

## Lekce z lidskosti: Antropologické inspirace z díla Jana Amose Komenského

Jan Hábl

Katedra pedagogiky a psychologie, Univerzita Hradec Králové

**Abstrakt:** Studie pojednává o problematice pedagogické humanizace. Autor analyzuje a identifikuje příčiny moderní krize lidskosti i jejího pedagogického utváření, jež spočívá v antropologickém redukcionismu souvisejícím s post-osvíceneckou restrikcí transcendentního rozměru humanity. Jako alternativu k problematické moderní antropologii studie předkládá Komenského pojetí lidskosti, které skýtá inspirativní materiál pro humanizační úsilí současné pedagogiky.

**Klíčová slova:** antropologie, lidskost, humanizace, pedagogika, Komenský, výchova, didaktika

### 1 Úvod: Problém humanity

Lidskost je vzácná komodita. Je tím vzácnější, čím intenzivněji jsme si vědomi jejího nedostatku. Od dob osvícenství západní civilizace věřila, že lidskost bude postupovat vpřed společně s rozumovým poznáním a vědou. Že *scientia* zajistí *conscientia*. Vždyť přece ten, kdo správně ví, bude i správně jednat.<sup>1</sup> Tak se v duchu kantovského „sapere aude“<sup>2</sup> optimisticky očekával všeobecný pokrok humanity (srov. Toulmin, 1990).

Historická zkušenost však ukázala, že s lidskostí je to složitější. Je sice pravda, že v oblasti vědecko-technického poznání západní země zaznamenaly mimořádný rozvoj, který jim skýtá nebyvalou moc a blahobyt, lidskost však pokulhává, dokonce prodělává krizi. Kultura nadbytku a prosperity ostře kontrastuje se skutečností bídy milionů hladovějících, strádajících, negramotných či marginalizovaných jedinců i celých národů, kterým „civilizovaný“ svět neumí

<sup>1</sup> Myšlenku, že *scientia potentia est* (vědění jest moc) Bacon nejednou opakuje ve svých dobově revolučních úvahách, které specifickým způsobem inspirovaly i našeho Komenského. Viz např. BACON, F. *Nové organon*. Praha: Svoboda, 1974, s. 89. Podobně Comte vyslovuje naději, že vědění nás zmocní k jednání ve svém slavném výroku „savoir pour prévoir, prévoir pour pourvoir“. Srov. BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá fronta, 2004, s. 153.

<sup>2</sup> Původně Horatiův výrok „odvaž se vědět“ učinil Immanuel Kant osvíceneckým mottem ve smyslu „měj odvahu používat svůj vlastní rozum“, tj. rozum autonomní, emancipující se z podřízenosti tradičních autorit.

pomoci, neboť má dost problémů sám se sebou. Jeho vyspělá technokracie generuje řadu dehumanizačních efektů jako zvěčňování člověka, odcizující individualizaci, lhotejnost či odosobňování mezilidských vztahů. Namísto kýženeho pokroku lidskosti upozorňují sociologové na realitu dramatického úbytku morální gramotnosti, propadu sociálního kapitálu (člověk nevěří člověku), hrozeb globální sebeztrouky, střetů civilizací, různých forem extremismů apod. Člověk jako lidská osoba je dokonce považován za „ohrožený druh“ (Sokol, 2002). Frommovsky řečeno – navzdory vědo-technické přesycenosti je náš svět lidsky „podvyživený“.

