika Václava Budovce z Budova¹⁰. Právě díky Budovcovým snahám byl Majestát vydán. Budovec z Budova patřil k významným politikům a diplomatům své doby, který se pyšnil ovládnutím mnoha cizích jazyků. V českém učení je však znám především pro svou horlivou účast při stavovském povstání – konfliktu, který byl důsledkem sporů mezi katolíky a protestanty.

Bitva na Bílé hoře roku 1620, která znamenala porážku českých stavů a jejich spojenců, byla historickým mezníkem i pro členy Jednoty bratrské. Ferdinand II. Habsburský, král, císař a pobělohorský vítěz a jeho katoličtí spojenci nenechali na svou odplatu dlouho čekat a krutým způsobem se se stavovskými povstanci vyrovnali. Byla to doba plná poprav, konfiskací majetku a vyhnanství.

V době pobělohorské, tj. v době protireformace se členové Jednoty bratrské museli skrývat před odplatou katolických vítězů, trpěli nábo-

¹⁰ Václav Budovec z Budova (28. srpna 1551, Červené Janovice – 21. června 1621, Praha) – český politik, diplomat a spisovatel, významná postava politického a náboženského života českého stavovského státu ve 2. polovině 16. století a na počátku 17. století, příslušník rodu Budovců z Budova.

ženským útlakem a scházeli se pouze na utajených shromážděních. Z nábožensky tolerantní ciziny přicházeli do Čech a na Moravu kazatelé a přinášeli zpěvníky, Bible a další literaturu, přestože jim hrozil žalář a nemilosrdné mučení.

Nový začátek Jednoty bratrské je zaznamenán až v 18. století, kdy se do společenského dění zapojil Kristián David¹¹. Dalo by se říci, že k mnohému, co Kristián David podnikl, jej inspiroval tesařský mistr, u něhož v moravském Holešově pracoval. Právě zmíněný tesařský mistr měl na půdě svého domu, za trámem, tajně schovanou Bibli, kterou Kristián našel. Krom jiného chodíval na náměstí kolem šatlavy, kde byli ve vlhku a temnu uvězněni členové Jednoty bratrské, kterým potají naslouchal. Byl jejich podněty natolik ovlivněn, že se rozhodl hledat místo, které by bylo pro tuto skupinu útočištěm, kde by pro svou víru nemuseli být zavíráni a mučeni. Takovéto místo se mu podařilo najít. Získal si přízeň u saského šlechtice a mecenáše Mikuláše Ludvíka von Zinzendorfa¹², který dovolil, aby exulanti žili na jeho panství v Horní Lužici poblíž Žitavy. Tito exulanti zde roku 1722 založili osadu nazvanou Herrnhut – Ochránov. Kristián David sem nejen přivedl první obyvatele, ale také pro ně pomáhal stavět první domy a svým působením se stal spoluzakladatelem obnovené církve. Nově zbudovaná osada se stala místem, kam mohli pronásledovaní členové Jednoty bratrské přijít, usadit se a svobodně vyznávat svou víru. Jednalo se o mírumilovný čin, který měl dobrou myšlenku. Ta však nepočítala s tím, že by do Ochranova přicházeli i vyznavači jiných věr a vyznání, kteří také hledali útočiště a svobo-

¹¹ Kristián David (17. února 1692 v Ženklově – 3. února 1751 v Ochranově) - misionář z Moravy. Již svými současníky byl nazýván jako „moravský Mojžíš, božský tesař, apoštol či tvůrce Ochranova“.

¹² Mikuláš Ludvík hrabě ze Zinzendorfu a z Pottendorfu (německy Nikolaus Ludwig (Reichs-)Graf von Zinzendorf und Pottendorf, 26. května 1700, Drážďany – 9. května 1760, Ochranov) – německý náboženský a sociální reformátor, zakladatel a biskup obnovené jednoty bratrské.

du svědomí. Toto míšení duchovních proudů zapříčinilo spory a hádky. Roku 1727 však byly tyto rozpory utlumeny a došlo ke znovuoobnovení staré Jednoty bratrské.

Významným milníkem bylo přijetí tzv. „Tolerančního patentu“ Josefa II. v roce 1781, který představoval nastolení náboženské svobody. Jedná se o dokument, který je po dlouhá staletí vnímán jako obecně vzato prospěšný. Při bližším zkoumání v kontextu doby, ve které byl vydán, můžeme spatřovat jak jeho výhody, tak nevýhody. Pro Jednotu bratrskou nepředstavoval ovšem výhody takřka žádné. Důvodem pro vydání „Tolerančního patentu“ byla snaha císaře a jeho aparátu vyrovnat se pokrokové Evropě a na straně druhé zničit ilegální církevní společnosti, které by mohly být v budoucnu zárodkem nepokojů. Právě prostřednictvím tohoto patentu bylo možno proti těmto skupinám politicky i jinými způsoby zakročit. Církve, které byly patentem tolerovány, se na úroveň s katolickou církví nikdy nemohly dostat (byly omezeny ve vzniku i v působení). Jako příklad můžeme uvést, že jejich kostely nesměly mít ani věže, ani zvon, jejich vchod nesměl vést z žádné ulice, ale pouze zezadu a pro založení se muselo najít nejméně 100 rodin či 500 členů. Ani mezi těmito církvemi se však Jednota bratrská neobjevila, takže její členové se museli hlásit buď k církvi luterské, nebo reformované. Tvrdší změny nastaly nástupem tzv. Bachovského absolutismu¹³, který se opíral pouze o katolickou církev, a tím napomohl znovunastolení tvrdé vlády připomínající období pobělohorské. Bach tak věrně vykonával vůli svého panovníka Františka I. Habsburského. Až po pádu těchto omezení v celospolečenském životě a následným vydáním tzv. „Protestantského

¹³ Bachův (Bachovský) absolutismus nese pojmenování podle Alexandra svobodného pána von Bacha (4. ledna 1813 Loosdorf – 13. září 1893 Unterwaltersdorf). Byl to rakouský politik, během revolučního roku 1848 nejprve představitel liberálů, později strůjce a vykonavatel politiky potlačení revoluce, ministr spravedlnosti a ministr vnitra Rakouského císařství. Jeho působení na počátku vlády Františka Josefa I. je spojeno se znovuzavedením neústavní moci - tzv. neoabsolutismu.

patentu“ roku 1861 došlo ke konečnému a úplnému zrovnoprávnění protestantů s katolíky.

Jakmile to jen bylo možné, členové Jednoty bratrské se chopili své šance, která se jim naskytla a již rokem 1862 začali po českých zemích konat evangelizační cesty. Díky tomu byl např. založen sirotčinec v Čermné u Lanškrouna. Musíme však konstatovat, že až do roku 1880 však byla veškerá aktivita Jednoty bratrské zakázána. Nicméně nové sbory vznikaly a o jejich zakládání se zasloužil mezi jinými i Václav Vančura, později první biskup obnovené Jednoty bratrské. Byl učitelem a na církevní škole v Horní Čermné se setkal s již zmíněnou prací Jednoty bratrské a bratrem, který tento sirotčinec založil. Seznámil se s Ochranovem a rozhodl se stát se kazatelem.

PŮSOBNÍ JANA AMOSE KOMENSKÉHO V JEDNOTĚ BRATRSKÉ

Jan Amos Komenský se narodil 28. března 1592 na Moravě. Podle některých pramenů v Uherském Brodě, možná to bylo v Komni, ale s největší pravděpodobností v Nivnici, kterou ve svém životopise sám zmiňuje. Prvním významným milníkem v životě Komenského bylo setkání s mimořádně vzdělaným aristokratem a zejména hlavním mecenášem zdejší Jednoty bratrské Karlem starším z Žerotína. Ten se stal spolu se správcem místní školy a biskupem Jednoty bratrské Janem Láneckým Komenského patronem a ve snaze zajistit si vzdělaný a schopný kněžský dorost jej vyslali na nákladná zahraniční studia. Nasavská akademie v Herbornu (území dnešního Německa) neměla právně potvrzený univerzitní statut, ale díky své vysoké úrovni předčila mnohé univerzity. Mezi významné profesory patřil lékař a filozof Jindřich Gutberleth, pod jehož předsednictvím proběhla roku 1612 první Komenského veřejná disputace.

Následující rok pokračoval Komenský ve studiu na heidelberské bohoslovecké fakultě. Studium mělo na jeho budoucí dílo velký vliv. Hluboce na něj zapůsobilo učení zdejšího profesora Davida Pareuse o smíření protestantských církví a o nutnosti odstranit války jako překážky lidské blaženosti. Pod vedením profesora Copenia tady obhájil svoji disputaci *O povaze ospravedlňující víry*.

Po návratu na Moravu byl roku 1616 vysvěcen na bratrského duchovního. Z této doby pochází spis *Retuňk proti Antikristu a svodům jeho*. Komenský v něm vysvětluje spor protestantů s papežstvím jako zápas o obnovu pravé apoštolské církve, v němž čeští husité a Jednota bratrská sehráli významnou roli. Záchranu před Antikristem, ovládajícím římskou církev, vidí autor ve společném postupu všech nekatolíků a účinné evangelické výchově mládeže.

Roku 1618 Komenský přesídlil do Fulneku, kde začal pečovat o nedávno zřízenou bratrskou školu. Poklidné období však přerušila 23. května 1618 pražská defenestrace, která zahájila České stavovské povstání proti rostoucímu habsburskému tlaku. Po porážce stavovských vojsk v bitvě na Bílé hoře roku 1620 byl následně roku 1621 vydán dekret o vypovězení nekatolických duchovních ze země. Evangelické bohoslužby byly zakázány a na Komenského byl vydán zatykač. Kapucín P. Bonaventura dokonce prohlásil Komenského kacířem a nechal v roce 1623 ve Fulneku veřejně spálit jeho knihovnu včetně části rukopisů uschovaných na radnici. O čtyřicet let později (v Amsterdamu roku 1661) o tomto období píše v dopisu svému nakladateli a příteli Petru Montanovi slovy, z nichž ani po takové době nevyprchala hrůza a bezmezný žal: „Když vzrůstalo temno pohrom (roku 1623), a jak se zdálo, nezbyvala žádná naděje na lidskou pomoc nebo radu, jsa zmítán nepopsatelnými úzkostmi a pokušeními, uprostřed noci (kterou jsem již jako několik předešlých trávil bez spánku) byl jsem zachvácen neobyčejnou horoučkou, volal k Bohu, vyskočil z lože, chopil se bible a modlil, aby nestačí-li útěcha lidská, nepouštěl mne svým nitrem Bůh.“ [Komenský, 1975].

Útočiště našel na panství Karla staršího ze Žerotína v Brandýse nad Orlicí, kde se opět začal věnovat usilovné práci. V Brandýse bylo v této době soustředěno i vedení Jednoty, které se postupně připravovalo na emigraci. Komenský v této době hodně cestoval a vedl řadu jednání s cílem zajistit podporu ze zahraničí. V Berlíně se setkal s vůdcem moravské protestantské šlechty Ladislavem Velenem ze Žerotína a v nizozemském Haagu jednal s exilovým českým králem Fridrichem Falckým. V roce 1627 byla po porážce koaličních protestantských vojsk v Německu a na Moravě císařskou armádou pod vedením Albrechta z Valdštejna, původně člena Jednoty bratrské a nyní vzorného katolíka, vydána nová ústava – Obnovení zřízení zemské. Katolictví bylo prohlášeno za jediné povolené náboženství. Následujícího roku se z Čech a Moravy vystěhovalo na tři sta šlechticů a několik tisíc měšťanských rodin. Komenského novým domovem se stalo polské Lešno. Přijal nabídku správce místního panství barona Jana Jiřího Schlichtinga, člena Jednoty bratrské, a nastoupil s platem 140 zlatých ročně jako učitel na lešenském gymnáziu.

Roku 1641 odjel Komenský na pozvání do Londýna. Anglie zažívala bouřlivé období. Nové objevy a mohutný hospodářský vzestup otevířely cestu ke vzniku buržoazie, která žádala rozsáhlé reformy a stavěla se proti absolutistické vládě. Jedním z reformátorů měl být i Komenský, který, spolu se Samuelem Hartlibem a anglickým duchovním Johnem Durym, měl připravit pedagogické reformy pro anglické školství.

Jeho kroky následně směřovaly do Švédska a Nizozemí, kde se v červenci 1642 setkal se slavným francouzským filozofem Reném Descartem. V Amsterdamu jednal s tamější církevní radou, která na základě jeho přímluvy věnovala šest tisíc zlatých na podporu českých kazatelů v Polsku. Jeho cesta dále pokračovala znovu do Švédska, kde se setkal se svým mecenášem Ludvíkem de Geerem, nizozemsko-švédským podnikatelem. Výměnou za vytvoření didaktických učebnic pro školy, které chtěl svým jménem věnovat Švédsku, se de Geer zavázal vyplácet Jednotě bratrské tisíc tolarů ročně, přičemž jedna polovina by směřovala do

Polska, druhá do Uher. Komenskému zároveň přislíbil podporu českému národu v boji proti Habsburkům.

Švédská vojska po několika úspěšných bitvách s císařskou armádou v této době kontrolovala téměř celou severní a střední Moravu. V listopadu téhož roku získal Jan Amos souhlas Jednoty k přestěhování do polského města Elblag, tehdy rušného obchodního centra pod kontrolou Švédů. V nedaleké Toruni se účastnil vyjednávání o politickém a náboženském smíření v Polsku. Komenského politické postoje se ale neshodovaly se zájmy Švédů ani mecenáše Geera, byl proto nucen vrátit se zpět do Lešna. 24. října 1648 byl podepsán vestfálský mír, který ukončil třicetiletou válku. Čechy zůstaly součástí habsburské monarchie a jedinou povolenou vírou zůstalo katolictví. Pro české protestantské exulanty z toho plynulo, že se již nikdy nemohou vrátit do vlasti. Vestfálský mír tak byl pro Komenského jakožto velkého propagátora mírových idejí paradoxně koncem všech nadějí.

V českých zemích se zatím rozběhla násilná rekatolizace. Nevídanou brutalitu, kterou užívala vrchnost k obracení na víru, působivě popsal Komenský v díle *Truchlivý*: „*mečem postínáno, jak mnoho po šibenících, po stromoví, po vratech vlastních domů pověšeno, jak mnoho koními posmýkáno, počtvrceno, do kol vpleteno, ohněm popáleno, v vodách potopeno, jak jim jazykové vyřezování, za nehty cvekové biti, na skřipce a do kozlů věšení*“ [Kumpera, 1992]. Roku 1650 reagoval Komenský dílem *Kšaft umírající matky Jednoty bratské* na četné názory těch, kteří již neviděli v další existenci Jednoty smysl. O její budoucnosti bylo rozhodnuto téhož roku. Bratrský sněm pod vlivem biskupa Jana Amose se po vleklých jednáních nakonec rozhodl Jednotu nerozpustit, naopak udržet ji a posílit organizaci bratrských obcí.

Komenský na pozvání knížecího rodu Rákócziů přijel do Uher, kde na knížecím dvoře v Blatném Potoce strávil čtyři roky. Cestou projížděl české bratrské sbory na Moravě i Slovensku. V červnu roku 1654 se Komenský rozhodl vrátit se zpět do Lešna. Zde pravidelně kázal v nově zří-

zeném kostele svatého Jana a veškerý volný čas věnoval práci na *Obecné poradě o nápravě věcí lidských*.

Polsko-litevský stát s katolickým králem Janem Kazimírem byl v létě 1655 napaden Švédy a během krátké doby se válka rozšířila do mnoha částí země. Švédská vojska byla na některých především protestantských územích vítána jako osvoboditelé. Král Karel X. Gustav na svou stranu získal i velkopolské a litevské protestantské rody, které v něm viděly budoucího polského krále, jenž by zajistil bezpečnost východního území proti stále nebezpečně sílícímu Rusku. Válka však vzala jiný směr, švédský král oslabil své vojenské síly střetem s Braniborskem a v Polsku vznikla vlna obrovského odporu živená jezuitskou propagandou. Stále častěji docházelo ke srážkám mezi venkovským obyvatelstvem a Švédy. Partyzánské oddíly v síle deseti tisíc mužů koncem dubna obklíčily Lešno a žádaly vydání barona Schlichtinga, který však již město tajně opustil. Město se vzdalo, vypukla panika, vraždění a dílo zkázy dokončil třídní požár. V plamenech skončila knihovna, většina archivu Jednoty bratrské a také velká část majetku Komenského včetně jeho rukopisů.

Lešno se po požáru poměrně rychle vzpamatovalo. Byly postaveny čtyři kostely, gymnázium a radnice, pomalu se vracelo do povědomí jako náboženské centrum. Paweł Sapieha napsal do svého deníku z roku 1695 o Lešně jako o „bohatém“ městě s „kostelem krásné stavby“ a „krásnými bohatými věži“. Byla přestavěna škola, jejímž rektorem v letech 1662–1682 byl Adam Samuel Hartman. Avšak město ani škola nikdy nedosáhly stejného významu jako v první polovině sedmnáctého století, a to především díky aktivní přítomnosti Jednoty bratrské. Zanikl pocit určité stability, „ekumenické spolupráce“ a bezpečnosti, kterou zaručovala Jednota bratrská. V padesátých letech (do dubna 1656) sedmnáctého století bylo Lešno vlastně jediným centrem protestantismu, které v té době mělo tak velký vliv na polskou kulturu. Po zničení Lešna,

elita Jednoty bratrské, pod vedení Jana Amose Komenského emigrovala. Arianští intelektuálové se brzy vydali v jejích šlépějích. [Rott, 2002].

Z řady přátelských nabídek se Komenský rozhodl pro Amsterdam, kdy přijal pozvání Laurence de Geera, potomka svého dřívějšího podporovatele Ludvíka. Nizozemí bylo pro Komenského vždy vzorem svobody a společenského uspořádání, stalo se proto i jeho domovem pro zbytek života. Ve své práci však nezapomněl ani na české krajany, pro které nechal vytisknout česky psaný zpěvník *Kancionál* a výtah z bible *Manualník*. Z fondu Charitatis nizozemské reformované církve zajistil nemalou finanční podporu pro Lešno. Díky jeho usilovné práci vzniklo v Amsterdamu mnoho spisů, kterými se Komenský také snažil více či méně ovlivnit politické a kulturní dění tehdejší Evropy. Mezi mnohými k nim patří: *Odevzdání pochodně*, *Poslední pozoun nad Německem*, *Posel míru* nebo *Světlo z temnot*, přeložené protihabsburské prorocství Mikuláše Drábíka.

15. listopadu 1670 Jan Amos Komenský zemřel a byl pochován ve valonském kostelíku v Naardenu.

ZÁVĚR

Jednota bratrská byla vždy zahalena určitou dávkou tajemna. Její jméno je do dnešních dnů skloňováno zejména ve spojitosti s jejími hlavními představiteli. Ze státníků to byl zejména Václav Budovec z Budova, který se především zasloužil o vydání Rudolfova Majestátu, a Karel starší ze Žerotína. Z církevních členů Jednoty bratrské to byl především Jan Blahoslav, který je ve společnosti znám zejména jako překladatel Nového zákona, zasloužil se o vzdělání, rozvoj českého jazyka a napsal mnoho znamenitých knih, jako je *Muzika* nebo *Gramatika*. Zcela neopominutelným představitelem je však poslední biskup staré Jednoty bratrské a tzv. „učitel národů“ Jan Amos Komenský, který je autorem mnoha významných pedagogických, filosofických i teologických děl.

Památek spojených se starou Jednotou bratrskou se do současnosti mnoho nedochovalo. Důvodem bylo především to, že po Obnoveném zřízení zemském, které bylo vydáno v českých zemích, museli členové Jednoty odejít nebo změnit své náboženství a jejich majetek přešel do držení katolické strany. Kostely nebo sbory byly přestavěny nebo úplně zničeny, např. dříve slavná ivančická škola byla později využívána jako skladiště a dnes je z ní hostinec. Z přírodních památek se dodnes dochoval Růžový palouček a bratrská lípa v Kunvaldu. Ze stavebních památek se nám dochovaly většinou bratrské sbory a z novějších památek sochy, náhrobky či památníky, které byly postaveny na počest Jednotě bratrské.

LITERATURA

- Kopecký, Jaromír, Patočka, Ján, Kyrášek, Jiří (1957), *Jan Amos Komenský – Nástin života a díla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Halama, Jindřich a kol. (2007), *Jednota bratrská 1457–2007*. Přerov, Muzeum Komenského.
- Hušek, Petr (2008), *Jan Amos Komenský (1592–1670)*. Ústí nad Labem: 2H HOLINGER ve spolupráci s organizací YMCA.
- Komenský, Jan Amos (1960), *Vybrané spisy Jana Amose Komenského II*. Praha: SPN.
- Komenský, Jan Amos (1975), *Vybrané spisy Jana Amose Komenského VIII*. Praha: SPN.
- Kumpera, Jan (1992), *Jan Amos Komenský – poutník na rozhraní věků*. Ostrava: Amosium servis&nakladatelství Svoboda.
- Kuras, Benjamin (2007), *Slepování střepů, Komenského návrat*. Praha: Wald Press s.r.o.
- Muzeum Jana Amose Komenského v Uherském Brodě, 2021 [online]. Dostupné z: <https://komensky.mjakub.cz/>.

- Patočka, Jan (1998), *Komeniologické studie II*. Praha: Oikoymenh.
- Polišenský, Josef, Pažízek, Vlastimil (1987), *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha: SPN.
- Rott, Dariusz (2002), *Bracia czescy w dawnej Polsce*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Říčan, Rudolf (1971), *Jan Amos Komenský – muž víry, lásky a naděje*. Praha: Kalich.
- Říčan, Rudolf (1956), *Jednota bratrská 1457–1957: sborník k pětistému výročí založení*. Praha: Kalich.
- Zemek, Petr, Kumpera, Jan, (2007), *Jednota bratrská – zbožnost, mravnost, tolerance: Odkaz české reformace evropské duchovní kultuře, 550. výročí vzniku (1457–2007)*. Uherský Brod: Muzeum Jana Amose Komenského.

Věra Kosíková

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-7335-0293

kosikova@kps.zcu.cz

Daniel Kunášek

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-7523-2805

kunasek.daniel@gmail.com

**EDUKACJA DLA LUDZKOŚCI W TWÓRCZOŚCI
J.A. KOMENSKIEGO Z PRZYGLĄDNIĘCIEM
DO OBECNEJ KONCEPCJE EDUKACJI**

**VÝCHOVA K LIDSTVÍ V DÍLE
J.A. KOMENSKÉHO S PŘESAHEM
DO SOUČASNÉHO POJETÍ VÝCHOVY**

**EDUCATION FOR HUMANITY IN THE WORK
OF J.A. COMENIUS WITH AN OVERLAP INTO
THE CURRENT CONCEPT OF EDUCATION**

ABSTRAKT

Artykuł zawiera swoiste poszukiwanie odpowiedzi na pytania: W jaki sposób czeska osobowość J.A. Komeński może nam służyć do dziś? Który z jego pomysłów jest nadal aktualny? Główny nacisk zostanie zatem położony na pytanie: Dlaczego i w jaki sposób szkoła powinna być nadal „humanitatis officinae”, czyli warsztatem człowieczeństwa? A jaka jest rola i odpowiedzialność współczesnej edukacji w tym procesie? A z jakim stopniem swobody i odpowiedzialności powinien podchodzić do jednostki? W kontekście pytań o sens edukacji, artykuł przywołuje niektóre osobowości ze świata filozofii, historii, pedagogiki i psychologii, gdzie można odkryć podobne idee, a nawet harmonię ze spuścizną Komeńskiego i ich własną spuścizną, która dotyczy nas w zrozumieniu współczesnego świata i człowieka oraz jego wychowaniu w nim.

Słowa kluczowe: edukacja ludzkości, edukacja współczesna, antropozofia, antropologia, psychologia humanistyczna, humanizacja, pedocentryzm, edukacja wartości, warsztat człowieczeństwa.

ABSTRAKT

Článek obsahuje jakési hledání odpovědí na otázky: V čem nám český velikán, J.A.Komenský, může posloužit ještě v dnešní době? Co z jeho myšlenek je stále relevantní? Hlavní zaměření pak bude mířit k otázce: Proč a v čem má být škola stále „humanitatis officinae“, tj. dílnou lidskosti? A jakou úlohu a odpovědnost má v tomto procesu současná výchova? A s jakou mírou svobody a odpovědnosti má přistupovat k jednotlivci? V článku jsou v kontextu otázek nad smyslem výchovy připomenuty některé osobnosti ze světa filozofie, historie, pedagogiky i psychologie, u nichž je možné objevit obdobné myšlenky, až souznění s odkazem Komenského, i jejich vlastní odkaz, který nás oslovuje v pojetí současného světa a člověka a jeho výchovy v něm.

Klíčová slova: výchova k lidství, současná výchova, antroposofie, antropologie, humanistická psychologie, humanizace, pedocentrismus, výchova k hodnotám, dílna lidskosti.

ABSTRACT

To answer the question which of J.A. Comenius' concepts and thoughts are still relevant in today's education, the article considers the issue of "humanitatis officinae" and its role in today's school system. Additionally, the author tries to find the solution for the following dilemmas: What is the current role and responsibility

of education in the process of upbringing? And to what extent should the level of freedom and responsibility be involved into the education approach to the individual? In the context of these questions connected with the importance of education, the article recalls some advocates from the areas of philosophy, history, pedagogy, and psychology. According to their similar perspectives on the issue it is possible to reach harmony with Comenius' legacy, as comparable with their own legacy, for they address us and our understanding of the present world, as well as education of an individual.

Key Words: education for humanity, contemporary education, anthroposophy, anthropology, humanistic psychology, humanization, pedocentrism, education for values, workshop of humanity.

ÚVOD

Výchově v nejširším slova smyslu, slovy Pelikána „výchově pro život“, je přisouzena úloha zprostředkovatele žádoucích hodnot. Chápání hodnot v životě člověka má velký význam. Stejně zásadní význam má pro vědu o výchově, neboť ta se zabývá rozvíjením schopností jedince výběrově se rozhodovat, získávat hodnotový postoj ke světu a k životu vůbec. Složitost výchovy k hodnotám je v jejich „osvojování z vnitřku“, ve zvnitřňování hodnot v našem prožívání a jednání.

Hodnoty se stávají součástí našeho každodenního života, ať už si to uvědomujeme, či nikoliv. Denně vynášíme soudy nad tím, co je dobré a co špatné, co má pro nás a pro naše okolí nějaký význam, čemu přisuzujeme hodnotu, smysl. Společně s J. Hromádkou [cit. na konferenci 1993] klademe důraz na hodnoty, ke kterým by měla směřovat naše výchova. Je to především „lásky a citlivosti“ pro druhého člověka. Rogers [1998, s. 167] hovoří o empatickém bytí, dokonce se vyjadřuje o empatii jako o „nedoceněném způsobu bytí“ - jestliže se nenaučíme naslouchat druhým, zůstaneme bez lásky. S tím souvisí i další směřování výchovy v procesu formování člověka – mít hluboké porozumění

pro pravdu, respekt, pokoru k tomu, co život sám o sobě představuje a nabízí – a s jakou mírou svobody a odpovědnosti k životu přistupovat? Je empatie tím klíčem, pomocí něhož by se měl jedinec učit hodnotit sebe i svět? Kučerová obrací pozornost k ideálům pravdy, dobra, svobody, krásy a lásky. Tyto ideály jsou pro člověka hybnou silou snažení se k nim přiblížit, ztotožnit se s nimi, zmocnit se jich. Ideální hodnoty jsou to nejcennější dědictví, které si lidstvo předává a chrání. Jsou výrazem podstaty lidstva. [Kučerová, 1996, s.70-78] A my dodáváme – a jsou klíčem k výchově člověka.

VÝCHOVA K LIDSTVÍ, VÝCHOVA K HODNOTÁM?

„Lidstvu je společné vědomí toho, že každý jedinec je přesahován univerzem. Distance a vědomí toho, že jsme přesahováni, zakládá lidskou potřebu vztahovat se k něčemu s úctou, identifikovat se s řádem bytí. Tato úcta k řádu, který mě přesahuje, implikuje úctu k sobě jako k tomu, kdo je důstojného vztahování se schopen. K lidské touze odhalit tajemství vlastního místa v řádu veškerenstva patří i potřeba prožitku sounáležitosti.“ [Pešková: *Problém hodnot a výchova k občanství. Návrat k starému vymezení tématu. Přednáška 1992*]

Cesta k lidství je uskutečňována výchovou a vzděláváním člověka. Člověk, aby neupadl v ne-člověka, má být vychováván a k tomu si bere Komenský i ve své *Velké didaktice* jako vzor přírodu. Čapková [1991, s. 557] říká, že Komenského pozorování přírody není baconovsky badatelské, nýbrž hlavní záměr je vychovatelský. Komenský se „nechtěl soustředit jen na přírodu a vydělovat ji z celku světa, ani jen na lidskou mysl, když se zajímal o utváření celku osobností“, ale naopak vše zasazoval do celistvého systému, který byl zásadně ovlivňován pansofickými ideály.

Učitel národů je pro mnohé současné pedagogy opravdovou inspirací. O jeho vlivu nejen na české školství není nejmenší pochyb. Komenský zvláštním způsobem vytvořil jakýsi první, ještě pre-moderní, celis-

tvý koncept pedagogiky. Zásady, metody a psychologičnost, se kterou Komenský ve své době přišel, jsou až zarážející. Patočka [Patočka, 1997, s. 48] shledává v Komenském didaktickou nadčasovost v jeho zásadách a Piaget [1997, s. 173–196] dokonce spatřuje Komenského jako předchůdce vývojové psychologie a uznává jeho rozdělení dětí do škol podle věku jako odpovídající. Vědecké výzkumy a pokroky v oblasti vývojové psychologie jsou však dnes mnohem podrobnější než Komenského pozorování. Moderní škola používá velkou škálu kvalitních metod, které jsou rozpracované do detailu. Komenského zásady možná sloužily jako odrazový můstek a inspirace, ale dle Hábla [Hábl 2015, s. 14–15] není ani možné, ani žádoucí, nahradit současnou školu školou doby Komenského. Přesto nachází v Komenského pedagogickém systému něco, co může být „jeden z nejinspirativnějších podnětů k problému současné pedagogické humanizace.“ Je to Komenského antropologie, která disponuje ontologickou a morální diferenciací lidské povahy.

Současné školství podle Pavla Flosse [Floss, 2005, s. 25–26] totiž sice produkuje výkonné zaměstnance a odborníky v různých oborech, avšak navzdory humanistickým snahám a rétorice oficiálních dokumentů, v kultivaci celého člověka, zásadně selhává. Komenského snaha vést a vychovávat člověka k úplnému lidství je proto stále relevantní i pro současnost. Důraz na rozvoj celého člověka, nejen jeho rozumovou složku, spatřujeme i u dalších myslitelů.

Současné pedagogické důrazy na humanizaci vzdělávání, kterým se věnujeme, mohou být zásadně obohaceni o Komenského prvky antropologie, které se vytratily. Hábl [2015, s. 13] je dokonce přesvědčen, že se jedná o prvky „nepostradatelné pro pedagogické formování autentické lidskosti“ a že konfigurace morální a ontologické povahy člověka „pro otázku pedagogické humanizace má zásadní význam.“ Komenského zařazuje do pedagogického optimismu a současně do antropologického realismu.

Komenského antropologie měla dynamický vývoj a v průběhu času se proměňovala, lépe řečeno prohlubovala. Podle Čapkové [1991, s. 554] bylo Komenského pojetí člověka „inspirováno kulturou antickou a křesťanskou.“ Hábl [2015, s. 19–31] blíže specifikuje vlivy, když mluví o vlivech reformačních a bratrských. Zde by se nabízela argumentace dobou 17. století, ve které věřili nějakým způsobem všichni. Pavel Floss [Floss, 2005, s. 20] vidí takové zaškatulkování Komenského nejen jako povrchní, ale také jako nepravdivé. Komenského hluboká křesťanská víra formovala i jeho přesvědčení o lidské hodnotě. Člověk je totiž stvořen jako *Imago Dei*, k takovým cílům a ideálům má vést právě vzdělání a výchova. Úplné lidství má být formováno v dílnách lidstost – ve školách.

HLEDÁNÍ LIDSTVÍ, HLEDÁNÍ ČLOVĚKA?

„Škola budoucnosti musí být postavena na prohloubené nauce o člověku. Jediným cílem takové školy je vzdělání člověka ve smyslu jeho utváření“ [Steiner, cit. dle Carlgren, in Václavík, 1991, s. 62–63]

Hodnota je vždy spojena s člověkem, který tak dává svému konání smysl. Patočka vidí důležitou podmínku odkrývání smyslu v naší otevřenosti pro svět. Kde otevřenost chybí, nemůže nás oslovovat svět. [Patočka, 1990, s. 67] Pro výchovu jsou důležité dvě podmínky – otevřenost a činnost, aktivita člověka. Člověk se světu nejenom učí, ale také jej prožívá a přetváří.

Cílem škol je připravit úplného člověka k životu. „aby všechna mládež, obojího pohlaví, nezanedbávajíc nikde nikoho, mohla býti vzdělávána ve vědách, uhlazována v mravech, naplňována zbožností, a tím způsobem v mezích let mládí vedena býti ke všemu, co patří k životu“ [Komenský, 1948, s. 15]. Komenský vnímal vzdělání a výchovu člověka jako proces na celý život, který dle Dagmar Čapkové [Čapková, 1968, s. 47] měl vést k pochopení cílů, prostředků a způsobů jednání lidí, ať už své nebo cizí. Dále aby člověk uměl řádně rozlišovat nahodilé od

podstatného a škodlivé od lhostejného v oblasti života člověka, přírody a vesmíru. Komenského *dílň*y měly vést k tomu, aby byl člověk vzděláván a vychováván k úplnosti. Aby naplnil vztahy k sobě samému, k druhým lidem a ke Stvořiteli. Klade tedy důraz na tři oblasti života. Jsou to oblast rozumová, oblast morální a oblast duchovní.

Pansofické spisy, zejména pak *konzultace*, ukazují na víru v univerzální dobro, které je základním pilířem mnohých spisů Komenského. Hábl [Hábl 2015, s. 15] uvádí, že pro jeho antropologii je jeden důležitý výchozí předpoklad, totiž „že člověk je ontologicky, tj. ve svém bytí, „dobrý“, vznešený, hodnotný, nadán vrozenou důstojností.“ Ale současně je člověk morálně pokřivený a nedokonalý. Komenského pansofie má za úkol napravit lidskou pokřivenost, vrátit člověka k jeho primárnímu dobru a vychovávat člověka již od jeho dětství k vysokým ideálům a cílům. Napětí mezi dobrým a pokřiveným lidstvím v člověku tak přináší zajímavý pohled, který dává slovo morálce. Navrátit se k dobru, napravit své lidství, docházet k úplnosti, jednoty a univerzálnosti. Hábl [Hábl 2015, s. 15] dále rozvádí edukační důležitost Komenského antropologie tím, že ji porovnává s jinými variantami. První varianta nabízí, že člověk není ontologicky (ani morálně) hodnotný, druhá varianta pak říká, že člověk je jak ontologicky, tak morálně zcela v pořádku. Obě varianty by pak vedly k důsledku nepotřebnosti nebo nesmyslnosti výchovy a vzdělávání.

Komenského teleologická antropologie s teologickým odůvodněním se může pro současného člověka zdát neobvyklá či dokonce nepotřebná, avšak nelze ji z Komenského vyjmout. Je tedy těžké u Komenského nacházet morální hodnoty, které by mohly stát zcela sami o sobě. To, co se však dá nacházet, je zárodek myšlenky, kterou Kant formuloval jako *kategorický imperativ*. Umět zacházet a chovat se (slovy Kanta) právě podle *maximy* je jedním z úkolů škol. Jinými slovy: Člověk má ve škole být učen chovat se tak, aby rozumové vzdělání vždy používal k prospěchu druhých. Čapková [1991, s. 559] toto formuluje jako „odpovědnost za bližního“. Mravnosti Komenský věnuje část své *Didaktiky*

(kap. XXIII). Vzdělání, mravnost a zbožnost má dle Komenského držet pospolu nezlomným svazkem, protože vzdělání bez mravů, bez morálky, bez ohledu na bližního, se stává nebezpečným. Mravní výchova je vztah mezi věděním a cností. Hábl [2015, s. 113] spatřuje zásadní rozdíl mezi moderním osvíceneckým paradigmatem, kdy rozvoj vědy a poznání má automaticky vést k zušlechťování člověka, a Komenského pojetím mravnosti, které tvrdí opak. „Právě proto, že vědění není s to garantovat, že s ním bude nakládáno mravně, je třeba jej doprovázet mravním vzděláním... lidskost učená, ale nemravná... degeneruje. Naproti tomu jeho dílna lidskosti vědomě usiluje o regeneraci, tj. o znovu-zrození všech dimenzí lidskosti – rozumových, charakterových i duchovních.“ Mravnost má být také doprovázena důsledností a kázní, avšak káznění má pomoci dítěti být lepším člověkem.

Mravní vzdělávání je u Komenského postaveno zejména na cnostech, mezi nimiž jako základní vidí moudrost, umírněnost, statečnost a spravedlnost. Každé z cností věnuje krátkou metodu, jak takovou cnost „vštěpovati.“ Dle Komenského „pěstování cností musí začínati od neútlejšího věku, dříve než necnosti zasáhnou duši.“ Kromě brzkého vštěpování vidí důležité zásady také v tom, že se má a) jednat stále čestně; b) život rodičů, učitelů a spolužáků má být zářným příkladem; c) střežení dětí před špatnou společností a další.

