

Některé antropologické aspekty Komenského pedagogiky

Dagmar Čapková

Přáli bychom si, aby se vzdělávání a výchova staly nadějí a účinnou pomocí v krizích soudobého světa. Historická zkušenost ukazuje, že kdykoli se škola a pedagogika pokoušely řešit otázky svého zájmu bez dostatečně promyšleného dialogu s tradicí, která ukazuje kořeny mnohých současných problémů, bylo to řešení krátkodobé, opakovaly se chyby minulosti, začínalo se stále jakoby znovu.

Klíčovou otázkou vzdělávání a výchovy je problém člověka, problém vztahu mezi určením jeho bytí a jeho existencí v přítomnosti i v budoucnosti. V dnešní epoše postmoderního světa nemůže už platit dualistický pohled na život a svět. Skutečnost je pluralistická, na tom staví demokracie. Pluralismus ovšem vyžaduje náročnou selekci z mnohosti věcí a jevů, selekci toho, co je podstatné pro pomoc mladým lidem, kteří touží po lásce, avšak nevyznají se ve spleti podnětů nejrůznějšího druhu, kdy za pěknou fasádou se může skrývat lhostejnost nebo i nejtěžší zločinnost.

Člověk postmoderní doby nese v sobě nedořešené krize moderního člověka, nad nimiž se v minulém i tomto století zamýšlela řada autorů z hlediska individuálního i sociálního lidského vývoje. Jednostrannost a částečnost, simplifikace skutečnosti, místo globálního komplexního pohledu na všechny souvislosti a vztahy člověka k celku světa přinesly znehodnocení osobnosti, jež se v éře modernismu, začínajícího v 17. století, projevovalo v nejrůznějších formách až k destrukci přirozeného lidství v autoritativních diktátorských režimech 20. století a k zotročení člověka jednostranným scientismem a technologií. Ty potlačily harmonii rozumu, citu, vůle a svědomí, přeměnily člověka v stroj, v objekt, ve věc, potlačily vnitřní rozjímání o smyslu života a jeho bohatosti. Vzniká „tragický humanismus“, jak to někteří myslitelé nazývají¹, scientistní a technologický pokrok na úkor humanity², civilizace je ohrožována sama sebou. Stojíme před otázkou, jak vzdělávat a vychovávat mladou generaci, aby se nejen vyznala v chaotickém světě plném nespravedlnosti a předsudků, ale aby uměla uskutečňovat hodnoty, které dají životu smysl, aby uměla napravit způsobené škody, chránit a rozvíjet přirozený svět, aby se mu člověk necítil odcizen, aby si uchovávala nadšení a tvořivý elán.

Otázky deshumanizace řešil v dramatické době náboženských, sociálních a politických i jiných konfliktů Jan Ámos Komenský a i když se nevyhnul mnohým rozporům, vypracoval principy, které jsou zamýšleníhodné i dnes. Je-li pokládán svým dílem za předchůdce a iniciátora vědy o vzdělávání a

výchově tím, že rozvinul promyšlený a ucelený systém pansofických cílů, obsahu, metod i pomůcek k celkové kultuře dětí a mládeže, posléze i všech dospělých a starých lidí, stalo se tak mimo jiné proto, že se hlouběji zamýšlel nad otázkami člověka a jeho vztahů ve světě a v životě, nad otázkami kladného lidství, u jehož utváření nikoli ve smyslu předmětném, nýbrž ve vzájemné interakci všech lidí, ve vztahu člověka k celku světa — k přírodě, lidem a k Bohu — jak Komenský tento celek zdůrazňoval, viděl jako smysl vzdělávání a výchovy. Jeho metodologický důraz na celek a celkovost znamenal při soustředění na integraci duchovní, mentální, individuální i sociální aktivity všech, na integraci teorie, praxe a chřeze, cestu k novému systému lidské kultivovanosti a kultury (*cultura universalis*³). Ta měla být založena na obraně života a úctě k němu, na univerzální celoživotní všestranné kultivaci každého jedince, všech bez jakékoli diskriminace, měla stavět na hledání pravdy, na lásce a toleranci, na činné účasti všech v poradách, diskusích o nápravě všech věcí lidských, s cílem dosahovat štěstí jednotlivců i mírové mezinárodní kooperace všech lidí světa k materiálnímu i duchovnímu obohacení života.

