

Pojetí vzdělání jako celoživotního procesu v díle Komenského

(Příspěvek k diskusi)

PhDr. DAGMAR ČAPKOVÁ, CSc.,
Pedagogický ústav J. A. Komenského ČSAV

»Quemadmodum toti humano generi totus mundus schola est, a seculorum principio ad finem usque; ita homini cuique tota sua aetas schola est, a cunis usque ad sepulchrum... Aetas omnis ad discendum destinata est, nec aliae hominibus vivendi quam studendi metae dantur.«

Pampaedia V, § 1.

Problém soustavného celoživotního vzdělávání jako nezbytné součásti procesu lidského života individuálního i sociálního patří k naléhavým otázkám moderního vzdělávacího úsilí na celém světě. Svědčí o tom i skutečnost, že mezi nejaktuálnější aspekty, které vytyčilo Unesco¹⁾ pro rok 1970, pro Mezinárodní rok výchovy, je zařazen vedle naléhavých potřeb, jako je odstraňování negramotnosti, a tedy péče o obecné základní vzdělávání, jako je vyrovnávání obsahu středoškolského vzdělání s potřebami vědeckotechnického pokroku společnosti, jako je požadavek zvýšení úrovně a efektivity učitelského vzdělání aj., také pojetí vzdělávání jako celoživotního procesu.

Mezinárodní rok výchovy je i rokem významného jubilea, 300 let od smrti Jana Amose Komenského. Jeho dílo poskytuje řadu podnětných zásad pro většinu pedagogických problémů, k jejichž řešení Unesco vybízí v citovaném dokumentu. Vyšla usnesení Unesco, kde Komenský byl přímou uveden²⁾ jako předchůdce mezinárodních vzdělávacích snah Unesco. Komenský je však ve své koncepci pampaedie také průkopníkem a prvním teoretikem univerzálního vzdělávání jako celoživotního procesu. Jeho pampaedia patří k nejoriginálnějším myšlenkám českého pedagoga, nemá analogie v kulturním vývoji před Komenským v jiných evropských zemích, ale navazuje na řadu prvků vzdělávacího úsilí v českých zemích,

1) Program Unesco na r. 1969-70. Paříž 1968.

2) Tamže.

zejména na výchovnou práci jednoty bratrské, z níž Komenský vzešel. Lze proto říci, že Komenského pojetí života jako školy, jako výchovného procesu, jímž procházejí jednotlivci i společenské celky v celoživotním vývoji, patří k významným typicky českým příspěvkům k pojetí vzdělávání. V Pampaedii dospěl Komenský postupně k velmi širokému pojetí vzdělávání³⁾ jako integrujícího činitele celoživotního kladného, všestranného formování člověka ve všech jeho vztazích ke světu, zejména ve vztazích společenských. Pojetí vzdělávání v Obecné poradě, jejíž čtvrtou částí Pampaedie jest, je vždy dialekticky spjato se socializací člověka, jejíž konkrétní vyjádření, vedle řady partií v Pampaedii, obsahuje šestá část Obecné rady, Panorthosie. Vrcholem i zároveň stálým komponentem univerzálně vzdělávacího úsilí od útlého věku dětí je sociabilita člověka, kterou Komenský vykládá tak, že nejen obsahuje a předpokládá, ale i zabezpečuje všestranný (omnino) rozvoj všech jednotlivců společností podle jejich možností a schopností.

Tato koncepce Komenského přes řadu drobných prvků obsahuje tedy principy, na které i po třech stoletích můžeme navazovat a rozvíjet je na úrovni našeho společenského vývoje socialistického. Aby však nedocházelo k zkrusování historické skutečnosti, je potřebí poznávat i dobový kontext vyslovovaných myšlenek a jejich místo ve vývoji díla sledovaného autora.

Tak jako celé dílo, i vývoj Komenského pojetí vzdělání k vrcholnému vyjádření v Pampaedii souvisel s mnoha činiteli dramatických dějů společenského vývoje 17. století, jak s ním Komenský přicházel do styku, naplněného rozporností vztahů měšťanských s autoritářstvím středověkého systému, udržovaným zvláště církví. Souvisel však i s předchozí tradicí českou i s předchozí kulturou evropskou. Není pochyby, že zejména kladně naň působily především dvě vyspělé společenské sféry, anglická a holandská, s nimiž přicházel do styku, ale čerpal i z autorů německých, italských aj. Dílo Komenského zrcadlí autorovo rozsáhlé i hluboké studium minulosti, obou směrů, které základně určovaly tvář evropské kultury — antiky a křesťanství. Komenský však do značné míry může být i charakterizován jako vrchol české kultury reformačně humanistické⁴⁾.

Nová doba si vyžadovala i nový způsob vzdělání, které by se vyrovnalo s požadavkem, aby se složitějšího výrobního procesu účastnily širší lidové vrstvy s kvalitnějšími vědomostmi praktickými i technickými, vzdělání, které by rozšiřovalo obzor v souladu s rozvíjejícími se přírodními vědami a osvobozovalo od autoritářství církevního.

Tyto tendence nových vzdělávacích cílů i obsahu se z hlediska evropského projeví nejvýrazněji vítězstvím nizozemské revoluce proti monarchistickému a církevnímu absolutismu španělsko-habsburskému a úsilím anglického parlamentarismu, doprovázeného intenzivním intelektuálním životem vědeckým a reformami vzdělání.

V našich zemích se tato linie projevila již od počátku 15. století od husitství, které uskutečňovalo demokratizaci vzdělání a kultury a dalo základ vzdělávacím koncepcím našich reformačních humanistů, kteří se stali významnými předchůdci Komenského. I když s nástupem Habsburků

³⁾ *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*. Praga 1966, II, s. 9—130. Český překlad J. Hendricha, *Vševýchova*, Praha, Orbis 1948.