JAKÁ JE CESTA K TĚŽIŠTI VÝCHOVY? A CO JE TĚŽIŠTĚM VÝCHOVY?

„Hledání těžiště výchovy“ [Pelikán, 2008]

„*Lidské hodnoty vznikají v dimenzích, v nichž si člověk osvojuje svět.*“
[Kučerová, 1996, s. 20]

Osvojování světa není pouhé ukázání, ale hluboké porozumění, přijetí a prožití toho, co člověka oslovuje a slovy Peškové – „k čemu se

člověk vztahuje“ – ke svobodě, lásce, mravnosti, morálce, spravedlivosti...jak tyto hodnoty výchovou zprostředkovat?

Jan Amos Komenský svou didaktikou a pedagogickým systémem přinesl nejen, pro nás nejznámější, důraz na vzdělání a vědomosti, ale i na duchovní stránku člověka – transcendentní přesah lidské bytosti, a v neposlední řadě také mravnost, přičemž toto trojí má být ve velmi úzkém svazku. Čapková [Čapková, 1991, s. 559] uvádí, že lidský život má pro Komenského smysl v rozvoji tvořivé aktivity, totiž že člověk je svobodně jednající, může se stávat pánem (správcem) přírody, ale i sebe sama. Komenského teleologická antropologie má v sobě tedy ještě jeden prvek, totiž svobodu, svobodnou vůli. To vše řádně provázené názornými ukázkami, podřízené psychologickému a mentálnímu vývoji a se snahou o vedení lidí k úplnému lidství.

Z výše zmíněného jsou patrné myšlenky Komenského antropologie a myšlenky výchovy. Abychom však mohli více než tři století staré myšlenky o lidské svobodě a mravech sledovat i v současné pedagogice, je třeba zahrnout i *filosofii svobody* Rudolfa Steinera.

Steiner se ve své *filosofii svobody* zabývá právě morálkou, etikou a svobodou. Oproti Komenskému již však neklade důraz na obecné a univerzální lidství, snahu nápravy celého lidstva, ale klade morálku do oblasti individuální záležitosti. Právě ve školství, konkrétně ve waldorfských školách, je aplikace Steinerovy pedagogiky založené na *anthroposofii*, nejznámější.

Stavět vedle sebe Komenského a Steinera může působit poněkud troufale. Nacházíme u nich shodu v řadě věcí, avšak jejich antropologie (a antroposofie) a základy výchovy jsou zcela odlišné. Jejich výchova člověka má za cíl nějakým způsobem obsáhnout celistvého člověka. Komenského teleologická koncepce výchovy stojí proti Steinerově vtělené duchovní bytosti, která prochází reinkarnací. Oba však do své pedagogiky zařazují transcendentní složku člověka. Rudolf Steiner však svou filosofií svobody přináší důraz na lidské individuum. Lidská hodnota

spočívá v lidské svobodě, dle Steinera [1991, s. 118] totiž „opravdovými lidmi jsme přece jen potud, pokud jsme svobodní.“ Tato svoboda, spojená s mravností, vychází však z individuálních podnětů a intuic. Podle Steinera vyplývá mravnost právě ze svobody. Kantův kategorický imperativ tak u Steinera pozbývá jakýkoliv smysl. Naopak Steiner [1991, s. 112 - 121] tvrdí, že přináší smrt individuu, že obecné a univerzální nemůže být směrodatné pro individuální případ. Zde se automaticky nabízí argument protichůdných volných aktů, avšak Steiner dodává, že mravní nedorozumění je pro svobodné lidi vyloučené. Dále říká, že „žít v lásce k jednání a nechat žít v porozumění pro cizí vůli je základní pravidlo svobodných lidí“ a „svobodný člověk jedná mravně, protože má mravní ideu; ale nejedná proto, aby tím vznikla mravnost.“

Steinerova pedagogika a zejména vedení (výchova) k svobodnému stavu člověka je uplatňována v zásadách tzv. waldorfských škol. Východisko antroposofické výchovy vidí Fojtíček [2000, s. 21] v tom, že „výchova je zde pro vychovávaného... Cíl výchovy si nediktuje ani společnost, ani sám učitel, cílem je sám vychovávaný a jeho svobodný harmonický rozvoj... Prioritou pedagogického působení je výchova žáka ve svobodného člověka.“ Steiner také vymezuje věkové rozdělení pro vzdělávání. Dle Štampacha [2000., s. 16] klade zpočátku na dětské abstraktní myšlení méně nároků, ale spíše se věnuje nejprve aktivitám, smyslovému vzdělávání, rozvíjí fantazii a kooperaci. Základní normou je úcta k žákovi, který je chápán jako vtělená duchovní bytost.

Současná pedagogika byla zásadně ovlivněna Steinerovým důrazem na individualitu žáka. Spolu s Komenským oba shledávají *lásku* v morálce a mravnosti za zcela klíčovou, avšak každý s jiným přesvědčením. Komenský používá ježíšovskou lásku s péčí a zájmem o bližního [Čapková 1991, 559], zatímco Steiner zcela zásadně odmítá obecný a univerzální zákon, který by měl diktovat svobodnému individuu, jak se má zachovat. Mravní chování vychází ze svobodné lásky pro danou příležitost. Komenský i Steiner nabádají k sebepoznání člověka, které

může vést k morálnímu jednání vůči druhému. Jedním z hlavních míst, kde k takovému vedení dochází, jsou právě školy. Metoda má být lákavá a příjemná pro žáky. Zcela jistě by se shodli ve svém zaměření na celého člověka, jež má transcendentní přesah, a v tom, že je třeba výchovou překonávat pouhé vzdělávání intelektu.

Častým problémem je podle Jana Čápa [Čáp, 1993, s. 326] „soustředění učitele na odborné a vzdělávací aspekty při zanedbání výchovného působení a snahy o porozumění dítěti.“ Ať už Komenského antropologie nebo Steinerův důraz na individuum a svobodu, nás přivádějí k tomu, abychom se dítěti a vychovávanému věnovali více do hloubky. Psychologie, nejen ta vývojová, se stala velmi důležitým prvkem pedagogického rozsahu. Učitelské povolání s sebou nese řadu úkolů a požadavků, které jsou i psychologicky nejen velmi rozmanité [Čáp 1993, s. 325], ale i žádoucí, přičemž psychologické směřování má být jednou z kompetencí učitelů [Kosíková, 2011, s. 11]. Současná humanizace školství nás tak přivádí k tématu individuálního zaměření na žáka s výrazným pohledem na psychologii. Z toho důvodu, je nevyhnutelné zmínit alespoň jednoho z autorů, který ve 20. století s touto myšlenkou přišel, a jehož myšlenky zásadně ovlivnily výchovu v oblasti vzdělávání. Jméno Carla Ransoma Rogerse nám tak může sloužit jako zástupné pro humanistickou psychologii.

CESTA K VÝCHOVĚ CESTOU K SEBEVÝCHOVĚ?

“Kritéria sloužící za východiska hodnot jsou stále častěji nacházena v člověku samém, ne v knize či učiteli. Těžiště hodnocení leží v člověku, ne v jeho okolí.” [Rogers, 1998, s. 167]

Humanistická psychologie poskytuje detailnější vědeckost přístupu zaměřeného na žáka. Pokud Maslow přináší pojem *sebeaktualizace*, pak Rogersovi můžeme připsat pojmy *sebeuvědomění* a *seberealizace*. Štiffelová [Štiffelová, 2010, s. 18] shrnuje humanistickou psychologii do ně-

kolika základních myšlenek, jako je fenomenologický přístup k člověku, existenciální pohled na svět, uznání osobního světa člověka a v neposlední řadě je to aspekt neustálého procesu. Existenciální pohled na svět zdůrazňuje individuální svobodu člověka, který není pod vlivem vnějších sil, ale pod vlivem svobodné vůle a rozhodování. „Lidstvo je zodpovědné za všechno, čím je (a čím se může stát), protože lidé si ve značné míře mohou vybrat, kým a čím chtějí být“ [Štiffelová, 2010, s. 18].

Carl Rogers přináší několik důrazů, z nichž jeden z nejdůležitějších je pojetí člověka. Člověk je svobodná bytost, jejíž svět je utvářen člověkem samým a jím samým může také být ovlivňován. Ovlivněn způsobem terapie, Rogers [1998] navrhuje, aby právě i ve výchově a vzdělání byl žák centrem. Učitel má být spíše facilitátorem, který věří ve svobodu a schopnost žáka, a snaží se vytvářet podpůrné a důvěrné prostředí, v současné době bychom mohli říci třídní atmosféru i klima. Faciliátor motivuje k samostatnému a zodpovědnému přístupu ke vzdělání, které vede k vědomostem. Proces identifikace žáka s učivem je formující pro jeho jednotlivé složky osobnosti. Jen celistvé pojetí člověka může v terapii pomoci rozklíčovat zásadní problémy, stejně tak holistické pojetí člověka může vést k plnému sebepoznání a seberealizaci. Rogers o tom pojednává ve svých dvou hlavních esejovitých dílech *Způsob bytí* a *Být sám sebou*. V knize *Být sám sebou* zmiňuje Rogers, že je důležité přijmout všechny své emoce a vnitřní chaos, přijmout své já, protože pak se člověk „stává sám sebou.“ Ve *Způsobu bytí* [Rogers, 2015. s. 120] svou hypotézu vyjadřuje slovy: „Jedinci disponují ve svém nitru obrovským potenciálem k sebeporozumění a proměně vlastního sebepojetí, základních postojů a jednání zaměřeného na vlastní já. Tento potenciál je možno využít v případě, že je k dispozici atmosféra facilitujících psychologických postojů.“ To, co však již není jasné, nebo možná velmi skryté, je hlubší rozvedení onoho potenciálu. Předpokládá snad Rogers, že lidský potenciál je a priori dobrý? Vede seberealizace člověka vždy k dobrým cílům? Je člověk ontologický, anebo není ani věcí člověka se

takovou věcí zabývat? Je lidské sebeuvědomění a lidská seberealizace limitována nějakou morálkou? Na prvních několik pohledů se může zdát, že mravnost člověka je založena na tom, že člověk je lidský a chová úctu k životu. Víc jako by nebylo třeba. Dokonce ani láska nemůže být u Rogerse považována za nejvyšší ideál, jako tomu bylo u Komenského a zčásti i u Steinera, protože láska k druhým může vést k omezení sebe a k nenaplnění cíle: být sám sebou [Rogers, 2014, s. 175]. To, co však musí být nepochybně zařazeno do jeho přínosů současné pedagogice, je jeho holistický přístup k člověku, jeho celistvé pojetí jakožto cesta k realizaci člověka – lidství. Člověk je veden (faciliátorem) k realizaci sebe – tím je přiváděn na „vyšší úroveň“, v tom jako by spočívala Rogersova výchova. Hodnotu člověka spatřuje Rogers v člověku samotném, jinými slovy: to, že člověk je člověkem je dostačující, je však třeba jednotlivého člověka dovést k sebepoznání sebe sama se vším.

Obrat k dítěti je v našich kruzích nejsilněji reprezentován Zdeňkem Helusem a jeho *pedocentrismem*. Naprosto explicitně a razantně položený důraz na dítě je z jeho výchozí psychologie obrovským přínosem pro současnou pedagogiku [Spilková, 2016, s. 111–119]. Helus ve svých dílech aktualizuje pedocentrické a humanistické myšlenky, upozorňuje na „prohřešky proti dítěti“, na nedostatečné naslouchání dětskému prožívání, vyhrazuje se proti manipulativnímu a direktivnímu přístupu k žákům a v neposlední řadě shledává potřebu zdůraznit vnitřní autoregulaci dítěte. Podle Heluse [Helus, 2004, s. 86] je třeba na dítě nahlížet jako na osobnost, která je v procesu vzniku a rozvoje. Dále také je třeba mít na paměti, že zejména vnitřní procesy a vnitřní zdroje dítěte je nutné respektovat. Osobnost člověka chápe Helus [Helus, 2004, s. 87] jako celistvou individualitu konkrétního člověka, který je zaměřený na realizaci životních cílů, interaguje a komunikuje s okolím, vyjadřuje svou identitu a je schopen ovládat sám sebe. Helus dále vznáší nároky na učitele, kdy pokládá za důležité neustálé vědomí dětské odkázanosti na druhého a zároveň průběžný vývoj dítěte – dospívání. Za vrchol lid-

ství – to, k čemu směřuje výchova – můžeme u Heluse shledávat [Helus, 2004, s. 217] dospělého jedince, který je svébytně nezávislý a dochází seberealizace. V jeho osobě se setkáváme s pedagogickou angažovaností směrem k českému školství. Stojí zde za zmínku jeho angažovanost také v alternativním vzdělávání – ve waldorfských školách, což se promítá zejména dvěma reprezentativními myšlenkami. První je pojmání člověka jako celistvé (a svébytné) osobnosti, druhá je pak zaměřenost na vychovávaného (dítě).

A právě takové pojetí výchovy rozvíjí „*osobnost, lišící se od ostatních svébytností svých osobnostních vlastností, svým charakterem jako souhrnem těchto vlastností, svojí životní orientovaností, vnímáním světa a chápáním svého místa v něm, svým osobním světovým názorem*“. [Pelikán, 1995, s. 68]

„ŽIJEME SVOU DOBU, NEBO DOBA ŽIJE NÁS?“ [PELIKÁN, 1997, S. 7]

„*Měj se dobře a chovej se slušně...*“ [Pelikán, 1997, s. 5]

Lze vůbec naplnit vyslovená přání? Nerozporuje jedno druhé? To byly zásadní otázky, kterými se zabýval zakladatel novodobé teorie výchovy Jiří Pelikán.

V českém školství v „době nové,“ po-komunistické, kdy byly hledány nové základy a směřování dalšího vzdělávání, se ukazuje humanizace jako jednoznačně nejvýznamnější proud. Výrazným zastáncem holistického přístupu v „době nové“ byla Jaroslava Pešková, která spolu s Ladislavou Schückovou otevírá otázku lidského bytí a lidských dimenzí v knize *Já, člověk*. Člověk je zde chápán jako celistvá bytost, která se skládá z několika složek a dimenzí. Není to pouze tělo, není to ale ani pouze vědomí, i když obě tyto složky dokládají autorky na vědeckých předpokladech filozofie, psychologie a dokonce i přírody. V neposlední řadě je zde vnímána také duchovní – transcendentní – těžko uchopitel-

ná, složka života, která je vyjadřována uměním. Umění je chápáno jako výraz, vyjádření a reflexe života [Pešková, Schücková 1991, s. 190]. Člověk se má setkávat sám se sebou a realizovat sebe. Zároveň je také člověk chápán vývojově, možná bychom mohli říci až „hegelovsky“. Lidské individuum je totiž „vpletené“ do dějinnosti a historismu. Pešková [1991, s. 119], říká, že dění proměňujícího se celku světa je základním předpokladem dějinnosti lidského individuálního života. Jednotlivý lidský čin je viděn jako rozhodnutí pro jednu možnost a odmítnutí možnosti jiné. Tím vzniká historická situace, která „činí společenskou individualitu, člověka, třídu, národ akceschopným.“ Člověk se tak stává *zainteresovaným* uprostřed světa. Právě ona zmíněná *zainteresovanost* lidského individua do historičnosti světa klade na člověka morální požadavek. Člověk, vše, co je v něm, ovlivňuje své okolí a běh světa. Závěry, které obě autorky přinášejí, jsou ty, že věda, filosofie a umění vytvářejí podmínky života a výrazně obohacují lidskou niternost, když pomáhají orientaci ve složitém světě. Každé individuum prochází trnitou cestou vlastního vývoje, hledá vlastní filozofii, hledá vlastní já a má za cíl přicházet s vlastním řešením. „V každém individuu se musí znova řešit problém časové omezenosti vlastní biologické existence, znovu je prověřován hodnotový systém a možnost interakce se světem, který ho obklopuje.“ Řešení musí vyhovovat jedinci nejen z racionálního hlediska, ale také musí být provázeno „prožitkem pravdivosti poznání,“ tedy i emocionálně. V sázce je celý lidský život [Pešková, Schücková, 1991, s. 259]. Lidská existence, skládající se z dimenze fyzické, ontologicky historické a duchovní, má tedy nacházet vlastní postavení v rámci celého univerza – historického dění. Zdá se, že k tomu by měla výchova směřovat.

Teorii výchovy a s ní spojenou psychologii se velmi podrobně zabýval Jiří Pelikán. Jedna ze základních otázek, kterými se Pelikán musel v kontextu kritik výchovy věnovat, byla otázka smyslu výchovy a vzápětí hned také způsob výchovy. I Pelikán [Pelikán, 2002, s. 18– 21] pokládá důraz na individualizaci člověka, přičemž se vymezuje proti manipula-

tivní výchově, která násilně člověka tlačí do předem určených vzorců. Přichází s novým způsobem výchovy. Jedná se o způsob, který vidí jako *provázející* a roli pedagoga jako citlivého *průvodce* realitou, když říká, že se jedná o „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji... (Jde) především o vytváření podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními předpoklady, jako autentické, integrované a socializované osobnosti, schopné vlastního bytí se sebou samým, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou“ [Pelikán, 2002, s. 20]. Díky Pelikánovi byly zdůrazněny aspekty nejen vývojové psychologie a hodnoty bytí, ale také detailně rozpracovaný vliv prostředí na jedince. Ukazuje na vlivy materiálního zabezpečení, situační vlivy nebo dokonce vlivy genetické, které do značné míry určují, jakým směrem se život jedince bude ubírat. Škola má dle Pelikána vést k moudrosti. Moudrostí však nemá na mysli pouze vzdělání, ale především získání určitého úhlu pohledu (odstupu) na věci kolem nás i v nás. Tak se dle Pelikána [Pelikán, 1997, s. 40 – 45] člověku povede zorientovat se ve světě a nalézat smysl věcí. Do jisté míry tedy platí úsloví „každý svého štěstí strůjcem.“ Jedincovo pochopení života a úhel pohledu je zásadní pro hledání štěstí. „A v tom, jaký postoj člověk zaujme a zda prožije pocity skutečného štěstí, může velkou úlohu sehrát výchova a zejména vzor dospělých, jejichž základní přístupy k životu děti od dětství přijímají“ [Pelikán, 1997, s. 45]. Lidská sebereflexe je základ samostatného rozvoje osobnosti [Pelikán, 1997, s. 86 – 94]. Výchova má tedy vést, průvodce provádět!, k nabytí schopnosti sebereflexe. Empatie je pro pedagoga nezbytná pro kompetenci provázení. V porozumění druhého člověka lze shledávat skrytou otázku po morálce. Pelikán vidí Rogersovo pojetí empatie vůči druhému jako zásadní. Dokonce říká, že „pokud nedojde k onomu rogerovskému empatickému spolubytí, může se pedagog nebo i psycholog dopustit významného omylu...“ [Pelikán, 2002, s. 102].

Všechny výše zmínění autoři a koncepty se tak úzce prolínají a naznačují důležitost výchovy i v dnešní době. Současná humanizace školy je tak do jisté míry opravdu logickým vyústěním věcí. Nalézání hodnoty člověka a probouzení člověka k jeho co možná nejvyšší úplnosti je pro dnešní školství výzvou a pro pedagogy náročným úkolem. Výchova jako doprovázení člověka na jeho cestě k sebepoznání a realizaci poskytuje také žákovi (vychovávanému) spokojenost a mnohdy dokonce smysl jeho bytí. „Těžištěm humanizace školy a školního vzdělávání je výrazné zesílení antropologické orientace chápané jako „obrat k dítěti“, zvýšený zřetel k potřebám a zájmům dítěte, k možnostem jeho rozvoje“ [Spilková, 2016, s. 111].

HUMANIZACE VÝCHOVY, CESTA K LIDSKOSTI?

„Lidé, pro něž je základním smyslem života dosažení maximálního množství hmotných statků, jsou většinou odsouzeni k tomu, aby nikdy nepoznali úplné štěstí“ [Pelikán, 1997, s. 34]

Stanovisko, že Komenského myšlenky jsou stále aktuální a relevantní pro současnou výchovu, je dokázáno obrovským množstvím shod, které byly výše probírané. Ať už je to psychologický vývoj vychovávaného, nebo důraz na lidskou svobodu, či snaha dovést člověka k sebepoznání a realizaci svého života, je to vždy snaha ukázat na celistvost člověka. Nacházíme však tři úzce spjaté Komenského myšlenky, které mohou být pro současné pojetí výchovy a celou pedagogiku zásadně obohacující, přestože a protože se do značné míry vytratily. Prvním přínosem, který byl již zmíněn Háblem v knize *Aby člověk neupadl v nečlověka*, je Komenského antropologie, která disponuje ontologickou a morální diferenciací lidské povahy. Znamená to totiž, že na rozdíl od současné výchovy je člověk chápán jako sice ve svém bytí dobrý a dokonalý, avšak morálně neúplný, poničený. Tato myšlenka otevírá hned několik možností obohacení. Je tomu například usmíření s lidskou nedostateč-

ností a chybami a přesto neupadání do deprese z jedincovy nedokonalosti. Skýtá to totiž možnost nápravy a zároveň naději, že náprava, docházení k dokonalejšímu stavu, dospívání, je možné.

Druhou diferenciací Komenského od současné výchovy je apel na individuum. To, jak humanistická psychologie a humanizace školství nakládá s jedinečností člověka, individuem a důrazem na seberealizaci, může nést důsledky egocentrismu. Komenského víra v univerzální dobro (zejména reprezentována pansofickými snahami), které je naplňováno lidstvím, toto riziko eliminuje ve velké míře. Dílny lidskosti mají totiž za cíl tvořit lidskost (dobro) skrze úplné lidi. Individualita tak je vždy udržována ve vztahu k celé společnosti.

V neposlední řadě může být Komenského přínos obohacením v jeho teleologické antropologii, což spojuje oba předešlé body. Tato antropologie má za cíl dovést člověka k ideálu lidství, k univerzálnímu dobru a k nápravě lidství. Pokud bychom u Komenského mluvili o seberealizaci – pak bychom museli mluvit o seberealizaci celého lidstva, celého univerza, celého bytí. Komenského ideál je sice teologicky podmíněný a odůvodněný, avšak oproti ostatním přístupům nabízí hlubokou smyslnost, totiž ohraničení jedince ve vztahu k transcenci.

Škola je dílna lidskosti, kdež lidé mladí a suroví bývají ku přijetí plných pravých obrysů vzdělávání, aby nezůstali pařezy, nýbrž stali se živými obrazy Boha, tvory Tvůrci nejpodobnějšími.

Jan Amos Komenský

LITERATURA

- Čáp, Jan (1993), *Psychologie výchovy a vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čapková, Dagmar (1968), *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Čapková, Dagmar (1991), *Škola a utváření lidství v pojetí J.A.Komenského. Pedagogika*, Praha: Univerzita Karlova.
- Floss, Pavel (2005), *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. Brno: Soliton.
- Hábl, Jan (2015), *Aby člověk neupadl v nečlověka*. Vimperk: Mervant.
- Helus, Zdeněk (2004), *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hromádka, Josef (1993), *Duchovní základy života v postmoderní době*, citace z přednášky. In sborník *Zdroje a základy duchovních hodnot současné české společnosti*. Krnov: Střední pedagogická škola.
- Komenský, Jan, Amos (1948), *Didaktika velká*. Brno: Komenium.
- Kosíková, Věra (2011), *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- Kučerová, Stanislava (1996), *Člověk-hodnoty-výchova*. Prešov: Grafotlač.
- Patočka, Jan (1997), *Komeniologické studie I*. Praha: Oikoymenth.
- Patočka, Jan (1990), *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: Academia.
- Pelikán, Jiří (2008), *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, Jiří (2002), *Pomáhat být*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, Jiří (1997), *Výchova pro život*. Praha: ISV.
- Pelikán, Jiří (1995), *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium.
- Pešková, Jaroslava, Schücková Ladislava (1991), *Já, člověk*. Praha: SPN.
- Pešková, Jaroslava (1992), *Problém hodnot a výchova k občanství. Návrat k starému vymezení tématu*. Přednáška (citace) FFUK
- Piaget, Jean (1993), *Jan Amos Comenius, Prospects* (UNESCO, International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>

- Rogers, Carl, Ransom (1998), *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Rogers, Carl, Ransom (2015), *Být sám sebou*. Praha: Portál.
- Spilková, Vladimíra (2016), *Přínos díla prof. Heluse pro pedagogiku a transformaci českého školství po roce 1989*. Praha: Univerzita Karlova.
- Steiner, Rudolf (1991), *Filosofie svobody*. Praha: Baltazar.
- Šiffelová, Daniela (2010), *Rogersovská psychoterapie pro 21. století: vybraná témata z historie a současnosti*. Praha: Grada.
- Štampach, Ivan (2000), *Anthroposofie u nás dnes*. Praha: Dingir.
- Václavík, Vladimír (1995), *Cesta ke svobodné škole*. Gaudeamus.

Jiří Tůma

Vysoká škola zdravotnictví a sociální práce sv. Alžbety

ORCID: 0000-0003-4184-304X

tuma.jiri@ujak.cz

Slavomír Laca

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-1408-7157

laca.slavomir@ujak.cz

Ivana Shánilová

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-4048-0542

schanilova.ivana@ujak.cz

**ZNACZENIE EDUKACJI W KONCEPCJI
J. A. COMENIUSA**

**VÝZNAM VÝCHOVY V POJÍMANÍ
J. A. KOMENSKÉHO**

**THE IMPORTANCE OF EDUCATION
IN THE CONCEPTION OF J. A. COMENIUS**

ABSTRAKT

Oddziaływanie na dzieci i młodzież poprzez edukację ma istotny wpływ na kierunek rozwoju społeczeństwa i ma kluczowe znaczenie dla rozwoju relacji społecznych i międzykulturowych, kreacja ta jest zgodna z ponadczasowymi ideami J.A. Komeńskiego i prowadzi nas do tego, dlaczego konieczne jest ciągle Świadomość błędów i szukanie sensownych znaczeń rzeczy na polu edukacji. W swojej pracy starają się następnie znaleźć podstawowe powody edukacji dzieci, młodzieży i rozwiązania problemów z tym związanych.

Słowa kluczowe: dzieci, młodzież, praca, edukacja, edukacja

ABSTRAKT

Ovlivňování dětí a mládeže za pomoci vzdělávání a výchovy má důležitý vliv na směr vývoje společnosti a je určující pro vývoj sociálních a interkulturních vztahů, toto vytváření je v souladu s nadčasovými myšlenkami J. A. Komenského a vede nás k tomu, proč je nezbytné neustále si uvědomovat chyby a hledat tak smysluplné významy věcí z oblasti výchovy. V jeho díle se pak pokusit najít základní důvody, jak výchovně působit na děti, mládež a řešení související problematiky.

Klíčová slova: Děti, Mládež, Působení, Výchova, Vzdělávání

ABSTRACT

Influencing children and youth through education has an important effect on the direction of society evolution and is crucial for the development of social and intercultural relations, this creation is in line with the timeless ideas of J.A. Comenius and leads us to why it is necessary to be constantly aware of mistakes and to look for meaningful meanings of things in the field of education. In his work, he tried to find the basic reasons for educating children, youth and solutions to related issues.

Keywords: Children, youth, activities, education, educated

ÚVOD

Poslání vlivu výchovy a vzdělávání je významné pro celý život člověka, jak přednášel J. A. Komenský. Tyto složky umožňují ovlivňovat řadu oblastí lidského jednání, působit na osobní rozvoj a zrání hodnotové orientace jednotlivců, sociální interakce, myšlení, úroveň poznání a rozvoj celého lidstva. Takový smysl a význam výchovně vzdělávacího působení klade velkou důležitost na erudované odborníky, zejména potom na nositele vzdělanosti pedagogy, filosofy, teology. Autoři Cach s Kyráškem se zamýšlí z historického hlediska nad pravým jádrem inspiračních zdrojů učitelů, vychovatelů, rodičů, filozofů, spisovatelů a všech, co se v různých formách zabývají člověkem. „Dochází k názoru, že reformní podněty v dějinách vždy spočívaly: V protikladech, v hledání, v pokusech o vymezení předpokladů pro dokonalejší výchovu člověka a občana nové společnosti, jež se rodily v nenávisti k dogmatismu, schematismu a drilu středověké školy a k rodinné výchově vládnoucích vrstev, trpící odcizením, a naproti tomu v oslavě svobody člověka a jeho přirozené a svobodné výchovy za důmyslného vedení vzdělaným vychovatelem“ [Cach, Kyrášek, 1967, s. 9].

Odpovědnost za tento proces ovšem týká také dětí a mládeže, jejich rodičů, všech skupin společnosti, jelikož výchova a vzdělávání jsou spojeny s jedincem po celý život. To je bezesporu důležité, proč si tato problematika nacházení životního smyslu, sociálních a výchovně vzdělávacích zásad, cílů, metod, vytváření vhodného společenského prostředí a podmínek k edukaci zaslouží neustálou pozornost.

VÝCHOVA K MRAVNOSTI A ETICE

Významným tématem Komenského života a díla byla mravnost, výchova člověka k mravnému jednání, k mravním a etickým postojům a zásadám, kterými by se pak řídila celá společnost. Komenský byl přesvědčen, že jedině nápravou věcí lidských lze změnit svět k lepšímu.

Proto se mravní výchova stala součástí jeho myšlenek a názorů, které ve svých dílech prezentoval. Mravnost, mravní principy a zásady se staly osou především jeho děl pedagogických, v duchu přesvědčení, že s nápravou se musí začít u mladé generace. Pro všechny stupně škol, do kterých rozčlenil vzdělávání a výchovu, včetně výchovy malých dětí do šesti let, stanovil ve své „Didaktice obsah a metody mravní výchovy. Mravní výchovu postavil Komenský na svobodě a pravdě, poznání rozdílu mezi dobrem a zlem, na životě ve cti a nedopouštění se něčeho nečestného. Mládež si podle Komenského má osvojit ctnosti – opatrnost, pilnost, střídmost, statečnost, vlídnost, spravedlnost, dobrotivost, pobožnost“ [Kapas, 1894, s. 309].

Výchova ke svobodě, pravdě, vlastenectví, které jsou podle Komenského ctnostmi, plně korespondují s náplní předmětu občanské výchovy v části sociální rozvoj, mezilidské vztahy, hodnoty a postoje. Ve své Vševýchově Komenský napsal: „Kdyby všude kvetla taková lidská svoboda, aby všechno bylo plno světla a řádu a kdyby se místo bystřiny násilného nucení zaváděl proud dobrovolných skutků, následoval by mír a bezpečí.“ [Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s. 210]. Komenský se zaměřuje nejen na vychovatelství, ale také na otevřenou duši člověka. Tato interpretační figura zahrnující otevřenou duši je formulována samotným Patočkou a ten podle ní také interpretuje dobu novověku jako dobu charakterizovanou protikladem mezi otevřenou a uzavřenou duší. Uzavřenou duší je duše, která do sebe nepřijímá nic cizího, je jakoby ohraničená a její autonomie se sbližuje s absolutnem. Je uzavřená, protože pro ni neexistuje žádné mimo. S každým problémem se musí vyrovnat pouze sama, svými vlastními prostředky a silami. A z téhož důvodu jsou její podstatné úkoly v „perspektivě ovládání, zmocňování a přivtělování“ [Patočka, 1998, s. 337]. „Uzavřená duše je jakýmsi vrcholem světa, který nedokáže překonat nic, co se týče hodnoty a smyslu a žádná překážka pro ni neznamená zastavení se. Toto pojetí uzavřené

duše je nedílně spjato se zrodem moderního života a novodobého obrazu světa“. [Patočka, 1998, s. 337–338].

Pro zakladatele moderní přírodní vědy je jejich dílo plodem ratio, jenž je pojímáno jako vlastnictví člověka, a lze jej nadále rozvíjet. Toto „ratio“ „uzavřená duše“ je základním argumentem pro pojetí světa. Komenského didaktika však není důsledek takové ratio. Patočka říká, že Komenského rozum se musí naučit věci napřed chápat a naučit se otevřít a podrobit svou duši něčemu jinému a vyššímu. Až když duše zjistí svou neodmyslitelnou závislost na něčem jiném, může doufat, „že její rozum ve svém chápání dosáhne toho, že vycítí věci samy a vychutná je v jejich vlastním bytí a smyslu“ [Patočka, 1998, s. 339].

POJETÍ VÝCHOVNÉ KÁZNĚ

Účel kázně má dle Komenského primárně preventivní charakter, přičemž její účinnost je podmíněna oboustranným pochopením. Jak vychovatel, tak vychovávaný musí rozumět, proč ke kázni dochází. Za povšimnutí stojí Komenského psychologický postřeh, že vědomí konečného cíle kázně tlumí případný vychovatelův temperament. Impulsivnost, hněv či nával vzteku, které obvykle kázeňské situace vyvolávají, může učitel či rodič lépe zvládnout, bude-li mít jasno, kam jeho výchovné počínání směřuje. Zlost, vyvolaná křivda, ponížení nebo zdecimování dítěte je projevem selhání vychovatele, které nevede nikam. Cílem kázně je pomoci dítěti být lepším – být lepším člověkem. Nejde v tu chvíli o učitele, dokonce v určitém smyslu nejde ani o žáka. Komenský nezná ani pedago-centrismus, ani pedo-centrismus. Jedná se o výchovnou věc samu, totiž o lidství. Vědomí takového cíle významně ovlivňuje prostředky jeho dosažení i vychovatele samotného. Konečným účelem Komenského výchovy, a tudíž i kázně je formovat v člověku autentickou lidskost [Hábl, 2010].

V souvislosti s kázní jsou Komenského antropologická východiska patrná již z přístupu k problému jako takovému. Komenský neřeší primárně otázku, zda dítě tělesně trestat či nikoliv, jak se obvykle dnes děje, ale ptá se, jak trestat, aby v dítěti bylo rozvíjeno skutečné lidství. Ovšemže Komenský coby představitel Jednoty bratrské vyjadřuje svou antropologii teologickou řečí, což modernímu, sekularizovanému čtenáři nebývá vždy srozumitelné [Laca, 2012]. Nicméně z hlediska pedagogické funkčnosti se takto pojatá antropologie ukazuje jako velmi plodná. Zajišťuje dítěti statut hodnoty a důstojnosti, neboť každý jedinec je „nejvznešenější bytost všeho stvoření“ s důležitým, dle Komenského svrchovaně posvátným posláním. Zároveň chrání před romantizováním lidské či dětské povahy, neboť každý člověk je krom svého vznešeného původu také „hříšník“. Implikace pro naši otázku výchovné kázně jsou nasnadě. Na jedné straně antropologie rozpoznávající „božské“ určení člověka zabraňuje autoritářskému zacházení s jedincem jako s někým méněcenným, neboť veškeré výchovné působení je určováno vznešeným lidským posláním [Hábl, 2010]. Na druhé straně vědomí charakteristicky lidského sklonu k „hříšnosti“, kterou může pozorovat vychovatel i sám u sebe prostou introspekci, funguje jako prevence pedocentrického idealizování dětí, jako ve své podstatě neposkvrněných, poslušných, pracovitých a po vědění toužících jedinců. Komenského antropologický realismus je možné vyjádřit slovy „vznešený hříšník“. Zda v člověku převládne vznešenost nad nízkostí, lidskost nad nelidskostí, závisí do značné míry na vychovatelově působení. Proto je Komenskému výchova tak vzácná a kázně tak důležité: je vyjádřením respektu k lidskosti jedince, určovanou navýsost důstojným posláním. Nekáznit dítě (ale i dospělého), které je líné, neposlušné či zlomyslné, by naopak znamenalo škodit mu, pěstovat v něm nelidskost, nerespektovat jeho důstojnost, ke které je povolán. Tímto akcentem je pro nás Komenský cenný. Spíše než zjednodušující tázání dle logiky „buď anebo“, tedy zda tělesně trestat či nikoliv, poukazuje k hlubším a podstatnějším rovinám výchovy jako

takové: Jaká je výchozí lidská situace? Jaký je charakter člověka (dítěte)? Jaký charakter má člověk mít? Co je konečným cílem veškerého výchovného působení? Jaké prostředky jsou takovému cíli přiměřené? Skrze tyto otázky Komenský vede vychovatele k reflexi vlastní lidskosti, k bytostné proměně charakteru, poněvadž pouze proměněný a lidský vychovatel může měnit a vést k lidskosti jemu svěřené jedince a zároveň účinně předcházet zneužití výchovy či výchovné kázně směrem ne-lidským. Bez těchto vnitřních předpokladů stran lidskosti vychovatelů jsou všechny vnější a plošné restrikce jen málo účinné, pokud ne docela marné. S nimi je výchova naopak nadějná [Hábl, 2010].

VÝZNAM VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ

Komenského myšlenky o vzájemných souvislostech výchovy a vzdělávání s nápravou člověka, společnosti i všenápravou světa jsou dodnes osnou výzvou a podnětem pro filozofii současnou pedagogiku: „Někteří se pokoušeli napravovat školy. Jiní chtěli napravovat církve a jiní opět státy. Jestliže se však všichni současně v sobě nenapravíte a nebudete-li současně napravovat všechno, co vzájemně souvisí, nikdy se nedostanete kupředu; všechno bude upadat v chaos“ [Komenský, 1992, s. 59]. Pro Komenského nebyla škola pouze zdrojem vědomostí, ale byla především dílnou lidskosti. Cílem výchovy je celý člověka škola (společně s dalšími formami vzdělávání a výchovy) má přispívat k rozvíjení a kultivaci lidství v každém lidském jedinci. Sociálně pedagogický výchovný vliv se uplatňuje v životě jedince po celý jeho život, a to ve vertikálním i horizontálním směru, v podobě utváření sociálních vztahů, hodnot, postojů, počínaje od osvojování hlavních zásad slušného chování až po utváření nejvyšších etických a morálních principů. Je významným úkolem společnosti hledat správné cesty vývoje, zodpovědně zabezpečovat odpovídající optimální předpoklady pro výchovnou činnost, kromě institucionální školské výchovy a vzdělávání vytvářet pří-

nosné koncepce činnosti rovněž v oblasti zájmových aktivit, a to jak ve formě intencionální, tak i v oblasti informální výchovy a tvorby podmínek k funkcionálnímu působení prostředí.