V tehdejší době to bylo úsilí utopické, avšak v zaměření na konkrétní evropskou společnost velmi konkrétní. Podobně promlouvala zkušenost vychovatele, teoretika i praktika, znalost člověka v úsilí o jeho hominizaci i humanizaci — v úsilí rozvíjet zejména ty projevy, které činí z člověka tvora lišícího se od ostatních živočichů, ale rozvíjet je tak, aby směřoval jejich vývoj k blahu všech lidí.

Příliš brzy se Komenský pokusil ukázat, že je třeba sjednotit vědecké zkoumání přírody, které se tehdy rychle rozvíjelo, což postupně vedlo k ustavení vědeckých disciplín, — a zkoumání člověka, a to celého člověka a celé společnosti. V tom se nemohl opřít o vědecké postupy a Komenský si je vypracovával na základě své filozofie životní moudrosti, pansofie, která měla i význam komplexní metodologie. Vycházel z pojetí světa jako velkého organického celku, makrokosmu, jehož součástí je člověk, který jej proto nazírá zevnitř z hlediska vztahu části a celku.

V navázání na starou myšlenku o panharmonii kosmu rozvinul autor Didaktiky i Obecné porady požadavek, aby podle vztahu makrokosmu i mikrokosmu — člověka tvořila harmonický celek i lidská osobnost ve všech svých projevech — tělesných, smyslových, rozumových, jazykových, volních i činnostních, filozofických, mravních i náboženských, politických a sociálních. Proto byl Komenského homo pansophicus i homo politicus a homo religiosus ap. Komenský ovšem neužíval termínu „osobnost“, ale svým důrazem na vzdělávání a výchovu „celého člověka“ předjímal lidské úsilí o svobodu vzhledem k celku světa, který strukturoval jako přírodu, člověka a Boha.

Proti mechanické determinaci soudobého mechanicismu (pohled na člověka zevnějšku) předjímal úsilí o svobodnou determinaci (pohled zevnitř). To souviselo s pohledem novoplatóniků na svět zevnitř a na pohled mechanacistů na svět jako velký mechanismus zevně⁴.

Komenský vcelku odmítal strnulé pojetí látky a formy a v křesťanství ten typ, který přisuzoval člověku pasivní roli.

Proti dualismu pasivní hmoty a aktivní formy přijal triadické pojetí s třetím aktivním principem. V odvolání na božskou Trojici přisuzoval v ní právě Ježíšovi aktivní úlohu, v trojici křesťanských principů víry, lásky a naděje byla právě ježíšovská láska, charitas, pojítkem mezilidských vztahů. Tak proti člověku, který pozoruje chladně svět zevnějšku a zmocňuje se ho formálním popisem, stavěl Komenský člověka, který se otvíral světu v lásce bez nedůvěry a egoismu, bez jakéhokoli úsilí na úkor ostatních. To naznačil již po r. 1620, kdy zážitek ztráty náboženské, politické, osobní svobody, ztráta první rodiny, první ztráta knihovny a majetku, pronásledování, devastace rodné země, prohlubovaly jeho pohled na rozpory světa, takže bolestněji hledal východisko z labyrintů doby.

Ve snaze vysvětlit utrpení tak mnohých lidí předložil v Labyrintu světa a ráji srdce protikladné obrazy: satirický a chmurně kritický pohled na úpadek lidskosti v reálném světě — a pohled harmonie vnitřního života lidského, z něhož vyzařuje láska. To nebylo dualistické pojetí, ale vyjádření napětí mezi sekulárním chaosem s egoismem a nepřátelstvím na jedné straně a vnitřní integrovaností člověka, napětí, které vyžaduje řešení. U Komenského ústilo v přání, aby lidé prohloubili svou kontemplaci a jak doplnil v *Centrum securitatis*⁵, aby se zbavili samosvojnosti, tj. lpění na sobě samých, a jinudosti, tj. odbočení od správné cesty k dokonalosti, jejímž nejvyšším projevem mu byl Bůh. Kontemplace znamenala přípravu, aby lidé navrátilivší se ze zmatku světa do srdce svého, mohli z něho vyjít vstříc druhým lidem, se srdcem naplněným pochopením a láskou, s níž se blíží druhým lidem.