## 2 Humanizační naděje a zklamání

Škola hraje v této situaci významnou roli. Očekává se od ní, že svým výchovně-vzdělávacím působením bude zásadním způsobem přispívat k polidšřování člověka (Bauman, 2004). Zvláště pak mezi českými pedagogy, kteří učinili zkušenost s dehumanizací totalitního systému, panuje všeobecný konsenzus ohledně potřeby tzv. humanizace (Habro, 1991; Skalková, 1993; Walterová, 1991; Ries, 2008).<sup>3</sup> Post-totalitní pedagogická literatura oplývá rozličnými projekty, návrhy a inovacemi, jejichž „krystalizační osou transformačních proměn“ má být – slovy Š. Švece (1994) – právě „idea humanizace“. Skalková (1993) vidí požadavek výchovně-vzdělávací humanizace dokonce jako „světové hnutí, které proniká do všech sfér současného života“. Rovněž Spilková (2004) mluví jednoznačně: „Idea humanizace je jedním z klíčových principů transformace současného systému školství.“ Rysy totalitní pedagogiky jako např. autoritářství a direktivnost, uniformnost, jednotvárnost apod., které lidskost deformovaly, mají být nahrazeny novými alternativními přístupy, jejichž úkolem je – slovy Skalkové (1993) – „realizovat nové klima pro učení, založené na dobrovolnosti a radosti z učení . . . individuální svobodě učení a vyučování, prostoru pro tvořivou práci, fantazii, utváření podmínek pro individuální fyzický a psychický rozvoj jedince“. Podobně Rýdl (2004) vykládá humanizaci jako „proces zlepšování a zlidšřování výchovy a vzdělání ve smyslu jejího přibližování se potřebám a očekáváním jedince“. Přičemž tento „pedocentrismus nové generace“, jak ho Helus (2005) nazývá, představuje „optimistickou vý-

<sup>3</sup> Viz např.: HARBO, T. Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3, s. 247–255; SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. Ústí nad Labem: UJEP, 1993; WALTEROVÁ, E. Humanizace vzdělávání jako prostředek kultivace člověka. *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 5, s. 327–333.

chovnou pozici“, která věří v „možnosti zdokonalování a sebezdokonalování“ člověka jako „nejvyšší hodnoty“, jako „míry všech věcí“ a „celistvé osobnosti“.

Jsou to však již dvě desetiletí od pádu totality v českých zemích a kýžená humanizace se stále neprojevuje. Je sice pravda, že si česká pedagogika vede relativně dobře co se týče tzv. „přípravy jedinců pro život“.<sup>4</sup> Umí vybavit žáka množstvím užitečných informací, pragmatických dovedností či kompetencí potřebných k úspěšnému sebezprosazení (nejčastěji na trhu práce). Selhává však ve formování a kultivaci toho rozměru lidské osobnosti, který by garantoval lidské, aktuální terminologií řečeno, tzv. *prosociální* užití veškeré školsky nabyté výbavy, a to navzdory množství (více či méně alternativního) didaktického arzenálu. Floss (2005) poznamenává, že navzdory humanistické rétorice oficiálních dokumentů, zůstává současná škola stále „bytostně funkcionalistická“, tj. produkuje sice „výkonné zaměstnance či odborníky“ různých oborů, ale selhává v kultivaci „celého člověka“. Podobně konstatuje Skalková (1993), že soudobý proces „vzdělávání a výchovy i řízení vnitřní činnosti školy nevytvářejí prostor pro kultivaci individuálních schopností a talentů, pro mravní, estetický a emocionální rozvoj, pro rozvoj mezilidských vztahů, pro vlastní seberealizaci individua“. Rovněž Haškovec (2004) ve svém příspěvku soudí, že není potřeba shromažďovat důkazy ohledně kritického stavu české pedagogiky, neboť je viditelný „pouhým okem“.

Otázka zní: proč? Proč se navzdory ohromnému teoretickému i praktickému úsilí humanizace nedaří? Spočívá problém v nedostatečné pedagogické metodologii? V nedostatku finančních zdrojů? Nebo snad lidských zdrojů, tj. v nedostatku učitelské motivace, erudice či kompetence? Jedná se o problém strukturní, pedagogický, politický, ekonomický nebo ještě jiný?