Dnešní společnost „klade na člověka stále se stupňující nároky a výchovný proces se těmito požadavkům musí neustále přizpůsobovat“ [Smílková, 2016, s. 29]. Základním kritériem úspěšnosti je v současnosti flexibilita a připravenost na změny. Výchova by zároveň měla přispět k řešení životních problémů a ke zmírňování veškerých negativních důsledků ve dvou směrech: jako příprava na sociální spolupráci ve všech sférách občanského života, v otázkách mezigeneračních, v multikulturní výchově, v rozvoji pozitivních interkulturních vztahů a seznamování se s možnými problémy, jejich prevencí a způsoby jejich řešení. Filozofický a sociální aspekt výchovy se promítá do každodenního lidského života, je v něm neustále obsažen. Otázky filozofie výchovy a sociální pedagogiky jsou propojeny, prolínají se a souzní v neustálém společném hledání cílů, obsahů, metod a postupů jejich realizace, způsobů jejich hodnocení, v soustavné snaze o vytváření ideálního výchovného prostředí i podmínek. „Jsou nedílnou součástí enkulturačních a socializačních dějů. V samotné podstatě veškerého sociálního života jsme vedeni filozofií výchovy a usměrňováni sociální pedagogikou, aniž si mnohdy uvědomujeme tuto vzájemnou provázanost a determinaci“ [Smílková, 2016, s. 29]. Vycházejíc z Komenského pojetí pedagogiky, vidíme v jejím širokém záběru nezbytný a všudypřítomný sociální rozměr, sociální pedagogiku, vědu společenskou, jejímž posláním je výchova ke spravedlivému sociálnímu životu, rozvíjejícímu se z těch nejpřirozenějších etických a morálních zásad soužití v demokratické společnosti, jež je součástí světového společenství jako celku. Také v současnosti zůstávájí stále aktuální a potřebné pansofické ideje Učitele národů, pramenící především z potřeby celosvětového míru, vybudovaného na přirozené spolupráci a sounáležitosti všech národů, rovnoprávném soužití všech sociálních skupin, etnik, ras, národností, ve svobodě vyjádření názoro-

vých postojů a náboženského vyznání. Přikláníme se k pansofickému důrazu Komenského na celek, který činí z pedagogiky ústřední sociální nauku, vedenou otázkami filozofie výchovy a reálnou snahou o hlavní smysl a cíl lidského života.

Vzdělání a výchova má významné postavení v socializaci člověka. Teda má určující „sociální charakter a jeho hlavním posláním je směřovat k rozvoji socializace lidské společnosti“ [Smílková, 2016, s. 30]. Domníváme se, že potenciál socializace z pohledu pedagogiky ve spojení s filozofií výchovy je velmi významný a ve vzájemné spolupráci těchto věd zasahuje všechny oblasti lidského života [Laca, 2019]. Úkolem společnosti je vytvářet optimální předpoklady pro výchovné působení k formování potřebných hodnotových systémů, řešení základních témat sociálních, interkulturních i vztahu člověka k přírodě a životnímu prostředí. Otázky hledání smyslu, společenského ideálu, stanovení potřebných cílů souvisí rovněž zákonitě shledáním potřebných obsahů, způsobů a metod jejich naplnění i hodnocení dosažených cílů. Pro pozitivní vývoj společnosti je proto velmi důležité komplexní pojetí a pochopení významu otázek filozofie výchovy. „Zodpovědné soustavné hledání odpovědí a vhodných řešení budoucích výchovně vzdělávacích koncepcí musí v každé době vycházet z četných empirických výzkumů, které budou poskytovat stále aktuální obraz situace a potřeb společnosti a inspirovat k jejich naplnění čerpat z těch správných, hodnotných zdrojů“ [Smílková, 2016, s. 31]. Pokud jde o cíle a obsah vzdělávání mládeže byl si Komenský vědom toho, že nestačí, „aby se na prvním stupni škol učili žáci číst, psát a počítat a na dalších stupních pak latině a základům sedmi svobodných umění. Jeho představou bylo, aby všichni, kdo vzdělání absolvují, znali nejen základy, ale i příčiny a cíle všeho, co je obklopuje“ [Mařáková, 2013, s. 19].

Chápání J. A. Komenského se postupem času proměňovalo. „Tím, co ho zpočátku učinilo nejvíce známým, byly jeho učebnice jazyků. Evropský vzdělaný svět je přijal s nadšením a oslavoval Komenského jako

dovedného učitele jazyků. Působivým nápadem bylo především spojit jazykovou výuku s reáliemi a sloučit běžnou zkušenost s výrazy v mateřském a cizím jazyce. Díky tomuto svému učitelskému umu byl brán také jako bystrý didaktik“ [Palouš, 1992, s. 10]. Původní účel Komenského školství zůstal opomenut. Škola měla hlavně sloužit k formování člověka v uspokojování potřeb dobových společností a v kulturním využití. Nebyla Komenského plánovaným nástrojem k napravení poměrů ve společnosti. Jeho výchova a vzdělání „jsou tu pro přivedení lidstva k věku univerzální harmonie“ [Palouš, 1992, s. 10]. Komenského tedy nelze brát za pouhého didaktika, ale je na místě ho považovat za myslitele „harmonické lidskosti jako takové“ [Palouš, 1992, s. 10].

Poslední filosofické interpretace již nevidí Komenského jen jako autora didaktiky, který říká, jak opatřit člověka náležitými vlastnostmi a správně člověka vybavit pro jeho každodenní život. Náhle je zdůrazňováno, že nejde o člověka, ale že jde o osud celého světa. „O člověka by mělo jít pouze v případě, že by v osudu světa měl hrát významnou roli“ [Štěpánová, 2014, s. 17]. Závěrem je nutné shrnout proces chápání Komenského. Zpočátku byl Komenský hlavně učitelem jazyků, následně začal být uznáván jako didaktik a poté nastala doba jeho ocenění především po stránce pedagogické a výchovatelské. „Současné reflexe nevidí Komenského jen jako didaktika výchovy, ale především jako filozofa světové všenápravy“ [Palouš, 1992, s. 11–13].

ZÁVĚR

Při studiu nadčasového díla Komenského nás zaujme množství prací, které tento myslitel za svůj život vytvořil, rozsah problematik, kterými se zabýval, které prostudoval a popsal. Možností využití jeho myšlení a názorů ke studiu i ke komparaci je mnoho. Může to být například sám jeho pestrý život, postavený na vysokých mravních a etických hodnotách, život, který se odvíjel na pozadí světových historických událostí

končícího středověku a jeho průběh, který je součástí historie doby, kdy žil. Využít lze vliv myšlenek a učení Komenského na díla humanistů 16. století, předmětem využití mohou být Komenského názory na filozofické směry, které vznikaly v době, kdy žil, které studoval a které ve svých dílech uplatňoval. Tématem ke studiu mohou být i filosofická a teologická díla ve víru v rozum a Boha. Jeho politická témata protiválečných a mírového úsilí jsou inspirativní i pro dnešní dobu.

LITERATURA

- Cach, Josef, Kyrášek, Jiří (1967), *J. J. Rousseau a jeho pedagogický odkaz*. Praha: SPN.
- Kapras, Jan (1894), *Nástin filosofie J. A. Komenského*. Praha: Nakladatelství Šáška a Frgala knihkupectví.
- Hábl, Jan (2010) *Kázní k lidskosti: tělesné tresty a Komenského pojetí výchovné kázně*. [online]. Dostupné z: http://www.komenskyinstitute.com/index.php/in/28/habl_jan__kazni_k_lidskosti_telesne_tresty_a_komenskeho_pojeti_vychovne_kazne.url.
- Komenský, Jan, Amos (1992), *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda.
- Kopecký, Jaromír, Patočka, Jan, Kyrášek, Jiří (1957), *Jan Amos Komenský Nástin života a díla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Laca, Slavomír (2019) *Sociálna pedagogika*, Praha: PVŠPSS.
- Laca, Peter (2012), *Výchova v súčasnej spoločnosti*. In: *Vzdelávanie-kultúra-duchovnosť OD HOMO LOQUENS K HOMO SPIRITUALIS*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov.
- Mařáková, Vendula (2013), *J. A. Komenský jako pedagogický myslitel*. [online]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/69ndgr/00148848-612902478.pdf>.

- Palouš, Radim (1992), *Komenského Boží svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Patočka, Jan (1998), *Komenský a otevřená duše*. Praha: Oikoymenh.
- Smílková, Jana (2016), *J. A. Komenský a jeho význam pro rozvoj sociální pedagogiky a filozofie výchovy*. [online]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/45448683-J-a-komensky-a-jeho-vyznam-pro-rozvoj-socialni-pedagogiky-a-filozofie-vychovy.html>.
- Štěpánová, Michaela (2014), *Komenského pojetí výchovy a vzdělání ve filozofické reflexi a interpretaci Jana Patočky a Radima Palouše*. [online]. Dostupné na: <https://dspace.tul.cz/bitstream/handle/15240/15081/BP.michaela.stepanova.pdf?sequence=1&.isAllowed=y>.

Slavomír Laca

Pražská vysoká škola psychosociálních studií, Praha

ORCID: 0000-0002-1408-7157

laca.slavomir@ujak.cz

KONCEPCJA WYCHOWANIA RODZINY WEDŁUG JANA AMOSA KOMENSKIEGO

KONCEPCE RODINNÉ VÝCHOVY PODLE JANA AMOSE KOMENSKÉHO

THE CONCEPT OF FAMILY EDUCATION ACCORDING TO JAN AMOS COMENIUS

ABSTRAKT

Jan Amos Komeński należy do tych osobistości oświaty i kultury, które miały duży wpływ na wychowanie i edukację dzieci i młodzieży nie tylko w okresie swojej twórczości, ale także w obecnym okresie nowoczesnej koncepcji wychowania rodzinnego. Głównym celem tekstu fachowego jest przekazanie informacji na temat wychowania rodzinnego jednostki ludzkiej i wreszcie poglądu na ten problem Jana Amosa Komeńskiego. W artykule posługujemy się konfrontacją systemową opartą na opracowaniu obszaru badawczego Jana Amosa Komeńskiego na temat środowiska rodzinnego i wychowania. Stosujemy metodę analityczno-syntetyczną, a analiza profesjonalnych źródeł jest ważna w celu uzyskania treści odpowiadających zadany problemom, o których rozmawiamy. Wychowanie jednostki ludzkiej w środowisku rodzinnym zyskało ostat-

nio wzmogoną uwagę całego społeczeństwa. Podstawy dzisiejszej koncepcji wychowania rodzinnego odnajdujemy także w pracach Jana Amosa Komeńskiego.

Słowa kluczowe: Dziecko, Jan Amos Komenský, Rodzina, Środowisko rodzinne, Edukacja.

ABSTRAKT

Jan Amos Komenský patří k těm osobnostem vzdělanosti a kultury, který velkou měrou ovlivnil výchovu a vzdělávání dětí a mládeže nejen v období jeho působení, ale i v současném období moderní koncepcí rodinné výchovy. Hlavním cílem odborného textu je poskytnout informace o rodinné výchově lidského jedince a v neposlední řadě pohled Jana Amose Komenského na danou problematiku. V příspěvku používáme systémovou konfrontaci vycházející ze zpracování zkoumané oblasti Jana Amose Komenského na rodinné prostředí a výchovu. Držíme se analyticko-syntetické metody, přičemž je důležitá analýza odborných pramenů, aby se získal obsah vyhovující dané problematice, kterou rozebíráme. Výchova lidského jedince v rodinném prostředí se v posledním období dostává do zvýšené pozornosti celé společnosti. Základy dnešní koncepce rodinné výchovy nacházíme i v době působení Jana Amose Komenského.

Klíčová slova: Dítě, Jan Amos Komenský, Rodina, Rodinné prostředí, Výchova

ABSTRACT

Jan Amos Komenský belongs to the prominent personalities of education and culture whose works greatly influence children and youth upbringing and education not only in their times but also in the current period of modern concept of family education. The main goal of the article is to provide information about the family upbringing of an individual and, last but not least, Jan Amos Komenský's view on the issue. Systemic confrontation based on the elaboration of the researched area of Jan Amos Komenský's on the family environment and upbringing was used. The authors of the article adhere to the analytical-synthetic method, insofar as the analysis of professional sources is important in order to obtain valid content of the given issues that are being discussed. The education of an individual in the family environment has recently received increased attention of the whole society. The foundations of today's concept of family education can also be found in Jan Amos Komenský's works.

Keywords: Child, Jan Amos Komenský, Family, Family environment, Education

„Celá naděje na všeobecnou nápravu věcí závisí na první výchově.”
(Jan Amos Komenský)

ÚVOD

Pokud chceme mluvit o výchově, rodině a společnosti, je současně třeba uvažovat o člověku, o lidském bytí. Uvažujeme o člověku ne v jeho metafyzické či fyziologické dimenzi, ale v dimenzi osobnostního, psychologického, morálního i sociálního aspektu. Díváme se tedy na člověka jako na rozumnou, myslící, přemýšlející bytost, bytost v rozměru jeho lidské a sociální přirozenosti. Sociální přirozeností člověka je potřeba patřit do prostředí, do společnosti, vytvářet vztahy vzájemnosti a spolupráce s jinými lidmi, které přímo či nepřímo vychováváme. Tato potřeba dává do souladu s pocitem sounáležitosti, jako prostředkem a formou realizace lidského potenciálu v odpovídajícím sociálním prostředí, kterou zdůrazňoval Jan Amos Komenský.

RODINNÁ VÝCHOVA A JAN AMOS KOMENSKÝ

Na úvod je třeba zdůraznit hlavní myšlenku Jana Amose Komenského z díla Pampaedia - Vševýchova, kde poučuje všechny rodiče slovy: „*Všichni rodiče, kteří nedbají na to, aby se jejich děti hned od začátku vzdělávali a vychovávali v užitečných věcech, mají vědět, že se ztrácí příležitost, která se již nevrátí*“ [1992, s. 68]. Proto má být cílem prvního vzdělávání a výchovy, aby se u dítěte co nejdříve vypěstoval vztah k Bohu a pobožnosti, tak si vytvoří vztah k ostatním lidem ve společnosti. Rovněž, aby se nesetkávali během tohoto věku s nevhodnými a nemravnými věcmi a v neposlední řadě musí rodiče dohlížet na to, aby si dítě prostřednictvím první výchovy v rodině osvojilo základní znalosti, které později v životě využije. Mezi ty nejzákladnější, autor, zařadil schopnost navázat kontakt s okolním světem, naučit se vhodnému způsobu stýkání se s lidmi, a samozřejmě věřit v Boha. Výchovu v rodině mají rodiče

provádět neustále, přitom vážně, avšak vlídně. Vhodné je využívat různé hravé metody, které nemají pouze pobavit, ale i napomáhat k tomu, aby si dítě postupně a hravou formou osvojovalo požadované návyky, které jsou přirozenou součástí lidského bytí – člověka.

Člověk jako sociální, sebeuvědomující bytost nemůže existovat v izolaci. Lidské bytí je dáno v prostředí, které má nesmírný dopad na formaci osobnosti člověka a na kvalitu jeho života. „*Sociální prostředí tvoří jevy, stavy, procesy a vztahy, které člověka obklopují v rodině, sociální skupině, společenské vrstvě a celé společnosti. Jde o souhrn všech vlivů ostatních lidí a skupin, se kterými se jedinec ve společnosti setkává a které tak silně působí na průběh edukačních procesů a jeho výsledky*” [Průcha, In Barge, Mühlpachr, 2010, s. 22]. Pro člověka je příznačné a charakteristické navazování vztahů spolupráce s jinými lidmi, rozvíjet pocit soukromosti a vzájemnosti. Bez existence prostředí a jednotlivých vztahů člověk nemůže naplno rozvíjet své bytí. Být součástí prostředí, patřit do společnosti je součástí jeho sociální přirozenosti, do kterého spadá rodina a výchova.

Být součástí sociálního prostředí, patřit do rodiny a společnosti předpokládá i žít ve shodě s jistými pravidly a hodnotami, které by měly být odrazem plurality názorů dané society, tedy jsou pro ni typické či charakteristické a jsou ve shodě s cíli, které societa chce dosáhnout za pomoci rodiny a výchovy.

Rodina – má mezi přirozenými výchovnými prostředky zvláštní význam pro vývin a výchovu mladé generace. V rodině dítě dostává základní výchovu a uvádí se do širších společenských styků. Auguste Comte nazval rodinu „*spojovacím můstkem mezi jedincem a společností*”, čímž poukázal na její základní úlohu ve společnosti. V průběhu společenského vývoje se značně změnila struktura i společenská funkce rodiny.

Tyto proměny se projevují ve změně velikosti rodiny, v zániku širších rodinných svazků a ve vzniku takzvané malé rodiny, která se zakládá na svazcích přímé rodinné příbuznosti. Změnila se i výchovná funk-

ce rodiny, zejména její role v procesu učení a výchovy mladé generace. V rodinném prostředí se formují charaktery lidí, jejich postoje k ostatním lidem, k práci, ke společnosti. Rodina je prostředím, ve kterém dítě tráví většinu svého života. V ní se vytváří hodnotová orientace člověka, v ní získává základní poznatky, v ní se dítě připravuje na školu, v ní se formují vztahy k jiným lidem. V rodinném životě je třeba respektovat určitá pravidla soužití rodinných příslušníků, které se budou do určité míry projevovat ve vztazích k jiným lidem. V období, kdy dítě všechny své představy, postoje a řízení odvozuje z příkladu dospělých, celá atmosféra rodinného prostředí velmi ovlivňuje proces formování jeho osobnosti. Pevný rodinný kolektiv, jeho vnitřní život, vzájemné vztahy členů rodiny, cíle, které sledují, jsou výchovnou silou, kterou nelze ničím nahradit [Laca, 2019]. V dobrém rodinném kolektivu jsou nevyčerpatelné zdroje dětských zkušeností, kterými se rozvíjí a obohacuje duchovní svět, utváří a upevňuje se mravní přesvědčení, světonázor, formuje se celá osobnost. Uspořádaná, vnitřně sladěná rodina utváří radostné, ale i náročné prostředí nejen z hlediska výchovného působení na děti, ale i z hlediska dalšího pozitivního vývinu a soustavného obecného zdokonalování se rodičů, tedy celé rodiny.

Rodina představuje jistý druh sociálního systému. Sociální systém podle Eriksena [2008] je soubor sociálních vztahů, které se pravidelně aktualizují a reprodukují v procesu interakce. Sociální systém sdílí i normativní systém s funkčním souborem sankcí čili jde o určitý druh shody nebo vynucené poslušnosti s ohledem na to, co se v rámci systému a mezilidských interakcí děje, nebo co by se mělo dít [Tůma, 2011]. Rodinný systém je postaven na sociálních vztazích jednotlivých jejích členů, každý člen rodiny má své postavení a své úkoly, které by měl plnit. Platí, resp. měly by zde platit jistá pravidla v rámci sociálního statusu a společného rodinného postavení. Zvláštnost rodinného systému spočívající v propojení veřejných, sociologických, psychologických i čistě soukromých prvků vyjadřuje Možný [In Sobotková, 2007] takto: Rodi-

na je dnes vnímána současně se světem, který ji obklopuje, jako racionální, pragmatická, funkčně vertikálně hierarchická, kulturně omezující instituce, a zároveň jako zvláštní svět autenticity, emocionality, přirozené rovnosti a spontánnosti.

Rodina je základem, důležitým elementem společnosti. Takto nejobecněji lze charakterizovat rodinu a takto ji charakterizovalo již několik autorů. Musíme v podstatě souhlasit s takto formulovanou definicí, která vystihuje vztah rodiny ke společnosti, tedy v níž existuje, a samozřejmě tento vztah směřuje i od společnosti k rodině. Takovýto vztah je vyjádřením jednotlivých funkcí rodiny, které jsou nasměrovány do jejího nitra, ale i ke společnosti jako celku a povinností společnosti je vytvářet příznivé podmínky pro její funkčnost. Jde o poměr, který vyjadřuje vzájemné sepětí dvou institutů. Společnost potřebuje funkční rodinu a rodina potřebuje funkční společnost [Laca, 2012]. Pro funkčnost rodiny jsou velmi důležité vztahy mezi jejími členy, důležité je to, jak si umí pomáhat, jak akceptují jednotlivé potřeby svých členů.

Pozitivní sociálně-psychologické uspořádání rodiny s přiměřeným ekonomickým zabezpečením je dobrou konstelací pro pozitivní směřování rodiny a zajištění jejího normality. Froma Walshová [In Sobotková, 2007] rozlišuje čtyři přístupy k normalitě rodiny:

1. normalita jako zdraví a absence patologie – rodina je normální, pokud žádný člen rodiny nevykazuje symptomy poruchy;
2. normalita jako ideál – úspěšnost rodin se vztahuje k hodnotám jako je věrnost, porozumění, tolerance apod., a ke splnění určitých úkolů např. správná výchova dítěte. Velký vliv na obraz ideální rodiny mají tedy sociální, kulturní a etické normy;
3. normalita jako průměr – rodina je normální, pokud její fungování odpovídá tomu, co se ve společnosti považuje za typické, či standardní;

4. normalita jako transakční proces – pozornost se zaměřuje na probíhající proces v čase čili v úvahu se bere sociální a časový kontext rodiny.

Společenský vývoj v současnosti přinesl do společnosti nové obzory, možnosti, ale také změny, a to prakticky do všech oblastí života, tedy i do našich rodin. Musíme tvrdit, že v každém ohledu jde o mnoho pozitivních změn, ať už v oblasti hospodářství, ekonomiky, politiky ... Na druhé straně je třeba vidět i důsledky těchto tzv. úspěchů. Je třeba si všimnout pronikání nových prvků, které kromě pozitivního rázu přináší do tohoto našeho světa negativní prvky a to chaos, převrácení hodnot, nestabilitu, nejistotu, zmatek a jednotlivé problémy ve společnosti.

Komenský se ve svém díle Velká didaktika nebojí v úvodu ostře kritizovat tehdejší společnost a její vliv na děti a mládež, tedy i na rodinu. Vzpomíná, že ve společnosti je mnohem více špatného než užitečného. Na světě čili v lidské společnosti je mnohem více špatných než dobrých lidí. Komenský podává i kritiku na rodinu, konkrétně na samotné rodiče, když říká, že *„málokterí rodiče mohou naučit své děti něco dobrého nebo proto, že se sami nic takového nenaučili, nebo proto, že je zanedbávají pro jiné zájmy [1991, s. 21].“* Rodiče se v tomto díle stávají součástí výchovně vzdělávacího procesu dítěte ve společnosti. Komenský dále interpretuje, že *„vzdělávání člověka nejsnadněji probíhá v mladém věku, ba sotva může probíhat jindy jako tehdy [1991, s. 33].“* Člověka přirovnává k rostlině. Tvrdí, že základní podmínky ke správnému vývoji člověka a rozvinutí stromů jsou velmi podobné. *„Pokud totiž ovocný strom, jablono, hrušeno, fíkovník, réva může sice sám od sebe vyrůst, ale planý a přinášející plané ovoce, pokud má dávat lahodné a sladké ovoce, musí ho zkušený zahradník sázet, zavlažovat, ořezávat, tak i člověk, sice sám od sebe vyrůstá na lidskou podobu, ale na rozumného, moudrého, počestného a zbožného živočicha nemůže vyrůst bez předběžného roubování ratolesti moudrosti, mravnosti a pobožnosti. Nyní je třeba ukázat, že takové vštěpování se má dít, dokud jsou rostlinky mladičky [1991, s. 34].“* Tuto souvislost by si

měl uvědomit každý rodič, který by v žádném případě neměl odkládat a ponechávat začátek výchovy dítěte až na učitele, což byl v té době zcela normální jev. Nakonec krajně nebezpečnou věcí je to, zdůrazňuje Komenský [1991, s. 35], „pokud se člověku nevštěpují blahodárná životní pravidla od samé kolébky. Proto pokud někomu leží na srdci blaho svého potomstva a politickým a církevním vrchnostem blaho lidstva, tak ať si pospíší učinit opatření, aby se nebeské rostlinky začali včas sázet, ořezávat a zavlažovat a rozumně formovat k dosažení šťastných úspěchů ve vzdělání, mravnosti a pobožnosti „ v každém sociálním prostředí.

Výchovu v sociálním prostředí společnosti považujeme za nejpodstatnější podmínku vývinu. Definujeme ji jako záměrné celoživotní působení podnětů z prostředí k dosažení určitých, relativně trvalých žádoucích změn v chování jedince. Je to cílevědomé formování životní činnosti, aktivity. Záměrnost působení je specifikem výchovy, který je určen cíli výchovy a výchovnými prostředky v procesu výchovy. Autor Zelina [2004] poukazuje na výchovu jako na profesionální, odborné, cílevědomé udržování, zdokonalování a rozvíjení pozitivních a funkčních možností člověka, psychických funkcí procesů a vlastnosti osobnosti.

Rodinu můžeme chápat jako základ společnosti, jako primární základní skupinu, v níž probíhá socializace jedince, formuje se jeho osobnost, normativní a hodnotová sféra, rozvíjejí se emoce, vůle, schopnosti, dovednosti a návyky. Správně fungující a harmonická rodina je základem zdravého psychického vývoje jedince a ve výchově se stává nepostradatelnou složkou. Rodina předává hodnoty z generace na generaci. Patří mezi nejvýznamnější hodnoty lidské společnosti, je také významným zprostředkovatelem kulturních událostí a vzájemné interakce. Výsledkem vzájemných interakcí členy rodiny při určitém výchovném stylu a kvalitě vztahů je rodinné prostředí. Je to celková sociálně-psychologická atmosféra rodiny. Faktory rodinného prostředí determinují celkovou emoční a morální klima, vztahy rodičů a dětí, formy výchovy a kauzální vztah v rámci péče rodičů o děti v rodině.

Jan Amos Komenský v díle *Pampaedia* [1992, s. 150] vyzdvihuje včasnou výchovu a péči v rodině, protože podle jeho slov „člověk zůstane s těmi vlastnostmi, na které si přivykl v dětství.“ I proto jedinec potřebuje péči hned od svého příchodu na tento svět. Tu jsou povinni mu zajistit rodiče, kteří v žádném případě nemohou své potomstvo zanedbávat nebo opustit. Podle Komenského je ideální a vzorný rodič ten, který dbá jak o vlastní blaho, tak i o blaho svých potomků, protože „rodiče nezpłodili své děti pro sebe, ale pro Boha“ [1992, s. 67]. V tomto díle se setkáváme i s myšlenkou, že je nejvhodnější a také nejpřirozenější, když se prvními učiteli dětí stávají dobrovolně právě původci jejich životů. Ne však všichni rodiče umí nebo se mohou důkladně starat o své potomstvo, v takovém případě je dovoleno přijímat pomocnou sílu ve výchově, a to vychovatelů nebo opatrovníků.

Jan Amos Komenský také poukazuje na „péči o děti, která patří vlastně rodičům, aby ti, kteří byli původci života, byli i původci rozumného, počestného a svatého života“ [1991, s. 36]. Tímto tvrzením se autor odvolává na Boha, který podle něj sám žádá, aby vštěpovali Boží slova svým ratolestem při každé činnosti. Dále Komenský vyjadřuje další z rad směřovanou zejména pro rodiče, tentokrát v oblasti mravní výchovy potomka. Říká, že člověk si má již od útlého dětství navýkat na pravé a nezkreslené názory a fakta o mravních věcech, aby mohli zároveň s ním dozrávat a vyvíjet se. Ty by mu měly poskytovat v první řadě rodiče. Ti by měli děti učit, co je správné a co nesprávné, co se smí a na druhé straně, co je ve společnosti nepřijatelné. „Ať se dítě chytá toho, co je správné, a vyhýbá tomu, co je nesprávné, aby se mu tento zvyk jednat dobře stal brzy přirozeností [1991, s. 38].“ „Pěstovat ctnost, ať se začíná od nejútlejšího věku, dříve, než si duše osvojí chyby. Neboť pokud nezasadíš pole dobrým semenem, vydá ti sice byliny, ale jaké? Koukol a plevel! [1991, s. 39].“

Za jednu z nejdůležitějších myšlenek Komenského, obsaženou v díle *Pampaedia-Vševýchova*, považujeme názor, že úplně celá naděje

lidstva na obecnou nápravu světa a společnosti je zakotvena právě v prvotní výchově jedinců v rodinném prostředí. Právě od té závisí i celkové štěstí člověka, které postupně nachází v životě. Proto je velmi podstatné, aby si rodiče uvědomili, že chyby, které způsobí během první výchovy v rodinném prostředí doprovázejí jejich dítě po celý život.

Jan Amos Komenský dále předestírá rodičům úvahu a radu, která je podstatná v rámci výchovy v rodinném prostředí. Rodiče tedy „ať stále září před dětmi příklady uspořádaného života ze strany rodinného prostředí. Neboť děti jsou jako malé opice, vše co vidí, zda je to dobré nebo špatné, chtějí napodobovat i bez rozkazu. A tak, pokud budou rodiče poctiví a budou přísnými strážci domácí disciplíny, bude to obdivuhodným prostředkem, aby se žáci mocně naváděli na nejpočetnější život“ [1991, s. 40]. Už v té době si Komenský [1991] uvědomoval, že je „dětí třeba velmi pečlivě hlídat před špatnou společností, aby se nezkažily. Proto je nutné od mládeže všemožným úsilím oddalovat všechny příležitosti ke zkáze, jako jsou špatné kamarádství, oplzlé řeči, prázdné a neužitečné knihy. „Tato slova by si měl vzít k srdci každý rodič i v dnešní moderní společnosti, která přináší nespočet nástrah a impulsů k nesprávnému chování dětí.

Komenského koncepce přináší celoživotní plán vzdělávání, od početí až po přirozenou smrt jedince. I na tomto příkladu si můžeme všimnout, že Jan Amos Komenský nevěnoval pozornost pouze výchově ve vzdělávacích zařízeních, ale prosazoval myšlenku potřeby celoživotního vzdělávání, do kterého samozřejmě spadá jak období dětství, dospělosti a později i stáří, které se bytostně dotýkají rodinného prostředí. **Rodinné prostředí je blíže nespecifikované území, ve kterém se jednotliví členové rodiny prostřednictvím materiálních, kulturních a psychologických podmínek vytváří prostor vhodný k životu, vývoji a výchově jedince.** Ve výchově, i když se na ní účastní mnoho činitelů, má vždy nejdůležitější poslání a váhu – vedle školy – rodina, jak to uvádí Jan Amos Komenský ve svých dílech. V žádném případě nemůže ani

škola zcela nahradit vliv rodiny na formování citového života, mravních rysů a charakterových vlastností dětí.

ZÁVĚR

Postavením rodiny, jejími funkcemi, potřebami a výchovou se zabývalo již mnoho významných osobností z minulosti. Jednou z takových osobností byl Jan Amos Komenský, pro kterého výchova a vzdělání nezačíná nástupem dítěte do školy. Její začátek viděl v mnohem dřívějším věku jedince. Tvrdil, že lidský jedinec se má začít vychovávat a vzdělávat už před nástupem do školní instituce, a to v rodinném prostředí. Tato výchova spočívala v činnosti rodičů, kterým Komenský ukládal jednu z nejdůležitějších úloh, a to vychovat své dítě nejlépe jak to dokážou, aby to, co si osvojí v prvních letech života, mohli později úspěšně využívat v běžném životě. Právě s tímto nelehkým úkolem se jim snažil „učitel národů“ pomoci prostřednictvím svých spisů a děl, zaměřených právě na tuto problematiku.

Na téma rodina a výchova se organizovali a neustále pořádají odborné semináře, konference. Rodina a výchova je součástí společenských, právních a pedagogických věd, které mají různé teoreticko-empirické studie. I přes to se stále vracíme k množstvím myšlenkám a idejím Jana Amose Komenského, které přežily dodnes a postupně se staly nedílnou součástí pedagogické praxe, ale i každodenního života v rodinném prostředí.

LITERATURA

- Bargel, Miroslav, Mühlpachr, Pavel, et al. (2010), *Inkluze versus exkluze – dilemma sociální patologie*. Brno: Institut mezioborových studií.
- Eriksen, Thomas Hylland (2001), *Små steder – store spørsmål. Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál.
- Komenský, Jan Amos (1991), *Velká didaktika*, 2. vydanie, Bratislava, SPN.
- Komenský, Jan Amos (1992), *Pampaedia – Vše výchova*. Bratislava: Obzor a Národné osvetové centrum.
- Laca, Slavomír (2019), *Sociálna pedagogika*, Praha: PVŠPSS.
- Laca, Peter (2012), *Výchova v súčasnej spoločnosti*. In: *Vzdelávanie-kultúra-duchovnosť OD HOMO LOQUENS K HOMO SPIRITUALIS*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov, s. 369-375.
- Možný, Ivo (2006), *Rodina a společnost*. Praha: SLON.
- Sobotková, Irena (2007), *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
- Tůma, Jiří (2011), *Sociální práce a nová náboženská hnutí*. Brno: L. Marek.

Helena Kalábová

Integrované vzdělávání pomáhajících profesí

ORCID: 0000-0002-4891-6701

kalabova.helena@ujak.cz

**LABIRYNT ŚWIATA KOMENSKIEGO
W ODBICIU PONOWOCZESNEGO KRYZYSU
RODZINY**

**KOMENSKÉHO LABYRINT SVĚTA
V REFLEXI POSTMODERNÍ KRIZE RODINY**

**COMENIUS' LABYRINTH OF THE WORLD
IN THE REFLECTION OF THE POSTMODERN
CRISIS OF THE FAMILY**

ABSTRAKT

Tekst opisuje istnienie człowieka w porządku świata, zakotwiczonego w rodzinie i domu na tle aktualnej istoty bytu w społeczeństwie ponowoczesnym. Partnerstwo i relacja, jako podstawowa możliwość bezpiecznej przestrzeni z możliwością zaufania, bezpieczeństwa i akceptacji, otwiera możliwość prawidłowego rozwoju człowieka. Pole emocjonalne rodziny jako współpracująca energia z możliwością spełnienia partnerstwa i rodzicielstwa z transgenicznym nakładaniem się, ma na celu prawdziwe

ludzkie bytowanie substancjalne. Niepowodzenie, objawiające się dysaretacją, komplikuje proces socjalizacji i prowadzi do roszczenia edukacji resocjalizacyjnej.

Słowa kluczowe: Rodzina, dom, istota bytu, ontologia, ontyczność, pole emocjonalne rodziny, yin i yang, partnerstwo, edukacja.

ABSTRAKT

Text popisuje existenci člověka v řádu světa, ukotveného v rodině a domově na pozadí současné podstaty bytí v postmoderní společnosti. Partnerství a vztahovost, jako zakládající možnost bezpečného prostoru s možností důvěry, bezpečí a přijetí, otevírá možnost řádného vývoje člověka. Emoční pole rodiny jako kooperující energie s možností naplnění partnerství a rodičovství s přesahem transgeneračním, cílí k pravé lidské podstatné existenci. Selhání, projevující se dysaretací, komplikuje socializační proces a vede k nároku resocializační výchovy.

Klíčová slova: Rodina, domov, podstata bytí, ontologie, onticita, emoční pole rodiny, jin a jang, partnerství, výchova.

ABSTRACT

The article describes the existence of man in the order of the world, anchored in a family and home against the background of the current importance of a human being in the post-modern society. Partnership and relationship bonds, as the founding possibility of secure space with the chance for trust as well as of safety and acceptance, open the ability to a proper development of a man. The emotional field of a family as cooperating energy with the hope to fulfil partnership and parenthood with transgenerational overlap aims to the genuinely essential human existence. Failure manifested by dysaretaion complicates the process of socialisation and leads to the claim of education of resocialisation.

Key words: Family, Home, The essence of being, Ontology, Onticity, The emotional field of family, Yin and Yang, Partnership, Upbringing.