⁴⁾ Srov. J. B. Čapek, *Duch a odkaz československé reformace*. Praha 1951, s. 19.

na český trůn r. 1526 zesílily refeudalizační tendence, byly již před Bílou horou vysloveny našimi autory, zejména utrakvistickými a bratrskými, názory na všeobecné vzdělání bez rozdílu, vzdělání v mateřském jazyce, vzdělání k pravdě, lásce a svobodě, vzdělání dětí i dospělých, vzdělání jako podmínky národního i široce společenského rozvoje. Právě touto domácí tradicí, s níž byl Komenský spjat svým původem, byl do značné míry určen i růst jeho díla.⁵⁾

Kladných i záporných podnětů k teoretickým úvahám Komenského o vzdělání byla řada. Zažil již v dětství ztrátu obou rodičů, byl svědkem válečných hrůz na rodné jihovýchodní Moravě, opožděně přišel na studia do Přerova, takže mohl zraleji než jeho spolužáci posuzovat způsob vyučování zejména hlavnímu předmětu — latině — a uvažovat o tom, jak by se dalo vyučování zlepšit.

Na studiích v Německu se setkal přímo v díle svého učitele Alsteda s rozmachem encyklopedického snažení — pojmout v okruhu vzdělání všechny dostupné vědomosti. Zajímal se o vědecký pokrok, jak dokazuje skutečnost, že si koupil Koperníkův spis O pohybu nebeských těles. Cestoval po Evropě, byl v Holandsku a patrně i v Anglii. Sám se začal pokoušet o práci, která by sloužila nejrozsáhlejšímu vzdělání, a nazval ji *Theatrum universitatis rerum*. Již zde nazývá svět školou a chce, aby se nejen Písmo, jak to bylo ve středověku i ještě v jeho době obvyklé, nýbrž přímo věci a jevy světa — přírody a lidské společnosti — stávaly »studnicí«, z nichž pramen moudrosti vyplývá. Komenský dokonce vyslovuje zásadu, na niž později ve svém díle navazoval, že poznáváním věcí světa, příčin, času, způsobu i předmětů dějů je člověk povinen svému lidství, má-li být rozumným obyvatelem světa a má-li užívat jeho darů k obohacení svého života. Avšak nejen poznáváním přírody a Písma, nýbrž i výsledků lidské činnosti vede k moudrosti.⁶⁾

Byl to vliv renesance, který v *Theatru* působil na Komenského, že se s nadšením vyjadřoval o radosti z poznávání světa, planet, živlů, země, národů a obyčejů, jazyků i historie světa a všeho, co k tomu patří.⁷⁾ Tyto části byly patrně napsány před Bílou horou, zatímco ty partie, v nichž zaznívá dialekticky i druhý tón laděný dobou osobních i národních zkoušek po Bílé hoře, obsahují stanovisko, že poznávání světa slouží k poznání jeho bídy a marnosti.⁸⁾ Tento sklon k pesimismu Komenský ovšem pře-

⁵⁾ Srov. D. Čapková, *Význam některých starších vzdělávacích tradic v našich zemích*, Pardubice 1969. — D. Čapková, *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha, 1968, kap. II.

⁶⁾ *Theatrum universitatis rerum*, Veškeré spisy J. A. Komenského I., Brno 1914, s. 66 až 69 aj. Bylo upozorněno již víckrát (poprvé St. Součkem) na analogie mezi učebnicemi Komenského leningradského rukopisu a *Theatrem*. K Alstedově *Encyclopaedií* z r. 1630, která měla vliv na *Theatrum universitatis rerum* i na latinské učebnice leningradského rukopisu. Srov. Acta Comeniana XXIV, komentáře k edici latinských učebnic Leningradského rukopisu. Byly však zdůrazňovány i odlišnosti encyklopedického *Theatra* a *Didaktiky* [J. Patočka aj.]. Chtěla bych při veškerém vědomí rozdílnosti připomenout, že na základní prvky v pojetí člověka a světa v *Theatru* navazuje Komenský i později. Myšlenka, že svět je školou, je jedna z nich. — »Ukáží . . . že povědomost skutků světa a toho, což se pod nebem děje, částka jest a první základ moudrosti a že člověku každému, když člověkem býti a slouti chce, slušné a náležité jest mysliti na to, aby všech všudy věcí ve světě, božských i lidských skutků, povědomost míti, a cožkoli kde lidé v uměních svých mají v známost sobě uvěsti se snažoval.« Veškeré spisy J. A. Komenského I., Brno 1914, s. 63.

⁷⁾ Tamže. Veškeré spisy J. A. Komenského I, s. 66. Srov. i *Didactica magna* III, § 3.

⁸⁾ *Theatrum*, Veškeré spisy J. A. Komenského I, s. 71, Srov. i *Truchlivý, O strobě* aj.

konával, jak zřejmé již z Didaktiky koncem dvacátých let. Ve vzdělávání mládeže viděl Komenský nejučinnější způsob, jak napravit i stav obcí, národů a církví.

Už před Bílou horou nejen stav vzdělanosti, nýbrž i skutečnost třídního rozvrstvení společnosti na bohaté a chudé našel v Komenském citlivého pozorovatele a kritika (Listy do nebe). Jeho kritický pohled se stal ještě pronikavějším po Bílé hoře v *Labyrintu* a v *Truchlivém*. Ale už v této veliké kritické zkoušce po Bílé hoře před odchodem do Lešna se ukázalo, že Komenský neulpíval na pasívním kvietistickém stanovisku, ale pracoval i kulturně (O poezii české) a politicky (jeho cesta za Friedrichem Falckým a styk s Velenem z Žerotína), který byl v protihabsburském odboji.