Nezpochybňuji důležitost hledání správných odpovědí na tyto otázky, bezesporu nutných pro realizaci efektivní pedagogiky, domnívám se však, že hlavní důvod selhání humanizačních snah je primárně filosofický. Konkrétně se jedná o problém antropologický, který spočívá v redukci transcendentní dimenze lid-

<sup>4</sup> Relativita a spornost tohoto výroku je ovšem patrná např. z naléhavé výzvy některých předních českých osobností varující před rapidním poklesem vzdělanosti v českých zemích. Výzva je volně přístupná na Internetu, viz např. <http://ktv.mff.cuni.cz/IFORUM-4389.html>. Rovněž Prázný konstatuje, že se ani těchto cílů nedosahuje „s patřičnou efektivitou“, ovšem stále se v duchu „humanitních ideologií“ doufá, že se jedná jen o dočasné provizorium, které bude odstraněno, jakmile se najde nějaká „technicky vylepšená realizace úmyslu“. Viz PRÁZNÝ, A. Komenský – myslitel krize. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 3, s. 236–240.

skosti, která vyplynula z typicky osvícenecké romantizace lidské autonomie.<sup>5</sup> Oba momenty (redukce a romantizace) se komplementárně podporují a společně konstituují doktrinální základnu moderní agendy: romantická víra v člověka, jehož (především racionální) potenciál byl vnímán jako apriorně pozitivní či veskrze bezproblémový, umožňoval a posiloval víru v pokrok autonomní humanity. Takto pojatá antropologie, kdy se člověk v duchu prótagorovského „homo mensura“<sup>6</sup> stal sám sobě posledním cílem i normou, se ukázala jako velmi problematická, ne-li zcela nefunkční. Implikace pro otázku pedagogické humanizace je tudíž nasnadě: dysfunkční pojetí humanity generuje dysfunkční pojetí humanizace. Imperativ hledání autentické lidskosti tak na sklonku modernity přetrvává, ba dokonce vyvstává s novou intenzitou.

### 3 Komenského humanizační inspirace

Podtitul tohoto článku ohlašuje, že se při hledání lidskosti obracím k osobě a dílu Jana Amose Komenského, a to z dobrého důvodu. Komenského antropologie na rozdíl od té moderní obsahuje aspekt transcendence jako zcela neodmyslitelný rozměr lidskosti. Jakkoliv je tento prvek Komenského myšlení ne-moderní či pre-moderní, domnívám se, že právě tím je pro nás nejcennější. Jeho „nemoderní“ antropologie se ukázala jako velmi plodná a účinná nejen v pedagogické aplikaci, ale i v životní praxi. Vezmeme-li v potaz skutečnost, že je to právě moderní paradigma, které se v současné době rozpadá, bude se Komenského „nemodernost“ jevit nikoliv jako slabina, ale naopak jako přednost. Proto je záměrem této studie zkoumat Komenského hermeneutiku lidskosti v jeho vlastní myšlenkové integritě, nikoli preparovat z Komenského nějaké psycho-didaktické doktríny, které by odpovídaly modernímu náhledu, ale na-

<sup>5</sup> Pojem *transcendence* zde není míněn jako pouhá potřeba či schopnost intencionálního překonávání danosti života, jakkoliv už to je fascinující jev lidství. Transcendentní dimenzí je zde míněna ta kapacita lidství, která umožňuje vztahovat se k realitě, jež člověka bytostně přesahuje.

<sup>6</sup> Člověk jako „míra všech věcí“.

opak nechat Komenského promluvit do naší moderní (či postmoderní)<sup>7</sup> situace jeho vlastním jazykem. Modernímu uchu může znít cize, avšak je-li to moderní paradigma, které odcizilo člověka od autentické lidskosti, pak nám Komenský může posloužit nejlépe právě svou cizostí, neboť nám ukazuje na meze našeho duchovního univerza (srov. Patočka, 1997).