ÚVOD

Člověk svým zrozením vystupuje z prázákladu světa [Palouš, 2010] a svým habituálním pohybem po životní cestě realizuje svojí jedinečnou, originální existenci ve společenství světa. Je mimořádnou bytostí se schopností v řádu existovat i řád zjednávat. Výchova, jako určité záměrné působení jednoho člověka na druhého, s jasným a předem určeným cílem **přivádět – otevírat cestu k pravé lidské podobě** v možnosti plné šíře životního pohybu v konkrétnosti individuality člověka, tvoří základ. Lidskou podobou se míní otevřenost člověka ke svobodě s možností autenticity (autenticus- sám, vlastní, svůj) a originality. Člověk, jako originální bytost, existující v časoprostoru svého žití (v určitém místě a na určitou dobu) si díky logu uvědomuje bytostnou vymezenost a tím je privilegovaný v řádu světa. Ve svém žití je předurčen k hledání smyslu a poslání v bytostně daném životním rozvrhu. Rozením se člověk vynořuje z prázákladu univerza do ex-sistence (vystoupení) a stává se individuem. Po celou dobu svého žití od zrození ke smrti, jako nejzazší možnosti existence, je vystaven nároku pohybu individuace (dle Platóna „to heauto kinoun“-vlastní pohyb), nároku být autentický, volit mezi možnostmi a odpovídat na přicházející výzvy vhodným, dobrým způsobem. A právě tímto způsobem řád zjednává a dle J.A.Komenského je pomocníkem Božím. Základem výchovy je stupňování existence, což je zároveň schopnost náhledu nicoty a existenciální úzkosti, kterou se nicota ohlašuje. K lidství existenciální úzkost patří, je spojena se starostí o svět, což je v přeneseném pojetí starost konkrétního člověka o sebe samotného, o druhého a o svět. Výchova jako celoživotní proces pečuje o člověka, ale také o polis (obec) a celek světa. Člověk výchovně „neopečovávaný“ se odevzdává bezmeznému (apeiron) a požívačnosti. Naopak duše – psyché, která je postavena do PAIDEIA, se připravuje na obrat směrem vzhůru- k reflexi a možnému náhledu. Současné úvahy o smyslu a cílech výchovy přivádějí k zamýšlení nad samotným smyslem

v naší konkrétní postmoderní době. A právě v této souvislosti si jasně uvědomíme myšlenky Komenského v přesahu staletí – člověk, existující jako originální, jedinečná bytost je předurčen žít ve společnosti a měl by se zaměřovat na to pravé, co může poskytnout život v harmonii – na své nitro, skrze které nalezne Boha – řád, spravedlnost, pravdu, vesmír...

Rodina a domov je základem a významným fenoménem. Tak, jako každý fenomén i rodina a domov vystupují z pozadí, ukazují se, vstupují do zjevu – fenomenalizují se.

SOUČASNÁ RODINA – MÍSTO DOMOVŠTĚNÍ ČLOVĚKA

Sociologické studie o současném stavu rodiny objasní jen určitou část a ontologická podstata tohoto fenoménu nebude ozřejmena. Pokud se současná rodina a domov pojímá tak, že na dané otázky je předem známá odpověď, nebude možno tímto způsobem vést úvahy fenomenologicky cílící k podstatě skrytosti. Fenomenologické porozumění jevu znamená hledat otázku na odpověď, která přichází jako určitá danost stavu či situace, Tím se otevírá možnost určitého vyvstávání, vystoupení ze skrytosti do neskrytosti, což je ve fenomenologii pravdou ve smyslu řecké aletheia (αληθεια).

Co je však odpovědí a zároveň výzvou k hledání otázek na stav současné rodiny a současného domova a vztahovosti v něm? Současná rodina v původních danostech se vytrácí. Domov, v původním významu, se stává redundantním pojmem. Podstatné se změnilo! Původní význam rodiny v posvátném, archetypálním nastavení rovnovážné a vzájemně se naplňující energie ženy a muže jakoby pozbyl platnosti. Tak, jak se pozměnil celý svět v kontextu pozitivistického, materialistického myšlení, pozměnilo se i emoční pole rodiny ve své původní nastavenosti. Jako vše i rodina byla pochopena materialisticky, vědecky, pozitivisticky.

„Rodina“ je odpovědí na otázky z pozadí. Co je tímto pozadím? Je jím to, co je ontologicky podstatné pro veškeré současné ukazování, pro veškerou fenomenalizaci současné existence každého člověka na Zemi. Pozadím je podstata bytí v současné době. Tázat se po této podstatě je v možnosti filosoficko – antropologických úvah o existenci člověka v postmoderní době, ve které prožívá svojí každodennost žití.

Podstatou dnešního žití, bytí, je nietzscheovská vůle k moci. Co to znamená pro habitus života? Především to, že jako jediná opravdová skutečnost se ustavuje to, co je účinkem moci, účinkem síly [Hogenová, 2008]. Problém však nastává v samém základu moci, která vstupuje do zjevu jen tehdy, když se zvyšuje. Adorace moci má za následek výkonovou společnost, která je ve své založenosti v přesahu výkonu ve všech oblastech lidského činění – v ekonomii, sportu, vědě, umění, v celém habitu života. V těchto kontextech, které je možno označit za „přemocňování“ v životě každého člověka, se rodina postupně stala něčím, co tuto tendenci brzdí a i ona pozměnila své principy původní nastavenosti. Výsledkem je strach a stoupající úzkost, mající mnoho podob, v základu však jedno společné – obava ze smrti, z konečnosti, ze ztráty moci, ze stárnutí, z bezmoci a nemoci. Obava z nenaplnění podstaty každodenního nároku výkonové společnosti, v založenosti požadavku „růst růstu“ a nietzscheovské přemocňování. Zde je možno zahlédnout jádro problému, který je obecně nazýván posthegemonickým chaosem s následkem pozbytí původních archetypálních nastaveností ve vztahovosti člověka k blízkým lidem v rodině, ale i k širší společnosti (původní řecká Polis) a také k celku světa. Chybí dialog ve své opravdovosti. Platónův Sókrates, jako první filosof výchovy, zosobňuje opravdové hledání pravdy v dialogickém rozhovoru. Ve slovu dia-log zaznívá významová podstata, která rozhovorem mezi dvěma subjekty proniká na světlo světa. A právě v rodině, v konkrétnosti místa s možností domovštění, se tato možnost zakládá.

Existenciální úzkost, kterou člověk v životě prožívá, je možno velmi dobře pochopit přes existenciál: svoboda a otevřenost. Lidskou „volnost“, kterou je provázen i prožitek těsně po narození, je možno psychologicko- filosoficky označit za pohyb nitra i vnějšku mezi „zde a tam“, s nárokem rizika prohry, stále v nároku vy- stupování směrem ven do nejistého, nezajištěného prostoru spolubytí, směřujícího k horizontu života, ke smrti. Je to však svět, kde společně lidé existují a právě svojí existencí svět vytvářejí. Jedinec, jako jedinečná, originální bytost se svým životem účastní na tvorbě světa, je jeho tvůrcem a tím svět přímo ovlivňuje.

Člověk ve své temporální časovosti je v neustálém habituálním pohybu (tělo a mysl v jednotě), provázáním času minulého, přítomného a budoucího v jeden celek je mu umožněno pobývání v tzv. ohňovém středu – mezi zemí a nebem, společně s ostatními lidmi a Bohem [Heidegger, 1996]. Ohňovým středem je míněno místo s nabídkou laskavosti, přijetí, bezpodmínečné akceptace originality každého, v tomto místě prodlévajícího a pobývajícího (po-byt), což v počátcích existence každého člověka prezentuje domov.

Zde je možno zahlédnout hluboký problém současnosti, zasahující a hlavně obsahující samu podstatu bytí. K pochopení a následně možné intervenci, nastolující ztracenou aretaci,¹ je nutný ontologický vhled a porozumění, který ve svém rozsáhlém díle nabízejí Jan Ámos Komenský a navazujíc v jeho tradici myšlení významní komeniologové – Radim Palouš, Jan Patočka a fenomenoložka Anna Hogenová v myšlenkové linii Martina Heideggera.

¹ Areté – jako výraz se poprvé vyskytuje v řecké písemné tradici v 6. st. př. n. l., většinou zmiňován v souvislosti se spravedlností, vztahováno k ideji Dobra a odkazuje na filosofickou životní orientaci člověka.

JAN PATOČKA –FENOMENOLOG V MYŠLENKOVÉ LINII JANA ÁMOSE KOMENSKÉHO

Jan Patočka v souznění s Komenským spatřuje péči o duši ve smyslu všeobecné vzdělanosti jako základní smysl světa, života, existence. Výchova ve svém komplexu nez kvalitní jen život jednotlivce, ale celé společnosti a přispěje i k nápravě světa. Komenský i Patočka spatřují cestu k nápravě v možnosti člověka pochopit jednotlivosti ve svém životě, v určité reflexi a náhledu, ale také v určité ukotvenosti a uvědomění si neustále probíhající změny – aleosis a nutnosti na ni přiměřeným způsobem reagovat. Přiměřeným způsobem je myšlena určitá aretace (rovnováha, dobro) ve smyslu jednoty člověka v celku světa. Právě pedagogika, jako součást péče o duši, tuto možnost nabízí. Proto je nutno celý lidský život pojímat jako přípravu, jako školu, člověk existuje ve své situovanosti, ze které nemůže vystoupit, ale je třeba si uvědomit, že právě tato situovanost je jen částí celku - světa, ve kterém daný jedinec realizuje svůj životní pohyb. Lidská existence je pohybem a lidský život je určitým vystupováním. Jan Patočka ve svém filosofickém myšlení rozlišuje tři základní pohyby, první nazývá zakotvením, druhý sebezprodlužováním (sebeprojekcí) a třetí pohyb sebenalezením. Tento pohyb vnímá jako završující, dávající smysl dvěma předešlým. Každý tento pohyb však vyžaduje svůj referent, nepohybující se, ale umožňující pohybu jícímu se jevit – vystupovat do zjevnosti. Takovým referentem dle Jana Patočky je země jako pevná opora a základna pro pohyb člověka i věcí, ale také mocná a pevná – vládnuoucí nad živly a věcmi, nad životem i smrtí, nad zrozením a skolem.

První životní pohyb je podmínkou dalších, ale je jimi také modifikován („lámán“) a velmi často je opomíjen v úvahách o výchově a vzdělávání. Tento životní pohyb, z hlediska časového cyklu, neodmyslitelně souvisí s minulostí. Podle Patočky jde v tomto pohybu o „vrůstání do světa, do něhož je lidská bytost postavena, přijetí situace, je totiž bytost-

ně podmíněno tím, že je zároveň ona sama přijata tím, do čeho je postavena. Teprve na základě toho, že je takto přijata: může převzít ty vlastní možnosti, které jsou s ní stejně původní, a rozvíjet je.“ [Patočka 1969, s. 695]. Pohyb člověka je vždy spolupohybem ve vztahovosti s druhými lidmi. Ve světě je člověk odkázán na druhého člověka, a to zvláště v počátku svého života velmi významně. Jedná se o potřebu bezpečí, důvěry, přijetí a tepla ve smyslu přirození se do skupiny blízkých lidí, přimknutí se, přichýlení se s nárokem ochrany. Pokud tyto potřeby nejsou naplněny, přináší to v dalším žití člověka významné problémy. Tento spolupohyb má také jednu podstatnou záležitost. Jedná se o určitou vztáznost k Zemi, která je nejen instinktivní jistotou se svojí pevností, ale také určitou mocí, která oslovuje tělesnost člověka. V druhém pohybu dle Patočky člověk uskutečňuje svojí reprodukci života. Janem Patočkou je označen za „prodloužením existence člověka od věcí, vytváření věcí, formování života skrze formování věcí“ [Patočka, 1995, s. 106]. Jsou zde jasně dané a vlastní tři existenciály: boj, utrpení a provinilost. Tyto existenciály provázejí člověka v jeho žití bez možnosti zbavení se jich, bez možnosti vytrhnutí a v platnosti jsou jednou pro vždy. Tím, že člověk pečuje sám o sebe, o druhé v domově, kde je i rodinný krb a teplo, pracuje, naplňuje podstatu druhého životního pohybu. Navázání na první, instinktivně-afektivní pohyb, umožňuje ve druhém pohybu porozumění věcným vztahům, ale i osobním vztahům a zájmům. Člověk řád zjednává a v řádu pak ex-sistuje (vystupuje). Již naznačeným třetím pohybem je „sebenalezení“ skrze poznání a uvědomění si dočasnosti, smrtelnosti, souvisí se směřováním do budoucnosti, s časem budoucím, což představuje nebytí, smrt. Jan Patočka [1995, s. 109] říká: „Pochopit existenci jako pohyb znamená pojmout člověka jako světovou a svět-skou bytost. Bytost, která nejen je na světě, jak říká Heidegger, nýbrž která je sama složkou světového procesu. Tento pohyb, protože je právě něčím, co jest, ale ve formě pohybu existence, je bytí, které sobě rozumí; je to takové bytí, které umožňuje jasnost, porozumění, poznání, prav-

du“. V průlomovém pohybu je tedy podle Patočky obsažena šance vést „život založený v pravdě“, navrátit se k Bohu a být Božím pomocníkem.

RODINA – OTEVÍRAJÍCÍ MOŽNOST „POČÁTKOVÁNÍ“

Dítě, zrozené do tohoto světa, ke svému zdárnému vývoji potřebuje bezpodmínečné přijetí, lásku, bezpečí, teplo, tělesný kontakt a spolehlivost. Pokud toto není naplněno, nedochází k optimálnímu vývoji a následně dojde k nedostatečnému odštěpení dobrých a špatných mezilidských zkušeností [neschopnost zážitky identifikovat). Mít důvěru k sobě samému, nepodléhat slídění a nutnosti zajišťování se, být v něčem doma a domov poskytovat - to vše je v nároku naplnit dobrý život. Co je však tím dobrým životem? Dle J.Á.Komenského i Jana Patočky starost o sebe, ale zejména o druhé, starost o dobro světa. Nejen v době postmoderní velkým problémem. Jistota ve smyslu certituda v existenci člověka neexistuje. Život v nezajištěnosti je podstatou bytí a tím, že se člověk při-rodí na svět, je zatěžkán nárokem tento úděl přijmout. Pokud člověk nemá otevřenost k této akceptaci je v neustálém útěku od sebe samého, od přítomnosti do budoucnosti s touhou po zabezpečení, ale také po zapomnění na svůj úděl. Naše existence v době příliš pozdní, navzdory adoraci moci je ne-mocná. Cesta k uzdravení je v návratu k původní myšlence jednoty a v pochopení celku existence člověka ve světě a v zakládající myšlence – člověk je za svět odpovědný a je pomocníkem Božím. Do určitého řádu se přirozuje, má úkol se svým životním pohybem stát řádnou bytostí, řád zjednávat a ve svých potomcích nacházet a výchovou otevírat možnost řád uchovat generacím příštím. K tomuto výkonu života nepostačí pouhé začátkování, bez originality habituálního pohybu, nemající založenost ve výchově. Člověku je třeba počátkování, což je možností k nápravě „věcí lidských“.

ZÁVĚR

Člověk při svém zrození přichází do světa viditelného, ale i neviditelného. Školou moudrosti je přirozený svět, sama příroda v té nejvyšší božské moudrosti. A právě zde je člověk vychováván a vzděláván. Nejsou důležité jen vědomosti, které umožňují určitou dispozici k výkonu, daleko důležitější je celkový smysl tzv. praxis [Palouš, 1992]. Jedná se o schopnost člověka existovat v řádu světa v maximálně možné své nastavenosti a schopnosti uskutečňovat životní pohyb - řádně žít a řád tím zjednávat.

Úkolem nejen pedagogiky, ale všech sociálních věd ve 21. století je péče o duši člověka a podněcování jejího pohybu s možností patřičné výšky, nadhledu a schopnosti bytostného tázání se po podstatnostech. Bohatost života je dána vztahovostí, která jako autenticita prožívání každého člověka se vyjevuje situovaností – situací. Tento pojem neoznačuje jen faktickou danost, ale zároveň otevírá cestu k možné změně. Smysl výchovy souvisí s celkovým smyslem života, tedy i s celkovým smyslem bytí. Svět povolává člověka k autentické účasti na smysluplném životě, na celkové možnosti existovat. Cílem výchovy je připravit člověka na tento úděl. Jan Ámos Komenský k současnému člověku hovoří a staletí nikterak neutlumily sílu ani význam jeho myšlenek, jeho dědictví. Jistě by souhlasil se svým pokračovatelem, Radimem Paloušem, ...*“pokud se toto podaří, je člověk přiveden i k určité poslušnosti, ale také k oslovitelnosti tajemstvím”* [Palouš, kolokviání přednáška, PefF UK Praha, 2007].

LITERATURA

- Heidegger, Martin (2006), *Básnický bydlí člověk*. Praha: Oikoymenh.
- Hogenová, Anna (2008), *Jak pečujeme o svou duši?* Praha: PedF UK.
- Hogenová, Anna (2009), *Starost o duši*. Praha: PedF UK.

- Chvála, Vladislav, Trapková, Ludmila (2008), *Rodinná terapie a teorie jing-jangu*. Praha: Portál.
- Kalábová, Helena (2016), *Parental alienation syndrome – dysaretaion i transmission*. Prohuman. [online]. Dostupné z: <http://www.prohuman.sk/pedagogika/vychova-cloveka-ve-3-tisicileti>.
- Komenský, Jan, Amos (2018), *Labyrint světa a ráj duše*. Brno: Edika.
- Merleau-Ponty, Maurice (1998), *Viditelné a neviditelné*. Praha: Oikumené.
- Palouš, Radim (2019), *Filosofická reflexe*. Praha: UK Karolinum.
- Palouš, Radim (2008), *Heretická škola*. Praha: Oikuméné.
- Patočka, Jan, Chvatík, Ivan, Kouba, Pavel (1996), *Péče o duši*. Praha: Oikuméne.

Tereza Vacínová

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0003-4739-7212

vacinova.terez@gmail.com

Marie Vacínová

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-3892-5979

vacinova.marie@ujak.cz

DZIEDZICTWO DYDAKTYCZNE JANA AMOSA KOMENSKIEGO

DIDAKTICKÉ DĚDICTVÍ JANA AMOSE KOMENSKÉHO

THE DIDACTIC HERITAGE OF JOHN AMOS COMENIUS

ABSTRAKT

Prezentowany artykuł analizuje etapy życia Komeńskiego, a następnie śledzi rozwój jego pracy dydaktycznej. Komeński żył w czasach, gdy było wiele zmian historycznych. Tekst pokazuje, jak wydarzenia te ukształtowały osobowość Komeńskiego, zmusiły go do reagowania na czas, rozwijania pomysłów dydaktycznych i myślenia o lepszej przyszłości człowieka, którą widział w edukacji. Opisuje ponadczasowość

koncepcji Komeńskiego łączenia celu, treści, metod, warunków i środków edukacji. Odnosi się również do rozwoju pomysłów związanych z uczeniem się dorosłych.

Słowa kluczowe: Dydaktyka Komeńskiego. Cele, treści, metody i środki kształcenia.

ABSTRAKT

Předložený článek analyzuje životní etapy Komenského a v návaznosti sleduje vývoj jeho didaktického díla. Komenský žil v době kdy docházelo k mnoha dějinným změnám. Text ukazuje, jak tyto události utvářely Komenského osobnost, nutily ho reagovat na dobu, rozvíjet své didaktické myšlenky a uvažovat o lepší budoucnosti člověka, kterou viděl ve vzdělávání a výchově. Přibližuje nadčasovost Komenského myšlenek spočívajících v propojení cíle, obsahu, metod, podmínek a prostředků výchovy a vzdělávání. Odkazuje také na pokrokovost myšlenek spojených se vzděláváním dospělých.

Klíčová slova: Komenského didaktika. Cíle, obsah, metody a prostředky výchovy a vzdělávání.

ABSTRACT

Comenius lived at the time when many historical changes took place. He was born during the reign of Rudolf II, he studied under Matthias, operated in Fulnek under Frederick of the Palatinate, he had to go to exile under Ferdinand II., fled from the burn-out Lešno under Ferdinand III., died during the reign of Leopold I. He was hit by an uprising against Ferdinand II. (1618–1620), the Thirty Years' War (1618–1648), the election of Frederick of the Palatinate as the Czech king (1619), the White Mountain Battler (1620), systematic recatholization (1624), the English revolution (1640–1660) etc. The presented article shows how these events formed the Comenius's personality, forcing him to respond to the time period, to develop his thoughts and to think of a better future of man which he saw in education and upbringing. The presented article deals with the analysis and legacy of the Comenius's didactic work. It brings near the timelessness of the Comenius's thoughts consisting of connecting the target, content, conditions and means of education and upbringing. It refers also to the progressiveness of thoughts connected to the adult education.

Key words: Comenius's didactics, the goals, content, methods and means of upbringing and education.

Předložený článek se zabývá rozbořem a odkazem Komenského didaktického díla. Přibližuje nadčasovost Komenského myšlenek spočívajících v propojení cíle, obsahu, metod, podmínek a prostředků výchovy a vzdělávání. Odkazuje také na pokrokovost myšlenek spojených se vzděláváním dospělých.

Komenského život stejně jako osudy mnoha jeho krajanů změnila válka. České stavovské povstání (23. května 1618) otevřelo cestu k dosud největší evropské válce, jež trvala 30 let a pro český národ měla tragické důsledky. Politický vývoj vyvrcholil v roce 1620 porážkou českých stavů na Bílé hoře.

Brzy po bělohorské bitvě vtrhli do Fulneku císařští Španělé. Zpustošili město a s ním i budovu bratrského sboru a školy. Sám Komenský se ve svých pracích nezmiňuje o tom, kam se uchýlil, když opustil Fulnek.

Počátkem roku 1622 jej postihla osobní tragédie. Na mor zemřela manželka Magdalena i se dvěma syny (jejich jména jsou neznámá). Ztráta rodiny a pustošení země vyvolávaly u Komenského otázky, proč tolik zla a utrpení. Do tohoto nešťastného roku spadají jeho první tzv. *Útěšné spisy*. Jsou to spisky, které kritizují soudobý stav společnosti. Znovu hledá životní jistoty, které mu pomáhala nacházet pevná víra. Obraz vnějšího světa vyvažoval pohledem do nitra člověka, což se odrazilo především v dílech *Labyrint světa a ráj srdce*, *Truchlivý*, *O sirobě* aj.

Komenský, skrývající se na různých místech severní Moravy a neustále vystavený jako bratrský duchovní riziku prozrazení a vydání do rukou císařským vojákům, našel konečné útočiště na panství **Karla staršího ze Žerotína v Brandýse nad Orlicí**. Zde vzniklo několik významných děl: *Manuálník*, *Labynt světa a lusthaus (ráj) srdce*, *Hlubina bezpečnosti* a kartografická *mapa Moravy*. Mezi tím byla ve Fulneku, v bývalém působišti, veřejně spálena jeho knihovna s některými rukopisnými náčrty.

V Brandýse se Jan Amos přestal cítit osamělý. Kolem Žerotína se shlukla celá komunita bratrských běženců. Brzy přišla další rána. Cí-

sařský patent z května 1624 striktně vypovídal všechny nekatolické duchovní z Čech. Buď, anebo. Návrat ke katolictví nebo odchod do exilu. Jednota reagovala na situaci přípravou podmínek k odchodu z Čech. Bylo rozhodnuto, že moravská větev bude hledat azyl v Uhrách, česká větev v Polsku. Komenský byl pověřen zajištěním záchytného bodu v **Lešně**, kde byla početná česká komunita už z prvního pronásledování jednoty v době nástupu Habsburků na český trůn.

Mimo to vykonal cesty po západní Evropě. V **Berlíně** jednal s vůdcem moravské protestantské šlechty **Ladislavem Velenem ze Žerotína** a v **Haagu** dokonce se samotným českým exkrálem **Fridrichem V. Falckým**, kterému předal optimistická proroctví (relevace čili zjevení) **Kryštofa Kottera**, hlásající brzkou porážku Habsburků. Podílel se i na záchraně žerotínské knihovny v Náměšti nad Oslavou a kralické tiskárny, která byla úspěšně převezena do slezské Vratislavi.

Oslnivé triumfy habsburského vojevůdce Albrechta z Valdštejna postavily Žerotína do bezvýchodné situace. Již nebylo možné na brandýském panství chránit Komenského a jeho druhy.

Poslední období svého pobytu ve východních Čechách (1626–1628) strávil Komenský v **Bílé Třemešné** u Dvora Králové na tvrzi bratrského rytíře **Jiřího Sadovského ze Sloupna**. Ani zde neustal v aktivitě. Zapůsobila na něj návštěva zámecké knihovny ve **Vlčicích**, kde našel knihu saského gramatika **Eliáše Bodina** *Didaktik oder Lehrkunst* z roku 1621, která ovlivnila jeho další tvorbu.

V Horní Branné, kam odjížděl z Bílé Třemešné na návštěvy na zámek Václava Záruby z Hustířan, se setkával s prorokyní **Kristinou Poniatowskou**. Osudy Poniatowské, kterou vzal do Lešna a přijal ji dokonce za schovanku do rodiny, vydal Komenský později v knize *Historia revelationum*.

V té době byl již podruhé ženat s **Marií Dorotou Cyrillovou**. Byla mu oddanou manželkou po 24 let. Měli čtyři děti: Dorotu Kristinu, Alžbětu, Zuzanu a Daniela. Valdštejnova vítězství upevnila postavení

císaře **Ferdinanda II. Habsburského** natolik, že se rozhodl definitivně vyřešit českou otázku v habsburský prospěch, a to vydáním nové ústavy Obnoveného zřízení zemského. Zvláštním patentem z roku 1627 nařídil nekatolickým stavům se buď vyprodat a vystěhovat do šesti měsíců ze země, nebo přestoupit ke katolictví. Proto se Komenský rozhodl i se svou rodinou opustit vlast a společně s dalšími odchází do **Lešna**, kam dorazili v únoru roku 1628. Odchodem Komenského do vyhnanství se uzavřelo jedno významné období v jeho životě a díle.

Komenského životní osudy jsou velmi dramatické. V cizině strávil většinu života, pobýval v polské Lešně (1628 – 1641), dále v Londýně (1640 – 1642), ve Švédsku (1642 – 1648), znovu v Lešně (1648 – 1650), v Blatném Potoku v Maďarsku (1650 – 1654), znovu v Lešně (1654 – 1656) a zbytek života v Nizozemí.

Musel hledat nové útočiště. Přijal pozvání **Vavřince de Geera**, syna obchodníka a mecenáše Ludvíka de Geera, do **Amsterdamu**, kde strávil i s rodinou posledních čtrnáct let svého života. Amsterdam byl tehdy středem dění mezinárodního významu. Městská rada mu dala pravidelnou apanáž a finanční podporu na dokončení didaktických a pansofických děl. Z vděku zdejším konšelům věnuje nové vydání *Schola ludus*. Psal, učil syny místních radních, našel si nové přátele (mezi nimi např. **Rembrandta**).

Ze 135 svazků jeho díla vyšlo během amsterodamského pobytu 62 spisů. Mezi nimi vynikají dva velké projekty – veškeré didaktické spisy *Opera didactica omnia* a *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Komenský v nich vyjádřil ideál dílny lidskosti v nápravě školy i ve všennápravě společenské. *Opera didactica omnia* zahrnuje ve čtyřech dílech pansoficko-vychovatelské práce z doby prvního pobytu v Lešně, z Elbingu a Blatného Potoka.

Obecná porada o nápravě věcí lidských obsahuje nejširší a nejhlubší uplatňování pansofie na otázky vztahu člověka a světa, lidského života a života celé společnosti. Jak důležité chápal Komenský toto dílo vyjadřu-

je fakt, že krátce před svou smrtí zapřísahal svého syna **Daniela** a přítele **Kristiana Vladislava Nigrina**, aby dílo dokončili a vydali. Vychovatelským úsilím o nápravu celku společnosti a světa jsou jednotlivé aspekty sjednoceny v komplexní celek.

Tiskem zde vydal *Orbis pictus* (1658). Českým textem byla učebnice opatřena až v roce 1685. Komenského vševědné a všenápravné koncepce, které uplatňoval ve svém díle, však začaly svým způsobem přerůstat rámec možností, jež mu dali nizozemští měšťané. Dostal se do konfliktů a polemik s některými současníky, kteří nechápali pokrokovost jeho výchovných myšlenek. Po zhroucení všech nadějí na změnu politické situace ve střední Evropě začal Komenský stále více věřit *revelacím*, především svého bývalého spolužáka **Mikuláše Drabíka**, ale také proroctvím **Kryštofa Kottera** a **Kristiny Poniatowské**, které postupně vydával tiskem. Revelacemi, které byly v dobové evropské publicistice velmi oblíbeným žánrem, sledoval Komenský politické cíle. Chtěl burcovat evropské svědomí proti útlaku náboženské a národní svobody.

Sledování politického a duchovního vývoje Evropy a tvůrčí úsilí Jana Amose Komenského ho neopustilo do posledních chvil jeho života. Zemřel uprostřed práce na nedokončeném díle ve věku 78 let dne 15. listopadu 1670. Pohřben byl 22. listopadu v Naardenu v kostelíku náležejícím valonské církevní obci. Holandská vláda darovala území kostelíka Československé vládě (1933) za symbolický poplatek jednoho guldenu ročně. V souvislosti se 400. výročím Komenského (1992 sem bylo přeneseno Komenského muzeum).

Komenského celoživotní dílo je snahou o nápravu společnosti. Při **nápravě společnosti mělo hlavní úlohu hrát vzdělání**. Vzdělání je nutné ke správnému jednání. Komplexně je náprava společnosti výchovou rozebrána v *Obecné poradě o nápravě věcí lidských*.

Ve vyučování vědám Komenský zdůrazňoval, že pravda a jistota vědění závisí pouze a jedině na svědectví **smyslů**. Počátek vyučování se má dít věcným **názorem** a nikoli slovním podáním věcí. K poznání je

potřeba i **pozornost a otevřená mysl**, která na základě vlastního názoru poté pozná příčiny věcí. Tímto názorem Komenský vystoupil proti středověké autoritativní výchově. Komenského zásada názornosti nebyla míněna jako didaktický prostředek, ale jako **princip poznávání**, který znamená styk žáka s věcmi, a tím jeho pravdivé poznání, žák poznával pořádek věcí, jak jedna věc vyplývá z druhé.

Vyučování má tedy probíhat **všestrannou důkladnou metodou**, která znamená:

1. paralelní vzdělání myšlení (**Sapere**), jednání (**Agere**) a mluvení (**Loqui**)
2. vše skrze příklady, pravidla a cvičení (praxí)
3. analýza, syntéza a synkrize má vést k prohloubenému poznání

Poprvé uvažuje o výchově **systematicky**, vše má své **příčiny** a **souvislosti**, oceňuje **osobnost dítěte**. **Poznání propojuje s praxí**. Jako jeden z prvních vytvořil pedagogiku **srozumitelnou učitelům, rodičům a všem ostatním, kteří se na nápravě společnosti chtěli podílet výchovou**. **Na rozdíl od svých předchůdců nepromýšlel jen část vzdělávací soustavy**, ale zabýval se **celou soustavou vzdělání** a jeho úlohou v životě člověka a lidstva. Výchova má podle něj **cíl, obsah, prostředky a podmínky**.

CÍL VÝCHOVY

Komenský využil myšlenky renesančního myslitele Erasma Rotterdamského, že „**člověk se člověkem nerodí, ale stává**“ a přichází s pojetím **školy jako dílny lidskosti**. Cílem výchovy je **pravý člověk**:

- **moudrý** (poznal sebe a svět)
- **mravný** (dokáže se ovládnout)
- **zbožný** (povznáší se k Bohu)

OBSAH VÝCHOVY

Odpověď na otázku, co má být obsahem vzdělání a jak dosáhnout toho, aby si ho osvojili **všichni** podal v **České didaktice** (s konkrétními předměty) a **Velké didaktice** (konkrétní obsah nerozebírá). Nežádal, aby žáci byli vyučováni všem uměním a vědám, nepovažoval to za možné pro krátkost života, ani za užitečné. Proto je nutný výběr a stavba vzdělání. Celek i harmonii světa měla obsáhnout **pansofie**. Měla sloužit jako nástroj k jeho nejlepšímu uspořádání.

Komenskému jde o poznání **všeho**, pro **všechny** a **všude**. K tomu mají být univerzální:

- knihy
- školy
- sbor vědců z celého světa
- umělý jazyk

Ve *Vševýchově* zdůraznil, aby se každému dostalo takového uceleného vzdělání, aby byl člověk vycvičen nikoli jen v jedné věci, ale ve všech, které dovršují podstatu **lidskosti**, aby člověk dovedl vidět pravdu a nepodléhal klamu. Vyslovil program, který měl dvě navzájem propojené stránky, a to vytvořit **harmonickou soustavu vědění** a **správně ji užívat k prospěchu, štěstí, míru a harmonii každého člověka, celého lidstva**.

Lidství znamená:

1. vládnout **myšlením** a **moudrostí**
2. vládnout **jazykem** a **výmluvností**
3. být schopen **konat díla**
4. mít dobré **mravy** a **způsoby**
5. být **zbožný**

METODY VÝCHOVY

Sebekrásnější obsah uniká pokud není podáván metodou žákům vyhovující. Proto klade požadavky také na učitele. **Učitel má být:**

- takový, jakými má učinit jiné
- **být horlivý ve svém díle**
- **má znát způsoby, jak jiné takovými učinit**

K nejdůležitějším způsobům (metodám) výchovy podle Komenského patří:

1. **zájem** (motivace jako předpoklad všeho následujícího)
2. **postupnost** (od známého k neznámému, od snadnějšího k ne-snadnějšímu, od obecného obrysu k jednotlivosti)
3. **názornost** (poznávání pomocí všech smyslů a příkladu vychází ze znalosti napodobovacího pudu „děti jsou opičátka“)
4. **slovo** (vyučování jazykem jasným a srozumitelným)
5. **vyučovací metody:** analýza, syntéza, synkrize
6. **kontrola** (opakování, zkoušení, provádění pokusů a procvičování)
7. **aplikace** (vše, čemu se žáci naučí, mají umět zužitkovat)

PODMÍNKY VÝCHOVY

VNĚJŠÍ

Komenský odmítal povrchnost vzdělání v tehdejších školách, byl zastáncem **důkladnosti vzdělávání**. Kdy postupem vyučování měly být ukázány **souvislosti věcí, jejich pořádek, a poté jednotlivé poznatky měly být spojeny poznáním příčin**. Za tímto účelem detailně rozpracoval **systém vyučovacích hodin ve třídách**, v něm měl být čas rozdělen tak, aby každému dni v roce připadl zvláštní úkol. Vnitřní řád školy měl být stejný jako v **přírodě**. Udává tyto požadavky na vyučování:

1. vzdělání **společné a všeobecné**
2. používání **učebnic**
3. začínat **v dětství**
4. výuka v ranních 4 hodinách (nepřetěžovat děti)
5. **rozdělení učiva dle věku**
6. jazyk ne dle mluvnice, ale z autorů
7. **názorné pomůcky**
8. **příklady** mají předcházet pravidlům
9. pro jeden předmět jednu **vyučovací hodinu**
10. učení má být **rozděleno** na rok, měsíc, den, hodinu, aby se na nic nezapomnělo
11. nepovolit potulování žáků
12. **škola má být na klidném místě** obklopena zahradou
13. vychovávat a vzdělávat se má dokud není člověk náležitě vzdělaný
14. postupovat **od jednoduššího ke složitějšímu**, od nejbližšího ke vzdálenějšímu
15. prohlubovat vzdělání **opakováním a zkoušením**
16. neopomínat **kázeň**, neboť škola bez kázně je jako mlýn bez vody

Komenského vidění kázně se ale výrazně odlišovala od dosavadního pojetí, kdy se kázeň, obzvláště tvrdé vedení a tresty, používala jako jeden z hlavních prostředků vzdělávání. Kázeň neměla zastrašit a potlačit iniciativu, vlastní myšlení dětí, naopak pomocí ní by měli být získáváni žáci pro vzdělávání i pro správné jednání tak, aby nečinili nic proti své vůli a z donucení. Chápal meze vnějšího přinucení a proto rozvíjel **vnitřní motivaci žáků k učení**.

VNITŘNÍ

Protože svou pansofií chtěl obrátit všechny lidi k lepšímu, měli být vzdělávání **všichni bez rozdílu**. Vzdělávání měli být i ti, co se zdáli být

hloupí a tupí, slepí i hluší. Sestavil také pedagogickou charakteristiku žáků, klasifikaci duševních schopností žáků. Tato klasifikace je vedena myšlenkou, že je potřeba vzdělávat všechny děti a je potřeba pro ně hledat **nejvhodnější cesty**, jak je vzdělávat.

Rozlišoval žáky:

- bystré, chtivé a povolné, nade všechny vůbec nejschopnější ke studiím
- vtipné, avšak váhavé, ale přeci poslušné, kterým je třeba pouze ostruh
- vtipné a učenlivé, avšak vzpurné a zatvrzelé
- povolné a zároveň chtivé učení, avšak zdlouhavé a těžkopádné
- tupé a ještě k tomu vlažné a liknavé, u nichž je třeba velké trpělivosti
- tupé a zároveň povahy pokroucené a vzpurné

PROSTŘEDKY VÝCHOVY

Proto, aby mohli být vzdělávání **všichni**, promýšlel Komenský takovou organizaci vyučování, aby mohl učitel zvládnout co nejvíce žáků najednou a dovést je tak ke správnému vzdělání. K tomuto účelu vypracoval ve *Velké Didaktice* rozvrh školské soustavy. Tato soustava se skládala ze čtyř stupňů po šesti letech. Ve *Vševýchově* poté rozšířil stupně škol tak, že školy měly provázet člověka **celým jeho životem**. V této soustavě přibýly oproti dřívějšímu návrhu školy mužnosti, stáří a smrti.

VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH DLE KOMENSKÉHO

Komenský jako první formuloval myšlenku školy dospělosti a stáří, která byla od počátku součástí jeho celoživotního pojetí výchovy a vzdělávání člověka. Základní myšlenkou bylo vést ke vzdělání nejen dítě a mládež, ale člověka bez ohledu na jeho věk, pohlaví a sociální postavení.

„(...) První, co si přejeme, je aby tak pilně k plnému lidství mohl být vzdělán ne jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé ve spolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem narodit se člověkem: aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení vzděláno po všech věkových skupinách, stavech, pohlaví i národech (Vševýchova) (...)“

Zatímco Komenského škola dětství a mládí se stala základem světového školství již za jeho života, škola mužného věku a stáří zůstaly téměř tři staletí málo známou moudrostí tohoto pedagoga. S Komenského programem celoživotní výchovy a vzdělávání se veřejnost seznámila teprve až v polovině dvacátého století, a to tehdy, když bylo jeho stěžejní dílo Vševýchova poprvé uceleně vydáno. V rámci celoživotního vzdělávání klade také důraz na zdraví člověka. Tvrdí, že zdraví si člověk uchová, jen pokud se vyhne tomu, co zdraví poškozuje, a užije-li toho, co zdraví posiluje, nebude-li změkčilý, ale pracovitý, zbožný.