Východiskem z labyrintů doby se mu nestala ani encyklopedie, ani jen reforma latinského studia. Právě proto, že po Bílé hoře, v souvislosti s událostmi krutých zásahů habsburských v českých zemích z hlediska sociálního i náboženského, uvažoval Komenský tolik i o smyslu lidského života individuálního i národního,⁹⁾ učinil koncem dvacátých let východiskem a základem svých soustředěných myšlenek o reformě školského vzdělávání úvahy o člověku a jeho místě ve světě a o jeho vztahu ke světu. Z přesvědčení o jednotě světa, makrokosmu a jeho základních vrstev přírodní, lidské a duchovní, uplatněním názoru, že člověk jako mikrokosmos zrcadlí v malém strukturální vztahy a vývojové závislosti makrokosmu, že jako nejvyspělejší živočich je obrazem dokonalého tvůrce a může i má se ustavičně zdokonalovat, zdůvodnil Komenský filosoficky svou teorii vzdělání; navazuje na významnou myšlenku, tak důsledně sociálně uplatňovanou v české reformaci, že všichni lidé jsou boží stvoření, a proto všichni jsou si rovni, proto se mohou i mají podílet stejným právem na vzdělání.¹⁰⁾

O jaké vzdělání Komenskému šlo? Sám je později nazýval pansofickým a za konkrétní jeho cíl určil dosahování životní moudrosti. Avšak je potřeba nejprve aspoň stručně analyzovat otázky terminologické, aby bylo jasno, proč je pojem »vzdělávání« v principu historicky adekvátnější pojetí komeniovskému.

Komenský už v Didaktice české a v Informatoriu užívá jednak pojmu »cvičení a vedení« mládeže, zejména pokud měl na mysli jednotlivé oblasti (např. v Informatoriu cvičení v zdraví, v rozumnosti, v činech, a pracích, ve výmluvnosti, v mravech a ctnostech, v pobožnosti). Toto cvičení a vedení, vyvedení (jemuž odpovídají v latinském zpracování pojmy *exercitatio* a *educatio* (*Schola infantiae*) ve všem, co podle Komenského je pro život člověka charakteristické ve

⁹⁾ Srov. *Centrum securitatis a Truchlivý I*, II.

¹⁰⁾ Významné jsou shody v pojetí člověka u Komenského a jeho bratrského předchůdce Matouše Konečného. Srov. *Theatrum divinum*, 1618, s. 348n, 404, 405 aj. — Podrobněji o vztahu Komenského k této tradici srov. autorčinu předn. na komeniologické konferenci v Římě, duben 1970, *Annotazioni riguardanti la concezione dell'educazione in Comento come processo di tutta la vita* (v tisku). — Konečný vyjadřoval podobné myšlenky o rovnosti všech lidí jako Komenský, člověka chápal jako nejdokonalejšího tvora, pána přírody; soudil jako Komenský, že rozum, řeč, vůle, paměť, cit, uvědomělý čin (práce) jsou charakteristickými znaky člověka, které nutno rozvíjet, »aby rozděl činil a rozsuzoval mezi věci a věcí, co sluší neb nesluší činiti, aby správa života lidského rozumně konána býti mohla při všech věcech politických, církevních a domácích« (*Theatrum divinum*, s. 405).

srovnání s ostatními živočichy, a tedy potřebné pro zdokonalování jeho lidství, nazýval v české Didaktice také »v z d ě l á v á n í m«¹¹⁾. Blíže vysvětluje pojem v z d ě l á v á n í v X. kap. Didaktiky jako celkové »f o r m o v á n í« člověka k větší dokonalosti, což chápe jako harmonii moudrosti (neboli rozumnosti, kterou postupně blíže specifikuje jako jednotu ratio — oratio — operatio), ctnosti a zbožnosti. Zároveň připojuje důraz na to, co bychom nazvali dialektickou spjatost jednotlivých oblastí vzdělávání (např. připomíná: »qui proficit in literis et deficit in moribus, plus deficit quam proficit«¹²⁾). To opakuje i v Pampaedii. Komenský rád užíval příměrů z přírody, které jsou součástí jeho synkryze, aby podtrhl aspekt přirozenosti, nenásilnosti vzdělávacího procesu.

Ve Velké didaktice píše Komenský o f o r m a t i o h o m i n i s.¹³⁾ Když pak k pansofickým pojmům o m n e s o m n i a (všichni mají být vzdělávání ve všem) přistoupil termín o m n i n o (tj. důraz na všestrannost, na pochopení složité vztahovosti skutečnosti — srov. výklad v textu této studie), hledal Komenský výraz pro tuto všestrannost, která v rámci Konzultace znamenala především důraz na všestranné formování člověka v rámci univerzální nápravy celé společnosti; dospěl k názvu h u m a n a e g e n t i s c u l t u r a u n i v e r s a l i s¹⁴⁾ (omnes, omnibus, omnino excoli), aby naznačil ono všestranné kladné utváření lidí v průběhu jejich života ve společnosti. C u l t u r a u n i v e r s a l i s se týká právě tak jednotlivce jako celků společenských. V Obecné poradě se Komenský vrací k smyslu věty z Didaktiky, že nežijeme sobě, ale lidské společnosti, a v Pampaedii ukazuje, že c u l t u r a u n i v e r s a l i s se vztahuje ne na jednoho nebo některé či mnohé, ale na všechny lidi bez rozdílu.¹⁵⁾ Podobně kvalitu společenského vývoje a života lze měřit tím, jaké možnosti, práva i povinnosti dává společnost svým členům. — Poněvadž termín »kultura« obsahuje vžité představy, je potřebí uvažovat o adekvátnějším překladu slov c u l t u r a u n i v e r s a l i s. Profesor Hendrich při překládání Pampaedie v r. 1948 užil termínu u n i v e r z á l n í v z d ě l á n í. Aby se však podtrhla především skutečnost, že c u l t u r a u n i v e r s a l i s obsahuje zřetel k individuální i nejširší sociální funkčnosti vzdělávání, sociabilitě i socializaci, bylo by možno užít v češtině i termínů jiných, např. všestranná kultivace, popřípadě u n i v e r z á l n í z u š l e c h t o v á n í, c e l i s t v é f o r m o v á n í ap. Tím bychom se vyhnutí nepřesnému rozlišování pojmů vzdělání (hlavně v úzkém smyslu intelektuálním) a výchova (jen v užším smyslu mravního zušlechtění); toto rozlišování pramenilo ze stavu, kdy se odtrhovaly získávané poznatky od mravního zušlechtování; tomuto oddělování se chceme vyhnout, naopak v duchu Komenského podtrhovat celistvost vzdělávacího procesu, dialektickou spjatost všech stránek tohoto procesu v celoživotním vývoji.