Komenského duchovní svět, včetně jeho antropologie, je vystavěn na základech širšího filosoficko-teologického celku. Coby teolog vidí přírodu a veškerý přirozený svět jako stvoření, tj. dílo Stvořitele, který vše stvořil účelně a smysluplně. Coby filozof zkoumá přirozené jsoucno „*sub specie educationis*“<sup>8</sup>, aby v jeho povaze objevil výchovný potenciál. Tak předesílá již v úvodní části *Didaktiky*, že „vše, co jest, jest k něčemu.“<sup>9</sup> Jinými slovy přirozený svět není náhodný výskyt věcí či sled událostí, které se bezsmyslně odehrávají a uplývají odnikud nikam, nýbrž účelným pobytem existencí povolanych ke smyslu. Vše, co jest, je, „aby“ . . . , jak vykládá Palouš (1992). Vše je za nějakým účelem, pro něco, k něčemu. Každá věc, každé jsoucno je charakteristické svou teleologickou povahou. Má cíl, ležící mimo sebe, překračuje samo sebe, existuje, tedy vystupuje

<sup>7</sup> V této práci se nebudu zabývat problémem moderní a postmoderní filosofie a kultury. O tom důkladně a kvalitně pojednali jiní, z jejichž prací budu při své interpretaci vycházet. Viz např. EAGLETON, T. *The Illusions of Postmodernism*, Blackwell Publishers, 1996; ERICKSON, M. J. *Truth or Consequences: The Promise and Perils of Postmodernism*, IVP, 2001; GEER, R. C. *Mapping Postmodernism*, IVP, 2003; GRENZ, S. J. *A Primer on Postmodernism*, Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans, 1996; GREER, T. H., LEWIS, G. *A Brief History of the Western World*, 7th ed., Harcourt Brace Comp., Florida 1997 (1st ed., 1968); HARVEY, D. *The Condition of Postmodernity*, Blackwell Publishers, 1990; LYOTARD, J. F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984; MURPHY, N. *Beyond Liberalism and Fundamentalism: How Modern and Postmodern Philosophy Set the Theological Agenda*, Valley Forge, Pennsylvania: Trinity Press International, 1996; MURPHY, N., MCCLENDON, J. W. JR. *Distinguishing modern and postmodern theologies*, *Modern Theology*, 1989, roč. 5, č. 3, s. 191–214; MURPHY, N. *Anglo-American Postmodernity: Philosophical Perspectives on Science, Religion, and Ethics*, Westview Press, 1997; MURPHY, N. *Theology in a Postmodern Age*, IBTS Prague, 2003; WRIGHT *Religion, Education and Post-modernity*, RoutledgeFlamer, 2004.

<sup>8</sup> Srov. PATOČKA, J. *O významu všeobecné porady*. In *Komeniologické studie II*. Praha: Oikoymenh, 1997, s. 133.

<sup>9</sup> Celé znění dotčeného citátu zní takto: „Rozumíme také slovem přirozenosti všeobecnou prozřetelnost Boží čili proud božské dobroty, která neustává konati při všech všecko; totiž při jednom každém stvoření to, k čemu je určila. Neboť známkou božské moudrosti bylo, že nic nečinila nadarmo, tj. ani bez nějakého cíle, ani bez prostředkův, určených k dosažení onoho cíle. Cokoliv tedy jest, jest k něčemu; a aby to tam mohlo dospěti, opatřeno jest jistými potřebnými ústroji a pomůckami, by dokonce i jakýmsi pudem, aby nic nebylo vedeno k svému cíli proti své vůli a s odporem, nýbrž spíše lehce a příjemně s popudem samé přirozenosti.“ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Praha, 1905, s. 51–52.

ze sebe, neboť tak bylo zamýšleno a stvořeno. Řečeno Komenského pojmoslovím, nic není „samosvojné“, tedy existující samo pro sebe.<sup>10</sup> A právě v tomto božském vkladu spočívá pedagogické nadání přirozeného světa. Zrozením člověk vstupuje do školy světa, který ze své přirozené podstaty vychovává člověka k pravé podstatě lidskosti.