Základy moudrosti mužného věku Komenský spatřoval v šesti pravidlech, které shrnul ve Vševýchově:

1. věci nepoznané nesmíme nic ustanovovat, prohlašovat a konat
2. věci neúplně poznané nesmíme nic plně ustanovovat, prohlašovat, konat
3. v každé věci se musíme dříve rozhodnout v mysli než prohlašovat řeči nebo zkoušet provádění
4. k moudrosti patří umět o věcech přemýšlet, mluvit a jednat
5. k plné a bezpečné moudrosti patří věci plně a bezpečně vymýšlet, vyjadřovat a vykonávat
6. dokonalost myšlení pak záleží v tom, chápat každou věc tak, jak je, dobrá nebo zlá, volit dobré a zamítat zlé, za dobrem jít, tak abys ho došel, zlému unikat, abys mu unikl. Tedy dokonalá mysl záleží v jasném chápání věcí, v dobré vůli a v horlivé pracovitosti.

Školu dospělosti chápe jako střed v lidském životě, kdy se člověk musí ještě mnohému naučit. V této škole již nejsme pouhými žáky nebo spolužáky, ale máme také vlastní žáky, které učíme a zároveň se učíme i od nich. Cílem je, aby nám nepřišlo nazmar nic ze vzdělání, mravů a zbožnosti, co jsme doposud v životě nahromadili a abychom toto vše správně využili.

Školu rozděluje na významné časové úseky i stupně. V první části je na počátku nejvýznamnější volba **povolání**, jež má být zaměřena k celku života i jeho smyslu. Znamená to, že volba povolání dále vede k tomu, aby si člověk vybral prostředky a způsoby, které bude při práci užívat a které nemohou být v rozporu se smyslem práce, s mravní i sociální odpovědností. Své povolání pak vykonává s láskou, vytrvale a opravdově. Ve druhé části má být pozornost zaměřena na **kvalitu práce** a **mravní růst**, na péči o druhé lidi. Obsahem třetí třídy je pak příjemné **využívání výsledků práce**, člověk se soustřeďuje k dokončování svých děl a k tomu, aby jeho rozumnost, dobrá vůle a stálá pracovitost připravoval pro klidné stáří. Jako metodu vzdělávání doporučuje meditace, samomluvy, rozmlouvání, hledání řešení v osamělosti svého já.

ZÁVĚR

Žádná postava naší národní minulosti není ve světě tak známa a proslavená jako Jan Amos Komenský. Tento český učenec byl významným teologem, filozofem a především pedagogem. Byl posledním biskupem jednoty bratrské, mluvčím českého exilu a věhlasným myslitelem 17. století.

Jeho spisy nepřestávají vycházet tiskem v rozličných jazycích, knihy a pojednání o něm neberou konce a jeho myšlenkovému dědictví je věnována pozornost mnoha našich i zahraničních badatelů. Za svůj život napsal více než 250 spisů a jeho rozsáhlé dílo je předmětem výzkumu samostatného vědního oboru komeniologie.

Komenského pedagogické zásady se staly základem moderní pedagogiky. Říkal, že dlouhá je cesta poučováním, krátká a účinná na příkladech. Požadoval vzdělání pro všechny a povinnou školní docházku. Prosazoval hromadné vyučování ve třídách, zavedl pojem školní rok a školní prázdniny, navrhl organizaci výuky, čtyřstupňovou strukturu školství a byl autorem mnoha učebnic. Nejslavnější *Orbis Pictus* vyšla v jedenácti jazycích a dočkala se úctyhodných 103 vydání.

LITERATURA

- Komenský, Jan Amos (1953), *Didaktické spisy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Knihovna pedagogických klasiků.
- Komenský, Jan Amos (1905) *Didaktika veliká*. Praha: Knihovna pedagogických klasiků.
- Kopecký, Jaromír (1960), *Vybrané spisy Jana Amose Komenského: Výbor z pedagogických prací potockých a amsterodamských*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Kratochvíl, Miloš Václav (1979), *Život Jana Amose*. Praha: Československý spisovatel.
- Polišenský, Josef (1963), *Jan Amos Komenský*. Praha: Svobodné slovo.
- Polišenský, Josef, Pařízek Vlastimil (1987), *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Štverák, Vladimír (1983) *Stručné dějiny pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Radek Mezuláník

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-9752-3013

hilarius.mezulanik@seznam.cz

**J. A. KOMENŠKI I STUDIA KOMUNIKACYJNE
NA UNIWERSYTECIE
JANA AMOSA KOMENŠKIEGO**

**J. A. KOMENSKÝ A KOMUNIKAČNÍ STUDIA
NA UNIVERZITĚ
JANA AMOSE KOMENSKÉHO**

**J. A. COMENIUS AND COMMUNICATION
STUDIES AT JAN AMOS COMENIUS
UNIVERSITY**

ABSTRAKT

Dziedzictwo J. A. Komeňskiego można przeoczyć nie tylko w dziedzinie edukacji, ale także w wielu innych dziedzinach ludzkiej działalności i wiedzy. Jego praca była i nadal jest inspirowana i motywowana przez Wydział Medioznawstwa Uniwersytetu J. A. Komeňskiego w Pradze, który w swoich programach studiów rozwija spuściznę myśliciela, filozofa, teologa, „nauczyciela narodów”. W ten sposób proponuje „korektę

ludzkich spraw” w aktualnym „labiryncie” medialnym jako punkt wyjścia do formacji dzisiejszego człowieka na lepsze jutro i odnalezienia się w „raju serca”.

Słowa kluczowe: J. A. Komenský, medioznawstwo, filozofia, pedagogika, komunikacja, nauka o komunikacji, umiejętność korzystania z mediów.

ABSTRAKT

Odkaz J. A. Komenského je nepřehlédnutelný nejen v oblasti vzdělávání, ale také v mnoha dalších oblastech lidské činnosti a poznání. Jeho dílem byla a stále je inspirována a motivována také Katedra mediálních studií Univerzity J. A. Komenského Praha, která odkaz toho myslitele, filosofa, teologa, „učitele národů“ rozvíjí ve svých studijních programech. Nabízí tak „nápravu věcí lidských“ v současném mediálním „labyrintu“ jako východisko k formaci dnešního člověka k lepším zítřkům a k nalezení sebe sama v „ráji srdce“.

Klíčová slova: J. A. Komenský, mediální studia, filosofie, pedagogika, komunikace, komunikační studia, mediální gramotnost.

ABSTRACT

The legacy of J. A. Comenius can be overlooked not only in the field of education, but also in many other areas of human activity and knowledge. His work was and still is th inspiration and motivation for the Department of Media Studies of the J. A. Comenius University in Prague, which develops the legacy of the thinker, philosopher, theologian, „teacher of nations“ in its study programs. It thus offers a „correction of human affairs“ in the current media „labyrinth“ as a starting point for the formation of today’s man for a better tomorrow and for finding oneself in the „paradise of the heart“.

Key words: J. A. Comenius, media studies, philosophy, pedagogy, communication, communication studies, media literacy.

1. MOTIVACE Z DÍLA J. A. KOMENSKÉHO

Filosofické dědictví J. A. Komenského nelze oddělit od jeho úsilí teologického či pedagogického. Pokusme se vyjít z toho, že pro Komenského je klíčovým svorníkem jeho života metafora *labyrintu*. Proslavila jej na začátku jeho cesty v díle „Labyrint světa a ráj srdce“ [Komenský, 2009], on sám ji v reálné podobě prožíval během životního bloudění a jako bumerang se k němu vrátila v závěrečném opusu „Unum necessarium“ [Komenský, 2020]. Má-li Komenský jako ústřední myšlenku *nápravu světa* (viz jeho závěrečné syntetické dílo – „Všeobecná porada o nápravě světa“), pak labyrint představuje svorník „spodní“, koncentrované, vyjádření negativ tohoto světa. Svorníkem „vrchním“ pak je řád a harmonie, které jsou zřídlem smyslu. Labyrint je pro Komenského symbolem bloudění, chaosu a temnoty – svět tedy, podle něj, musí být vyveden na správnou cestu, uspořádán a prosvětlen (*lux in/ex tenebris!*). V „Labyrintu...“ (a snad ani jinde u Komenského) nepodává autor nějakou definici labyrintu – on sám vychází evidentně z obecné představy labyrintu jako bludiště. Na začátku díla naznačuje, že záludný „Kretenský labyrint“ byl pouhý „žert proti tomu, jak sám světa tohoto labyrint, zvláště nyní, spořádán jest“ – a následný text je potom konkretizací tohoto „přezmotaného“ labyrintu. Není smyslem v tuto chvíli procházet jeho jednotlivé chodby, ale povšimněme si pomyslného „závěru“ první části celého díla (vlastní „labyrint světa“, tvoří cca 2/3 celku). Poutník zde jde až na kraj „světa a světla“, aby se podíval, jaký je „los mrtvých“: „/.../ jak jsem nejdál mohl, tam ven se vychýle, nahlédnu a spatřím strašlivých temností mrákotu, jíž se rozumem lidským ani dna ani konce najít nemůže /.../“. Zatímco tedy v labyrintech světa ještě nějaké to „světlo“ k dispozici je (a ponechává tak naději k „prosvětlení“), zde již je jen temnota a bezedno (beznaděj – připomeňme si tady vstup do Dantova pekla). Ano, poutník nahlíží ještě níž, než leží dno lidské existence, ještě hlouběji, až „pod“ labyrinty – jde o skutečný prožitek *nadiru* (opačného pólu zenitu).

Chápeme-li životní dráhu Komenského zejména jako vyvádění těch, kteří jsou ochotni naslouchat, z labyrintů, které jim do cesty staví svět, stává se pochopitelný i postupný přesun Komenského zájmu k labyrintům *vnitřním*, k labyrintům duševně-duchovních složek člověka, které mohou být ještě větší překážkou na cestě ke spáse. Náznaky můžeme spatřit již v „Hlubině bezpečnosti“, naplno však toto zvnitřňování Komenský předkládá v „Unum necessarium“ („Jedno potřebné“ či „Jedno nezbytné“). V tomto jeho závěrečném opusu je cítit především jeho starost o spásu (svou, spřízněných duší, méně už „světa“), která jej přiměla také opustit uměleckou formu „Labyrintu...“ a volit spíše formu traktátu. Komenský zde mluví přímo o labyrintu *lidských myslí* a nastiňuje i jeho určitou definici, byť v negativním hávu: „Avšak nejsou lidské mysli chaos a labyrint? Nejsou, pokud nepřesahují své meze. Čemu říkáš meze? Božstvím vštípenou představu čísel, měr, vah.“ Poznatelnost těchto mezí přitom vyplývá z analogie mezi uspořádáním světa a těmito představami. Komenský evidentně vychází z biblické představy, že člověk je *imago dei*, tedy Boží obraz, ale jde dokonce ještě dál a nabízí vlastní výměr člověka: „malý svět a malý bůh“.

Ve druhé části Komenský představuje odvážný přesah Bible – když propojuje náboženskou i humanistickou tradici. Toto vyšší poslání člověka, jako „Božího náměstka“, mu dává šanci (ale také jej zavazuje) k rozpoznání a „vykolíkování“ sféry uspořádanosti, pořádku, řádu – ano překvapivě k oblasti vytvořené a snad i řízené „more mathematico“ (viz: čísla, míry, váhy). Tady se dostává Komenský téměř do stejného bodu jako myslitel, stavěný často do přímého protikladu k němu, René Descartes. Náš myslitel však staví svou konstrukci „jinak“ a došel k ní „jinudy“ („jinost“ je mimochodem pozoruhodným výkladovým principem Komenského, který předchází dnešní postmoderní „jinakost“...). Srovnání obou skvělých učenců 17. století je jistě zajímavé, ale v tuto chvíli je ponechme stranou. Pokusme se spíše vytvarovat pojem labyrintu v Komenského pojetí. Ale výše napsané nám výrazně napovídá:

labyrintem je všechno, co se vymyká Bohem nastavenému řádu, co přesahuje uspořádanost a řád věcí přírodních i těch lidských; labyrint je zkrátka sféra chaosu. Možná se zde Komenskému promítala i stará hebrejská představa o Božím stvořitelském díle, které bylo uspořádáním původního chaosu (tedy nikoli ex nihilo). Ovšem vyvýšená role člověka („malý bůh“) mu umožňuje i ukládá navazovat na tuto první stvořitelskou aktivitu a přeměňovat svůj okresek působnosti k obrazu Božímu. Tedy i odstraňovat labyrinty lidských životů. Odstraňovat = napravovat: odtud snad celoživotní *všenápravné* snahy Komenského.

Komenský v „Unum necessarium“ rovněž sumarizuje problém labyrintů a inventarizuje jejich výskyt. Shledává je:

- a) ve světě;
- b) v lidské mysli;
- c) ve školách (včetně univerzit);
- d) v mnohosti témat a metod;
- e) v knihách;
- f) v sektách a vyznáních.

Souhrnně je dokonce nazývá daidalovskými labyrinty a k vybědnutí z nich doporučuje – samozřejmě s odvoláním na Krista – „nit jednoduchosti“ s následným výběrem „jednoho nezbytného“ v té které sféře našeho života. Pro úplnost je třeba dodat, že vedle bloudění daidalovskými labyrinty vidí Komenský jako překážky koncentrace na ono „jedno nezbytné“ také různé „sisyfovské námahy“ (stále valíme zbytečná břemena úkolů, které na sebe bereme – jako Sisyfos své balvany) a „tantalovské přeludy“, které interpretuje jako věčnou žízeň po bohatství.

Ale protože J. A. Komenský nesetrvává jen u souboje s negativními parametry světa či mysli, reprezentované symbolem labyrintu, nabízí vedle Ariadniny nitě, schopné vyvést jedince i lidstvo z temnoty i chaosu labyrintů, také recepty pro další chod života. V „Labyrintu...“ je to „ráj srdce“, v „Unum necessarium“ pak odkaz na *pansofii* (připomeňme, že tato „vševěda“ či „všemoudrost“ je jeho „vynálezem“ a spojuje v ní teologii, filosofii

i další vědy). Nejen tedy „vyvedení“, ale i „navedení“ na správnou cestu je tím „jediným potřebným“. Nesmíme zapomenout, že teleologicky (nejen teologicky) zaměřený Komenský hledá celoživotně, ve všem svém konání i sepisování, účel a *význam*. Jeden z nejvýznamnějších českých filosofů 20. století Jan Patočka spatřoval toto Komenského zaměření v „proniknutí k věčnosti, k vysokým duchovním obsahům, které charakterizují život vskutku lidský, mimo efemérní, každodenní zaměření“.

Patrně nejsilněji – a také nejvášnivěji – je toto požadované směřování „vykresleno“ v „ráji srdce“. Poutník se sice izoluje od světa (když ho prožil a rozpoznal jako labyrint) a vizionářsky nám předestírá podobu ráje, nebyl by to však Komenský, aby nevyhlížel „z příbytku srdce svého“ také na širší pospolitost a nehledal podobu pravého křesťana v neúnavné činnosti, která ovšem směřuje, ve smyslu stvořitelské role člověka, k dotváření Bohem nastaveného řádu. Dosažení „ráje srdce“ pro Komenského ale neznamena odvrácení se od světa, uzavření se do sebe, což v důsledku znamená nevidět, co se děje „venku“. Pro moudrého člověka přestává platit rozdělení na vnitřní a vnější. Spatřuje jediný život ve všem a skrze vše. Pro osvětleného se všechno stává světlem a on se pokouší toto světlo také ve všem zviditelnit a přivést k působení.“

Proto se Komenský pokouší v kapitole XLIV „Labyrintu...“ („Řád vnitřních křesťanů“) vytvořit jakousi „řeholi“ opřenou o Desatero a další biblické fundamenty.

V závěru knihy promlouvá k poutníkovi mysticky Ježíš Kristus: „Právo nebežanství tobě se dává. A protože zde obcování své míti hled' a měj mysl ke mně co nejvýš vždycky zdviženou, k bližním co nejniž skloněnou“.

Než se však „příbytek srdce“ stane rájem, je třeba v první řadě najít cestu ke spojení s vyššími duchovními silami – a poutník Komenský staví most do Nebe, k Bohu, Absolutnu, Světlu, Pravdě, Věčnosti, Dobru, Kráse či Duchu, využívaje průvodcovství Kristovo („já jsem ta cesta“). Tato cesta „mostním obloukem“ je ovšem i cestou návratu – k sobě,

do svého srdce, k čistým „nelabyrintovým“ počátkům. Tato cesta je však i cestou k duchovním prazákladům lidských bytostí (rosekruciáni, kteří Komenského velice ovlivnili, mluví o „atomu jiskry ducha“), do „hlubiny bezpečnosti“.

K metafoře „srdce“ ještě poznamenejme, že je v Bibli často synonymem slova „duch“ a v novější době slova „svědomí“. Pro starověk bylo srdce centrem rozumu a vůle a hlava centrem citů. Zcela opačně, než jak to chápeme dnes.

„Unum necessarium“ je již méně mystické a Komenský apeluje – při hledání cesty po rozpoznání a odstranění labyrintů – více na rozum. Vlastní východisko je ovšem opět kristologické a opírá se o známou biblickou pasáž z Lukášova evangelia [Evangelium podle Lukáše, 10], kde jsou představeny dva životní přístupy, podle Marty a podle Marie. První z nich, se opírá o příčinlivost, pílí a starostlivost o mnohé, ale není Ježíšem pochválen, zatímco je Jím vyzdvižen druhý, jehož starostlivost je zaměřena na osobní spásu, na to „jediné potřebné“ či „jedno nezbytné“ („unum necessarium“). Komenský to komentuje: „Můžeme proto tu dvojí starostlivost Martinu a Mariinu nazvat šalomounskou a kristovskou. Zatímco si Šalomoun dovolil vyzkoušet všechno, dobré i zlé, /.../ Kristus se držel vždycky jen dobrého. A to je to Mariino a Kristovo umění: zvolit si tu nejlepší stránku, která by od nás nebyla odňata, oddělovat cenné od laciného, nezbytné od zbytečného.“

Celé dílo – chápané také jako Komenského závěť – je praktickým rozpracováním toho, co on sám považuje za „jediné nezbytné“ v tom kterém životním okrsku. Komenský se zde ukazuje jako skutečný *biosof*, předávající nám svou životní moudrost. Ano – svou – a přece čerpanou z jiných, vyšších zdrojů. On sám by asi hovořil o „pouhé“ distribuci světla – ti, kdo jej pochopili, však o něm hovoří jako o patriarchovi světla.

Nechme se Janem Amosem osvětit i my v současném labyrintu světa a pokusme se hledat, stejně jako on, cesty k nápravě a k záchraně těch nejohroženějších.

2. J. A. KOMENSKÝ A MEDIÁLNÍ STUDIA NA UJAK

Ve svém stěžejním díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, představil J. A. Komenský vizi a cestu k proměně tehdejší společnosti. Již tehdy mělo k praktické obnově, dle Komenského, dojít prostřednictvím moudrého porozumění a správy sedmi klíčových oblastí: vzdělanost, rodina, vláda, víra, **média**, umění a podnikavost. Na tento odkaz postupně navazují i jednotlivé studijní programy UJAK. Katedra mediálních studií rozvíjela vzdělávání v oblasti médií již více než 17 let studijním programem Sociální a mediální komunikace, jehož absolventi postupně obsadili veškerá média v České republice. Na tuto zkušenost později navázali umělecky zaměřené studijní programy – Audiovizuální komunikace a tvorba a Scénická a mediální studia. V současné době se připravuje rozběhnutí nově akreditovaného studijního programu Komunikační studia – což je bakalářský profesně orientovaný studijní program, který **je koncipován** tak, že nad společným základem studia obsahujícím základní teoretické předměty a předměty univerzitního základu si student může zvolit **ze dvou modulů** (skupin povinně volitelných předmětů), v jejichž rámci se orientuje na problematiku buď **sociální komunikace**, anebo **mediální komunikace**.

Koncepce komunikačních studijních oborů na UJAK je od počátku postavena na dvou základních poznatcích:

- Pro stále širší oblast činností je potřebná rostoucí míra komunikačních znalostí a dovedností: umění komunikovat je důležitou měkkou kompetencí klíčovou ve všech oblastech kde probíhají kontakty s veřejností. Jde tedy zejména o oblast státní správy, politiky, služeb, kultury a samozřejmě médií a dále o manažérské pozice všech stupňů ve všech oblastech života společnosti.
- V posledních desetiletích se nově etablovaly komunikační vědy, které představují metodicky a terminologicky vhodný nástroj

ke studiu a popisu významných aspektů celé řady lidských aktivit, přesahujících tradiční pojetí přímé mezilidské komunikace.

Mezilidská komunikace je v tomto pojetí chápána a předkládána se širokým mezioborovým, resp. nadoborovým přístupem, který na základě výše naznačené koncepce základních pojmů umožňuje ve výuce pochopit a vhodně přizpůsobit způsob komunikace nejrůznějším okolnostem a potřebám od každodenních situací běžného života přes manažérskou komunikaci až ke speciálním formám komunikace žurnalistické a v posledních létech i komunikace umělecké. Je zřejmé, že tato koncepce je otevřená a může relativně snadno reagovat na změny potřeb praxe.

Nabídka bakalářského a magisterského vzdělání v komunikační oblasti po akreditování oboru Sociální a mediální komunikace na UJAK (tehdy ještě Vysoká škola J. A. Komenského) skutečně oslovila mimořádně velký počet zájemců z překvapivě široké oblasti praxe počínaje státní správou přes policejní obory, podnikatele nejrůznějších profesí a zaměření až k učitelům, střednímu zdravotnickému personálu a jednotlivcům z mnoha dalších oblastí. Mezi uchazeči z praxe tvořili největší skupinu právě lidé, jejichž situace v zaměstnání přesně odpovídala výše zmíněné potřebě mezilidské komunikace v manažérské práci.

Zvláštní skupinu tvořili od počátku existence studijního oboru pracovníci hromadných sdělovacích prostředků a mladí zájemci tuto oblast z řad absolventů středních škol. Už v prvních ročnících zájemců se vyskytovali i mladí pracovníci z uměleckých oborů.

Práce se studenty přitom jednoznačně prokazuje, že v rozhodující většině případů naprosto nejde o pouhou potřebu získat „nějaké“ vysokoškolské vzdělání: naopak ve většině případů lze zejména u lidí z praxe zřetelně pozorovat reflektovanou potřebu zdokonalení v mezilidské komunikaci a u mladých lidí ještě zřetelnější zájem právě o tento obor nebo oblast mezilidských interakcí.

Takto široce koncipovaný komunikační obor byl na UJAK otevřen jako zcela unikátní a dodnes není v ČR mnoho vysokých škol nabízejí-

cích podobný studijní program. V porovnání s tradičními žurnalistickými obory vykazují naši absolventi vysokou flexibilitu a široké uplatnění kromě tradičních médií i ve sféře digitální komunikace. V oblasti umělecké komunikace je náš přístup potvrzen nedávným vznikem školy, která má součást našeho přístupu (kreativní komunikace) přímo v názvu. Podíváme-li se kolem, letem mediálním světem, nenajdete jediné z českých médií, ve kterém by nepůsobil některý z našich absolventů. Jsou žádáni především proto, že opouští naši univerzitu plně připraveni ihned zaujmout odpovídající pozici. Náš nový studijní program Komunikální studia navíc rozšiřuje nabídku i do nemediálního prostoru, pro všechny, kteří v rámci své profese přichází do styku s lidmi v různých životních situacích. Od politiků, přes úředníky, manažery, specialisty, mediátory a facilitátory. Jak lépe v současných podmínkách naplňovat Komenského snahu o nápravu světa?

Chápání mezilidské komunikace na základě moderních komunikačních věd samo o sobě zaručuje a vynucuje trvalou inovaci, protože tento segment vědy je stále ve fázi rychlého vývoje, jak to ostatně odpovídá postavení a vývoji komunikace v informační společnosti.

Rychlý vývoj zejména v oblasti mediální komunikace zakládá výrazně dynamický charakter vztahů mezi složkami teoretického vědního základu a vlastními komunikačními obory, takže průběžné vytváření a aktuální modifikace vazeb zůstávají trvalým úkolem všech pedagogických pracovníků katedry SMK i oborů vědního základu. Úzké chápání specializace by bylo nejen popřením univerzitního charakteru studia na UJAK, ale narušovalo by i koncepci komunikačních oborů.

Navazujeme na všechny skvělé zkušenosti s realizací předchozího studijního programu a přinášíme celou řadu inovací, především ve větší svobodě studentů a možnosti volby specializace z široké nabídky odborných předmětů. Cílem studia ve studijním programu je příprava absolventů na spolupráci v pracovních skupinách a týmech především z pohledu komunikace jako systémového základu mezilidské spoluprá-

ce. Studijní program poskytuje ucelený kontext vědění z oblasti teorie komunikace v míře odpovídající bakalářskému stupni (tj. vzdělávající odborníky na příslušnou oborovou problematiku) a představují určitý společný základ pro následnou specializaci na konkrétní problematiku: v předmětech označených jako základní si student osvojí znalosti a kompetence, které mu poskytnou široký rámec vědění vázaný na obecnou problematiku komunikace.

Studijní program je koncipován tak, že nad společným základem studia obsahujícím základní teoretické předměty a předměty univerzitního základu si student může zvolit ze dvou skupin povinně volitelných předmětů, v jejichž rámci se orientuje na problematiku buď **sociální komunikace**, anebo **komunikace mediální** v rámci zvoleného modulu. Orientace na sociální komunikaci je vhodná pro studenty, kteří předpokládají svoje profesní směřování do realizace a řízení komunikace organizací, orientace na mediální komunikaci pak pro zájemce směřující do výkonných pracovních pozic v médiích. Studijní program (typicky v kombinované formě studia) je vhodný i pro studenty – manažery (budoucí) manažery ve všech oborech lidské činnosti jako studium rozšiřující jejich kvalifikaci.

Studijní program je orientován na studenty s různými zájmy a rozmanitými talenty, poskytuje teorii, nástroje a techniky pro analýzu, správu a zlepšování komunikace v organizacích. Absolventi studijního programu se uplatní v expertních a nižších manažerských pozicích v oblasti řízení a realizace vnitřní i vnější komunikace v organizacích soukromého a veřejného sektoru. Získané komunikační kompetence v oblasti sociální komunikace spolu s dalším odborným vzděláním (předchozím či následným) umožní absolventům lépe zvládat problematiku řízení pracovních skupin a týmů. Znalosti a dovednosti získané absolvováním vybrané skupiny povinně volitelných předmětů vytváří předpoklady pro úspěšné uplatnění absolventa v mediální sféře.

S výše zmíněným technologickým pokrokem musí jít nutně ruku v ruce praktická formace uživatelů těchto technologií. Problematika sociálních sítí je červenou nití celého studijního programu Komunikační studia.

Důraz klademe, opět i po vzoru J. A. Komenského, i na argumentační kompetence. Bez argumentace můžeme adresátovi jen něco přikazovat, nemůžeme ho přesvědčovat; bez argumentace můžeme předkládat tvrzení pouze jako dogmata, které adresát může nanejvýš slepě akceptovat, nemůžeme tato tvrzení obhajovat. Komplexní pohled na argumentaci je zaměřen i na online prostředí a sociální sítě. Důraz je kladen na praktickou stránku studia, a proto jsou komunikační kompetence soustředěny do profesionálního televizního a rozhlasového studia, kde se studenti formou mediatréninku naučí: vystupovat a argumentovat před publikem; ovládat základní principy, pravidla a strategii v monologických a dialogické komunikaci; ovládat řečnické dovednosti potřebné pro fungování v rámci veřejné správy; analyzovat komunikační a argumentační strategie podle komunikační situace; vyjádřit se srozumitelně a přesvědčivě; získat a přijmout informaci a argumenty od respondenta; selektovat informace před vystupováním před kamerou a mikrofonem; navázat kontakt s respondentem a klást otázky příjemcům.

Komunikační studia selektujeme i na vzdělávací moduly, například: Interní a externí komunikace ve vztahu k veřejnosti je zaměřena na osvojení si praktických komunikačních schopností, osvojení si způsobů profesionální sebe prezentace. Poskytneme studentům nástroje na efektivní zvládnutí náročných situací, které mohou vzniknout při jednání v pracovní skupině. Naučí se zvládat neočekávané situace a budeme připraveni na improvizaci. Objeví komunikaci jako nástroj moci (legitimní, referenční, odborná a informační). Získají komunikační nástroje pro jednání a vyjednávání, kompetence řídit, regulovat, kooperovat a «korigovat» komunikaci s komunikačními partnery.

3. ODKAZ J. A. KOMENSKÉHO PRO BUDUCNOST MEDIÁLNÍCH STUDIÍ NA UJAK

Ve svém díle *Schola Pansophica* [Steiner, Karylová, Králík, 1992] (z roku 1650) J. A. Komenský navrhuje mimo jiné, aby žáci latinské školy alespoň jednu hodinu týdně četli současné noviny; zavedl tedy jako první média do výuky. Didaktické zásady zavedené J. A. Komenským jsou v podstatě zásadami správné komunikace v procesu vzdělávání. Moderní přístup komunikačních věd nejen představuje široký teoretický základ pro pedagogy, ale propojením s komunikační praxí umožňuje a zaručuje stálý kontakt s realitou života společnosti a tím přispívá ke stálé aktualizaci vzdělávacího procesu na všech stupních. Není náhodou, že jedním z dalších úspěšných studijních oborů na UJAK je vzdělávání dospělých, tak důležité pro současnou potřebu rekvalifikace.

Do budoucna tedy, opět a s ještě větším důrazem na Komenského odkaz, připravujeme akreditaci navazujícího magisterského profesně orientovaného studijního programu se zaměřením na mediální gramotnost a mediální edukaci.

LITERATURA

- Komenský, Jan, Amos (2009), *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Poutníková četba.
- Komenský, Jan, Amos (2020), *Jedno nezbytné*. Praha: Kalich.
- Evangelium podle Lukáše, 10, 38–42.
- Komenský SP (1992), Komenský, Jan Amos. *Schola pansophica*. Sousedík, Stanislav (ed.). In Steiner, Martin – Kyrálová, Marie – Králík, Stanislav (eds.). Dílo Jana Amose Komenského 15/III. Praha: Academia.



Miloslav Jůzl

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0003-1929-6473

juzl.miloslav49@seznam.cz

KOMEŇSKI I STUDIA PENITENCJARNE

KOMENSKÝ A PENITENCIARISTIKA

COMENIUS AND PENITENTIARY STUDIES

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy zastosowania w studiach penitencjarnych idei Jana Amosa Komeńskiego, które zawarł w swoim siedmioczęściowym traktacie pt. Ogólna rozprawa o naprawie ludzkich spraw, choć nie zajmował się bezpośrednio więzzeniami, to Ogólna rozprawa oferuje wiele obszarów kontaktu, które z powodzeniem można wykorzystać w penologii i studiach penitencjarnych.

Słowa kluczowe: Komeński, Ogólna rozprawa o naprawie ludzkich spraw, penologia, studia penitencjarne, loch.

ABSTRAKT

Příspěvek se zabývá aplikací myšlenek Jana Amose Komenského, jež vtělil do svého sedmidílného pojednání pod názvem Všeobecná porada o nápravě věcí lidských, do penitenciariistiky. Přestože se Komenský přímo vězeňstvím nezabýval,

Všeobecná porada nabízí hodně styčných ploch, jež lze s úspěchem využít v penologii a penitenciaristice.

Klíčová slova: Komenský, Všeobecná porada o nápravě věcí lidských, penologie, penitenciaristika, žalář.

ANNOTATION

The article presents the application of Jan Amos Comenius's ideas, comprised in the seven-part treatise entitled „General Consultation of an Improvement of All Things Human“, into the penitentiary studies. Although Comenius did not deal directly with prisons, the „General Consultation...“ offers many areas of interaction that can be successfully used in penology and penitentiary.

Key words: Comenius, General meeting on the correction of human affairs, penology, penitentiary, dungeon.

Je tomu již tři sta padesát let, kdy **Jan Amos Komenský (1592–1670)** sepsal sedmidílné pojednání mimořádného a nadčasového významu, *De rerum humanarum emendatione consultatia consultatia catholica ...*. Tak jako předvídal mnohé v pedagogice, dotýkal se svými myšlenkami i speciální pedagogiky, sociální pedagogiky a jak uvidíme – i pedagogiky penitenciární, jíž položil filozofické základy ve své Všeobecné poradě o nápravě věcí lidských. Penitenciaristika je věda, zabývající se výkonem trestu a jeho účinky, naproti tomu penologie se zabývá všemi druhy trestu, kromě odnětí svobody i tresty alternativními. Zakladatelem české moderní penitenciaristiky je p. František Josef Řezáč (1819–1879).

„Přihlédněme nyní k tomu, co se podniklo, aby se v lidském pokolení zjednal pokoj a svornost, a to jakými způsoby a s jakým výsledkem. Prvním prostředkem bylo zřizování společností, kde se větší počet jedinců sdružuje jako údy v jedno tělo, jímž kvůli pořádku má pak vládnout hlava. Takovou společností byli původně příslušníci domácnosti

v jedné rodině, pak více rodin v jedné vesnici, pak více vesnic v jedné obci, posléze více obcí v jednom kraji nebo více krajů v jednom státě. Stupňovité uspořádání v tohoto druhu je podmínkou každého dobrého řádu ve všech věcech, ale přesto samo o sobě bez jiných svazků není dost silné, aby zabránilo výchylkám. Proto byly navrhovány tresty těm, kteří přestupují zákon, poněvadž bez nich nebylo by možno zkrotit svévoli lidí zlých a nemohla by existovat žádná lidská společnost v žádném národě. A přece ani tak nelze všechno zlo a násilí potlačit a tím méně odstranit, což dostatečně dosvědčují žaláře, pranýře, šibenice a podobné prostředky, určené k zvládnutí zločinců a zločinů, které sotva kdy odpočívají.“ (J. A. Komenský, Panegersie – Všeobecné probuzení)

„Je záhodno poučit se z oboru idejí, co je to náprava vůbec a jaké má podstatné složky; abychom tím jasněji prozřeli, co nutně vyžaduje všeobecná náprava. Náprava je uvedení dobré věci, propadající nákaze, v původní stav. Při ní se nezbytně setkávají tři složky: předmět nápravy, činitel nápravy, prostředek nápravy. Teprve ze setkání těchto složek vyplývá úkon nápravný a moudrost k němu potřebná. Uvažme, jakého druhu musí býti všechny tyto věci, aby se náprava dařila nutně.

Předmětem nápravy je dobrá věc, která se začala kazit a má být uvedena v původní stav. Vyžadují se tedy při ní tři podmínky, pro něž by si zaslouhovala nápravná péče:

1. Aby to bylo něco, co je samo v sobě dobré,
2. Ale utrpělo porušení,
3. Které je však jen počáteční, neboť:
 - Věc, která sama v sobě není dobrá, zasluhuje spíše zkázy než nápravy (např. budova na místě hnilobném, nezdravém).
 - Dobrá věc, která se začala kazit, zasluhuje nápravy, aby úplným porušením nezanikla, a tak neztratila všechnu cenu.
 - Co je méně porušeno, napravuje se snáze (např. budova, u níž se sesedá nějaká drobná část).

- Co je příliš porušeno, napravuje se nesnadno (např. budova celá na spadnutí).
- Co je naprosto zkažené, nedá se napravit. Má-li to však být obnoveno, je třeba postavit nové dílo. Příklad: zřícená budova; ztracený život – neboť proti smrti není léku, atd.

Nepodléhat porušení je lepší než být napravován.

Ale být napraven je lepší stav, než byl dříve, je lépe než nebyť porušen.

Jestliže se poruší věci, vzniklé hned od začátku neúplně nebo chabě, pak máme příležitost, aby se při nápravě vybudovaly plněji a pevněji.

Činitel nápravy je někdo, kdo má znalost, možnost i vůli k nápravě porušené věci. Na napraviteli se požaduje trojí věc:

- znát,
- moci,
- chtít.

Odstraň jen jedno z toho, náprava nepůjde.

Prostředek nápravný je něco, co má schopnost zjednat nápravu. (Neboť každý původce činnosti potřebuje nástroje, pomocí něhož by jednal. Odtud poučka: Neužije-li se žádného prostředku nápravného, nic se nenapraví). Mohoucnost nápravného prostředku se dělí ve tři složky, to tj. ve schopnost zastavit příčiny poruchy, porušené uvést zpět v náležitou formu, nápravu ustálit.“ (J. A. Komenský, Panorthosie [Všeobecná náprava])

Jan Amos Komenský (1592–1670), poslední biskup jednoty bratrské, humanistický filozof a pedagog světového významu, ne nadarmo nazývaný učitel národů (Morava, Čechy, Německo, Polsko, Anglie, Švédsko, Uhry, Holandsko) se ve svém nedokončeném díle Obecná porada o nápravě věcí lidských (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica), Amsterdam (1662), obrací ke všem společenským

institucím od rodiny až po stát. Jeho cílem je účast všech na nápravě lidské společnosti. Jednotlivé svazky jsou uvedeny následujícími názvy:

- I. Všeobecné probuzení (Pangresia).
- II. Všeobecné osvětlení (Panaugia).
- III. Všeobecná moudrost (Pansophia).
- IV. Všeobecná výchova (Pampaedia).
- V. Všeobecný jazyk (Panglottia).
- VI. Všeobecná náprava (Panorthosia).
- VII. Všeobecné povzbuzení (Pannuthesia).

