

KOMENSKÉHO DÍLO K ZAMYŠLENÍ

Pedagogické principy Komenského a současné pojetí vzdělání a výchovy

Jarmila Skalková

V čem si dílo J. A. Komenského uchovává živý význam pro výchovu a vzdělávání člověka konce 20. století, v čem je v současnosti vnímáme zvláště aktuálně, v čem živě promlouvá k učitelům a vychovatelům?

Je nepochybné, že hlubší chápání pedagogického odkazu J. A. Komenského je spjata především s relativně nedávným poznáním jeho fundamentálního díla *Obecná porada o nápravě věci lidských (De rerum humanarum emendatione consultatio catholica)*. Chtěla bych však zdůraznit, že toto hlubší chápání vyplývá zároveň i z konkrétně historické situace **čitatele**.

Seznámení s Konzultací umožnilo především pochopit velký systém J. A. Komenského a místo člověka i jeho výchovy v něm. Člověk je plně začleněn do tohoto systému. Není pouze poznávajícím subjektem, ale je představen v celém bohatství svých možností, ale i svých nedostatků, svých činností i životních osudů, i svých vazeb náboženských. Komenský má neustále na mysli nejenom svět přírody, ale i svět člověka pro člověka.¹⁾ Uplatňuje ve svém systému hlediska kauzální i finální.

Tím se liší od velkých systémů 17. století (Descartes, Locke), které byly spojeny s exaktní vědou, galileovsko-newtonovskou astronomií, fyzikou a vědami empirickými. Ty zkoumají přírodu z hlediska mechanické kauzality, která se vyjadřuje matematicky. Abstrahují od člověka, vylučují finální vztahy. Je známo, že zde zároveň počíná mohutný proud rozvoje moderní vědy a techniky, který postupně dosáhl obdivuhodných úspěchů, jak o tom svědčí naše doba. My ovšem zároveň dnes víme, že ani nejrozvinutější vědy a technika pro rozpomost

svých důsledků samy nebyly a nejsou s to vyřešit problémy člověka a lidstva. Situace naší moderní doby nás přímo nutí uvědomit si s nebyvalou ostrovní tento problém. Vnímáme tedy systém Komenského i z těch pozic, přes vlastní současnou zkušenost.

Naše doba není méně složitá a rozporuplná než byla doba Komenského. V dynamickém vývoji Evropy dochází k významným politickým a ekonomickým přeměnám, které se bezprostředně dotýkají i našeho života. Zároveň se otevírají globální problémy lidstva. Připomeňme problémy ekologické, trvalé hrozby zneužití atomové energie, chemie a biologie, otázky nezaměstnanosti, hladu v některých částech světa. Lidstvo ohrožují nevyléčitelné choroby, růst násilí, drogové závislosti, hrozby válečných konfliktů, projevy náboženské, nacionální i rasové nenávisti. V posledních desetiletích vznikala a vznikají různá sociální hnutí, jako hnutí mládeže, hnutí žen, hnutí ekologické, mírové hnutí apod., která jsou výrazem určité společenské a kulturní krize. Hledají nová, nezřídka tzv. alternativní²⁾ řešení různých lidských problémů.

Uvažujeme-li o díle Komenského v těchto širokých souvislostech a v konfrontaci s otázkami výchovy a vzdělání, před nimiž dnes stojíme, stává se pro pedagogické uvažování ústředním bodem nového zájmu sepětí základní filozofické a pedagogické koncepce Komenského.

Široká pedagogická veřejnost až dosud viděla pedagogické dědictví Komenského nezřídka spíše z úzkých a relativně izolovaných pedagogických pozic. Nepochybně jsou zcela oprávněně trvale oceňovány dílčí myšlenky, jako jsou např. pedagogické a didaktické zásady, požadavky na demokratizaci vzdělání, řešení vztahu slova a věci, otázky struktury školského systému, organizačních forem vyučování apod.

Soudíme však, že zvláště významné pro nás dnes je především nově promyšlet základní díla J. A. Komenského, centrální filozoficko-pedagogické pojmy, jako je pansofie (vševěda), panortosie (všenáprava) a princip aktivity. Připomeňme si jen stručně jejich význam.