Že člověk takovou výchovu potřebuje, je Komenskému víc než zřejmé. Z celého tvorstva je totiž člověk jedinou bytostí, která je schopna sama ze sebe udělat konečný cíl své existence, učinit se „homo mensura“, čili „samosvojným“, což na rozdíl od antiky či moderny není vnímáno jako pozitivum, ale jako jádro lidské tragédie, ve kterém Komenský spatřuje příčinu všech lidských „motanin“ a „jinudostí“<sup>11</sup>. Coby samosvojný člověk rušivě vyčnívá z řádu stvoření či panharmonie veškerenstva (jak by řekl „pozdní“ Komenský), neboť samosvojnost je pro celé tvorstvo nepřirozená, nepůvodní a neřádná. Nejenže odtrhuje člověka od Boha, z něhož plyne veškeré „dýchání i život sám“, ale též odděluje lidi od lidí, poněvadž „působí, aby člověk samého sebe za cíl stavěl, to jest samého sebe miloval, samému sobě přál, o samého sebe se staral“ (srov. Kožmín a Kožmínová, 2007).

Jak si Komenský tuto specificky lidskou tendenci vysvětluje? Hned v *Provolání*, tj. v úvodu své *Velké didaktiky*, poměrně obsírně vykládá stav i příčiny lidského problému, na který hodlá následně svou didaktikou odpovědět. Vychází z tradiční biblické narace, kde je člověk představen jako „*Imago Dei*“, tedy jako bytost stvořená pro bytostný vztah s Bohem. Člověk má být svým charakterem reflexí Božího charakteru, tzn. odrazem největšího možného myslitelného dobra. Avšak důsledkem archetypálního pádu lidství, způsobeným lidskou touhou po bohorovnosti, člověk ztratil tzv. „*nexus hypostaticus*“, tedy hluboký osobní vztah se svým Stvořitelem. Coby bohorovný se člověk uzavřel či „zakřivil“ do sebe, čímž se odcizil své přirozené preordinované instanci umožňující tolik důležitou transcendenci. Důsledkem tohoto pokřivení není schopen naplnit své bytostné lidské poslání a potřebuje pomoc, záchranu. Tato záchrana je díky spásnému aktu Ježíše Krista nejen možná, ale – vzhledem ke zbědovanému stavu lidskosti – i svrchovaně žádoucí. Veškerá nelidskost potřebuje být vypořádána, vina může a musí být přiznána a odpuštěna, což je klíčový

<sup>10</sup>O samosvojnosti Komenský mluví často. Viz např. Komenského raný spis *Centrum securitatis* (*Hlubina bezpečnosti*).

<sup>11</sup>Pojmosloví, které Komenský ve svých dílech nejednou opakuje. Pro nejrannější zmínky viz např. KOMENSKÝ, J. A. *Hlubina bezpečnosti*. Praha, 1927.

duchovní princip, skrze který nastává nesmírně důležité spočinutí lidskosti, tj. smíření člověka s Bohem, s druhými i se sebou samým.