Všimněme si nyní podrobněji obsahové náplně pojmů, kterými Komenský označuje vzdělávací proces a jeho vztahy.

V tendencích české reformace pokračoval Komenský při stanovení hier-

11) Srov. *Česká Didaktika*, kap. VI, Veškeré spisy JAK IV, Brno 1914, s. 130.

12) Tamže, s. 103.

13) *Didactica magna*, kap. VI, VII, s. 93, 103.

14) *Pampaedia I., De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, Praga 1966, s. 15.

15) Tamže.

archie cílů, které z jeho pojetí člověka ve světě vyplývaly. Hlavní cíl života byl ovšem vyslovován nábožensky jako dosahování života věčného. Ale, jak bylo zdůrazněno zejména v jednotě bratrské, rozhodující pro to, zda hlavního cíle bude dosaženo, byla kvalita tohoto života. Nikoli jezuitské »účel posvěcuje prostředky«! Život byl chápán jako významná příprava,¹⁶⁾ na níž v š e c h n o záleží. Kvalita lidského života je kritériem, zda se dosáhne stupně vyššího.

Stupňovitost lidského života, kterou Komenský nejširěji i nejhlouběji vyložil v Pampaedii, naznačil již v obojí Didaktice.¹⁷⁾

Konkrétní vzdělávací obsah pro stupně vývoje člověka do 24 let vyjádřil zejména v *Didactica magna* a v *Informatoriu*. I když cíl života a výchovy Komenský viděl v široké funkčnosti sociální¹⁸⁾, aby se lidé spojili k vzájemné pomoci a pro vzájemný prospěch, konkrétně v letech třicátých vypracovával na základě životního cíle člověka obsah pansofického vzdělání. Zpočátku mu šlo o regeneraci a obohacení národní vzdělanosti a skrze výchovu i národního společenství (Ráj český z r. 1632). Po ztrátě nadějí na návrat byl nucen zaměřovat své plány mezinárodně a hledat cestu z labyrintů škol i labyrintů společenských. Tak jako mu nestačila reforma studia latiny, ale přistoupil k problémům celkového vzdělání vši mládeže, přešel i od encyklopedismu dál. Do obsahu vzdělání chtěl sice zahrnout co nejvíce, aby odpovídal rozšířenému horizontu společenského rozvoje a měnícímu se obrazu světa, avšak vlivem Baconovým se zaujal rovněž o otázku sjednocení vědy a vzdělání. Biblismem a panharmonii hleděl překonávat rozpory mezi křesťanskou vírou a renesanční vědou. Jeho úsilí sjednotit lidskou vzdělanost mělo rysy obojího. Křesťanskou pansofií pak řešil nejen problémy vzdělání všech (omnes), nýbrž i obsah vzdělání (omnia). Měřítka pro náplň pojmu »omnia« byla jednak úroveň společenského vývoje, jak ji Komenský chápal a přijímal, jednak životní funkčnost poznatků. Zde je podstatným přínosem, jak obohatil obsah vzdělání nejen ve škole latinské, nýbrž i v elementární škole mateřského jazyka a pro věk předškolní. V latinské škole změnil septem artes liberales tak, aby reálné předměty předcházely předměty formálního rázu.¹⁹⁾ I v elementární škole mateřského jazyka, ba i na stupni předškolního věku a posléze v akademii dbal v obsahu vzdělání zřetelů — moderně řečeno — věd přírodních i společenských. Přitom však v pansofickém obsahu vzdělání se liší *Didactica magna* od *Didaktiky české*. Zatímco Česká didaktika počítá ještě s výukou jednotlivým vědám, Velká didaktika je teoretickým zdůvodněním nového typu učebnice, *Janua linguarum*: Základem vzdělávání v *Didactica magna* je celek světa, který je probírán z hlediska jeho základní strukturálnosti s výběrem, co je pro život člověka podstatné a užitečné.

Oblast přírody, člověka a Písma, tři knihy boží, jsou nazírány z hlediska přírodních věd, ale také z hlediska člověka a jeho vývoje a z hlediska Písma. Synkritickým uplatňováním panharmonie světa dospíval Komenský k nalézání vztahů mezi obsahem vzdělání a žákovou osobností, aby byl obsah vzdělání únosný, aby rozvíjel lidské danosti, jimiž se člověk liší od

¹⁶⁾ Srov. *Didaktika III, Didactica magna III*.

¹⁷⁾ Kap. III, § 6.

¹⁸⁾ Srov. *Didactica magna XXIII, § 12*.

¹⁹⁾ *Didactica magna XXX, § 4*.

ostatních živočichů, zvláště rozum, řeč, ruku (ratio, oratio, operatio),²⁰⁾ aby se člověk všestranně zdokonaloval.

Pansofický výměr, že všichni se mají vzdělávat ve všem pro život podstatným, znamenal podle Prodrumu pansophiae odstranění parciálnosti a náhodnosti poznatků a zdůraznění celku vzdělávací látky. A tento celek vedl nejen k tomu, čím se obohacuje lidská mysl, nýbrž měl dát i směrnici k správnému jednání. Pansofie vedla k životní moudrosti. Vědění mělo tvořit jednotu s mravní odpovědností, vzdělání ve spisech let třicátých i později mělo být člověku pomocníkem řešit životní problémy. To je opět rozvíjení tradičního českého obsahu vzdělání, jehož nejvýznamnějším obsahem, zvláště od husitství,²¹⁾ byla pravda a cílem sociální spravedlnosti mezi lidmi. Odtud odpor k formalismu všech druhů ve školách a k spekulacím odtrženým od života, jak tuto kritiku rozvedl pak Komenský.

Úsilí reformovat obsah školního vzdělání souviselo s Komenského snahou, jak reformovat a sjednotit lidské vzdělání vůbec.

Na zrání Komenského koncepcí obsahu vzdělání měl vliv vedle immanentního vlivu domácí tradice styk Komenského s evropskými vědci. Sám přiznal, jaký význam měly pro něho podněty Andreaeova díla.²²⁾ Korespondence dokazuje, jak bohatou výměnou názorů se připravoval; především korespondenční styk s Hartlibem²³⁾ a jeho kruhem v Anglii přinesl Komenskému řadu podnětů pro prohlubování jeho pansofie.