Přestože se Jan Amos Komenský nezabývá přímo otázkami soudobého vězeňství – v popředí jeho zájmu byla vždy filozofie a didaktika, svými názory však zasahuje do penologie a penitenciaristiky nepřímou natolik významně, že je zapotřebí věnovat mu, jako knězi a učiteli, v tomto pojednání samostatnou kapitolu. Inspirací budiž upravená a aplikovaná úvaha Aleše Kýry v časopise *Historická penologie* III/2003 s názvem *Odkaz Jana Amose Komenského nejen českému školství* [s. 3–7].

Komenský, silně znepokojen soudobou situací, vyzývá se svým hluboce humánním a přitom kněžským přístupem lidstvo k nápravě nemocného světa (sociálně patologické pojetí). Již v prvním díle, **Všeobecném probuzení**, si klade následující otázku: „Proto byly navrhovány a ustanoveny tresty těm, kteří přestupují zákon, poněvadž bez nich by nebylo možno zkrotit svévoli lidí zlých a nemohla by existovat žádná lidská společnost v žádném národě. A přece ani tak nelze všechno zlo a násilí potlačit a tím méně odstranit, což dostatečně dosvědčují žaláře, pranýře, šibenice a podobné prostředky, určené k ovládnutí zločinců a zločinů, které sotva kdy odpočívají.“ [Komenský, in Všetečka: 1987, s. 54].

Kromě toho Komenský upozorňuje na nebezpečí zneužití justičních prostředků soudci, kteří mají tendenci násilím podrobovat druhé. Proto si klade otázku, zda je takové používání násilí důstojné člověka: „A jaké jsou to způsoby? Vesměs násilnické: biče, pouta, žaláře, provazy,

meče atd. Odpovídá to však rádu? Sluší se, aby se takto nakládalo s rozumným tvorem?“ [Komenský, in Vsetečka: 1987, s. 42].

Pro penitenciární praxi z tohoto dílu vyplývá aktivace všech subjektů nápravy schopných čelit kriminalitě a její recidivě na úrovni předcházení trestné činnosti, nápravě pachatelů ve výkonu trestu odnětí svobody jakož i po propuštění z výkonu trestu. Ještě jeden závažný moment Komenský nabízí k zamyšlení – a to hledání nových cest trestání provinilců.

Všeobecné osvícenství je jediná cesta vedoucí k nápravě lidstva prostřednictvím všeobecné snahy o dosažení moudrosti. Zmoudření je prostředkem k polepšení jedinců i vzájemnému porozumění, bez něhož nelze uskutečnit nápravu celé společnosti.

Komenský naznačuje, že orientace všech subjektů nápravy lze vztahovat též na pachatele trestných činů s doporučením zkoumat příčiny, projevy a následky kriminality, čímž otevírá prostor pro vznik příštích věd (kriminologie apod.).

Všeobecná moudrost podle Komenského vychází z lidské přirozenosti, touhy po dobru, vhodných způsobů jednání a prostředků, jež umožňuje rozlišovat dobro a zlo, a tak dosáhnout dobra a vyhnout se zlu. Vedle lidského myšlení a dorozumívání je právě svobodná vůle člověka tou nejdůležitější vlastností, která jej odlišuje od ostatních živých tvorů, a proto je třeba věnovat zvýšenou pozornost rozvíjení volných vlastností. Vůle člověka je ovlivňována rozumovým poznáním, ale též jeho city a vědomím mravní odpovědnosti – svědomím. Rozvíjení citových vlastností musí směřovat k prožívání dobra, pravdy a krásy. Lze vyvodit závěr, že ke zmoudření vede získávání vědomostí jen se současným rozvíjením volných a citových vlastností, které se stávají i jedním ze základních principů zacházení s vězni. Své nezastupitelné místo má v tomto procesu i vězeňská duchovní služba a Vězeňská duchovenská péče.

Ze Všeobecné moudrosti lze aplikovat univerzalizaci působení všech subjektů nápravy se zaměřením na cílevědomou a systematickou přípravu vězněných pachatelů trestných činů k začlenění znovu do občanské společnosti – inspirující jsou náměty pro programy zacházení s odsouzenými, jejich příprava ve výstupním (ale i v nástupním oddělení) a další kontinuální, postpenitenciární péči – působení kurátorů, sociálních pracovníků a pohříchu i probační a mediační služby, ale opět také církve.

Všeobecná výchova je definována dostupností, rozsahem a hloubkou vzdělání s cílem zajistit co nejširší přípravu člověka na život ve společnosti, získáním potřebných znalostí, dovedností a osvojením mravních zásad. Spolehlivou zárukou účinnosti výchovně vzdělávacího procesu je dobrovolný přístup vychovávané osoby k výuce. Tuto dobrovolnost lze získat přesvědčením (motivací), že se naučí něčemu novému, a to cestou vlídného vyučování, pádnou argumentací, rozvíjením vlastního názoru, vlastní vůle a zkušenosti. Zájmu vychovávané osoby o vzdělávání lze dosáhnout tím, že jí nasloucháme, povzbuzujeme a za pozitivní výsledky odměňujeme pochvalou.

Jestliže ze Všeobecné moudrosti vyplývá Komenského návod, jak postupovat při resocializaci vězňů, pak ve Všeobecné výchově jde o konkrétní instrumentalizaci zacházení s vězněnými pachateli trestných činů prostřednictvím souboru výchovně vzdělávacích a terapeutických metod, forem a prostředků, obrazy všech složek výchovy vtělených do programů zacházení. Tento záměr sleduje doplnění a rozšíření vzdělání vězně a umožňuje mu tak snazší začlenění do civilní společnosti.

Všeobecný jazyk lze chápat jako ideální prostředek k překonání komunikačních bariér v důsledku jazykových odlišností, ale i jako návod ke sjednocení významů používaných slov v rámci jednoho jazyka. Nejdříve je třeba druhému porozumět a teprve pak jej lze vychovávat. Neúčinnost výchovného působení může pramenit právě z nedostatečné

srozumitelné komunikace, ale též i z interpretace. Tak lze rozdílně interpretovat kategorie, jako jsou pravda, právo, spravedlnost a svoboda, jejichž správné pochopení má velký význam v nápravě pachatelů trestných činů.

Komenský naznačuje, že adekvátní komunikace mezi subjekty nápravy – a z penitenciárního hlediska – pachateli trestných činů, je se zřetelem na vzájemné porozumění a pochopení procesu nápravy mimořádně důležitá. Jak pro celkový průběh resocializace (v kontaktu s vychovateli, dozorci i specialisty), tak pro spojení s vnějším světem rodiny a přátel.

Všeobecná náprava se týká uvedení veřejných záležitostí do žádoucího stavu prostřednictvím předchozích přístupů k otázkám nápravy lidské společnosti. Komenský při tom vychází ze základního postulátu, že člověk je v podstatě dobrý, jinak by náprava neměla smysl. Objektem nápravy může být jednotlivec, skupina, společenská instituce či dokonce společenský řád. Subjektem nápravy je ten, kdo disponuje znalostmi, možnostmi a má pevnou vůli napravit nežádoucí stav. Komenský zároveň podává návod, jakými postupy je třeba napravit celek. Náprava je podle něho cílevědomá a systematická činnost, jejíž úspěšnost je závislá na stupni narušení objektu nápravy, na úrovni odbornosti, kompetenci a motivaci subjektu nápravy a na použití prostředků nápravy.

Aby mohlo dojít k transformaci vězeňství, musí se změnit celý systém, pak můžeme přistoupit k nápravě jednotlivců. Znamená to i přijetí a dodržování mezinárodních norem, předpisů a závazků. Pak může skutečně probíhat efektivní resocializace, kvalitativně vyšší stupně zacházení s vězni a také integrace společnosti snižováním kriminality a recidivy pachatelů trestných činů v důsledku úspěšného procesu nápravy. Své nezastupitelné místo zde opět naplňuje vězeňská duchovní služba a Vězeňská duchovenská péče.

Všeobecné povzbuzování je určeno všem, kteří jsou schopni se podílet na uskutečňování nápravy lidské společnosti na základě před-

chozího Komenského návodu. Povzbuzovat znamená podněcovat k odvaze, činnosti a vytrvalé práci ty, kteří mají potřebné znalosti k řešení problémů a rovněž ty, kteří ještě váhají. Nesnadnost a nejistý výsledek nápravné činnosti mohou vést ke ztrátě aktivity. Proto je třeba pěstovat zdravý pedagogický optimismus a k nápravě přistupovat jako lékař k léčbě. Povzbuzování výchovných pracovníků je motivujícím připomenutím povinností a poslání, uznání náročnosti práce a posilování sebevědomí, naděje na úspěch, naděje na propuštění z vězení.

Motivace subjektů nápravy ke korigování či zamezování jejich rezignace na nápravu pachatelů trestných činů je opakem povzbuzování vězňů k jejich návratu do civilního života. I oni jsou totiž často vystaveni pocitům zmarňeného času a bezvýchodnosti svého pedagogického působení.

Z koncepce Obecné porady o nápravě věcí lidských lze vyvodit metodologické zásady, jež mohou napomoci k odstraňování kriminality a snižování recidivy pachatelů trestné činnosti. Především ale slouží všem specialistům ve vězeňství jako metodologický návod k zacházení s vězni. Rovněž penitenciární principy z tohoto díla vycházející podmiňují úspěšnost resocializačních procesů u jedinců ve výkonu trestu odnětí svobody.

I v tomto díle se Komenský řídí (v duchu svého náboženského přesvědčení) svým životním výchovným cílem: V přípravě k věčnému životu, jež má tři stupně:

Poznej sama sebe a svět kolem sebe; ovládni sebe; povznes se k Bohu. Z toho pak vyplývají tři základní oblasti výchovy: vzdělání ve vědách a v uměních, mravní výchova a výchova náboženská. Genialita filozofického, pedagogického i náboženského díla se zřetelně projevuje především v těch myšlenkách, které lze docenovat a realizovat až v dnešní době a s úspěchem je aplikovat i v penologii a penitenciaristice jako jejich filozofických základů. Podle českého filozofa a pedagoga, Radima Palouše, je podstatou dnešní filozofie výchovy naučit jedince ori-

entovat se v chaosu současného světa a umět si najít v tomto labyrintu života cestu k vyšším hodnotám. A tak lze aplikovat do penitenciaristiky i myšlenky Jana Amose Komenského, který na hlubokých humánních základech spatřuje polepšení provinilce v tom, že mu rovněž bude ukázána pravá cesta na svobodě (vychovateli, specialisty a dalším vězeňským personálem) k normálnímu občanskému životu prostého páchání trestné činnosti. V tom spočívá i Komenského odkaz naší penitenciari-
stice, vědě žalární.

LITERATURA

- Adamová, Karolína, 2006, *Světla a stíny středověkého práva*. Praha: Havlíček Brain Team.
- Anzenbacher, Arno, 2004, *Křesťanská sociální etika*. Brno: CDK.
- Bednář, František, 1934, *Církev a stát*. Praha: Melantrich.
- Bělina, Pavel a kol., 1993, *Dějiny zemí koruny české*. Praha: Paseka.
- Bušek, Vratislav, 1922, *Církev, stát a jinověrci v Codexu iuris canonici*, Praha.
- Bušek, Vratislav, 1930, *Poměr státu k církvím Bratislava*: Právník.
- Bušek, Vratislav, 1946, 1947, *Učebnice dějin práva církevního I., II.* Praha: Všehrd.
- Cipro, Miroslav, 2002, *Galerie světových pedagogů*. Encyklopedie prameny výchovy. Praha: Vlastní vydání.
- Cipro, Miroslav, 1984, *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama.
- Čapková, Dagmar, 1987, *Myslitelsko výchovatelský odkaz J. A. Komenského*. Praha: SPN.
- Foucault, Michael, 2000, *Dohlížet a trestat*. Praha: Dauphine.
- Hála, Jaroslav, 2007, *Bolest a naděje vězení*. Praha: Triton.
- Hromádka, Josef Lukl, 1931, *Křesťanství v myšlení a v životě*. Praha.

- Jůva, Vladimír. & Jůva, Vladimír, 1997, *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.
- Jůzl, Miloslav, 2010, *Základy pedagogiky*. Brno: IMS Brno.
- Kaňa, 1994, *Křesťanská etika*. In: Učební texty I, str. 143 – 179). Brno: Institut vzdělávání Vězeňské služby České republiky.
- Kýr, 2003, *Historická penologie III/2003*, str. 3 – 7. Časopis Institutu vzdělávání - Kabinetu dokumentace a historie. Praha: Vězeňská služba České republiky.
- Mitáš, 2007, *Duchovenská služba v penitenciární prostředí*. Praha: Občanské sdružení Vězeňská duchovenská péče a Institut vzdělávání Vězeňské služby České republiky.
- Opatrný, Michal, 2007, *Diakonická teologie*. České Budějovice: Teologická fakulta, Jihočeská univerzita.
- Palouš, Radim, 1991, *K filosofii výchovy*. Praha: SPN.
- PEKAŘ, Josef, 1991, *Dějiny československé*. Praha: Akropolis.
- Říčan, Rudolf, Molnár, Amedeo, 2008, *Dvanáct století církevních dějin*. Praha: Kalich.
- Uhlík, Jan, 2006, *Historie věznění a vězeňství v Čechách*. Praha: IV VS Stráž pod Ralskem.
- Všetečka, Jiří, 1987, *Všenáprava obrazem*. Praha: Polygrafia.

Magda Neuwirthová

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0003-3867-613X

neuwirthova.magda@ujak.cz

Jan Beseda

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-1733-7617

beseda.jan@ujak.cz

**SPUŚCIZNA HISTORYCZNA KOMEŃSKIEGO
ZASTOSOWANA W EDUKACJI
WIELOKULTUROWEJ**

**HISTORICKÝ ODKAZ KOMENSKÉHO
APLIKOVANÝ NA MULTIKULTURNÍ
VÝCHOVU**

**COMENIUS HISTORICAL LEGACY APPLIED
TO MULTICULTURAL EDUCATION**

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy tematu edukacji wielokulturowej i wpływu J. A. Komenskiego na nią. W artykule przedstawiono Komeńskiego jako jednego z pierwszych promotorów

edukaci wielokulturowej. Kolejna część poświęcona jest badaniu tolerancji obywateli Republiki Czeskiej wobec innych mniejszości. Krótko opisano również badania autora dotyczącą postaw tolerancji wielokulturowej w grupach studentów Uniwersytetu Jana Amosa Komeńskiego w Pradze. Pod koniec wyjaśniono znaczenie edukacji wielokulturowej i idei Jana Amosa Komeńskiego dla współczesnego społeczeństwa czeskiego.

Słowa kluczowe: edukacja wielokulturowa, pedagog, program edukacyjny, tolerancja, współpraca.

ABSTRAKT

Příspěvek se věnuje tématu multikulturní výchovy a vlivu J. A. Komenského na ní. Komenský je v článku představen jako jeden z prvních propagátorů multikulturní výchovy. Následuje část, kde je věnován prostor výzkumům tolerance občanů ČR k jiným minoritám. Je stručně popsán i průzkum autorky k postojům multikulturní tolerance ve skupinách studentů UJAK. Na závěr je vysvětlena důležitost multikulturní výchovy a myšlenek Jana Amose Komenského pro současnou českou společnost.

Klíčová slova: multikulturní výchova, pedagog, vzdělávací program, tolerance, spolupráce.

ABSTRACT

The paper deals with the topic of multicultural education which was influenced by J. A. Komenský. The introduction presents Komenský as one of the first promoters of multicultural education. The following part is dedicated to research into the tolerance of Czech citizens towards other minorities. The author's survey involving the attitudes of multicultural tolerance in groups of UJAK students in Prague shows the importance of Komenský's concepts for the current Czech society.

Keywords: multicultural education, pedagogue, educational program, tolerance, cooperation

ÚVODNÍ SLOVO O PŘÍNOSU J. A. KOMENSKÉHO

V článku se zabýváme přínosy Jana Amose Komenského pro multikulturní výchovu. Dle našeho názoru lze v jeho díle nalézt mnohé

myšlenky, které lze v rámci multikulturní výchovy využívat i dnes. V článku to demonstrujeme v rámci makroúrovně na výzkumech tolerance jinakosti v ČR a v rámci mikroúrovně na příkladu studentů speciální pedagogiky Univerzity Jana Amose Komenského v Praze. Jeho zásadu „**omnes omnia omnio**“ [Komenský, 1948], můžeme vysvětlit jako otevření učení pro všechny, všemu, všemi prostředky.

Komenský byl tedy dle nás propagátorem otevřeného vzdělávání pro všechny bez rozdílů. Navrhoval zavedení tříd ve městech i vesnicích, vyučovat dívky i chlapce, integrovat i handicapované studenty (velmi aktuální problematika v dnešní době), čtyřstupňový systém vzdělávání a „sestavení koncepce celoživotního vzdělávání“. Podle něj by měl člověk na sobě pracovat v mládí i ve stáří a neměl by se nikdy přestat sebez-dokonalovat. [Komenský, 1948] Nejde tedy pouze o nabývání znalostí, ale hlavně o „**formování harmonicky rozvinuté osobnosti**“.

Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem je zajímavé, že samotný Komenský svou pedagogickou práci upozaďoval, za svou pozici teologa a filosofa, který se snažil uskutečnit tzv. „**nápravu věcí lidských**“. Vzdělání by se podle něj mělo stát pouze nástrojem k jeho dosažení. Komenského mecenáši ovšem preferovali právě jeho pedagogickou činnost. A právě toto byl pro Komenského hlavní důvod věnovat se pedagogice.

KOMENSKÉHO POHLED NA MULTIKULTURNÍ SOUŽITÍ

V České republice je zaměřena pozornost na multikulturní výchovu teprve od 90-tých let 20. století [Buryánek 2002, Moore 2008] za významného přispění dotačních programů z fondů EU pro rozvoj vzdělávání. Je tedy velkým paradoxem, že **základy k multikulturní výchově byly položeny právě Komenským už před 350 lety**. Člověk by se měl dle Komenského učit do 24 let a poté cestovat. Představil koncept tzv. **Apodemie** neboli cestování za poznáním jiných národů, jejich mentality

a zvyků. Dle Komenského se mohou národy sblížit i bez pronásledování a nenávisti. [Komenský 1966, Koménski 1973] Šířil povědomí o tom, že bychom měli být šťastní z různorodosti národů. Kladl důraz na to, co lidi spojuje a na odstraňování toho, co je může rozdělovat. [Wolf, 1992] Důležité je podle Komenského vyhledávat styk s jinými národy, který nás může obohatit, rozšířit nám obzory a posunout v našem vědění výše. Jedinec se má podle něj stát tzv. „světoobčanem“. [Týž, 1972] Podle něj by národy měly vychovávat své občany v duchu „světoobčanství“ a měly by rozšířit pojem domova na celý svět, což je v dnešním globalizovaném světě stále více aktuální myšlenka.

Komenský také definoval z dnešního pohledu na etnickém principu **pojem národ** jako: *„veliký počet lidí, pocházející z téhož kmene, kteří bydlí na témž místě na zemi (jakoby ve společném domě, jež nazývají vlastí), mluví týmž jazykem, a jsou tak spojeni týmiž svazky společné lásky, svornosti a snahy o obecné dobro.“* [Týž 1972, p. 259] Byl si vědom, že pro pochopení jiných kulturních mentalit je důležitá i znalost jazyků [Novák, 1932]. Teze, že jazyk determinuje mentalitu národa, pak později rozvíjeli např. myslitelé 19. století jako Wilhelm von Humboldt či Johann Gottfried Herder [Hill, Mannheim, 1992].

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA DNES

Jak jsme již uvedli, **pojem** Multikulturní výchova se používá sice od 90. let 20. století, ale jako **koncepce** se již rozvíjí od druhé poloviny 20. století v souvislosti s rasovou a etnickou krizí v USA a imigračními vlnami do zemí západní Evropy [Švingalová, 2007]. Multikulturní výchova nepatřila k tradičním oblastem našeho českého vzdělávání a je součástí vzdělávacích programů pro základní školy a první stupeň víceletých Gymnází **až od 1. září 2007**. Dle Mistríka [2008] se multikulturní výchova rozvíjí jako přímý důsledek multikulturalismu. V současné době se v teorii a ideologii multikulturality ve vztahu k multikulturní

výchově vygenerovaly 3 proudy. Jedná se o **konzervativní** multikulturalismus, **liberální** a **kritický** multikulturalismus.

Výstižně multikulturní výchovu definoval Jan Průcha [2011, s. 15]: „Jedná se o edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“ S tolerancí se jedinec nerodí, toleranci člověk během života získává. [Boutte, 1999], tolerantním se člověk stává. K tomuto přesvědčení jedince vedou postupně získávané znalosti, zkušenosti a utvářené postoje a hodnoty, čehož si byl Komenský vědom [Novák, 1932].

Multikulturní výchova u menšinového etnika rozvíjí kulturní specifika a současně poznávání kultury majority. Ta se seznamuje zase se specifiky minorit. Zároveň u obou skupin, pak pomáhá nacházet stěžejní body pro vzájemný respekt, společné aktivity a spolupráci [Marádová, 2006]. Švingalová [2007] chápe multikulturní výchovu v **širším slova smyslu** jako výchovu vedoucí k pochopení a respektování každého člověka, v **užším slova smyslu** jako konkrétní činnosti připravující jedince na multikulturní soužití, které je rasově, nábožensky, sociálně i kulturně variabilní. Měla by seznamovat studenty s jinými kulturami, tradicemi, hodnotami a lépe si tak uvědomit vlastní kulturní identitu, tradice a hodnoty.

Z mezinárodního hlediska můžeme nalézt množství návrhů k vylepšení multikulturních kompetencí a k odbourávání předsudků. Uvádí se např. velká účinnost programů tzv. „**Kooperativního skupinového vzdělávání**“ [Stephan, 1999]. Meziskupinové kontakty přispívají k odstraňování vzájemného nepřátelství a předpojatosti. Další programy jsou založeny na **zprostředkování informací**. Např. program proti postojům vykazujícím předsudky je tzv. **Rokaecheho technika konfrontace hodnoty** (value-confrontation technique). V neposlední řadě můžeme jmenovat různé **multikulturní výchovné programy** jako např. „Škola proti rasismu“, „Zvýšení kvality vzdělávání prostřednictvím po-

sílení inkluze v multikulturní společnosti – 2015“, či **různé akce**, které otevírají problém kulturní různorodosti a umožňují jedincům z etnických menšin rozvoj vlastní pozitivní etnické identity. [Thomas, 1996] Pro děti jsou vhodné **hry a činnosti** motivované známými kulturními zvyklostmi jiných národů se svými tradicemi a artefakty.

TOLERANCE KE KULTURNÍ JINAKOSTI V RÁMCI ČR

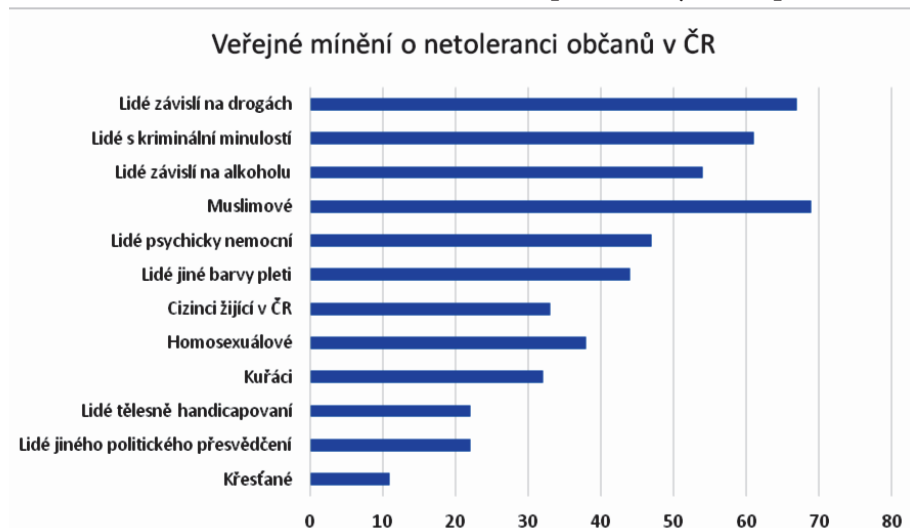
Abychom ukázali aktuálnost multikulturní výchovy, představíme si v následující části, jak tolerantní je česká společnost. S tím, jak do České republiky migruje stále více lidí z jiných kultur, stává se multikulturní výchova pro současnou českou společnost důležitou a nepostradatelnou. Podle průzkumu Sociologického ústavu Akademie věd ČR z roku 2019, asi 30% dotázaných odmítá sousedství s lidmi jiné barvy pleti, či s cizinci. Netolerance k soužití s lidmi s jinou barvou pleti, náboženstvím a původem roste. Výše dosaženého vzdělání jasně ukazuje, že zatímco jen asi čtvrtina z dotazovaných vysokoškoláků odmítá za souseda cizince, či člověka jiné barvy pleti, v případě vyučených je to asi jedna třetina. [Tuček, 2019]. Zpráva z roku 2020 vykazuje obdobná čísla, jen došlo k poklesu u cizinců, které nechce za sousedy čtvrtina dotázaných. Soužití s muslimy pak odmítají dvě třetiny respondentů. Ve srovnání s minulým šetřením z března 2019 se distance od vybraných skupin statisticky významně změnila: u lidí s jinou barvou pleti (vzestup odmítnutí o 6 procentních bodů), u cizinců žijících v ČR (pokles odmítnutí o 4 procentní body). Dosažené vzdělání je významným faktorem také u soužití s lidmi jiné barvy pleti (jako sousedy je odmítá 47 % dotázaných s vyučením, 30 % s vysokoškolským vzděláním). Podobný rozdíl názorů je i na sousedy cizince (30 % oproti 14 %) [Tuček, 2020]. Porovnání s dalšími skupinami zobrazuje graf. č. 1.

Graf 1 Koho byste nechtěli mít za sousedy – občané ČR



Zdroj: [Tuček, 2020]

Graf 2 Mínění občanů ČR k toleranci předložených skupin



Zdroj: [Tuček, 2020, vlastní zpracování]

Podle stejného šetření [Tuček, 2020] se respondenti obecně domnívají, že si obyvatelé ČR myslí, že jsou tolerantní. Na druhou stranu v případě muslimů, cizinců a lidí jiné barvy pleti si respondenti, myslí, že jsou tolerantnější než jejich spoluobčané. (Graf č.2)

SONDA NÁZORŮ NA MULTIKULTURNÍ VÝCHOVU

Multikulturní povědomí by měli mít již žáci na základních školách a mělo by jedince provázet celým životem. Za tímto účelem je důležité také náležitě připravit pedagogy. Autorka tohoto článku vyučuje Multikulturní výchově v **Praze na Univerzitě Jana Amose Komenského (UJAK) na katedře Speciální pedagogiky**. V rámci výuky byla zde autorkou zrealizována výzkumná sonda v pěti studijních skupinách, tj. u 145 respondentů. Všichni respondenti dostali za úkol zodpovědět následující: „**Můj postoj k Multikulturní výchově**“. **Cílem výzkumné sondy** bylo zmapovat názory respondentů na Multikulturní výchovu. Ve výše zmíněných skupinách je celkem 148 studentů. Na otázku **odpovědělo 145 studentů**, 3 se neúčastnili. Výzkum proběhl v lednu 2021. Získané odpovědi autorka na základě systematické textuální kondenzační analýzy [Maltereud, 2012] rozdělila dle obsahu výpovědí **do pěti skupin**. Odpovědi si byly velmi podobné, přesto se podařilo vyselektovat následující skupiny dle uvedených společných znaků.

Za každou skupinu je zde předložena jedna reprezentativní obdržená odpověď. Jednotlivé skupiny byly označeny jako A, B, C, D, E.

1. SKUPINA A – POCHYBUJÍCÍ O ÚSPĚCHU OSVĚTY:

„Zejména médií jsou nám předkládány ušlechtilé ideje, které se na-prosto míjejí s realitou všedního dne. Současné ideologie Multikulturní výchovy ve skutečnosti vytváří a upevňují odlišnosti, které bez znalostí jiných kulturních zvyklostí jen vedou k netoleranci a zášti v české populaci. Způsob integrace závisí vždy na tom, kdo je integrován. Do budoucna se nárůst emigrantů setká s velkým odporem původních obyva-

tel právě pro neochotu asimilovat se, či integrovat se do prostředí dané země.“

2. SKUPINA B – PREFERUJÍCÍ ÚLOHU PEDAGOGA:

„Výuka Multikulturní výchovy je vnímána jako nástroj k porozumění a toleranci vůči lidem jiné barvy pleti, etnika, náboženství a jiných odlišností. Výuka má být zaměřena na výchovu proti rasismu a násilí, proti diskriminaci a netoleranci. Informace o jiných etnikách nás mohou velmi obohatit. Zejména pro pedagogické pracovníky, kteří se mohou ve své praxi s různými etniky setkat, je znalost multikulturní výchovy naprosto zásadní. Pedagog musí nejen mít dostatek relevantních informací, ale také musí je umět pochopit a předat a vysvětlit ostatním.“

3. SKUPINA C – HLÁSAJÍCÍ VŠEOBECNOU OSVĚTU:

„Nejdůležitější je nestranná a nezaujatá edukace nejen pedagogických pracovníků, ale celé veřejnosti. Mělo by se začít u dětí předškolního věku postupně přes všechny vzdělávací stupně až po university třetího věku. Stále v nás přetrvává strach z nevědomosti o neznámém a jinakém. Toto vede k předsudkům a z toho k vyplývající nenávisti a netoleranci. Netoleranci pozorujeme zejména u starší generace, proto je tak důležité, aby alespoň mladá generace měla na tuto problematiku vstřícnější pohled.“

4. SKUPINA D – SNAŽÍCÍ SE POCHOPIT JEDNÁNÍ NEPŘÍZPŮSOBIVÝCH:

„Bohužel i přes vyspělost naší doby se setkáváme s předsudky vůči etnikům, které mají odlišnou kulturu, než je ta naše. Výzkumy ukazují, že např. romské etnikum uplatňuje pro život naprosto odlišné hodnoty než majorita. Vzdělávání nepatří mezi jejich preference a rovněž ve statistikách uskutečněných trestných činů jsou v první linii. Nicméně, můžeme si položit otázku, zda-li se tato minorita nechová nespolečensky a protizákonně právě kvůli předsudkům v chování a jednání majoritních obyvatel, zdali si nenesou svůj původ na čele jako stigma.“

5. SKUPINA E – VYZNÁVAJÍCÍ SPOLUPRÁCI OBOU STRAN:

„Výuka Multikulturní výchovy by měla být primárně zaměřena na prevenci jevů, jako jsou xenofobie, rasismus, nesnášenlivost, diskriminace apod. Multikulturní tolerance by měla fungovat vzájemně. To znamená, že i minority by měly mít snahu pochopit většinovou společnost, ve které žijí, respektovat její kulturu a práva všech. Vždy se lépe přijímá člověk, který se snaží o to „pochopit a být pochopen“, na rozdíl od člověka vymykajícího se normě. Chceme-li tady všichni žít společně, musíme si pomáhat, tolerovat se a mít stejná práva, ale i povinnosti.“

Následující tabulka č. 1 uvádí relativní a absolutní počet respondentů v jednotlivých vyselektovaných skupinách.

Tabulka 1 Počet respondentů dle skupin

Zkoumaná skupina resp.	Absolut. počet respondentů	Relativní počet resp. v %
Skupina A	15	10%
Skupina B	21	15%
Skupina C	47	32%
Skupina D	6	4%
Skupina E	56	39%

Zdroj: vlastní práce autorky

Interpretace interního výzkumu postojů multikulturního výchovy v rámci vzdělávání pedagogů

Respondentů, kteří se vyjádřili ve smyslu **skupiny A**, tj. pochybujících o úspěchu osvěty, bylo 10%. Respondenti **skupiny B**, kteří se vyjádřili, že stěžejní úlohou je zde role pedagoga, zaujímají 15%.

Co se týká **skupiny C**, kteří tvrdili, že všichni se musí vzdělávat k toleranci, bylo respondentů 32%. Potvrzují nutnost všeobecné tolerance. Tato skupina je velká a demonstruje „kolektivní spravedlnost. Jde tedy o kolektivní zodpovědnost i kolektivní povinnosti. Tzn., pokud se zapojí ostatní, zapojíme se také.

Respondenti ve **skupině D** se snažili pochopit i minoritní stranu a jejich problémy. Zde jsme započítali pouze 4 % respondentů. Někdy pochopit ostatní „dost bolí“. V první řadě vidíme sebe, preferujeme svou rodinu, své blízké a potom až ty ostatní. Jsme jako národ kolektivističtí a individuality nejsou příliš vítány. Právě zde může sehrát multikulturní výchova důležitou roli.

Nejpočetnější skupinou byli respondenti ze **skupiny E**, kterých bylo 39 %. Jsou srozuměni s tím, že aby něco fungovalo musí se zapojit jedna i druhá strana, nejlépe stejnou měrou se stejným úsilím a za stejné odměny.

Je důležité říci, že názory respondentů z různých skupin nemusí být nutně v rozporu a názory dominantních skupin E a C jsou do značné míry kompatibilní.

ZÁVĚR

Podle respondentů je nezbytné zabývat se všeobecnou osvětou multikulturního soužití. Je zapotřebí tolerance vůči jinakosti občanů a znalosti svých práv i povinností. Z našeho pohledu se jedná o pozitivní zjištění, které by si zasloužilo do budoucna hlubší výzkum. Z vybrané výpovědi respondenta ze skupiny D zase vyplývá, že i část studentů pedagogiky je ovlivněna předsudky vůči jiným skupinám. Dokládá to na příklad nepravdivé tvrzení o výskytu Romů na předních příčkách kriminálních statistik. Problematický je i předpokládaný biologický determinismus asociálního chování Romů. I takovéto mýty by měla multikulturní výchova vyvracet. Podle našeho názoru snaha Jana Amose

Komenského o inkluzivní a multikulturní výchovu by nezapadla i dnes a jak národní šetření, tak výzkumná sonda provedená na univerzitě jeho jména ukazují stálou aktuálnost jeho myšlenek.

LITERATURA

- Boutte, Gloria (1999), *Multicultural Education – Raising Consciousness*. USA: Wadsworth Publishing Company.
- Buryánek, Jan (2002), *Interkulturní vzdělávání; příručka nejen pro středoškolské pedagogy* [Intercultural education, the handbook not only for secondary schools teachers]. Praha: Člověk v tísni, společnost při ČT, o. p. s.
- Hill, Jane H., Mannheim, Bruce (1992), Language and World view, *Annual Review of Anthropology*, 1992, 21, pp. 381–406. <https://doi.org/10.1146/annurev.an.21.100192.002121>
- Komeňski, Jan Amos (1973), *Pampaedia*, Ossolineum, Wrocław- Warsaw- Cracow- Gdańsk: PAN.
- Komenský, Jan Amos (1948), *Didaktika velká*. Brno: Komenium.
- Komenský, Jan Amos (1966), *Vybrané spisy J. A. K.* 1. vyd. Praha: SPN.
- Malterud, Kristi (2012), Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 2012. 40(8), pp. 795–805. <https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Marádová, Eva (2006), *Multikulturní porozumění*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
- Mistřík, Erik (2008), *Multikultúrna výchova v škole*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.
- Moree, Dana (2008), *How Teachers Cope with Social and Educational Transformation :Struggling with Multicultural Education in the Czech Classroom*. Benešov: Ema.
- Novák, Jan (1932), *Jan Amos Komenský, jeho život a spisy*. Praha: Dědictví Komenského.
- Nový, Ivan, Schroll-Machl, Sylvia (2005), *Spolupráce přes hranice kultur*. Praha: Management Press.

- Průcha, Jan (2011), *Multikulturní výchova: Příručka nejen pro učitele*. Praha: Triton, 2011.
- Stephan, Walter (1999), *Reducing prejudice and stereotyping in schools*. New York: Teachers College, 1999.
- Švingalová, Dana (2007), *Úvod do multikulturní výchovy*. Liberec: Liberecké romské sdružení, 2007.
- Thomas, Alexander (1996) *Psychologie Interkulturellen Handelns*. Goettingen: Hogrefe, 1996.
- Tuček, Milan (2019), *Tolerance k vybraným skupinám obyvatel*. 2019. Tisková zpráva březen 2019. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR.
- Tuček, Milan (2020), *Tolerance k vybraným skupinám obyvatel*. Tisková zpráva březen 2020. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR.
- Týž, (1972), *Vybrané spisy J. A. Komenského*, sv. VI. Praha: SPN.
- Wolf, Jan (1992), *Jan Amos Komenský: Osobnost dneška*. Praha: Unitaria.



Peter Laca

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava

ORCID: 0000-0002-8682-2333

laca.petr@ujak.cz

Slavomír Laca

Pražská vysoká škola psychosociálních studií, Praha

ORCID: 0000-0002-1408-7157

laca.slavomir@ujak.cz

**ZASADY DYDAKTYCZNE KOMENSKIEGO
STOSOWANE W PROCESIE EDUKACYJNYM
STUDENTÓW KIERUNKÓW
SOCJALNO-ZDROWOTNYCH**

**KOMENSKÉHO DIDAKTICKÉ ZÁSADY
UPLATŇOVANÉ V EDUKAČNÍM PROCESÉ
STUDENTŮ SOCIÁLNĚ-ZDRAVOTNICKÝCH
OBORŮ**

**COMENIUS' DIDACTIC PRINCIPLES
APPLIED IN THE EDUCATIONAL PROCESS
SOCIO-MEDICAL STUDENTS**

ABSTRAKT

Artykuł dotyczy podstawowych zastosowań dydaktycznych Komeńskiego w procesie kształcenia studentów kierunków socjalnych i zdrowotnych. Celem artykułu jest wskazanie uniwersalności zasad dydaktycznych Komeńskiego, które otwierają nowe możliwości usprawnienia pracy nauczycieli w osiągnięciu celów w procesie edukacyjnym. Od samego początku pedagogika jako nauka dążyła do stworzenia podstawowych zasad, które prowadziłyby do efektywnego procesu edukacyjnego dla uczniów.