Komenského „celý člověk“ prožíval vědomě vzájemnost, sociální vztahy⁶ (vztah dvou lidí nazýval Komenský „combinatio“, vztahy více lidí „conglobatio“, jejich harmonie pak záležela v činném společenství všech navzájem i vzhledem k celku, v činném společenství) „communium“, které znamená vzájemnou podporu v zájmu vyváženého celku (*conducibilitas*).

Vedle vztahu k bližnímu, k lidem, pokládal Komenský za charakteristické pro člověka vztah k Bohu, nejvyšší dokonalosti. Renesanční důraz na důstojnost člověka, který chápe moc poznání, již se stává pánem přírody, jak Komenský rovněž zdůrazňoval po Baconovi, doplňoval však základním důrazem na křesťansko-biblické zdůvodnění důstojnosti člověka jako obrazu nejvyšší dokonalosti, obrazu Božího. Z toho vyplývala odpovědnost k jeho

dílu, k přírodě i k lidem a naopak. Smyslem života a tím i vzdělávání a výchovy bylo tedy správně poznávat přírodu, lidi a Boha, správně je chápat a podle toho jednat. To platilo pak i pro vzdělávání a výchovu. Cílem tedy bylo, aby se člověk stával nejen pánem přírody, nýbrž pánem i sebe sama, jímž se ono první panství koriguje.

Ve vzdělávání a výchově je důležitou kategorií pojetí přirozenosti. Viděl ji v několika rovinách:

1. Jako původní dokonalost před pádem prvních lidí, jak je líčen v křesťanské bibli.
2. Ve vztahu k přírodě, kde vše probíhá bez násilí, proto aplikoval Komenský tento odpozorovaný vývoj v přírodě na otázky vzdělávání a výchovy.
3. Skutečná plná lidská přirozenost záležela v rozvinutí těch daností a schopností, jimiž je člověk s to odlišovat se jako vrchol přírody od ostatních živočichů. Komenský vycházel nejprve z renesanční cardanovské trojiny ratio-oratio-operatio, ale jak bylo víckrát upozorněno, postupně kladl akcent hlavně na vůli⁷, na niž působí rozum a cit i svědomí. Proto stále více zdůrazňoval odpovědnost rozhodování. Nejvýraznější charakteristikou lidské spatřoval Komenský v Poradě⁸ v lidské svobodě jako „nejdražším statku lidském“, „od člověka neodlučitelném, pokud mu není souzeno zahynout.“

A dále vycházejí z pozorování dítěte, praví: „Pohled' na dítě! Jakmile dovede první krůčky, odmítá vedoucí ruku, chce být ponecháno sobě“, a pokračuje: „Naprostu tedy musíme směřovat k tomu, aby se lidskému pokolení vrátila svoboda myšlenková, svoboda náboženská a svoboda občanská“. Zároveň však varoval před tím, aby se svoboda nezvrhala v nevázanost a chaos, a připomínal význam vztahu svobody a řádu.

Ve vychovatelství to znamenalo vyjít vstříc dětské spontánnosti, touze po novém a rozmanitém, uzpůsobit školu jako hru, která je dětské činnosti nejbližší. Ale přál si také, aby škola měla pevný řád, založený nikoli na autoritativnosti, nýbrž na vzájemném respektu učitele a žáka, rodiče a dítěte, všech lidí navzájem. Respekt k řádu platil i pro vztah člověka k přírodě. Lidská ars, dovednost zvládat věci měla být vždy ve shodě s přirozenou povahou ať věci nebo člověka. Vrcholná charakteristika člověka v Obecné poradě⁹ — Homo est animal liberae actionis podtrhovala nejen svobodu, ale i aktivitu lidskou.