Angličtí přátelé se zajímali o Komenského pansofii pro organizování vědeckého bádání ve stopách Baconových. Hübner ve svých dopisech upozornil²⁴⁾ Komenského na to, jaký význam by mělo, kdyby své úvahy o výchově neomezoval jen na školu, ale rozšířil je i o zřetel k dospělým, k rodinám a obcím. Hübner ovšem zdůrazňoval, že tyto tendence v díle Komenského jsou, čímž Komenský převyšuje i Bacona. Komenský je skutečně mohl čerpat i z bratrské tradice.

Koncem čtyřicátých let dochází Komenský také k prohloubenějšímu pojetí metody vzdělávací práce, aby obsah vzdělání rozvíjel co nejúplněji i osobnost vychovávaného. K pojům *o m n e s — o m n i a* přistupuje *o m n i n o*,²⁵⁾ týkající se způsobu, jak má být pansofický obsah vštípen, aby se jím osobnost člověka všestranně zdokonalovala. Stává se tedy měřítkem *o b s a h u v z d ě l á n í*, resp. jeho organizace, i všestranné kultivace osobnosti vzdělávaného.

Od čtyřicátých let pak Komenský promýšlí organizaci pansofického vzdělání stále hlouběji i z tohoto hlediska, ať jde o obsah školního vzdělávání nebo o obsah velkého pansofického díla, které by sloužilo sjednocení lidské vědy, lidského vzdělání k životnímu prospěchu všech. Pan-

20) Cardanus, *De subtilitate*, liber XI, 1550 (Tria dona praecipua). — Srov. též Cicero, *De natura* II, s. 133—135. — J. H. Alsted, *Encyclopaedia*, 1630, s. 765.

21) Srov. J. Hus, *Listy, Výklad desatera, Výklad víry, Postilla* aj.

22) *Prodrumus pansophiae*, § 97; *Didactica magna*, Lectoribus salutem, § 14.

23) Srov. *Korrespondenci*, vydanou J. Kvačalou 1897 a v publikaci *Die pädagogische Reform des Comenius* I, 1903. Další dosud nevydané doklady v Hartlibově archivu, universitní knihovna Sheffield.

24) Srov. D. Čapková, *Comenian Group in England and Comenius' Idea of Universal Reform*. Acta Comeniana XXV 1969, s. 25, 34; — Táž, *The Idea of Panhistory in the Development of Comenius' Work Towards Consultatio*. Acta Comeniana XXVI, 1970.

25) *Conatum Pansophicorum Dilucidatio, Opera didactica omnia*, sl. 469, 470 (reedice Praha 1957).

sofie Komenského má tedy vždy smysl výchovný i širokou funkčnost sociální. V tom se jeho pojetí vědy lišilo od pojetí jednostranně přírodovědného, které se v této době v souvislosti s rozmachem přírodních věd uplatňovalo. Komenský na ně reagoval nejen svým dílem, ale později přímo adresně;²⁶⁾ varoval vědce nově založené Royal Society před jednostranným soustředěním na přírodu a sám, jako Herbert of Cherbury a jiní, zdůrazňoval orientaci i na *res humanae*, jak to pak rozvedl v Konzultaci.

Již z obsahu vzdělání ve Velké didaktice vyplývalo, že pojetí jednotlivých disciplín nemá být oddělováno od vývoje člověka a celkové náplně jeho života.

Úryvkovitost a rozkouskovanost vzdělání viděl Komenský především v jednostranné specializaci vědních oborů, kterou vytýkal již ve spise *Prodromus pansophiae*.²⁷⁾ Nesouhlasil s tím, aby byli teologové, kteří by neuznali za vhodné podívat se na filosofii, a naopak; kritizoval právníky, kteří nevěnují pozornost věcem přírodním, a lékaře, kteří opět např. ne dbají práva a spravedlnosti. V pojetí Komenského nemají vědy a fakulty, kde se bádání soustřeďuje, tvořit oddělená království, stejně jako ve školské praxi nemá být nedostatek vztahů mezi vzdělávacími složkami. Proto pokládal za podstatné naplnit obsah vzdělání vším, co je pro život podstatné. Předkládal celek světa, jehož součástí je i člověk ve svém vývoji a v němž jednotlivé vědy mohou být jen dílčím aspektem a slouží vyššímu cíli, než je intelektuální poznání; slouží univerzálnímu vzdělání, kultivaci celého člověka, která nejplněji zahrnuje vždy i jeho socializaci.

Všechny obory měly být proto vázány společnými základy a zákony, které by zabezpečovaly hledání podstatného, které by zaručovaly pravdivost zkoumání, spojení vědy a života, aby pak i škola mohla být předehrou života.²⁸⁾

Výběr poznatků o celku světa podle věcí a jevů hlavních vrstev skutečnosti, jak Komenský ji viděl (příroda, svět člověka a jeho společnosti a oblast duchovní), podal jako základ obsahu vzdělání ve školách v učebnici *Janua linguarum*. Zákony, principy, které měly zabezpečovat správnou orientaci ve světě a hledání podstatného pro tento život jako významné přípravy pro život věčný, chtěl vyjádřit ve spise *Janua rerum*. Zároveň však pracoval na pansofickém díle pro sjednocení vzdělanosti, jehož strukturu promýšlel analogicky.

Idea *Januy rerum* se stýkala s první částí pansofického díla, kterou Komenský nazýval vlastní *Pansofií*, idea *Januy linguarum* byla rozváděna v plánu na *Panhistorii* a k tomu Komenský připojoval *Pandogmatii* jako promyšlený výbor z dosavadních lidských názorů. Paralelnost obojího úsilí, rozporné úvahy, zda *Janua rerum* má být totožná s první částí plánovaného pansofického díla, nebo má-li sloužit jen školským účelům, se jeví ještě po odchodu Komenského z Anglie. Dokument, na nějž upozorňují také v citované studii o *Panhistorii*²⁹⁾ a jehož nebylo dosud kmeniologicky využito, svědčí o úsilí Komenského sjednotit práce pro školu s pracemi na pansofickém díle, které od doby anglického pobytu začalo

²⁶⁾ Předmluva k *Via lucts* (1668).