Słowa kluczowe: Zasady dydaktyczne, Edukacja, Proces edukacyjny, Komeński, Pedagog, Student.

ABSTRAKT

Příspěvek se zabývá Komenského didaktickými zásadami uplatňováními v edukačním procese studentů sociálně-zdravotnických oborů. Cílem příspěvku je poukázat na univerzálnost Komenského didaktických zásad, které otevírají nové možnosti, jak ulehčit práci pedagogů při dosahování cílů v edukačním procesu. Pedagogika jako věda se od jejího samotného vzniku snažila o formaci základních pravidel, které by vedly k efektivnímu edukačnímu procesu studentů.

Klíčová slova: Didaktické zásady, Edukace, Edukační proces, Komenský, Pedagog, Student.

ABSTRACT

The paper is based on Comenius's fundamental didactic applications in the educational process of students of social and medical disciplines. The aim of the paper is to specify the universality of Comenius's didactic principles, which initiate new possibilities for facilitating the work of teachers in achieving goals during the educational process. Since its inception, pedagogy as a science has lead to form basic rules that settle an effective educational process for students.

Keywords: Didactic principles, Education, Educational process, Comenius, Educator, The student.

ÚVOD

Didaktické zásady jsou všeobecné doporučení týkající se edukačního procesu. Jedná se o nejvšeobecnější požadavky na organizace, průběh a účinnost vzdělávacího procesu, které musí být uplatňovány, jako jednotný systém. Když se těmito zásadami bude pedagog řídit, bude výuka efektivnější a účinnější. Komenského didaktické zásady se vztahují nejen na edukační činnost pedagoga, ale i na metody výuky, formy výuky, materiálně didaktické prostředky, na učivo atd. Didaktické zásady se vyvíjely, vyvíjí a obnovují od časů Jana Amose Komenského. Postupně vznikl a rozvíjel se systém pedagogických zásad (označovaných také jako „principy“), tedy nejvšeobecnější normy podmiňující úspěch. O formulaci zásad se s úspěchem pokusili J. A. Komenský, H. Spencer, A. Diesterweg, J. H. Pestalozzi, K. D. Ušinskij a další pedagogové. Zásady systematickosti, vědeckosti, spojitosti teorie s praxí, názornosti, resp. optimální názornosti však byli v popředí mezi didaktickými zásadami zejména v 70. a 80. letech 20. století, jejich aktuálnost vystupuje do popředí i dnes. Pedagogické zásady jsou nejvšeobecnější, resp. bazální požadavky, které v souladu s cíli a zákonitosti edukačního procesu určujících jejich charakter. Vztahují se na všechny stránky výchovy a vzdělávání, t.j. na edukační činnost pedagogů, školních subjektů, jakož i na poznávací činnost studentů. Pedagogické zásady se podobně jako vědecké poznání neustále vyvíjejí, mění se a doplňují s tím, jak rostou poznatky o výchovně vzdělávací procesu. Stále je přítomné úsilí o nejnovější formulování a dotváření zásad. V edukačním procesu se zásady navzájem prolínají a navzájem podporují.

Systém didaktických zásad, které vypracoval Komenský, se staly základem koncepce vyučovacího procesu, předstihly dobu svého vzniku a s úspěchem je ve výuce studentů nejen sociálně-zdravotnických oborů uplatňuje moderní pedagogika. Komenský vycházel z vlastních životních zkušeností a zkušeností bratrských škol a snažil se je filosofic-

ko-sociálně odůvodnit. Základní kategorie didaktiky definoval v *Didaktice a v Analytické didaktice*. Učení zdůrazňoval příklady, pravidly a praxí. Vyučovací zásady vyžadoval respektovat i v samotné přípravě na edukaci, při zpracování obsahu učiva, při výběru vhodných pomůcek, při konkrétním uspořádání vyučování. V kontextu interdisciplinárního přístupu přebírají sociálně zdravotnické obory klasické didaktické zásady z Komenského pedagogické soustavy a uplatňují jejich v edukaci studentů.

VŠEOBECNÉ TEORETICKO-METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA DIDAKTICKÝCH ZÁSAD KOMENSKÉHO

Než poukážeme na teoreticko-metodologická východiska didaktických zásad Komenského v edukačním procesu studentů, chceme ještě připomenout jak je důležité, že se Komenský zamýšlel i nad samotným výběrem studentů na vysokou školu. Podle něj práce na vysoké škole bude postupovat snáze a s větším úspěchem, pokud se na ni budou „posílat vybranější hlavy, výkvět lidí, zatímco ostatní se odkážou k pluhu, řemeslům a obchodu, podle toho, proč je kdo zrozený“ [Komenský, 1954, s. 241]. Komenský dále uvádí, že podle výsledku zkoušek a rozhodnutí rektorů by se určilo, kdo půjde studovat na vysokou školu a kdo se hodí pro praktickou činnost. Podle jeho vyjádření se lze domnívat, že edukační proces na vysokých školách různých oborů by postupoval podstatně snadněji a s větším úspěchem, kdyby byl výběr podle jeho uvedených kritérií.

Komenský jako první rozpracoval teoreticky i prakticky **zásadu názornosti, zásadu systematickosti a soustavnosti, zásadu aktivity, trvanlivosti a přiměřenosti v edukačním procesu**, přičemž jejich zařadil mezi ostatní základní zásady. Právě J. A. Komenský vyjádřil tyto zásady jako potřebu „učit maximálně názorně“. Tyto jeho rozpracované

zásady a jeho potřeba učit maximálně názorně jsou uplatňovány i ve vzdělávacím procesu u studentů sociálně-zdravotnických oborů. Komenský ve svém díle *Velká didaktika* uvádí: „*Ať je studujícím zlatým pravidlem, aby se vše podávalo všem možným smyslem. Totiž věci viditelné zraku, slyšitelné sluchu, čichatelné čichu, chutné chuti a hmatatelné hmatu, pokud možná některé věci vnímat současně více smysly, ať se podávají současně vícero lidem*“ (Komenský, 1991, s. 123]. Ve srovnání s Komenského dobou můžeme dnes v edukaci stimulovat smysly díky pokročilé technice a široké škále edukačních pomůcek, jako jsou například: **písemné pomůcky** - edukační listy, plakáty, panely, tabule, letáky; **zvukové pomůcky** - audio nahrávky, **audiovizuální elektronické pomůcky** - video, počítač, CD nosiče, internetové zdroje, TV, modely - nejrozumnější modely ústrojí, fantomy, imitace činností, **reálné pomůcky k zajištění péče** - tlakoměr a jiné [Němcová et al., 2010].

Komenský i v dalším díle, *Analytická didaktika*, vyjadřuje své myšlenky o názornosti, např.: „*Čím je něco vtlačeno do více smyslů, tím bezpečněji se to poznává a déle pamatuje*“ nebo „*Každému smyslu přináší jeho předmět největší světlo o tolik větší, o kolik více smyslů zasahuje současně tentýž předmět, jako víno barvou, vůní, chutí atd.*“ [Komenský, 1947]. Zásada názornosti vyjadřuje zákonitý požadavek, aby student získával nové vědomosti, návyky, dovednosti a způsobilosti na základě konkrétního smyslového vnímání předmětů a jevů (vnímání všemi smysly). Názornost umožňuje zapojit do poznávacího procesu všechny smyslové orgány, pochopit vnitřní souvislosti a vztahy mezi nimi, jakože i rozvíjet abstraktní myšlení. Na začátku poznávacího procesu je přímá smyslová zkušenost, pak se tvoří představy a až potom pojmy. Smyslová zkušenost je základ a tvoří pramen poznávání skutečnosti. Z uvedeného vyplývá, že princip názornosti vychází z gnoseologického pojetí odrazu světa člověkem, jakož i z biologicko-psychologických základů vzdělávacího procesu. Důležitým důvodem, který zvýrazňuje potřebu názornosti, je i skutečnost, že myšlení člověka je vždy spojeno

nejen s pojmy, ale také s obrazy. Psychologie zdůrazňuje, že při potížích v myšlenkové činnosti se člověk obrací k obrazům. Dalším důvodem je fakt, že názornost, která je prezentována klasickou formou nebo didaktickou technikou, plní i důležitou roli v aktivizaci pozornosti všech studentů na všech stupních vzdělávací soustavy, a tedy i studentů sociálně zdravotnických oborů. Funkčním uplatňováním znázorňován ve vyučování sociálně-právních předmětů vyučovaných v uvedených studijních oborech se dosáhne aktivizace myšlenkové činnosti studentů, rozvíjí se jejich schopnosti kognitivně reprodukovat skutečnost a také tvořivě řešit teoretické i praktické problémy a úkoly. Při chápání názornosti v současnosti vycházíme z porovnání pedagogiky a psychologie vysoké školy, jejichž poznatky zdůrazňují, že osvojování vědomostí, nabývání praktických návyků a dovedností a rozvoj intelektuálních schopností je složitý proces, který ve vzájemné podmíněnosti ovlivňují sociálně-psychologické i fyziologické faktory přijímání a zpracování učebních informací. Vyzdvíhnutí jen jednoho momentu tohoto komplexního procesu není v souladu s moderními vědeckými poznatky, protože přeceňování nebo nedoceňování názoru snižuje výsledný efekt výchovně vzdělávacího procesu. Z vědecky odůvodněného faktu je známo, že student získává informace o objektivním světě v 80% zrakovým receptorem, v 12% sluchovým receptorem a v 8% ostatními receptory. Z hlediska zapamatování si těchto informací je dokázáno, že pokud si zrakem a sluchem získané informace upevní ještě diskusí, jsou schopni si zapamatovat až 70% získaných informací.

Další Komenského didaktická zásada je **zásada systematickosti a soustavnosti** aplikovaná v edukačním procesu. Podstatou této zásady je edukovat v přísném logickém systému, soustavně, postupně a důkladně. Komenský zdůrazňoval, že učivo musí být uspořádáno tak, aby nové učivo navazovalo na to, co je již naučené. Postupovat od celkového pohledu na jev k postupné analýze jevu. Studenti lépe chápou a zapamatují si poznatky, které jsou logicky uspořádány podle didaktického systému.

Nové poznatky musí logicky vyplývat z předchozích tak, aby byly propojeny a tvořily systém. Mělo by se hledět na předchozí znalosti studentů, aby mohlo dojít k jejich navázání či doplnění. Na tomto systému dobří pedagogové vzdělávají a pracují celý život [Kalhous, 1936]. Při edukačním procesu je velmi vhodné využívat vlastní zkušenosti z daného sociálně zdravotnického oboru, a spíše než řadit či autoritativní působit na studenta je efektivnější nabízet řešení a motivovat ho. Někteří studenti mají mnoho poznatků v daném oboru a kladou mnoho otázek, jiní mají minimálně poznatky. Kontext vyučovacího procesu je třeba respektovat, tedy navázat na znalosti studentů o dané problematice, postupovat od základních informací ke komplexnějším a informace dávat do vztahů a kontextu, které jsou pro studenty jasný a srozumitelný.

Didaktická **zásada aktivity** uplatňovaná v edukačním procesu studentů sociálně-zdravotnických oborů je zaměřena na zájem o poznání, touhu po porozumění podstaty jevů. Je zhmotněna v principu aktivity, je zárukou, že znalosti, dovednosti, návyky se stanou skutečným vlastnictvím studenta. Podstatou této zásady je učení s porozuměním. Tato vyučovací zásada se v současném edukačním procesu zdůrazňuje zvlášť v souladu s požadavkem partnerství a rovnocenného lidského vztahu mezi pedagogem a studentem. Využívá se také k upoutání a zapojení studentů, pokud je nutná jejich příprava na zvládnutí potenciálních problémů, které přicházejí v úvahu v souvislosti s možným výkonem jejich povolání. Jde o řešení vykonstruovaných, hypotetických situací, se kterými se však reálně student může setkat a je nutné, aby byl na ně připraven. Pedagog edukátor vystupuje, jako poradce. Stimulace k aktivitě v edukačním procesu poskytuje příležitost i na výměnu zkušeností, myšlenek. Může se naplnit prostřednictvím skupinové edukace studentů s podobnými poznatky. Umožňuje se tím prožívat podporu, vodítko, korekci názorů. Pedagog nesmí zapomínat na ocenění úspěchu studenta, které silně motivuje a volbu vhodné aktivující edukační metody, např. hraní rolí, simulační metody, problémové metody.

Nezbytnou součástí procesu zásady aktivnosti profesního edukačního učení je podle Kosoveje, Tomengoveje a kol. autorů [2015] dynamické vedení odborovými didaktiky. Vedení studenta představuje profesionální podporu rozvoje ve všech složkách jeho osobnosti, racionální, reflexní-vegetativní i emocionálně-afektivní. Umožňuje posilování jeho autonomie ve vztahu k sobě samému, k vlastnímu rozvoji či k pedagogovi. Zaměření pozornosti na vedení studenta vychází z poznání, že pokud má u studenta dojít k trvalým změnám výsledkem, nestačí mu pouze poskytovat informace, znalosti, nestačí mu jen napodobovat vzory a trénovat profesní dovednosti. Je nutná citlivá přiměřená interakce obou zainteresovaných, která zahrnuje nejen vzájemnou spolupráci při tvorbě projektů, ale i ovlivňování, napodobování, přenášení postojů, názorů a motivačních faktorů. Odborový didaktik tak musí poznávat cíle studenta, jeho vnitřní pohnutky, oslovit jeho hodnotový systém, utvořit pocit bezpečí. Pouze tehdy lze hovořit o procesu nabádání k odpovědnosti za sebe, své rozhodování, jednání, vlastní pokrok.

Didaktickou **zásadu trvanlivosti** v edukačním procesu studentů prosazoval Komenský do praxe. Věděl, že znalosti nemohou být důkladné bez opakování a častého procvičování. Při naučení nového učiva má být frekvence opakování častější, pak méně častá. Lépe se zapamatuje logicky zvládnuté učivo spojené s praktickým využitím. Důležitým aspektem je respektování osobnostních zvláštností. Někdo se lépe učí vizuálně, jiný auditivně, někdo nahlas, někomu pomáhají výpisky, někomu nevadí rušné, či tiché prostředí apod. Důležitým aspektem trvanlivosti je zájem a snaha se učit, realizuje se to opakováním znalostí a nácvikem dovedností. V podmínkách sociálně zdravotnické edukace pedagog předvede studentům postupy nebo činnosti, které si mají osvojit. K lepšímu zapamatování přispívá opakování, slovní popis, zdůvodnění následnosti jednotlivých kroků. Vícenásobným procvičováním se napodobované chování zdokonaluje a stává se jistějším [Závodná, 2005]. Na posílení učení u studentů se mohou využívat i alternativní metody,

moderní pomůcky a edukační technologie. Klinické studie ukazují, jak uvádějí Jakubíková, Simočková a Kapová, že interaktivní učení je příčinou změny proteinů v mozku, což stimuluje udržení informací a posiluje dlouhodobou paměť.

Další Komenského didaktická zásada je **zásada přiměřenosti** aplikována v edukačním procesu u studentů zmíněných oborů. Zásada přiměřenosti je velmi důležitá a její uplatňování v edukačním procesu je nezbytné. Komenský vnímal tuto zásadu v souvislosti s věkem a tedy přizpůsoboval učivo věku. I u vysokoškolských studentů sociálně-zdravotnických oborů ovlivňuje věk schopnost učit se. V každém věkovém období třeba zohledňovat specifické předpoklady učení [Končecová, 2010]. Tak, jak je důležité respektování individuálních zvláštností vzdělávacích studentů, tak je nutné si uvědomit, že do edukačního procesu zasahuje i celkový fyzický a psychický stav každého posluchače. Poznáním a předcházením negativních faktorů edukace a důsledným uplatňováním didaktických zásad je možné úspěšně dosáhnout stanovených cílů v edukačním procesu studentů nejen sociálně-zdravotnických oborů.

ZÁVĚR

V závěru našeho příspěvku konstatujeme, že efektivní edukační proces u studentů sociálně-zdravotnických oborů se neobejde bez reflexe klasických didaktických zásad od Komenského, podle kterých se řídíme i dnes. O těchto zásadách se zmiňuje v Analytické didaktice, kde píše: *„Pedagog, ať neučí, kolik sám může naučit, ale kolik může student pochopit; Vždy postupně, nikdy krokem; Všemu, čemu se musíme naučit, se musíme naučit vlastní prací; Vše vlastními smysly, vždy a rozmanitě; Vše se vyučuje a učí příklady, ukázkami a cvičeními apod.“* Naším cílem bylo poukázat na univerzálnost Komenského didaktických zásad, které otvírají nové možnosti jak usnadnit práci pedagogům. V příspěvku se nevěnujeme didaktickým zásadám, které souvisejí s novějšími nároky

na edukační proces, např. vědeckost, zpětná vazba v edukaci, či emocionálnost. Tyto zásady jsou však stejně významné. Zabývali jsme se však jen základními didaktickými zásadami, které i po více než třech stolecích od jejich propagace umožňují zvládnout edukační proces v sociálně-zdravotnických oborech tak, aby studenti porozuměli obsahu učiva a byli připraveni přetavit teoretické znalosti a dovednosti do sociálně zdravotnické praxe.

LITERATURA

Kalhous, Zdeněk (1936), Školní didaktika. Praha: Portál.

Komenský, Jan, Amos (1954), *Velká didaktika*. Bratislava: SPN.

Komenský, Jan, Amos (1991), *Velká didaktika - Didactica magna*. Bratislava: SPN.

Komenský, Jan, Amos (1947), *Analytická didaktika*. Praha: Státní nakladatelství.

Končeková, Ľuba (2010), *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

Kosová, Beata, TOMENGOVÁ, Alena a kol. (2015), *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: Belianum.

Nemcová, Jana, Hlinková, Edita (2010), *Moderná edukácia v ošetrovatelstve*. Martin: Osveta.

Závodná, Vlasta (2005), *Pedagogika v ošetrovatelstve*. Martin: Osveta.

Milan Beneš

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-6006-1708

bene.mila@email.cz

**PLATON, KOMENŤSKI I KLASYCZNA
PEDAGOGIKA NIEMIECKA –
IMPLIKACJE ANDRAGOGICZNE**

**PLATÓN, KOMENSKÝ A KLASICKÁ
NĚMECKÁ PEDAGOGIKA –
ANDRAGOGICKÉ IMPLIKACE**

**PLATO, COMENIUS AND CLASSICAL
GERMAN PEDAGOGY – ANDRAGOGICAL
IMPLICATIONS**

ABSTRAKT

Na przestrzeni dziejów pojawiło się kilka filozofii edukacji i teorii edukacji, które miały na celu urzeczywistnienie misji człowieka, by być człowiekiem. Jednocześnie zakładali, że powszechna, kompleksowa i ujednolicona edukacja wszystkich przygotowuje jednostki do późniejszego pełnienia ról życiowych w życiu osobistym, obywatelskim i zawodowym. Najbardziej wpływowe z nich wywodzą się z Platona, Komeńskiego i niemieckiej pedagogiki klasycznej. Pojawia się wtedy jeden problem dla andragogiki.

W ogóle jest to możliwe i jakie są jej zadania, gdy pedagogika przekazuje życie już w pełni rozwiniętej jednostki.

Słowa kluczowe: Pedagogika, andragogika, kształcenie ogólne, samokształcenie, paidea, Pansofie, dydaktyka, kształcenie formalne, pozaformalne i nieformalne

ABSTRAKT

V průběhu dějin vzniklo několik filozofií výchovy a teorií vzdělávání, které se kladly za cíl, uskutečnit poslání člověka být člověkem. Přitom vycházely z toho, že všeobecné, všestranné a jednotné vzdělávání všech připraví jedince na pozdější plnění jeho životních rolí v osobním, občanském a profesním životě. Nejvlivnější z nich pochází od Platóna, Komenského a z německé klasické pedagogiky. Pro andragogiku pak vzniká jeden problém. Je vůbec možná, a jaké má úkoly, když pedagogika předává životu již plně rozvinutého jedince.

Klíčová slova: Pedagogika, andragogika, všeobecné vzdělávání, sebevzdělávání, paidea, Pansofie, didaktika, formální, neformální a informální učení.

ABSTRACT

Throughout history, several philosophies of upbringing and education theory have arisen aiming to bring into fruition the mission of man to be a man. However, these theories were established on the fact that general, versatile, and uniform education of all will prepare the individual to later fulfilment of his/her life goals in personal, civilian and professional life. The most influential one of them comes from Plato, Comenius and classical German pedagogy. Then, there arises one problem for andragogy. Is it possible at all and what tasks does it have as pedagogy passes an already developed individual to life?

Key words: Pedagogy, andragogy, general education, self-education, paidea, pansophy, didactic, formal, non-formal and informal learning.

Koncepce, filozofie a teorie vzdělávání jsou většinou zaměřené na rozvoj osobnosti s cílem začlenit ji do nějakého vyššího celku – společnosti, společnosti, státního útvaru, národa, dnes např. jde o vytvá-

ření evropské či dokonce globální identity. Moderna dodala jako cíle vytváření pracovní síly, dnešní doba i soulad s přírodou. Teorie mohou jako výchozí bod úvah a konstrukce, když vyjdeme z dělení Bertranda [1998], zvolit spíše učící se subjekt, nebo více nároky společnosti, zaměřit se na obsahy učiva či na komunikaci, interakce, intervence, metody. Různorodý je i původ těchto teorií a filozofií. Odvozují se z nějaké filozofie, z teologie, psychologie, sociologie, ekonomie, dnes třeba z neurověd, kybernetiky, teorie systémů. Tento příspěvek se zaměří na teorie, které vychází z toho, že člověk se stává člověkem pouze výchovou. Lidí jsou si rovni, jejich společným znakem je poslání být člověkem. Uskutečnění tohoto poslání nepřipravuje na vyplnění sociálních rolí a nenesení utilitární charakter. Proto je výchova universální, všestranná a pro všechny stejná. Pedagogika, pokud nabízí takovýto prostor, je nezastupitelná a nejen samostatný, ale pro lidstvo nejvýznamnější obor [Kant in Röhrig, 1994, s. 173]. V podstatě stejnou výlučnost nárokuje pro andragogiku Palán, když říká, že zatímco „*humanitní vědy (...) jsou vědou o člověku, andragogika je věda pro člověka*“ [Palán, 2002, s. 7].

V příspěvku se zaměříme na hlavní z těchto teorií. První je Platónova *paidea*. Druhou je Komenského didaktická koncepce a představa o formování člověka v pansofii. Poslední pak v německém prostoru rozvíjená vzdělávací teorie (*Bildungstheorie*). Tyto tři teorie rezonují v pedagogickém myšlení dodnes, i když jejich realizace vždy narážela na překážky, vedoucí k jejich modifikaci až deformaci.

Platónova *paidea* bývá vykládána jako výchova a vzdělávání, péče o duši a utváření humánních ctností. Jde o převedení z nevzdělanosti do vzdělanosti, formování člověka podle ideje jeho sama, pozvednutí do stavu lidství. Cílem vzdělávání je poznání pravdy, ideje dobra a spravedlnosti, což je předpokladem schopnosti, spravedlivě vládnout a nechat si vládnout, tedy žít jako svobodný občan *polis*. Na prvním místě stojí u Platóna rozvoj osobnosti jako součásti *polis*, občanské vzdělávání.

[Platón ovšem zohledňuje i socializační efekty, následování vzorů starších a uctívaných osob).

Jedna věc je intence Platónových názorů, druhou věcí je jejich realizace. Formování člověka jako člověka je cíl abstraktní, jeho uskutečnění musí pozůstat z konkrétních kroků. A skutečně musí Platón vzdělávací myšlenku formalizovat a navrhnout institucionalizaci vzdělávání. Vzdělávání se má realizovat pomocí obsahů, poučení a vedení. Dítě musí projít třístupňovým vzděláváním, které ho uvede do okruhu potřebných znalostí a umění (*Enkyklios Paideia*, později rozvinutou v *septem artes liberales*). Nejedná se o vědění užitečnou profesně. Nejvyšší stupeň vzdělání, akademické, filozofické, v dialektice, je vyhrazeno jen některým. Z těch se rekrutují budoucí vládci (vláda filozofů). Otázkou je, jestli školní průprava, školení, výcvik mohou zajistit plánovanou vzdělávací myšlenku. S tímto pojetím je spojeno několik dalších problémů, které zaměstnávaly pedagogiku nejméně do 19. století, ale v podstatě i dodnes.

Vyloučeno je profesní a odborné vzdělávání. Andragogové většinou neustále upozorňují na přínos Kappa a jeho Platónovy nauky o výchově, ve které Kapp, odvolávající se na a citující Platóna, o profesní přípravě mluví. Samozřejmě, nikdo nutnost profesní průpravy nezpochybňoval. Ovšem celá antika neuznávala nějaký relativní výchovný princip. Vše, co souvisí s vnějšími účely, např. vyděláváním peněz, nevedlo k univerzálnímu poznání, k pravdě, dobru a k ctnostnému životu. Nakonec, svobodný člověk se živil jinak než prací, pracovali především otroci a jiní ze života Polis vyloučení. Svobodná umění jsou svobodná právě proto, že neslouží vnějším účelům.

Platónovo vzdělávání není inkluzivní, naopak je vysoce selektivní a elitářské. Sociální selekce je daná tehdejší společenským řádem. Svobodný občan má právo na vzdělávání, všichni ostatní, tedy naprostá většina, jsou v pravém slova smyslu vyobcováni. Důležitější je selekce

podle toho, zda je jedinec schopen dosáhnout nejvyšší stupeň filozofického vzdělání. A to je vyhrazeno jen výjimečným jedincům.

Andragogika se musí oprávněně ptát, jestli má v této koncepci nějaké místo výchova a vzdělávání dospělých. Tolik mnohými andragogy vyzdvihovaný Kapp interpretuje Platóna takto: „*Nejenom jinoši potřebují navštěvovat pokud možno dobré učitele, i muži to celkově potřebují, protože v tom stavu, v jakém se nacházejí, nesmí spočinout*“ [Kapp, 1833, s. 241]. Důvod je pro Kappa prostý: „*Když se muž zavčas stal zběhlým v poslušnosti vůči zasloužilým starším osobám a příkladně se obeznámil se zákony, musí současně myslet na to, že tak jako části existují pouze za účelem udržení a dokonalosti celku, tak má i on, i když sám nekonečně malý, vzhledem k celku své nutné určení. Protože celek zde není kvůli svým částem, ale části existují kvůli celku; nicméně blaho celku je i blahem jeho částí. Obzvláště to platí ve vztahu ke státu*“ [Kapp, 1833, s. 249]. Zde se Herbart naprosto oprávněně ptá, kde jsou ti andragogové? [Herbart, 1880, s. 269, původně 1835]. Kapp navrhuje jakousi andragogiku bez andragogů, když péči o dospělého přebírá stát. Proto i ostatní současníci Kappa připomínají: k čemu andragogika, když se jedná o státní pedagogiku. Je nezpochybnitelné, že Platónova *paidea* měla sloužit k zařazení do nějakého pevného a daného pořádku. Proto je také naprosto pomýlené v andragogice rozšířené tvrzení, že hlavním požadavkem na muže bylo sebepoznání (seberozvoj, introspekce, „*Education occurs not only through educators but through self-reflection...*“ [Caruth, 2013, s. 602]. U Platóna se rozhodně nejedná o získání vědění o sobě, nýbrž se řeší otázka, jak získat vědění o vědění v rámci etického poznání. Poznej sám sebe, abys poznal boha. Autonomie, seberealizace, sebeurčení, sebeidentita, sebereflexe, to vše je v antickém pojetí člověka nemyslitelné a stává se předmětem úvah až v 19. století [Sobotka, 2002, s. 37].

Vzdělávací myšlenka žila dál a jako *erudition* (převedení ze surového stavu, také vzdělanost, poučenost, osvícenost), *kultura animi* (kultivace), nebo *formatio* (utváření) se odlišovalo od *educatio* (výchova, dis-

ciplinování, moralizování). Více pragmatické pojetí vzdělávání překládá Isokrates, vlastní představy vyvíjí antický Řím a středověká teologie a mysticismus. Dalším vrcholem je dílo Komenského.

Komenský stvořil své pedagogické dílo na rozhraní dvou epoch. Socialistická pedagogika měla o jeho významu jasno: „*Náboženský světový názor je dědictvím středověku ... Avšak Komenského pedagogické dílo je zaměřeno do budoucnosti, patří plně do nového věku*“ [Jůva, 1987, s. 53]. Ovšem i Jůva uvádí, že v pozdější době si Komenský svého didaktického díla příliš nevážil [s. 52]. Komenský sám se vyjadřuje příkřeji a proklíná ty hodiny, které tomuto tématu věnoval [Schaller, 1995, s. 53]. Jedním z důvodů je ostrá kritika ze strany jeho anglických podporovatelů a přátel, kterým dal k posouzení rukopis Velké didaktiky (tedy ne konečné vydání již zařazené do pansofie). Kritika se dá shrnout následujícím způsobem: Didaktika jako umění naučit všechny všechno postrádá za prvé přesnější určení toho, co má být konkrétně učeno a za druhé, v čem se toto umožňování učení liší od jiného jednotlivce ovlivňujícího jednání, např. rozhovoru mezi lidmi. Za třetí se umění vyučování (didaktika) omezuje pouze na školu, přitom poučení se dostává člověku i v jiných oblastech [Schaller, 1995, s. 52]. Hübner v roce 1639 mluví dokonce o tom, že Komenský vytváří jakousi pedagogickou a didaktickou sektu ubohých a sterilních metodiků [Schaller, 1995, s. 53]. Je bezpochyby, že Komenský se svým technologickým a instrumentálním pojetím školy a didaktiky dodával této kritice dobré argumenty. Jeho uspořádání času, obsahů a metod výuky cílí na efektivitu a eficienci – škola jako tkalcovský stav, jako mechanické hodiny, jako knihtisk.

U Komenského existuje diference mezi všeobecným školním vzděláváním v didaktice a všeobecným rozvoje člověka v Obecné poradě o nápravě věcí lidských. Didaktika (pedagogika) Komenského cílí na rozvoj, který má být před nástupem dospělosti uzavřen, a sice formováním všech, nejen tedy i chlapců a dívek ale také méně nadaných a znevýhodněných. V Obecné poradě se Komenský obrací

celý lidský rod (i když především na učence, teology a mocnáře). Komenského člověk v *Pansofii* je nadaný rozumem a obdařený svobodnou vůlí, svobodná bytost, která v nekonečnu nekonečně sama sebe tvoří. Obecná porada také předpokládá otevřenou formovatelnost člověka nepedagogickou cestou. Ukončení vývoje, dosažení dokonalosti pak není dílem výchovy, ani sebevýchovy. Konečný cíl je založen v náboženství a teologicky, tím pádem mimo historický a společenský kontext [srovnej Benner, Stepkowski, 2012; Benner, 2004; Floss, 1998].

Význačné impulzy pro rozvoj pedagogických koncepcí přináší humanismus, nebo racionalismus 17. století. Ale až novohumanismus (Goethe, Schiller, W. Humboldt) s představou moderního člověka, vyvíjenou na pozadí ideálu antické dokonalosti a osvícenství, vedl ke vzniku nové teorie vzdělávání. Zmínit se musí i vliv Rousseaua a jeho požadavku vychovávat člověka jako člověka, člověka nerozpuštěného v sociálních rolích, ať již pracovních nebo stavovských, ale i Pestalozziho.

Vyvrcholení našly tyto snahy v *Bildungstheorie* klasické německé pedagogiky. Ta má mnoho otců a mnoho podob, ale i společné základní znaky – vztahuje se na *Bildung*. Problém v této souvislosti je překlad německého slova *Bildung*. Dnes můžeme *Bildung* přeložit jako vzdělávání, ovšem to zdaleka nevystihuje plný význam. Zde by byl potřebný důkladný rozklad, který přesahuje možnosti tohoto příspěvku. Proto si vypomůžeme shrnutím diskuze v anglicky psané literatuře:

„The term Bildung is typically a German term and is often regarded in the German language area as a fundamental concept of educational science. Although the ideas contained in the concept of Bildung can be found in many educational-philosophical thought models of different types and in the terminology of different languages, no direct English language equivalent exists. Words used as translations of the term Bildung include ‘formation’, ‘selfformation’, ‘cultivation’, ‘self-cultivation’, ‘self-development’, and ‘cultural process.’” [Siljander, Sutinen, 2012, s. 2]

Všichni stoupenci těchto teorií vyhází z představy člověka, kterou ve své proslulé definici osvícenství formuloval Kant:

„Osvícenství je vykročení člověka z jeho jím samým zaviněné nesvéprávnosti. Nesvéprávnost je neschopnost používat svého rozumu, aniž bychom byli vedeni někým jiným. Tato nesvéprávnost je zaviněna námi samými, jestliže její příčina netkví v nedostatku rozumu, nýbrž v nedostatku odhodlání a odvahy používat jej bez vedení někým jiným. Sapere aude! Měj odvahu používat svého vlastního rozumu! je tedy heslem osvícenství.“ Lenost a zbabělost jsou příčiny, proč tolik lidí – ačkoli je příroda dávno uvolnila z cizího vedení (*naturaliter maiorennnes*) – přece zůstávají po celý život nedospělí, a proč se jiní tak snadno stávají jejich vůdci. Je tak pohodlné být nedospělý.“ [Kant, 1784, s. 381; český překlad Loužil, 1993, s. 481]

Úkolem pedagogiky je pak navrhnout takovou koncepci výchovy, která předá do života autonomní a svéprávnou osobnost, svobodně jednající bytost svobodné demokratické společnosti, která zvládá vlastní existenci, je začleněna do společnosti, zároveň sama pro sebe vykazuje vnitřní hodnotu. Po dosažení tohoto stavu je výchova ukončena a nastupuje sebevzdělávání a sebeformování ve společnosti ostatních lidí. Pedagogickým prostředkem k dosažení tohoto stavu je všeobecné vzdělávání, uvedení do obecné a všem společné kultury. To všeobecné a společné umožňuje vzdělávání člověka jako člověka, ne sledování utilitárních cílů státu, politiky, hospodářství. Jednalo se o převládající názor, i když ne bez kritiků. Goethe označuje např. ideu všeobecného vzdělávání za šaškárnu (bláznivost), Nietzsche v Nečasových úvahách dokonce za barbarství, které produkuje filištiny vzdělanosti (*Bildungsphilister*), buď naivně přizpůsobivé, nebo naduté ignoranty.

I zde nastává otázka, jak realizovat intence této koncepce. Ale i posouzení možných následků zdařilá realizace. Realizace má dvě dimenze. Pedagogickým problémem je, nakolik se dá myšlenka takto pojatého vzdělávání (rozvoj člověka jako člověka) didaktizovat, nebo zda se ne-

jedná jen o zprostředkování vyšší kultury a o rozvoj kognitivní stránky osobnosti, což naznačuje i osvícenství vlastní preferování rozumu na úkor emocí. Sociální rozměr lze charakterizovat jako selektivní přístup k vyššímu vzdělávání, které fakticky nebylo přístupné všem, tedy nebylo všeobecné. Existuje dvojí selektivita. Takovéto vzdělání je přístupné jen jedincům, dostatečně vybavených rozumem, což vyplývá již z uvedené definice Kanta (u nás zastával toto mínění pro vzdělávání dospělých např. Trnka, Bláha). A k tomu se přidá sociální selekce. Problémem jsou z dnešního pohledu i obsahy. Co je všeobecné a platné, když zde máme práce Kuhna o struktuře vědeckých revolucí, postmoderní zpochybnění možnosti jedné pravdy nebo konstruktivismus s jeho pojetím reality jako naší konstrukce. Navíc se přidávají nové obsahy, např. ekologie, feminismus, rozvíjejí se i nové životní sféry jako volný čas, sport, sociální sítě. Oproti proklamovaným záměrům se také realizace zaměřila spíše na individualizaci než na společenské zařazení.

I případná vydařená realizace evokuje otázky: jaký je vztah takového vzdělanosti k technice, k hospodářství, k angažovanému občanství atd. Proto se od počátku vzniku upozorňuje na aporie, dichotomie a ambivalenci této koncepce.

Z pohledu andragogiky jsou předložené koncepce významné v následujícím ohledu. Všechny tři vychází z toho, že při dosažení dospělosti pomocí výchovy úloha pedagogiky končí. Dospělý je již formován jinými vlivy a nastupuje sebeformování a sebevzdělávání. Toto mínění zastávali všichni význační pedagogové, namátkou Schleiermacher, Humboldt, Herbart, Diesterweg, u nás Lindner, nebo Trnka. Na rozdíl od objektivního idealismu (Platón, Hegel) je *Bildung* postaveno jako autopoietický systém. Není tedy vzdělávání dospělých možné? Není možná andragogika? Zde dochází ze strany andragogů (Knowles, Reischmann patří k těm nejzáslužnějším a nejvlivnějším mezi nimi) k deinterpretaci Herbarta a jeho kritiky Kappovy andragogiky. Herbart neodmítá vzdělávání dospělých ve smyslu učení se dospělých, třeba i

ve společnosti, nebo od jiných. Protestuje ale proti rozšíření mandátu pedagogiky na dospělé, byť pod názvem andragogika. K tomu má (jako význačný psycholog) psychologické zdůvodnění. Dospělý je zásahům zvenčí jinak přístupný než děti. Důvody jsou i sociologické, v rolích dospělého. A jsou hlavně etické. Autonomní a svéprávný člověk si může volit cestu získávání vědění sám, pedagogika (andragogika) mu ji nesmí diktovat. A cestu rozvoje sama sebe, při všech omezeních okolnostmi života [Herbart, 1965, § 4, původně 1841].