Teologizace skutečnosti nebyla v Komenského době nikterak neobvyklá<sup>12</sup>, ovšem ve spojení s Komenského pozorovací schopností, smyslem pro realitu a pedagogickou intuicí vzniká jedinečný myšlenkový systém. Lidsství je zde realisticky komplexní. Člověk je nadán jak pozitivním, tak negativním potenciálem. Lidskost lidí není v pořádku, ale není ani docela ztracena. Lidská podstata není předem dána tak, jako je např. dána dřevu jeho dřevěnost nebo trojúhelníku jeho trojúhelníkovitost. Trojúhelník se svou trojúhelníkovitostí nemůže nic udělat, nemůže se stát trojúhelníkovitějším nebo se naopak zvrhnout v cosi netrojúhelníkovitého. Avšak člověk ano. Člověk je schopen lidskosti i nelidskosti. Každý lidský potenciál, každý poznatek či dovednost (třeba i školsky nabytá) může mít jak pozitivní, tak negativní aktualizaci. Mohou být použity k dobrému, ale i ke zlému. Dokonce čím větší potenciál, tím větší nebezpečí, neboť „*corruptio optimi pessima*“.<sup>13</sup> Proto je dle Komenského třeba „dílň lidskosti“, školy či výchovy, jejímž prvořadým úkolem bude kultivace negativních sklonů lidského potenciálu. Slovy Komenského spočívá veškerá výchova v překonávání „samosvojně“ tendence, tj. ve vyvádění (*educatio*) z hříšné soběstřednosti či uzavřenosti. Takto pojatá pedagogika již ze své podstaty implikuje ascendenční lidskosti čili vzestupný pohyb, což je pohyb velmi žádoucí, neboť uvádí člověka do kýženého transcendentního vztahu. V praxi znamená toto vztahování, že se člověk učí jednat, rozhodovat a zodpovídat nejen s ohledem na sebe samotného. Je veden k rozpoznání, že v řádu bytí je podřízen instanci, která jej bytostně přesahuje. Zde lze též spatřovat základ Komenského tolik ceněného univerzalizmu či holismu s velmi významnými sociálně-etickými důsledky (srov. Patočka, 2003, s. 30). Kultivaci či nápravu lidskosti Komenský totiž nezamýšlí pouze ve smyslu individuálním, ale celostním či globálním, jak naznačuje předpona *pan*, kterou ve vrcholném stadiu svého díla předřazuje každému lidskému úsilí. Vždyť náležité vztahování (smíření, *eiréné*) k instanci poslední, implikuje náležité vztahy k druhým lidem, a tím i k celému tvorstvu. Komenskému neleží na srdci pouhá dílčí jsoucna, ale celé bytí. V jeho škole tedy nepůjde jen o zlidštění individua, ale o „nápravu věcí lidských“, poněvadž Komenský ví, že blaho jedince nemůže být dosaženo bez blaha celku, jak naznačuje jeho slavný

<sup>12</sup>Viz např. antropologické postřehy v Pascalových *Myšlenkách*. PASCAL, B. *Pensées*, English trans. A. J. Krailsheimer (New York: Penguin, 1995), frag. 613, 206.

<sup>13</sup>„Nejhorší jest, když se pokazí nejlepší.“

výrok: „Všichni na jednom jevišti velikého světa stojíme, a cokoliv se tu koná, všech se týče.“

Je patrné, jak významně a jakým způsobem jsou antropologická východiska určující pro pojetí pedagogické humanizace. Komenského antropologie vyúsťuje ve zcela jiný druh humanizace, než s jakým se setkáváme v moderním pojetí. Didaktické prostředky se u Komenského nepřizpůsobují požadavkům a potřebám jedince, protože jedinec není vnímán ani jako autonomní, ani jako poslední instance lidství. Naopak jedinec i didaktické prostředky se přizpůsobují požadavkům, které člověka z principu přesahují. Domnívám se, že právě zde spočívá jádro celého problému. Moderní pojetí by fungovalo bezproblémově, pokud by lidská přirozenost či povaha byla skutečně ustrojena tak bezproblémově a pozitivně, jak si to moderna představovala. Je-li ovšem lidská přirozenost problematičtější, jak míní Komenský, tj. je-li nadána jak pozitivním, tak negativním potenciálem, pak prosté vyhovění požadavkům jedince humanizaci nezaručují, poněvadž jedinec může mít potřeby a požadavky, které nejenže nesměřují k rozvoji lidskosti, ale mohou dokonce mířit opačným, zcela nelidským směrem.<sup>14</sup> Proto humanizace operující s romantickou představou veskrze dobrého člověka nefunguje. Je v podstatě tautologií, neboť polidšťovat to, co již lidské je, by bylo stejně nesmyslné, jako například naturalizovat přírodu. Jakkoli je moderní snaha o pedagogickou humanizaci dobře míněna, její nefunkčnost ji postupem času odhaluje jako prázdný slogan či „pláštík“, formulací Rýdla (2004), pod kterým je možné „prosazovat v podstatě cokoliv“, co zní nějak netradičně, inovativně, alternativně či prostě zábavně. Humanitu však tato humanizace nepřináší.