²⁷⁾ *Prodromus pansophiae*, § 9 n.

²⁸⁾ *Prodromus pansophiae*, § 11, 12, 19.

²⁹⁾ Srov. pozn. 24. Jmenovaný rukopisný dokument je záznam o pracích k 4. prosinci 1646.

prerůstát v dílo o nápravě lidské společnosti. Komenský uvažuje, že není potřebí knihy o Panhistorii, poněvadž jádro jejího obsahu podává Janua linguarum. Metafyzické principy podá v Janua rerum a místo Pandogmatie, přehledu názorů významných autorů, uvažuje o názvu Janua cogitationum.

Tyto úvahy, zachované v rukopisné pozůstalosti Hartlibově, spadají do doby, kdy se již Komenský rozhodl pro Pansofii jako pro součást Konzultace, ale kdy se koncepce její struktury teprve rodila. Tato struktura se pak vyhraňovala se stálým zřetelem k celku světa a k celému životu člověka. Z toho plynuly dva principy. Komenský nemohl při úvahách o vzdělávacích problémech zůstat jen při řešení dílčích otázek, jako bylo např. jazykové vzdělání nebo jen vzdělávání mládeže. Poněvadž život je vývojový proces, bylo pak potřebí důsledněji uplatnit toto hledisko i na problémy cílů, obsahu i metod vzdělání.

Proto tedy, i když se znovu zabýval jazykovým vzděláním, řeší je se soustavným zřetelem k celkové kultivaci člověka. Příkladem je Methodus linguarum novissima (z r. 1648).³⁰⁾ Zde jednak problémy jazyka vidí Komenský široce z hlediska filosofie řeči, filosofie člověka; o řeči uvažuje jako o jednom z významných znaků lidství, prostředku individuálního, národního, prostě sociálního vývoje. Proto obsahuje MLN i výrazný zřetel k rozvoji národních jazyků i z hlediska mezinárodního styku. Jednak potom obsahuje v tomto spise speciální metodika jazyková vždy zřetel k obecným zásadám vzdělávání člověka,³¹⁾ jak je zřejmé z toho, že tam zařazuje celou kapitolu věnovanou otázkám obecné didaktiky a vzdělání ve shodě s přirozeným vývojem žáka.

Hlavním zaměřením obsahu vzdělání tedy v pojetí Komenského bylo, aby se člověk orientoval v celku světa, v němž žil, aby uvažoval, jak by v něm měl pro sebe najít správné místo, aby kultivoval svou osobnost, aby byl svým životem i učitelem druhým. Tato myšlenka vzájemného učitelství byla rozvedena v Pampaedii, ale v náznaku se objevuje už ve Via lucis.³²⁾

Via lucis navazuje na pojetí vzdělání jako životního procesu v Didactice a zvláště v Prodromu na pojetí životní moudrosti jako vrcholu vzdělávání. Moudrost je ztotožňována se stromem života. Moudrost, vykládá pak Komenský ve Via lucis (XIV; § 17), není učenost, nýbrž vyspívání k lidskosti na základě poznávání podstatných věcí, na základě volby dobra a zamítání zla, což je životní cíl pro všechny lidi, nejen vzdělance. Moudrý člověk dosahuje umění ovládat přírodu a dotvářet ji podle svých možností, ovládat sebe, pochopit lidské právo, jehož »základem je společenství lidského rodu« a postupné zdokonalování. Získávání moudrosti je proces celého života. Člověk jí dosahuje zkušeností, zkušenost vyžaduje dlouhý čas a různé příležitosti a člověk k tomu dospívá v pozdním svém věku. Tento důraz na životní zkušenost znamená tedy v pojetí Komenského spojování teorie a praxe, která je tajemstvím dokonalosti. Pansofické vzdělání se tedy doplňuje panchrezí, tj. využitím vzdělání k účinnému jednání. Praxe znamená zřetel k růstu zkušenosti a moudros-

³⁰⁾ *Opera didactica omnia*, II, sl. 489n. Český překlad Vybrané spisy J. A. Komenského III. Praha, SPN 1964.

³¹⁾ Srov. *Methodus linguarum novissima*, kap. X. (tzv. Analytická didaktika).

³²⁾ *Via lucis XV. »ut quis quis, quemvis, quidvis docere queat«*. Edice česko-latinská. Praha 1961, s. 236. — Pampaedia VII. (pandidascalia — všeučitelství).

ti u jednotlivce i u společnosti, poněvadž i lidstvo se v průběhu vývoje a nabývání historických zkušeností stává moudřejším.

Spojení vzdělání a života je ve spise *Via lucis* znovu zdůrazněno; tento spis je významný ve vývoji díla Komenského ke Konzultaci. Předznamenává myšlenky jednotlivých konzultačních knih a spolu s náčrtý,³³⁾ které Komenský napsal rovněž za pobytu v Anglii, naznačuje, že otázky vzdělání, vyjádřené pojmy *o m n e s*, *o m n i a*, *o m n i n o*, budou řešeny na nové bázi široké sociální reformy. Pojetí všestrannosti, univerzálnosti vzdělání (*ratio — oratio — operatio*) zde zasahuje systematicky problémy socializace člověka, otázku společenských institucí, které by svou činností mohly přispět k nápravě. Tyto myšlenky ve *Via lucis*, vyjádřené návrhy na *Collegium lucis*, sbor pro mezinárodní vědecké bádání, byly pak rozvedeny a doplněny v *Panorthosii*.

Komenský reagoval na Hübnerovy výtky, že Didaktika je soustředěna jen na školu. Ve *Via lucis* poznamenává: »*Et scholae quas optamus, nihil quam majoris scholae, vitae ipsius, pedagogiae erunt: id solum, ut nemo in mundo aliter quam in Schola sit, nemo non quantum quantum proficiat, quaerentes.*«³⁴⁾ Tak zde naznačuje Komenský pojetí celého života jako školy, které pak rozvádí v *Pampaedii*.