Bildungstherorie (ale i ve stejných intencích stojící *liberal education*) vzdělávání dospělých nevylučuje. Na jejích základech vytvořil Gruntvig dánské vysoké lidové školy, ovlivnila některé směry německého vzdělávání dospělých (Flitner), skandinávské vzdělávání dospělých, univerzitní extenze a další aktivity. Zde vznikl prostor pro „svobodné“ sebevzdělávání ve společnosti ostatních. Jen došlo k redefinici vzdělávání a vzdělanosti. Vzdělávání nebylo již jen uvedení do vyšší kultury, ale došlo k zrovnoprávnění různých kultur. A vzdělanost se již neměřila dosaženým stupněm formálního vzdělávání a množstvím předložených certifikátů, ale schopností obstát v životě při zachování vlastní důstojnosti a na základě vlastního podloženého názoru. Vzdělávání dospělých má dnes převážně utilitární charakter, slouží k získávání kompetencí, především v pracovním životě. Nějaký prostor pro rozvoj osobnosti by ale měl být udržen, a to nejen v seberealizačních kurzech.

Diskuze o možnostech a podobě všeobecného, rozvoji člověka sloužícího vzdělávání v dnešních podmínkách pokračuje, představené teorie přitom tvoří určitý orientační a hodnotící rámec, který může být teoretizován různým způsobem. Vzdělávání a vzdělanost v těchto teoriích jsou něco jako pojem osobnosti v psychologii. Jedná se o teoretický konstrukt. Neexistuje přímý přístup k osobnosti a její „vzdělanosti“, dají se v nejlepším případě zlepšovat jen dílčí kvality.

LITERATURA

- Benner, Dietrich (2004), *Allgemeine Menschenbildung und schulische Allgemeinbildung: ein spannungsreiches Verhältnis*. Sitzungsberichte der Leibniz-Sozialtät, 73. Dostupné z <https://leibnizsozietaet.de> › 2012/11/03_benner.
- Benner, Dietrich, Stepkowski, Dariusz (2012), Zur theoretischen und gesellschaftlichen Konstitution der Eigenlogik modernen Erziehung. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10, 4.
- Bertrand, Yves (1998), *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bron, Agnieszka (2002), Thirs for Knowledge. Origins of Liberal Adult Education in Europe. In *The Future of Lifelong-Learning*. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang s. 265-282. ISBN 3-631-39087-4.
- Caruth, Gail D. (2013), Toward a Definition of Andragogy: A Grounded Theory Approach. *International Journal of Advanced Research*, roč. 9, č. 1, s. 600-607. ISSN 2320-5407.
- Floss, Pavel (1998), Komenský Jan Amos. In *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc.
- Groothoff, Hans Hermann (1964), Bildung. In Groothoff, Hans Hermann (Hg.). *Pädagogik*. Frankfurt/M.: Fischer Bücherei.
- Herbart, Johann Friedrich (1835), Rezension. In: Herbart, Johann Friedrich. *Pädagogische Schriften in chronologischer Reihenfolge*. Herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und komparativem Register versehen von o. Prof. Dr. Otto Willmann. Zweiter Band. 2. Ausgabe, Leipzig: Leopold Voss.
- Herbart, Johann Friedrich (1841), Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Flitner, Wilhelm. (Hrsg). *Herbart. Pädagogisch-didaktische Schriften*. Düsseldorf, München: Küpper.
- Jůva, Vladimír (1987), *Vývoj pedagogického myšlení*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně.

- Kant, Imanuel (1784), Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung; *Berlinische Monatsschrift*. Zwölftes Stück, 4, December 1784, s. 481–494. Český překlad: Loužil, Jaromír. *Filosofický časopis*, 1993, 41, č. 3.
- Kapp, Alexander (1833), *Platon's Erziehungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik oder desssen praktische Philosophie. Aus den Quellen dargestellt*. Minden und Leipzig: Ferdinand Eschmann.
- Palán, Zdeněk (2002), *Základy andragogiky*. Praha: UJAK.
- Röhrig, Paul (2011), Der bildungstheoretische Ansatz in der Erwachsenenbildung. In Tippelt, Rudolf, Hippel, Aiga von (Hrsg.). *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 5. Aufl., VS Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94165-3_11
- Schaller, Klaus (1995), Die Didaktik des Johann Amos Comenius zwischen Unterrichtstechnologie und Bildungstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33. Beiheft.
- Siljander, Pauli, Sutinen, Ari (2012), Introduction. In: *Theories of Bildung and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism*. Rotterdam, Bosten, Taipei: Sense Publishers.
- Sobotka, Milan (2002), Výchova bez vyučování. Vzdělávání lidstva v Herderově, Schillerově a Hegelově filozofii dějin. In Beneš, Milan a kol. *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha: Eurolex Bohemia.
- Wehnes, Franz-Josef (1991), Bildung als historisches und aktuelles Problem. In Roth, Leo (Hg.). *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. München: Ehrenwirth.

Jaroslav Mužík

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-8355-0010

a-muzik@seznam.cz

Löwenhöfferová Radka

Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha

ORCID: 0000-0003-4214-5366

radka.muz@centrum.cz

INSPIRACJA JANEM AMOSEM KOMENSKIM

INSPIRACE JANEM AMOSEM KOMENSKÝM

INSPIRATION BY JOHN AMOS COMENIUS

ABSTRAKT

Rozległa praca pedagogiczna Komeńskiego stała się inspiracją dla szeregu kierunków pedagogicznych w toku rozwoju historycznego dla wielu ważnych osobistości w naukach o wychowaniu. Artykuł dotyczy wpływu idei Komeńskiego, zwłaszcza na pedagogikę reformy początku XX wieku, a konkretnie na twórczość Johna Deweya, Marii Montessori, Helen Parkhurst i Rudolfa Steinera. Z filozoficznej koncepcji nauczania odwoływał się także niemiecki myśliciel i działacz społeczny Wilhelm von Humboldt, wybitny pedagog szkolnictwa wyższego. Z czeskiej historii myśli pedagogicznej tekst przywołuje zwłaszcza Karela Slavoja Amerlinga, który uważał się nawet za następcę w dziele Komeńskiego. Pracami Jana Amosa Komeńskiego

zajmowało się oczywiście wielu innych ważnych nauczycieli. Artykuł przedstawia idee Otakara Kádnera i Stanislava Velínského, którzy również stwierdzają, że niektóre dydaktyczne idee Komeňského znalazły zastosowanie w edukacji dopiero podczas reform szkolnych w krajach europejskich w XX wieku.

Słowa kluczowe: dydaktyka Komeňského, pedagogika reformowana, szkoły Montessori, plan Daltona, idea szkolnictwa wyższego Humboldta.

ABSTRAKT

Komenského rozsáhlé dílo pedagogické se v průběhu historického vývoje stalo inspirací pro celou řadu pedagogických směrů, pro řadu významných osobností věd o výchově a vzdělávání. Příspěvek se zabývá vlivem Komenského myšlenek zejména na reformní pedagogiku počátku 20. století, konkrétně na díla Johna Deweye, Marii Montessori, Helen Parkhurst a Rudolfa Steinera. Také německý myslitel a veřejný činitel Wilhelm von Humboldt, významný pedagog vysokoškolského vzdělávání se opíral o filozofický koncept výuky. Z české historie pedagogického myšlení je v textu připomenut zejména Karel Slavoj Amerling, který se dokonce považoval za pokračovatele v Komenského díle. Dílem Jana Amose Komenského se samozřejmě zabývala řada dalších významných pedagogů. Příspěvek uvádí myšlenky Otakara Kádnera a Stanislava Velínského, kteří shodně konstatují, že některé Komenského myšlenky didaktické našly uplatnění ve školství až v průběhu školských reform v evropských zemích až ve 20. století.

Klíčová slova: Komenského didaktika, Reformní pedagogika, Montessori školy, Daltonský plán, Humboldtova idea vysokého školství.

ABSTRACT

The Comenius's extensive pedagogical work has become an inspiration for a number of pedagogical directions, for a number of significant personalities of education and upbringing sciences throughout the historical development. The contribution analyses the influence of Comenius's thoughts, in particular concerning reform pedagogy at the beginning of the 20th century, in particular on the works of John Dewey, Marie Montessori, Helen Parkhurst and Rudolf Steiner. Also, Wilhelm von Humboldt, German thinker and significant pedagogue of high education relied on the philosophical concept of teaching. As for the Czech history of pedagogical thought, the text refers in particular to Karel Slavoj Amerling who even considered himself a

successor of the Comenius' work. Of course, several other significant pedagogues have addressed the work of John Amos Comenius. The contribution refers to the thoughts of Otakar Kádner and Stanislav Velínský who both state that some Comenius' thoughts did not find application in the school system until the course of school reforms in the European countries in the 20th century.

Key words: Comenius's didactics, Reform pedagogy, Montessori schools, Dalton's plan, Humboldt's idea of high education.

Na počátku textu je možno jen velmi stručně připomenout životní osudy Jana Amose Komenského, který se jako Čech (přesněji řečeno Moravák) nazývá jako „učitel národů“, „mistr učení“ v Evropě či „Galileo výchovy“. Komenský se narodil 28. března 1592 v Nivnici na Moravě v protestantské rodině, která patřila k svobodné, prvokřesťansky inspirované společnosti českých bratří, jejíž biskupem se nakonec stal. Po absolvování gymnázia v Přerově, kde získal solidní humanistické základní vzdělání a vynikající znalost latiny, pokračoval ve studiu filozofie a teologie nejprve na vysoké škole v hesenském Herbornu a potom na univerzitě v Heidelbergu, odkud se následně vrátil do své české vlasti a stal se farářem a učitelem. Jeho celoživotní migrace začala v roce 1620 po vítězství katolických vojsk nad protestantskými stavy. Komenský se musel skrývat nejdříve u bratrů ve víře v Čechách, Sasku, Berlíně a Holandsku, dříve, než stejně jako mnoho protestantských uprchlíků našel i když jen dočasnou novou vlast v polském Lešnu. Zde Komenský položil základní kámen svého statutu jako „mistra učení v Evropě“. Na jedné straně byl jako ředitel gymnázia důvěrně obeznámen se všemi problémy každodenního školního dne, na druhé straně měl volný čas k tomu, aby shrnul své teologické, filozofické a pedagogické myšlenky do jednoho obsáhlého moudrosloví („pansofie“).

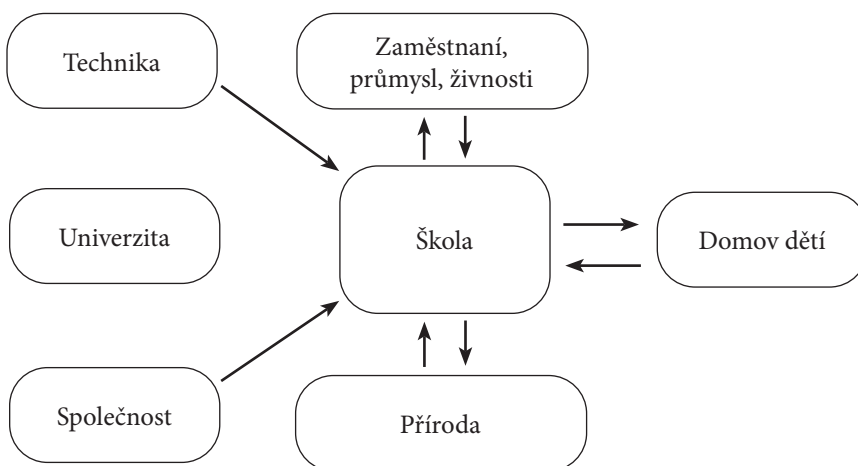
Svémi publikacemi si Komenius získal pověst universálního učenice, který se setkal s René Descartem, o něhož se zajímal kardinál Riche-

lieu, který byl jako „poradce ve vzdělávání“ povolán do Anglie a pozván švédským kancléřem Oxenstiernem, aby tam vytvořil moderní učebnice. Během čtyřletého pobytu (1650 – 1654) v maďarském Sarospataku měl Komenský čas i příležitost alespoň rámcově prosadit svoje představy o školské reformě, dále rozvíjet svou didaktiku a napsat jedny ze svých nejpopulárnějších školních učebnic. Po návratu do Lešna z Maďarska musel znovu uprchnout, podvečer svého života strávil s Amsterdamu, kde před více než 350. lety – 15. listopadu 1670 zemřel. Jako intelektuál 17. století sepsal svoje knihy v latině, tehdejší lingua franca vědy, což umožnilo jejich enormní rozšíření a četbu v celé Evropě. U jeho obrovského díla vynikají zvláštním způsobem dvě práce. Jde o jeho hlavní teoreticko-pedagogické dílo *Didactica magna* a *Orbic Pictus*, po staletí učebnice „v tom pravém slova smyslu“. Z Komenského názorů lze připomenout výstižnou formuli „*Omnes omnia omnio*“, tj. požadavek, aby všichni byli vyučováni všemu, všemi dostupnými prostředky. *Omnes* znamená jednotnou povinnou školu pro chlapce a dívky všech stavů. Komenský byl přesvědčen o nutnosti vzdělávání „od kolébky po hrob“, bývá označován jako „praotec souhrnné školy“. Při historickém ohlédnutí za dílem Jana Amose Komenského lze učinit několik poznámek.

Je možno vyslovit tezi, že Komenského myšlenky se staly inspirací pro řadu pedagogů (didaktiků] napříč stoletími. První zastavení se týká reformní pedagogiky vzniklé na počátku 20. let minulého století, kde pedagogové jako byl John Dewey, Marii Montessori, Helen Parkhurst či Rudolf Steiner se přímo i nepřímo inspirovali dílem a myšlenkami Jana Amose Komenského. V zásadě jde o tři hlavní téze reformní pedagogiky z uvedeného období a těmi jsou „*learning by doing*“ (učení jednáním], princip v německé pedagogice nazývaný „*vom Kinde aus*“ (vycházet od dítěte) a princip, který bychom mohli nazvat „učení se bez mučení a tlaku na výkon“. Dewey [1904, s. 37] poznamenává, že „výchova znamená čerpati, míníme-li tím pouze protivu nalévání... dítě bývá intensivně činným a otázka výchovy jest otázkou, kterak chopiti se

jeho aktivity, aby dán jí směr“. Dewey (1859 – 1952), podobně jako Komenský byl reformátor školství, v jeho práci *Demokracie a společnost* najdeme řadu velmi zajímavých návrhů jak uspořádat školský systém v kontextu života společnosti. Pro určitý příklad je možno uvést schéma označeném autorem jako II.

Obr. č. 1 Školský systém podle Deweye



Zdroj: Dewey [1904, s. 640]

Dewey chápal školu jako součást širšího prostředí, sociálního života. Zdůrazňoval návaznost školy na podněty z rodiny, poměr k přírodnímu okolí (mimo jiné zastával názor, že i budova školy by měla být v zahradě, v příjemném prostředí) i návaznost školy na potřeby průmyslu a podnikání. Škola v pojetí Deweye by měla čerpat poznatky z oblasti rozvoje techniky, technologií a výsledky výchovy by měly najít uplatnění v životě jedince ve společnosti. Zajímavé na tomto schématu je, že univerzita stojí mimo tento komplex jako samostatná, samosprávná jednotka. V jiném schématu označeném jako I chápe Dewey Univerzitu v historickém kontextu jako instituci vzniklou ve středověku zaměře-

ném na „cvik rozumu“ působící spolu s dalšími vysokých škol jako byla Akademie a Kollež. Dewey také píše o „plýtvání ve výchově“, které vyplývá ze široké strukturovanosti vztahů, ve kterých se škola nachází a ve kterých rozvíjí svoje činnosti. Píše... „z hlediska dítěte velké plýtvání ve škole pochází od Boha, že nemá příležitost vyúžitkovati zkušenosti, jichž nabývá mimo školu, dokonale a volně ve škole samé, kdežto na druhé straně zase nemá příležitosti použití v denním životě, čemu se učí ve škole“. [Dewey 1904, s. 65]. Dewey v této souvislosti varoval před „odloučením“ školy od života, byl dokonce tvůrcem dalšího schématu IV, kde strukturoval vhodné umístění školních budov, aby biologické laboratoře a fyzikální učebny na sebe navazovaly a současně byly propojeny s učebnami, kde se děti učily hudbě a různým typům umění.

Maria Montessori [1870 – 1952] zřídila v roce 1907 tzv. první dětský dům (Casa dei bambini) ve čtvrti San Lorenzo v Římě. V roce 1912 otevřela první kurz pro výcvik učitelů tamtéž. V roce 1909 vydala pedagogický spis pod názvem *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini* (metoda vědecky pedagogická užitá v dětské výchově a dětských domovech). Principy tzv. školy montessorri jsou obecně známé. Dítě má mít co nejvíce volna a svobody, musí se naučit využívat své přirozené energie, posilovat vůli a to vše na principu dobrovolnosti. Učení se elementů čtení, psaní a počtů je propojeno s praktickým cvičením všech smyslů i praktických úkolů spojených s oblékáním, uklízením, pořádku ve věcech, k čemuž dále přistupují hry, tělocvik a ruční práce. Školy Montessori se postupně rozšířily v Evropě, Japonsku i Spojených státech amerických. Dodnes fungují v řadě zemí (i u nás) jako model alternativní školy. Nicméně tento koncept se často stává předmětem kritiky teoretiků i praktiků výchovy. Hlavním argumentem kritiky se stává prakticky žádná existence autority učitele ve výchovném procesu, dítě ve svých aktivitách musí hledat chyby metodou pokusu a omylu, učitelé hrají převážně pasivní roli apod.

Helen Parkhurst (1886 – 1973) byla americká pedagožka, tvůrkyně daltonského plánu a zakladatelka daltonských škol. Byla známá též jako televizní moderátorka, měla vlastní pořad na stanici ABC Television Networks názvem „Dětský svět s Helen Parkhurst“. Vytvořila a realizovala koncept vzdělávání s důrazem na rozvoj „celého dítěte“. Původně pracovala jako ředitelka všech Montessori škol v USA, po další práci s Marií Montessori v Římě napsala několik knih a začala realizovat svůj pedagogický a didaktický koncept, který nazvala Daltonský plán podle města Dalton v Massachusetts. Helen Parkhurst viděla ve svém daltonském plánu nejen nástroj reforem v systému školství, ale také didaktický nástroj jak změnit výuku ve třídách, jak s dětmi komunikovat nejen o učební látce, ale také o dalších otázkách vývoje přírody, lidstva a společnosti. Hlavní myšlenkou této koncepce je, že vzdělávání představuje „a way of life, a way of lifelong learning“ (způsob života, způsob celoživotního učení). Susanne Ropp popisuje centrální prvek pedagogiky daltonského plánu a tím je převedení tradiční strategie výuky (předkládání poznatků dětem] do didaktiky strategie osvojení. Ve výuce jde v podstatě o podporu schopnosti dětí učit se, což Helen Parkhurst vyjadřuje pojmem „Daseinbewältigung“ (existenční zvládnutí poznatků) a proces formování „životní zdatnosti (aktivnosti)“ (Lebenstüchtigkeit).

V knize *Education on the Dalton Plan* [1922] jsou uvedeny dva základní principy pedagogiky podle Helen Parkhurst:

1. SVOBODA ŽÁKŮ

Pod pojmem „pedagogická svoboda“ myslí autorka zejména možnost osobní volby, osobní rozhodování žáka ve věci svého učení. Tento druh svobody také zahrnuje odpovědnost žáků za svá rozhodnutí. Výslovně je tato výuková situace charakterizována takto: „není vždy úkolem učitele říkat dítěti, co by mělo dělat, jeho úkol je dítěti pomoci při vývoji“. Základním principem daltonského vyučování je tedy variabilita postupů, možnost volby úloh a odpověď žáka za svoje učení a jeho výsledky.

2. SPOLUPRÁCE (KOOPERACE)

Podle Heleny Parkhurst se sociální rozměr školy rozvíjí na základě změny třídního systému a frontálního vyučování na systém spolupráce žáků a učitelů nad rámci tříd a zavedených školních struktur. Daltonský plán cílí na socializaci školy jako „kooperativní jednotky“. Zde mají důležitý úkol učitelé, měly by revidovat dosavadní výukové metody, pomůcky i pravidla chování žáků. Výchovná stránka pedagogického konceptu Helen Parkhurst tvoří svoboda při učení, kreativita ve výuce a suverénní osobnost jako výsledek vyučování schopná formulovat vlastní názory včetně toho rozvíjet svoji schopnost komunikace ve společnosti.

Koncept Daltonského plánu se staví kriticky k tradiční pedagogice, kdy učební proces žáků je podřízen postupům učitelů. Pedagogika daltonského plánu je zaměřena zejména na rozvoj osobnostních hodnot žáků jako je pracovitost, upřímnost a nezávislost. Podobně jako Montessori teorie je v daltonském plánu hlavním cílem výuky a výchovy sebeurčení žáků. V tomto kontextu lze vystopovat vliv Jana Amose Komenského, který ve vyučování preferoval osobnost dítěte. Byl také zastáncem didaktického konceptu, kdy systém vyučovacích hodin měl být doplňován o úkoly, jejichž řešení by mělo žáky dovést k poznání příčin jevů a souvislostí věcí v životě člověka. Právě takové pojetí je charakteristické i pro daltonský plán, který řeší vztah obsahového penza výuky a následných učebních úloh, které by měly vést k optimálnímu rozvoji sociálních dovedností jedince. Na koncept Jana Amose Komenského v tomto kontextu navázal i další reformní pedagog v Německu Rudolf Steiner (1861 – 1925). Steiner podobně jako Komenský se v průběhu svého života zabývá „duchovním světem“, zkoumá lidskou duši, souvislosti pozadí světa a lidstva a především vývoj křesťanství. Své pedagogické myšlenky opírá o filozofický koncept Antroposofie, složené s řeckých slov anthopos (člověk) a Sophia (moudrost]. Cílem výuky je podle Steinera [Nejedla, 2010, s. 62] dojít k vědomí pravého bytí člově-

ka. Svoje didaktické koncepty založené na poznání přírody (biologicko-dynamické zemědělství), společnosti (sociální otázka a trojčlennost sociálního organismu) a lékařství (práce s postiženými) uplatňoval ve svých přednáškách v letech 1899 až 1904 na vzdělávací škole pro pracující v Berlíně.

Pedagogické a didaktické myšlenky Komenského byly z dnešního pohledu inspirací v celém spektru výchovné a vzdělávací soustavy. Nešlo jen o předškolní a školní instituce. Komenského myšlenka o úloze univerzity ve společnosti jako svobodné, demokratické a samosprávné jednotce se nepřímo promítla do díla Wilhelma von Humboldta (1767 – 1835), pruského filozofa, vládního funkcionáře a diplomata. Jako veřejný činitel dal podnět k reformování pruského školství a univerzitního systému podle humanistických principů. Založil univerzitu v Berlíně, kde jmenoval významné vědce, aby zde prováděli výzkum. Někteří odborníci ho nazývají nejvlivnějším pedagogem vysokoškolského vzdělávání v německé historii. Humboldt se snažil vytvořit vzdělávací systém založený na nezaujatých poznatcích a analýzách, kdy se kombinuje výzkum a učení a studenti mají dovoleno zvolit si vlastní průběh studia. Později byla pod ním a jeho bratry, přírodovědci Alexandrovi Humboldtovi (1769 – 1859) pojmenována univerzita v Berlíně. Velmi úzký „výsek“ Humboldtových myšlenek je obsazen v jeho dopise pruskému králi, kde napsal [2000, s. 19]: „Existuje nepopíratelně určitý druh znalostí, které musí být obecné povahy, a co je ještě důležitější, určitá kultivace mysli a charakteru, bez nichž si nikdo nemůže dovolit být. Lidé očividně nemohou být dobrými řemeslníky, obchodníky, vojáky nebo podnikateli, pokud nejsou bez ohledu na jejich povolání dobrými, čestnými a podle svého stavu i dobře informovanými lidmi a občany. Pokud se takovýto základ položí prostřednictvím školního vzdělání, získají později snadněji odborné znalosti, člověk má vždy svobodu k tomu přestoupit z jednoho povolání na jiné, jak se v životě často stává.“

Na Humboldtově filozofickém konceptu je velmi důležité pojetí výuky, které by mělo být pevně spojeno s výsledky nezávislého (politicky, ekonomicky, ideologicky, nábožensky) vědeckého výzkumu. Studium jako takové by mělo mít důležitý kulturní, kultivační a osobnostní rozměr. Dnes je nutno si tento Humboldtův model stále připomínat, neboť současná praxe vzdělávání u nás, ale i v evropských zemích se stále více orientuje na odbornou složku, na přípravu lidí pro potřeby trhu práce. Humboldt [2000, s. 22] rozlišoval vzdělání na „všeobecné a speciální“ a přiřazoval těmto typům vzdělávání různé typy škol. Co se týká vysokoškolského vzdělávání tak Wilhelm von Humboldt razil tezi, že „student vstupuje na univerzitu s potřebnou vyspělostí a snaží se s učitelem podílet na výzkumu, neboť učení se učení již naučil“... Humboldt byl toho názoru, že vzdělávání na univerzitě probíhá prostřednictvím společného výzkumu, společné práce učitelů a studentů. Humboldt věřil tomu, že by univerzita [a vzdělávání obecně v pruském vzdělávacím systému] měly umožnit, aby se studenti stali samostatnými jednotlivci a občany tím, že budou rozvíjet své schopnosti uvažování v prostředí akademické svobody. Humboldt měl vizi ideálu v širším pojetí vzdělávání, jehož cílem by nebylo pouze zajištění odborných dovedností prostřednictvím vzdělávání pevně obsahově vymezené struktury, ale i zajištění možnosti pro studenty, aby si v rámci výuky vybrali vlastní cestu.

Z české historie pedagogického myšlení si lze připomenout některé inspirace Komenským z 19. a 20. století. Karel Slavoj Amerling (1807 – 1884), byl přesvědčený český buditel, osvětový činitel a vlastenec. On sám osobně věřil, že je pokračovatel Jana Amose Komenského. Podobně jako on měl pansofický plán shromáždit celé vědění doby, ve které žil v jedné knize a to všeobecné encyklopedii. Napsal pokračování Komenského Světa v obrazech, kniha se však nesetkala s větším ohlasem. V duchu Komenského idejí se zasloužil o zavedení názorných pomůcek do českých škol, hlavně různých nástěnných obrazů. Amerling se v těchto učebních pomůckách zaměřil (podobně jako J. A. Komenský) na základ-

ní poznání žáků o přírodě. V jeho pojetí žáci poznávali například, jak vypadá vlk obecný a že tučňák má „veselý fráček“. Někdy Amerling vytvořil po vzoru Jana Amose Komenského na celé obrazové série, například se snažil ukázat, jak žila venkovská rodina. Zobrazoval rodinu, jak snídala, v poledne seděla u oběda, večer u večeře a v noci ve spánku. V tomto svém pedagogickém působení se snažil ovlivňovat nejen děti, ale také jejich rodiče, chápal rodinu jako důležitou součást výchovy dítěte.

Podle Amerlinga [1852, s. 16] „všeobecná vzdělanost by se měla stát pákou zbrusu nového vlastnictví, vyžadujícího celého člověka, všecku jeho práci a úplný život nejen jednotlivce...“ Amerling ovlivňoval významné osobnosti své doby, jako byli Josef Kajetán Tyl, František Palacký, Pavel Josef Kampelík a další. Na přelomu 40. a 50. let 19. století bylo v Praze nemálo lidí, kteří v Amerlingovi viděli muže „seslaného z nebe“, jakéhosi nového mesiáše, který se postará o „prostý lid“, zejména o drobné podnikatele, dělníky a řemeslníky a který povznesе obyvatelstvo na vyšší vzdělanostní úroveň. Karel Slavoj Amerling pořádal pravidelné přednášky každou neděli v Klementinu, později pro velký zájem přenesl své aktivity do svého ústavu Budeč, na rohu dnešních ulic V Žitné a V Tuních v Praze. Již ve své době se vyjadřoval k problematice rovnoprávnosti žen ve společnosti. Přínos Karla Slavoje Amerlinga je velmi široký. Budeč nebyl jen název budovy, byl to pro něho duchovní princip, jimž osvětloval české dějiny. Šlo vzdělávací a osvětové centrum, kde se mimo jiné vzdělávali učitelé. Bylo to i současně centrum vzdělanosti národa. Kromě přednáškového centra zde byla knihovna, malířský interiér, hodinářská dílna a pěvecká škola. V posledním patře budovy umístil nemocnici a nad celou stavbou umístil věž, ze které se pozorovala obloha. Autor tohoto textu je toho názoru, že Karel Slavoj Amerling šel v řadě aktivit trochu dále než Jan Amos Komenský. Koncem října 1848 postavil v Panské ulici další budovu a dal jí název opět Budeč. V témže roce otevřel první český fotoateliér, vznikla tam i první česká hudební škola. Ústav umožnil rozvoj všech přírodních věd a byl

otevřen všem zájemcům o poznání. Ve spolupráci s litografy Lubischem a Kučerou dal vzniknout první české sbírce obrazů určených k názornému vyučování v přírodních vědách a vlastivědách. Význam Karla Slavoje Amerlinga pro budoucnost českého vzdělávání je nezpochybnitelný. Jako první spolu s Jaroslavem Kalinou zpracoval a realizoval koncept, který bychom z dnešního hlediska mohli nazvat kontinuální vzdělávání učitelů. Tento koncept se pak přes německy mluvící země rozšířil do celé Evropy.

Další český pedagog, který se zabýval dílem Jana Amose Komenského a významně přispěl k rozšíření jeho myšlenek byl Otakar Kádner (1870 – 1936). Kádner analyzoval velký význam Komenského díla *Janua linguarum reserate* (Brána jazyků otevřena) vydaná v roce 1631, přeložená do dvanácti jazyků evropských a čtyř asijských (arabštiny, turečtiny, perštiny a mongolštiny) přičemž dílo pak vycházelo v nesčetných vydáních, které ani dnes nejde všechny doložit a registrovat. Kádner [1910, s. 351] píše „vedle bible nebylo tehdy tak rozšířené knihy, která patrně přišla svým realistickým rázem vhod tehdejším potřebám časovým. Knížka tato totiž obsahuje 8000 latinských slov v 1000 větách a podává ve 100 skupinách přehled celého tehdejšího vědění“. Kádner poznamenává, že přes velký ohlas se kniha setkala v tehdejší i pozdější době s kritikou, například se práci vytýkalo „překročení chápavosti“. Kádner ve svých *Dějínách pedagogiky* se zmiňuje o několika zajímavostech, například o pansofii, myšlence univerzální vědy, kterou hlásal Jan Amos Komenský. Kádner (1910, s. 334) píše „Komenského pansofie přes všechnu svoji mlhavost i neurčitost byla něčím daleko vyšším než středověké encyklopedie: tyto podávali jakýs výběr či souhrn lidského vědění, kdežto pansofie chtěla dle vlastních intencí Komenského všechno vědění sjednotiti, postaviti pod jediný zorný úhel, zredukovati na několik základních principů“... „měla být úvodem k pampedii“. V tomto kontextu Kádner dodává, že „Komenský nepochopil, že tato myšlenka jeho jest utopií a že vůbec provedení tohoto sanguinického optimismu je nad síly jedno-

ho člověka, mládeže, přemíra příliš odborných výrazů, či zbytečných“... Kádner [1910, s. 360] v hodnocení Komenského připomíná, že v celé historii je sice řazen mezi největší pedagogy na straně jedné a na straně druhé je také často „upozadován“. Vysvětlení Kádner nabízí toto: „Jest podivné, že ze spisů ještě za živobytí nejmenšího úspěchu dosáhly právě ty nejlepší a nejhlubší. Didaktika a Methodus... kdežto sláva spisů praktických Orbis i Brány pronikla daleko za hranice Evropy...tento muž touhy předešel daleko svou dobu, podal mnoho myšlenek moderních a mohl býti tedy plně chápán až v přítomnosti“.

Další český pedagog Stanislav Velínský (1899 – 1991) píše „Výcvik a výchova podle didaktických pravidel není nic jiného, než transformace, tj. navozování existujících tendencí v nové“. [1927, s. 33] Píše tak v souvislosti s tzv. „vyměřením oboru pedagogiky“. Na první pohled lze položit určité srovnání s Komenského tezí „tabula rasa“, která původně znamenala destičku s vrstvou vosku, do něhož se psala rydlem v přeneseném smyslu slova. V pedagogickém kontextu jde o stav člověka v dětském věku nedotčená jakoukoli vnitřní či vnější zkušeností. Je však nutno upozornit, že v Didaktice veliké Komenský [1905, s. XXXI] uvádí, že se tato teze týká zejména školy mateřské, „jak tu ke všem pozdějším vědám položeny budou základy...vedle toho však bude potřeba založiti tu první začátky ctností a zbožnosti...kniha se hodí pro ten věk, obrázková, zjednávací dítkám názor na nejznámější a nejobecnější věci“. Z didaktiky pak vyplývá napsání díla Informatorium školy mateřské, neboť Komenský poznal, že je nutné děti připravovat na život již od prvních let. V tomto kontextu se Velínský inspiroval Komenským zcela a to v tom smyslu, že pedagogické působení není jen transformace člověka jako taková, ale že je důležitý jakým způsobem probíhá. Píše [1927, s. 33] ... „pedagogický teoretik bude se tedy také zabývat korelací metod a účinků jejich na transformace tendencí, ať již tyto účinky jsou ve shodě s výchovnými cíli nebo působí proti nim“. V této souvislosti Velínský dodává [1907, s. 32], že „vlastní však průběh procesu vý-

chovného se odehrává v myslích individuálních, takže výsledky náleží analýze psychologické, která je metodou pedagogiky“. V souvislosti se Stanislavem Velínským ještě jedna pozoruhodnost. Po roce 1948 emigroval, pobýval nejprve v Kanadě, USA a nakonec půl roku před úmrtím navštívil Prahu, aby domluvil vybudování střediska Ohnisko, které by se stalo centrem studia vesmíru. Mělo být výrazem jeho víry v moc lidského rozumu a ve světovou spolupráci, kterou čerpal z díla Jana Amose Komenského.

Malý osobní exkurz na závěr. Když jsem si před lety koupil nové bibliofilské vydání Komenského práce *Labyrint světa a ráj srdce*, byl jsem velmi překvapen obrázky, které byly kreslené podle původního vydání. Byl to úžasné, zejména v současné době, kdy všude v médiích převládají počítačové animace. V této souvislosti jsem si položil troufalou otázku, jakou pozici by mohl v dnešní době Komenský zastávat, kdyby se svojí mezinárodní reputací žil dnes. Kromě úřadu evangelického biskupa v univerzitním městě, jako je Uppsala, Berlín nebo New York by mohl snad být generálním ředitelem Unesco (které jako jedno ze svých nejvyšších vyznamenání propůjčuje medaile Komenského)? Nebo by dal přednost na ředitelství vzdělávání OECD, v současnosti nejmocnějšího mezinárodního thinktanku ve věci školské reformy a podpory výzkumu? Mohl by být šéfem odborné pozice produkce učebnic vydavatelského giganta McGraw-Hill Education? Rektor univerzity? Pozvání převzít presidentství Harvardské univerzity však Komenský ve své době s díky odmítl. Jsem nesmírně hrdý na to, že jsem zaměstnán na univerzitě Jana Amose Komenského.

LITERATURA

- Alta, Roberta (1953), *Die Fortschrittliche Charakter der Pädagogik Komenskýs*. Berlin: Vol kund Wissen.
- Amerling, Karel Slavoj (1852), *Orbis Pictus*. Praha: Budeč.
- Dewey, John (1904), *Škola a společnosti*. Praha: Jan Laichter.
- Káder, Otakar (1910), *Dějiny pedagogiky II*. Praha: Dr. Edvard Grégr a syn.
- Komenský, Jan Amos (1905), *Didaktika veliká*. Praha: Dr. Edvard Grégr a syn.
- Komenský, Jan Amos (1955), *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: SPN.
- Kumpera, Jan (1992), *Jan Amos Komenský*. Ostrava: Amosium Servis a Nakladatelství Svoboda.
- Montessori, Marie (1989), *To Educate Human Potential*. London: Kalakstera Publications.
- Mrazík, Jan (1893) *Jan Amos Komenský*. Praha: Dr. Edvard Grégr.
- Mužík, Jaroslav, Löwenhöfferová, Radka, Krpálek, Pavel (2020), *Univerzitní vzdělávání v minulosti, současnosti a budoucnosti*. Praha: Professional Publishing, 2020.
- Nejedlo, Michael (2010), *Rudolf Steiner*. Praha: Krásná paní.
- Parhkurst, Helen (2007), *Education On the Dalton Plan*. New York. E. P. Dutton & Company.
- Průcha, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří (2001), *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Tůma, Miroslav (1998), *Synergetika a pedagogika*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Velinský, Stanislav (1927), *Individuální základy sociální pedagogiky*. Brno: Společnost nových škol.
- Underhill, James, *Humboldt, Worldview and Language*. Edinburg: Edinburg University Press.