Pansofie klade důraz na celistvost a systémovost vzdělání. Nejde při tom o prosté vzdělání, jde o moudrost, jak to vyplývá ze slov Komenského: "Nejprve pokládáme za nepochybné, že studium věd, jímž se nyní u všech národů mládež zabývá, má být vzdělávání myslí k moudrosti..."³⁾ Komenský má na mysli veškeré bohatství poznání světa, přírody i společnosti, poznání v mechanických i účelových souvislostech, v konkrétní rozmanitosti i prostřednictvím abstrakce, poznání vědecké i metafyzické. Toto veškeré poznání nutno zpřístupnit co největšímu počtu lidí. Nejde ovšem o to, poskytnout poznání encyklopedické. Je třeba učinit výběr, který se bude charakterizovat jednotou, uceleností a poskytne obraz celku i harmonie světa. Součástí tohoto vzdělání je i dovednost správně ho používat.

Správné používání poznatků povede podle Komenského ke prospěchu a štěstí jednotlivce, rodiny, církve i celého lidstva. Úkolem pansofie je tedy zprostředkovat vědění i v jeho nápravném významu. A tím se dostáváme k panorthosii (všenápravě). Všenáprava se zabývá podstatou lidských věcí a jejich dokonalým uspořádáním. Od dílčích otázek směřuje k takové organizaci lidské společnosti, která v budoucnu zajistí mír i spolupráci národů.

Nedílnou součástí filozoficko-pedagogického odkazu Komenského, jak podrobně rozebrala již dříve D. Čapková, je princip aktivity a důraz na čin.⁴⁾ Toto - v soudobé terminologii bychom mohli říci - praxeologické stanovisko se promítá do pedagogických snah, které vycházejí z aktivity osobnosti a vidí její rozvoj v činnosti i v práci, tak také do snah společensko-politických. I zde od dílčích aktivit přechází Komenský k obecné nápravě věcí lidských. Přítom problémy, které chce řešit, nejsou jen problémy jednotlivých skupin, církví, národů, ale jsou to problémy celé společnosti.

V čem nás aktuálně inspiruje koncepce Komenského?

Především upozorňuje na potřebu nově, mnohem hlouběji a kriticky promyšlet celou koncepci vzdělání, které poskytuje naše soudobá škola. Její učební plány se systémem vyučovacích předmětů jsou rozvíjeny na základě vědy a techniky, včetně pozitivistických představ o jejím rozvoji. Zvláště v 60.-70. letech modernizace vzdělávacích obsahů a teorie kurikula zvýraznily tyto tendence. Nelze pochybovat o tom, že je a bude nutné vždy konfrontovat obsah vzdělání s moderním vědeckým a technickým vývojem. Ovšem nepodařilo se v samotné koncepci vzdělávacích obsahů uspokojivě vyřešit dilema mezi jeho nezbytnou vědeckostí a jeho funkcí vzhledem k subjektu, k rozvoji žáků. Lze říci,⁴⁾ že jednostranná orientace na získávání faktů, zákonů a teorií nese výrazné rysy scientistického přístupu. To se neprojevuje pouze v jednostranném akcentu, který se klade na vědy přírodní, technické a matematiku, v podceňování humanitních předmětů a estetické výchovy. Scientistický akcent se projevuje zvláště v tom, že obsah jednotlivých předmětů se redukuje na vyabstrahované logické systémy, jimiž jsou nadto nezřídka učebnice přetíženy. Učivo tak ztrácí pro žáky souvislost se životem, pozbývá bohatství hodnotové orientace, ztrácí své mravní praktické důsledky. Sféra osobních zkušeností a emocionálních prožitků je podceňována, nedostatečný prostor se poskytuje kultivaci sociálních vztahů. Také péče např. o tělesnou kulturu, psychické zdraví apod. dostatečně nezaznívá. Vědění se stává "odlidsťené", odcizené osobnosti žáka. Ten je cítí jako formální, odtažitě, vzdálené vlastním potřebám a zájmům. Pozbývá pro něj osobní smysl a tím miji i mravně praktické důsledky. Ve školní praxi se pak zjišťuje, že někteří žáci ztrácejí zájem o takovéto vzdělávání, a to nejen u nás. Napříč různých školských soustav ve světě empirické výzkumy i zkušenosti potvrzují, že u určité části populace roste odpor k učení a ke škole.⁵⁾