Proto nemohl Komenský souhlasit s tím, aby byl člověk definován jen jako „res cogitans“¹⁰, protože ho nelze vystihnout ani matematickou dedukcí,

ani mechanistickým přístupem, což obojí by vedlo k abstraktním nehistorickým schémátům. Komplexní celek lidské osobnosti není restringovatelný na podobná schémata a každé zjednodušování skutečnosti „nejsložitějšího lidského tvora, nejproměnlivějšího a nejnevzpytatelnějšího“¹¹ se vymstí. Proto pokládal Komenský učitelství¹² za nejtěžší, nejodpovědnější, ale také za nejdůležitější a nejkrásnější. Je-li učitel vzdělaný, ale také „pilný zahradník“, jako sochař, jako „služebník přirozených sklonů a vloh“, nemůže se jeho práce nedařit v pěkném prostředí a při správně rozděleném čase, jsou-li v souladu všichni činitelé, kteří jakkoli působí na výchovně vzdělávací proces (Schola pansophica, Pampaedia VII). Pojetí člověka jako objektu je ponížení pravé přirozené lidskosti v něm. Proto hovořil Komenský o vzájemném učitelství a žáky v duchu Fortiově nazýval učiteli jejich učitelů.

Vztah svobody a řádu se jeví u Komenského i v jeho pojetí řízení jakékoli práce a akce vůbec. Vedle požadavku, aby byl stanoven cíl, předmět a prostředky akce, shrnul Komenský v Pantaxii¹³ zajímavé desatero:

1. Předně nelze přistupovat k činnosti, není-li jí člověk schopen, není-li pro ni připraven.
2. Není-li znalý a zkušený ve věci.
3. Je-li akce zaměřena násilně proti někomu, kdo to nechce.
4. Zachází-li se při činnosti správně s příslušnou věcí, předmětem.
5. Je třeba moudře zhodnotit situaci a okolnosti, které hrají roli.
6. Předvídat budoucí možné případy, které se mohou vynořit, zkoumat tyto možnosti ze všech stran s velkou obezřelostí.
7. Opatrně také zvažovat síly, protože nemohou všichni konat všechno.
8. Pečlivě zvažovat náklonnosti a být spravedlivý.
9. Umět se zdržet toho, k čemu chybějí schopnosti, ať na začátku nebo v průběhu činnosti.
10. Zrale uvážit, jak s kterou věcí správně nakládat, jak ji užívat.

Komenský chtěl postihovat vždy celek jakékoli problematiky, přičemž věnoval pozornost jak psychologickým, noetickým, morálním i sociálním zřetelům, i vztahům mezi minulostí, přítomností a budoucností. Podmínkou řízení, ale i jakékoli činnosti je dobrá znalost sebe sama, sklonů a talentů, prozíravost, která u Komenského zahrnovala celý komplex činností. Její význam shrnoval Komenský slovy: „Pamatujme, že všechno se může znetvořit a degenerovat, nejsme-li obezřelí, protože všechno na světě je v pohybu“¹⁴.

Člověk byl v jeho pojetí „obrazem Božím¹⁵“ in potentia, jako možnost postupovat k dokonalosti, možnost, která se může, ale také nemusí realizovat, scházejí-li podmínky, dovednost a vůle. Komenský si byl vědom rozporu mezi křesťanským určením člověka jako imago Dei a faktickým stavem lidské nedokonalosti, lhostejnosti, nesnášenlivosti, nenávisti. „Člověk stvořený k obrazu Božímu, měl by být všestranně vlídný, líbezný a pokojný. Ale nyní, když člověk zuří proti člověku, když se člověk odděluje od člověka, když člověk nedovede snášet člověka, je to zřejmý úpadek lidskosti“ (Panorthosia VIII,2F). Takovým počínáním člověk klesá pod úroveň ostatní animální přírody, ztrácí svou důstojnost, své pravé lidství, svou pravou vnitřní přirozenost.

Komenskému běželo o to, aby škola vychovávala k svobodné vnitřní odpovědnosti, jejímž největším triumfem je, že člověk vítězí nad strachem, nad nenávistí a v naději má zbraň proti zoufalství. Teprve láska, agapé, posvěcuje vztahy člověka k celku světa a člověk se stává plným subjektem, osobností. A protože Komenský zosobnění této obětavé lásky spatřoval v Ježíšově působení, proto v jeho díle postupem vývoje sílí jeho vztah k Ježíšovi. Je to nejzřejmější v jednom z posledních jeho spisů, *Unum necessarium*. Paradoxně pověděno, Komenský zápasil o svobodnou determinaci člověka tím, jak zdůrazňoval vztah svobody a řádu.