Jsem přesvědčen, že právě zde nejzřetelněji vystupuje relevance Komenského myšlenkového systému. Jeho hlavní přínos nespočívá až tolik v jeho didaktických zásadách a poučkách, jakkoliv jsou geniální či aktuální, ale především v transcendentním zakotvení lidství, které vytváří prostor pro smysluplnou kultivaci veškerého lidského potenciálu. Jeho učení o člověku jako *Imago Dei* zajišťuje podstatnou důstojnost lidství a zároveň funguje jako velmi vznešená antropologická teleologie. A naopak učení o porušení lidskosti, které Komenského systém též zahrnuje, funguje jako prevence přílišné romantizace lidské povahy. Lidský potenciál není ani přeceňován, ani podceňován, ale kultivován. Navzdory archaickému pojmosloví a premodernímu filosofickému aparátu tak

<sup>14</sup>Např. směrem k lenosti, povrchnosti, zlomyslnosti, nemravnosti, nečestnosti apod.



představuje Komenského antropologie realistickou základnu pro pedagogické působení, jehož cílem je autentická lidskost.

#### 4 Závěr

Chci zdůraznit, že smyslem tohoto exkurzu není sentimentální vyvolávání jména národního hrdiny, „učitele národů“ nebo nostalgické oplakávání zašlé slávy „starých dobrých časů“. Současnou školu nelze nahradit školou doby Komenského a není to ani nutné. Dnešní škola disponuje dostatkem rozmanitých didaktických instrumentů potřebných pro rozvoj funkčních rovin lidského potenciálu. Moderní empirické vědy jako sociologie, psychologie, biologie, informatika apod. vybavily pedagogiku nepřeborným množstvím dat umožňujícím rozvíjení sofistikovaných pedagogických technik a strategií. Co však chybí v této (bezesporu pokročilé) metodologické záplavě, je rozměr transcendece garantující lidskost, tj. autentickou aktualizaci lidství. Komenského výchovně-vzdělávací systém právě tento chybějící element obsahuje. V dnešní době bude mít transcendece lidskosti nejspíše jinou podobu než v době Komenského, ovšem domnívám se, že bez ní je pedagogická humanizace jen těžko uskutečnitelná. Proto spíše než radikální substituci moderní pedagogiky navrhuji její kritickou a konstruktivní komplementaci z těch zdrojů, které se osvědčily jako životné, funkční a nadčasové. Domnívám se, že Komenského život i dílo jsou takovým zdrojem.

#### Literatura

- BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Mladá fronta, 2004.
- EAGLETON, T. *The Illusions of Postmodernism*. Blackwell Publishers, 1996.
- ERICKSON, M. J. *Truth or Consequences: The Promise and Perils of Postmodernism*. Praha: IVP, 2001.
- FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. Brno: Soliton, 2005.
- GEER, R. C. *Mapping Postmodernism*. Praha: IVP, 2003.
- GRENZ, S. J. *A Primer on Postmodernism*. Grand Rapids, Michigan: William B. Eerdmans, 1996.
- GREER, T. H., LEWIS, G. *A Brief History of the Western World*. 7th ed. Florida: Harcourt Brace Comp., 1997. (1st ed. 1968)
- HARBO, T. Humanizace vzdělání a současné teorie kurikula. *Pedagogika*, 1991, roč. 41, č. 3.
- HARVEY, D. *The Condition of Postmodernity*. Blackwell Publishers, 1990.
- HAŠKOVEC, J. Současná krize české pedagogiky. In *Česká pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha, 2004.
- KOMENSKÝ, J. A. *Hlubina bezpečnosti*. Praha, 1927.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Praha, 1905.
- KOMENSKÝ, J. A. *Theatrum universitatis rerum DJAK I*, Praha, 1969.