Pojem *o m n e s* není ještě ve *Via lucis* vyložen z hlediska soustavného vzdělávání všech věkových stupňů až do smrti, i když je tento zřetel naznačen. Komenský v pojmu *o m n e s* (všichni) zdůrazňuje zde vzdělání všech především bez rozdílů sociálních a národnostních. Pojem univerzálních škol ve *Via lucis* zahrnuje se zdůrazněním i výchovu nejmenších; význam těchto škol a předškolní výchovy zvláště je posuzován z hlediska širokého cíle nápravy věcí lidských.³⁵⁾

Ve výkladu pojmu *o m n i a* podtrhuje skutečnost, že správné pochopení přirozených věcí je klíčem k porozumění Písmu. Toto stanovisko, založené na panharmonii a na platonském pojetí světa, je nejširším uplatněním synkrize, srovnávání jsoucen. Komenský však zároveň ukazuje, jak didakticky uplatňovat synkrizi, protože postup od přirozených věcí k tajemstvím Písem znamenal u něho postup od konkrétních jednotlivostí k pochopení obecných soudů, zákonitostí nebo, jak na uvedeném místě praví, smyslu věcí.

Přirozenými věcmi nerozuměl Komenský jen přírodu, nýbrž i lidskou přirozenost v nejširším smyslu, jak to rozvedl v Konzultaci,³⁶⁾ stav člověka před porušeností, a tedy pak všechno, čím člověk specifikuje svou jedinečnost ve srovnání s ostatními živočichy, aby znovu zdokonaloval své lidství. Zároveň váže obsah *omnia* na obsah *omnino*. Poznávání světa vede k rozvoji myšlení, řeči a jednání. K této Cardanově trojici připojuje Komenský ve *Via lucis* důraz na cit. Uvedenou trojčinu protíná triadou z oblasti psychologické, stupňovitostí poznávání od smyslů k rozumu a ví-

³³⁾ *Consultationis brevissima delineatio. — Elaborandorum operum catalogus.* Celé dlouhé kritiky i text viz v edici jejich objevitele prof. G. H. Turnbulla, *Acta Comeniana* XVI, s. 7—26.

³⁴⁾ *Via lucis*, s. 233.

³⁵⁾ *Via lucis*, s. 248: »*Tantum enim hac in re situm est, ut tota Mundi in melius reformandi spes a nondum corruptae, et fingi se refingi aptae, juventutis informatione pendeat.*«

³⁶⁾ Srov. D. Čapková, *Die Beziehung zur Natur und die Bildungskonzeption Komenskýs.* *Colloquia Comeniana* II, Přerov 1968, s. 5—21.

ře. Uplatňování této trojiny vytváří předpoklady k budování lidských věcí — filosofie a náboženství, k nimž připojuje politiku. Skutečnost, že však Komenský ve spise, který napsal v Anglii (*Via lucis*), poprvé naznačuje postavení vzdělání v rámci nápravy celé společnosti, souvisí nepochybně také s tím, že Hartlib sdružoval sociální reformátory a sám patřil k parlamentní opozici. Byl mnohostranně činný, vychovatel i sociální reformátor, se stále živým zájmem, jak prospět obecnému dobru. Shromažďoval kolem sebe vzdělance buď přímo v Anglii, nebo byl s nimi v korespondenčním styku a sám byl autorem spisků o výchově i sociální utopii (*Macaria*).

Ve *Via lucis* je skutečně obsažen zárodek i náčrt některých myšlenek Konzultace, o níž nebo o jejíchž některých knihách pak máme doklady v korespondenci z roku 1644, 1645.³⁷⁾

Komenský promýšlel obsah všestrannosti (omnino) celoživotního vzdělávání, sjednocení školského a univerzálně vzdělávacího, kultivačního aspektu, konkrétně pak pro jednotlivé věkové stupně, jak zřejmo z *Pampaedie*, na níž pracoval v čtyřicátých a padesátých letech. V pracích z doby 1650—54, kdy působil v Blatném Potoce a věnoval se budování pansofické školy, je toto úsilí patrné. Proto tvoří *Schola pansophica*³⁸⁾ důležitý stupeň ve vybudování teorie *pampaedie* — univerzálního vzdělání, i když je věnována kultivaci dětí školního věku.

Jednotný soubor vědních poznatků o životě a světě je probírán tak, že se k tomuto celku přistupuje vždy z jiné strany, jak bylo zásadou Komenského — osvětlovat věc ze všech stran, aby poznání mohlo být důkladné a spolehlivé.

Didaktické uplatnění pansofie, které znamenalo stále silnější zdůraznění vztahovosti skutečnosti, a tedy stále hlubší obsah pojmu vzdělávání, je zde vedle *Pampaedie* nejšíře rozvedeno.

Na základě spjatosti obsahu a metody uvažoval Komenský ve *Schola pansophica*³⁹⁾ o vztazích všech činitelů, kteří podmiňují úspěch správného všestranného vzdělávání: vztahy věcí, osob, místa, času, způsobu. V rozvíjení principů cílů a obsahu vzdělávání se vracejí hlediska, která se objevovala v průběhu vývoje díla Komenského: 1. stanovit principy obsahu vzdělání, 2. určit výběr poznatků o celku světa, 3. najít způsob, jak harmonizovat tento obsah s otázkami člověkovra růstu a působení. Tato kritéria se pak objevují i v současně vznikající Konzultaci.