Ukazuje se, že hledat cestu pro zkvalitňování obsahu vzdělání pouze odstraňováním encyklopedičnosti učiva a redukcí kvanta poznatků je nedostatečné. Nejde pouze o množství poznatků, případně jejich nepřiměřenost, na něž se oprávněně v nedávné minulosti i v současnosti kriticky upozorňovalo a upozorňuje. Nejde také pouze o jednotlivé izolované předměty. Nedostatky koncepčního rázu spočívají i v tom, že pojetí učiva neodpovídá životním představám různých skupin žáků, dostává se mimo jejich životní kontext, neposkytuje jim prostor k seberealizaci, takže stále více ztrácejí pochopení jeho smyslu pro sebe. Vyhrotila se tedy otázka smyslu vzdělání z hlediska subjektu.

Vnitřní přestavba školy vyžaduje proto nově promyšlet celou vzdělávací koncepci. Toto mimo jiné znamená uvažovat o takových změnách v pojetí učiva jako celku i v rámci jednotlivých předmětů, které budou mít na mysli: z jedné strany nově soudobé pohledy na společenskou funkci vědy, charakteristiky moderní vědy, překonávající úzce scientistické pojetí, zdůrazňující hodnotové orientace a lidské souvislosti; z druhé strany spolu s tím uplatní náležitě zřetel k žákovi jako konkrétnímu subjektu v plném bohatství jeho dimenzí. Pokusíme se v tomto smyslu spíše ilustrativně naznačit některé podněty.

Od 60. let se v moderní vědě prosazují a stále více silí tendence, které překonávaly pozice, vylučující z vědeckého poznání hodnotový aspekt, byla nastolována otázka vztahů vědy s potřebami člověka a lidskými hodnotami. Tento trend, zdůrazňující lidské a etické aspekty i odpovědnost vědců, lze vyjádřit slovy H. Margenaua, fyzika, nositele Nobelovy ceny, který píše: "Nestačí vědy se bát nebo ji obdivovat; velkým úkolem současné epochy je humanizovat ji, tj. urychlovat vývoj, který ji uvede do vztahu s filozofií, kulturou, životem."⁵⁾ Vztah těchto aspektů ke koncepci vzdělání, konkrétně vyučování přírodním vědám, se ve světě řeší. To např. vyplývá z publikace A. V. Baeze "L'innovation dans l'enseignement des sciences: synthèse mondiale", která syntetizuje na bázi UNESCO celosvětový materiál. Vyučování přírodním vědám se chápe v širším kontextu, který má na mysli historii vědy, uplatňuje se zřetel k otázkám vědecké etiky, hodnotovým systémům, rozvíjejí se snahy využívat skupinových činností v interdisciplinární spolupráci aj. Musíme se ptát, nakolik a jak se tyto tendence hodnotové orientace učiva budou uplatňovat v osnovách a učebnicích, jak žáci budou vedeni k tomu, aby sami o těchto otázkách přemýšleli a vytvářeli si vlastní postoje.

Jednou z významných tendencí moderního vědeckého poznání je cesta k syntéze. Tyto tendence byly reflektovány v různých formách integračního úsilí v pedagogice a empiricky zkoumány, a to i v našich podmínkách, především v souvislosti s přírodovědným vzděláním (J. Vachek a kol.). Je zaváděna i řada didaktických inovací (integrované předměty, metody projektů aj.). Nelze však zatím říci, že byl nalezen klíč k tvorbě pedagogické syntézy soudobého poznání.

A tak v našem stadiu vývoje nově zůstává otevřena otázka jednoty a ucelenosti poznání, kterou svého času postavil a řešil J. A. Komenský.

Otázka, s jakou odpovědností bude lidstvo s to používat výsledků své špičkové vědy a techniky se před námi denodenně otevírá v rozměrech, které Komenský nemohl ani tušit. V rozporu s tímto principem však analýzy učebnic a výzkumy běžné školní praxe ukazují, že momenty hodnotové orientace učiva včetně jeho společenské funkce jsou zatlačovány do pozadí, žáci jsou velmi málo vedeni k tomu, aby i o těchto otázkách sami-konkrétně přemýšleli.