- KOŽMÍN, Z., KOŽMÍNOVÁ, D. *Zvětšeniny z Komenského*. Brno: Host, 2007.
- LYOTARD, J. F. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- MURPHY, N. *Beyond Liberalism and Fundamentalism: How Modern and Postmodern Philosophy Set the Theological Agenda*. Valley Forge, Pennsylvania: Trinity Press International, 1996.
- MURPHY, N., MCCLENDON, J. W. JR. Distinguishing modern and postmodern theologies. *Modern Theology*, 1989, roč. 5 č. 3, s. 191–214.
- MURPHY, N. *Theology in a Postmodern Age*. Praha: IBTS, 2003.
- PALOUŠ, R. *Komenského Boží Svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992.
- PASCAL, B. *Pensées*. English trans. A. J. Krailsheimer. New York: Penguin, 1995.
- PATOČKA, J. Didaktika a pansofie. In *Komeniologické studie III*. Praha: Oikoymenh, 2003.
- PATOČKA, J. O nový pohled na Komenského. In *Komeniologické studie I*. Praha: Oikoymenh, 1997.
- PATOČKA, J. O významu všeobecné porady. In *Komeniologické studie II*. Praha: Oikoymenh, 1997.
- PRÁZNÝ, A. Komenský – myslitel krize. *Pedagogika*, 2008, roč. 58, č. 3, s. 236–240.
- RÝDL, K. Didaktické perspektivy inovujících procesů v rámci humanizace výchovy a vzdělávání. In *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Praha: Karolinum, 2004.
- SKALKOVÁ, J. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. UJEP, 1993.
- SOKOL, J. *Filosofická antropologie, Člověk jako osoba*. Praha: Portál, 2002.
- SPILKOVÁ, V. Pedagogika na Pedagogické fakultě UK – současný stav a perspektivy. In *Česká pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha, 2004.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny Primárního Vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005.
- ŠVEC, Š. Humanistická didaktika a školovanie. In KHUN, P. (ed.). *Humanizácia výchovy a vzdelávania*. Bratislava: SPÚ, 1994.
- TOULMIN, S. *Cosmopolis, The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago, 1990.
- WALTEROVÁ, E. Humanizace vzdělávání jako prostředek kultivace člověka. *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 5.
- WRIGHT, A. *Religion, Education and Post-modernity*. RoutledgeFlamer, 2004.

## Autor

Mgr. Jan Hábl, Ph.D., Katedra pedagogiky a psychologie, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, e-mail: jan.habl@uhk.cz

## Lesson in Humanity: Anthropological Inspirations from the Work of Comenius

**Abstract:** This study deals with the issue of pedagogical humanization. The author identifies and analyses the causes of modern crisis of humanity as well as its pedagogical

cal formation, which is based on anthropological reductionism and post-enlightenment restriction of the transcendental dimension of humanity. As an alternative to the problematic modern anthropology, the study presents Comenius's view of humanity, which provides stimulating material for the humanisation efforts in contemporary pedagogy.

**Key words:** anthropology, humanity, humanization, pedagogy, Comenius, education, didactics

---

### *Pedagogika sk: Slovenský časopis pre pedagogické vedy*

Dokladem čilého vědeckého ruchu ve slovenské pedagogice je vznik odborného recenzovaného časopisu *Pedagogika sk: Slovenský časopis pre pedagogické vedy*, který vydává Slovenská pedagogická spoločnosť při Slovenské akademii věd. Časopis vychází čtyřikrát ročně a jeho cílem je publikovat teoretické a empirické studie a aktuální zprávy a recenze týkající se širokého spektra zájmu pedagogických věd.

V historicky prvním čísle časopisu jsou publikovány tři studie autorů Š. Švece (*Subkultúra pedagogickej a andragogickej vedy*), L. Bernáta (*Dejiny pedagogiky, jej cesty a perspektívy*) a J. Mareše (*Kvalita života žáků a škola*). Kromě navazujících zpráv a recenzí stojí také za pozornost úvodník, kde hlavní redaktor časopisu P. Gavora a jeho zástupci L. Macháček a Š. Švec čtenáře seznamují s cíli a obsahovou i organizační strukturou časopisu.

Přístup k časopisu je bezplatný, jeho jednotlivá čísla jsou k dispozici na adrese [www.casopispedagogika.sk](http://www.casopispedagogika.sk).

*Petr Knecht*