Vztah svobody a řádu je problém demokracie, je problém dnešní naší školy. Dílo Komenského může být podnětem k zamýšlení, jak koncipovat vzdělávání a výchovu, aby pomáhala každému nacházet cestu z ohrožení, v níž je lidská důstojnost v přítomnosti, tj. v epoše postmoderního světa, a může být v budoucnosti, aby pomáhala využívat obrovských úspěchů vědy a techniky v souladu s řádem věcí, řádem světa bez ohrožení skutečné lidskosti. Vzdělávání a výchovu nelze automatizovat jako chod stroje, protože se samo stává životním dynamickým procesem. Osobnost jako individuálně vztahovou jednotu¹⁷, která by měla být smyslem postmoderní výchovy a vzdělávání, nelze zaměňovat s předmětem, ani s egoistickou individualitou. Osobnost není každé individuum, ani každá individualita, osobností se člověk stává.

Všechny uvedené podněty díla Komenského by měly být zvažovány při restrukturalaci cílů, obsahu a metod vzdělávání a výchovy v uskutečňování školské reformy i celoživotního vzdělávání a výchovy.

Poznámky

1. Bogdan Suchodolski, *Pédagogie et l'Humanism Tragique*. In: *Scientific and Tech-*

- nological Innovations and Education for the World of Tomorrow. Prague 1989, 78–85
2. M.-L. van Herrenweghe, *Innovations scientifiques et technologiques et l'éducation pour le monde de demain*. A separate copy read at the international congress of WAER/AMSE in Prague 1988, 8
 3. *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Praga 1966, sv. II, col. 4. V novém českém překladu celé Porady — Obecná porada o nápravě věcí lidských, Praha 1992, sv. III, s. 15 (přeloženo jako „univerzální vzdělání“.
 4. Srov. výklady in: D. Čapková, *Myslitelsko-vedoucí odkaz Jana Ámose Komenského*. Praha 1987, zvl. kap. VII., dále v Úvodu D. Čapkové k prvnímu překladu Obecné porady (viz pozn. 3), sv. I, s. 11–43.
 5. Srov. *Opera omnia* 3, Praha 1978, s. 498 nn, 504 nn, 514 nn.
 6. Srov. *Consultatio* I, col. 303 nn, 957 nn (Obecná porada 1992, I, s. 288 nn, II, s. 215 nn.)
 7. *Consultatio* I, col 547 nn, Obecná porada 1992, sv. I, s. 466 nn.
 8. *Consultatio* II, col. 481, 482, Obecná porada 1992, sv. III, s. 323
 9. Srov. pozn. 7
 10. *Descartova charakteristika*. Srov. jeho *Discours de la méthode*, 1637.
 11. Srov. *Dedactica magna*, in *Opera omnia* 15, Praha 1986, s. 39, *Consultatio* I, col. 549, 918, 930, II, s. 47, Obecná porada I, s. 467, II, s. 191, 198, 203, III, s. 39.
 12. Srov. D. Čapková, *Učitel učitelov*, Bratislava 1992.
 13. *Consultatio*, col. 868, Obecná porada II, s. 148
 14. *Consultatio*, I, col. 932, Obecná porada II, s. 200.
 15. Srov. již v obou verzích *Didaktiky*, kap. II, IV, V. atd. Zde srov. *Consultatio* (*Pantaxia, Mundus possibilis*) 1966 sv. I, col. 280, Obecná porada, I, s. 273
 16. *Consultatio* II, s. 441, Obecná porada III, s. 301.
 17. Definice J. B. Čapka v jeho fakultních přednáškách o humanismu v r. 1949.

Srovnávací pedagogika a reforma školy ve světě

Vlastimil Pařízek

Předmětem této krátké studie jsou tři problémy formulované jako reflexe VIII. světového kongresu srovnávací pedagogiky v Praze v červenci 1992.