Spolu s tím jde o typ učení, který bude připravovat na jednání v nových situacích. Jako perspektivní se jeví cesty, které vedou k řešení problémů, podněcují k hledání alternativních řešení, učí reformulovat otázky, překonávat tradiční postupy, kritickým myšlenkám, podporují tvořivost, schopnost předvídat, hodnotit předpokládané důsledky zvolených postupů, projevovat toleranci k názoru druhých, lidské porozumění, které učí chápat širší souvislost a komplexnost sledovaných jevů. Příprava na to, žít v epoše, jež je charakterizována globálními problémy, rostoucí složitostí a potřebou znovu řešit různá vznikající napětí, nemůže vystačit s učením, které se redukuje na shromažďování vědomostí a které tenduje především k přizpůsobování. I tyto aspekty nutno nově promýšlet a promítat jejich důsledky do syntézy moderní vzdělávací koncepce.

Jednostranný zřetel k vědě a pragmaticko-technicistní přístup k ní ji odizoloval od ostatních oblastí kultury, v nichž je zakotvena, především od umění. Z hlediska vzdělávací koncepce perspektivní řešení nespočívá pouze v hodnotovém zastoupení tzv. esteticko-výchovných předmětů v učebních plánech. Jde o mnohem hlubší analýzy, které povedou k novému propracování vztahů a vzájemního doplňování vědeckého a estetického osvojování skutečnosti, racionálního chápání a emocionálního prožívání u mladé generace, vztahů racionality a názorných obrazů i symbolů, intuice a tvořivosti, poznávání a hodnocení. A to se týká pojetí učiva jako celku. Proto perspektivní rozvíjení pedagogických koncepcí vzdělávání by mělo sledovat, jak tuto problematiku v současné době reflektuje moderní estetika, filozofie i samotná věda tím, že se nově uvažuje o styčných plochách mezi vědou a uměním. Jde i o další dimenze, spjaté s prací člověka a jejími produkty, neboť běží i o estetiku denního života a životní styl.

Přehlížení antropologických aspektů v koncepci vzdělání vedlo k tomu, že nebyly v dostatečné šíři a hloubce nastolovány otázky žáka a jeho vztahu k poznávání a vzdělávání. Žáka nelze vidět, jak se to nezřídka děje, abstraktně, pouze jako poznávající subjekt. Nelze pouze z tohoto hlediska uvažovat o jeho kapacitě a schopnostech. Utváření pozitivního vztahu ke vzdělávání předpokládá mít na mysli různé potřeby a zájmy žáků, různé životní cíle, různou hodnotovou orientaci. Žák vždy tak či onak zaujímá své pozice k učení, k

jednotlivým předmětům i k celé učební situaci, projevuje různá očekávání. Do těchto vztahů se promítají i sociálně kulturní podmínky, v nichž žáci žijí. Je proto potřeba, aby sama vzdělávací koncepce i postupy, jichž se používá, měly na mysli tento široký kontext a přibližovaly obsah žákům z hlediska jejich zkušeností, prožitků, aktivní angažovanosti, aby se vytvářel prostor, včetně dostatečného času, i pro jejich emocionální a sociální rozvoj, aby mohli získávat pocit osobní smysluplnosti vzdělávání.

Myšlenky Komenského nám stále připomínají, že dosud nebyly uvedeny v život moderní psychologické a pedagogické poznatky, dokazující, že praktická a sociální činnost patří k významným determinantám všestranného osobnostního rozvoje každého člověka. Tyto činnosti nejenom ovlivňují pozitivně poznávací procesy, ale především obsahují významné motivační a emocionální zdroje, pomáhají překonávat jednostranný školský intelektualismus. Otevírají široký prostor pro tvořivou aktivitu mladého člověka, samostatné rozhodování, zkušenostní řešení hodnotových konfliktů, umožňují mu životní prožitky estetické i morálně praktického hodnocení, poskytují možnosti seberealizace. Optimalizace vztahů mezi praktickými i teoretickými činnostmi, o níž je stále nutno usilovat, povede k překonání jednostranného chápání školy jako místa pouze teoretického poznávání. Jestliže se vytváří pouze jednostranná představa o škole jako místu teoretického poznávání a jednostranně intelektuálního rozvoje, podvazují se mimo jiné možnosti potenciálního rozvoje určité části populace. A to té, která zatím nemá rozvinuté intelektuální zájmy, ale která právě v oblasti praktických činností a praktického myšlení je s to prokázat dobré nápady a výsledky. Nemá - li možnost se projevit, postupně se u ní vytváří pocit zbytečnosti a upevňuje se pocit odcizení vůči škole i vzdělání.⁷⁾

Komenský dokázal, pochopitelně v rámci svých historických podmínek a svými historicky podmíněnými prostředky, překonávat protiklad své doby, našel místo člověka v systému světa. Přitom nechápal humanismus jen z vnitřních pozic izolovaného subjektu, ale viděl člověka vždy ve společenském začlenění, v jeho aktivní účasti na vlastním sebezdokonalování i na úspěšném uspořádání věcí lidských. Dokázal zároveň vyjádřit obecné filozofické principy ve své vzdělávací a výchovné koncepci.

Vynaložil velké myšlenkové úsilí, aby se vyrovnal se složitými a rozporuplnými procesy své epochy a našel cesty, jak vyvést lidstvo z béd a utrpení. Myšlenka "vše pro člověka" se stala hlavním obsahem jeho filozofického i pedagogického systému.

Komenský nás nutí přemýšlet o tom, jakou dnes máme filozofii školy a vzdělanosti, jak ji uskutečňovat a perspektivně rozvíjet, aby pomohla překonávat rozpory naší moderní doby a přispívala k realizaci principu humanismu a demokracie.

Literatura:

- 1) Popelová, J.: Filozofia Jana Amosa Komenského. Bratislava, Nakladateľstvo Pravda 1985, s. 228
Patočka, J.: Filozofické základy Komenského pedagogiky. Pedagogika 1957 č. 2, s. 164-173
- 2) Laszlo, E. et al.: Goals for making A Report to the Club of Rome on the New Horizons of Global Community. P. Dutton 1977
- 3) Komenský, J. A.: Předchůdce vševědy. In: Vybrané spisy J. A. Komenského. Praha, SNP 1968, sv. 5, s. 247
- 4) Čapková, D.: Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dějin. Praha 1983. Rozprawy ČSAV 93/3
Čapková, D.: Myslitelsko - výchovatelství odkaz J. A. Komenského. Praha, Academia 1987
- 5) Sandven, J.: Conditions for Self - realization: some principal viewpoints. In: Self - realization through Education. Proceedings of the VII th World Congress of the International Association for the Advancement of Educational Research. Gent, 1978, s. 47 - 67
- 6) Baez, A. B.: L'innovation dans l'enseignement des sciences synthèse mondiale. UNESCO 1977, s. 110
- 7) Skalková, J. - Bacik, F.: Zvyšování efektivity výchovněvzdělávacího procesu ve vyučování. Studie ČSAV, 1986, s. 94 - 108, 115 - 121.

Komenský, Anglie a Hartlibův archiv v Sheffieldu

Jan Kumpera

I když se tato konference zabývá převážně pedagogickými aspekty Komenského odkazu se zřetelem k dnešku, nebude na škodu připomenout jeden z inspirujících zdrojů jeho díla. Tímto pramenem byla předrevoluční a revoluční Anglie 17. století. V žádné jiné zemi se (alespoň dočasně) netěšilo Komenského dílo takovým sympatiím jako v Anglii. Svoji výraznou stopu zanechal český učenec také v britských knihovnách, ukryvajících vzácné, u nás mnohdy neregistrované exempláře jeho knih. Komenského rukopisy a dopisy najdeme v Oxfordu i knihovně Britského muzea, ale největší kolekce komenian (ostatně nejrozsáhlejší mimo území Československa) se nalézá v Hartlibově pozůstalosti, uložené od r. 1962 v univerzitní knihovně v Sheffieldu.

Komenského vztah k Anglii se formoval vlivem okolností politických, teologických i filozofických. Duchovní vůdce českého exilu viděl v anglickém království i v pozdější anglické republice potenciálního spojence v boji proti