Ve *Schola pansophica* jde o pojetí vzdělávacího procesu jako několi-kerého druhu studií. Pojetí vzdělání se zde prohlubuje rovnoměrně z hlediska obsahu látky i z hlediska osobnosti vzdělávaného, aby výsledné působení bylo účinné. *Studia* prvního řádu (*primaria studia*) měla být zaměřena k podstatě, jádru, základu moudrosti, výmluvnosti, počestnosti, zbožnosti. Ale zdárný výchovný výsledek závisel na tom, aby tato studia byla spojena s tím, co Komenský nazýval studia druhého řádu (*secundaria studia*), tj. se zkoumáním jednotlivých podrobností, doplňujícím a zpřesňujícím znalosti, jsou-li vhodně zařazovány vzhledem k látce i k přístupnosti chápání vzhledem k věkovému vývoji. Proto se začíná bystřením smyslů jako předstupně rozumového pochopení, ale i jako při-

³⁷⁾ Srov. D. Čapková, *První spisy Komenského s všennápravnou tematikou a Konzultace*. Pamětník Slavjanski, Warszawa 1970.

³⁸⁾ *Opera didactica omnia* III, sl. 10—60.

³⁹⁾ Zvl. § 35.

pravy pro uplatnění »pomocníků rozumu«, paměti, jazyka, ruky, vůle a srdce a je potřeba začínat se vzděláváním co nejdříve. Tak už nejmenší získávají ucelený obraz světa, jehož základní barvy a tvary nabývají postupným vzděláváním určitosti i funkční odstíněnosti.

Jestliže správně postupují studia prvního a druhého řádu, soudí Komenský v Schola pansophica a podobně pak v Pampaedii, z hlediska všech stupňů lidského věku, naučí se děti snáze hledat hlavní smysl i příčiny jednotlivých událostí, jichž jsou svědky nebo o nichž slyší vyprávět a z nichž jako z konkrétních projevů života mají vycházet i studia hlavní (studia primaria).

K předchozím dvěma druhům studia připojuje Komenský ve Škole pansofické třetí — studia tertiaria —: odpočinek, osvěžení, hry. Jsou nezbytným doplňkem k uchování sil a duševního a tělesného zdraví. Proto rozpracoval Komenský svůj návrh pansofického studia i z hlediska obsahu vzdělání i z hlediska časového rozvržení zaměstnání, aby byla »udržena svěžest těla a čilost ducha«. Rady, které se týkají harmonie tělesného a duševního zdraví, nezapomněl Komenský zařadit do žádného z hlavních spisů od Didaktiky a Informatoria po Pampaedii s tendencí prodlužování a vnitřního obohacení života. Celý způsob výchovy a vzdělání měl podle Komenského nesmírný hygienický význam.⁴⁰⁾

V Pampaedii se prohloubilo hledisko sjednocovat organizování obsahu vzdělání s rozvojem člověka, který měl být tímto obsahem obohacován. Obsah vzdělání měl odpovídat přirozenému celoživotnímu vývoji člověka, zahrnoval požadavek přesného časového rozvržení životních činností i spontaneity duševních procesů.

Nejnázorněji tuto nezbytnost spontaneity charakterizuje v Pampaedii: »Natura enim humana ita facta est, ut sensus, intellectus, voluntas, facultatesque omnes pabula sua quaerant perpetuo. Quae si negas, tristantur, flatescunt, marcescunt, pereunt. Si provide subministras, laetantur, vegetantur, vivescunt, sufficiuntque omnibus. Si denique nimis dense offundis, hebetas, corrumpis, extinguis. Ergo prudentia sola requiritur, ut oculo dextre lucem ministres et in luce, quicquid voles, erit: intellectui rerum veritatem, voluntati, bonitatem, viribus materiam et instrumenta: videbis quam omnia oculus et alii sensus exteriores et interiores capient, voluntas rapiet, partesque organicae omnes agilibus suis sese applicabunt.«⁴¹⁾

Metoda měla u Komenského funkci jednak heuristickou, jednak a častěji pedagogickou. Aby se při procesu poznávání dosáhlo všestrannosti — vzhledem k výběru látky i se zřetelem k rozvíjení »všech vnitřních i vnějších sil člověka«⁴²⁾ —, kombinoval Komenský analýzu, syntézu a synkrizi, indukci i dedukci a tuto kombinaci metod nazýval metodou pansofickou, obsahující princip komplexního přístupu ke skutečnosti. Tak měl vzdělávaný docházet k pochopení celků a částí, vztahů celků a částí, celků navzájem a částí navzájem, prostě strukturálnosti skutečnosti, vztahovosti všeho se vším, k hledání sourodých oblastí a k jejich harmonizování. Jestliže z hlediska gnoseologického bylo ovšem pochybené nahra-

⁴⁰⁾ Upozornil též prof. Ananjev, *Materialy naučnoj sessiji APN RSFSR, posvjaščenoj 300-letiju opublikovanija sobranija didaktičeskich trudov Ja. A. Komenskogo*, Moskva 1959, s. 216.

⁴¹⁾ *Pampaedia VII; De rerum humanarum emendatione consultatio catholica II*, s. 61.

⁴²⁾ *Pampaedia VII*, § 14.

zovat důkazy analogiemi, jak se někdy při uplatnění synkrize Komenského stávalo, ve vzdělávání měla synkrize kladný význam v tom, že znamenala upozornění na vztahovost skutečnosti a vedla k pochopení významu těchto vztahů.⁴³⁾

Jestliže tedy hovoří Komenský o jedné metodě pansofické, je potřeba mít na mysli při posuzování,⁴⁴⁾ že pojem pansofická metoda znamenal ve skutečnosti promyšlenou kombinaci metod. Postup učení se Komenského jevil jako životní dynamický proces, při němž hleděl určovat nejen cíl, způsob, prostředky a obsah, nýbrž i účel a smysl. Zdůrazňoval proto, aby se poznávací subjekt veskrze zdokonaloval ve svém životním vývoji (omnino, omnimode). Dobře řízená praxe, vlastní pokusy vychovávaných mají být utvrzováním v poznání nejen jednotlivostí, ale právě jejich významu a funkce v celku věcí; to je uplatnění synkrize, kterou se poznání dovršovalo, ale která se v jednoduché formě uplatňovala již v nejnižším stupni věkového vývoje jako způsoby ostatní. Umožňovala poznávat různé oblasti a stránky jednotné skutečnosti a aspoň nejjednodušší vztahy. Právě pro synkrizi nebyla metoda Komenského totožná ani s Baconovou indukcí, ani s metodou descartesovskou, i když se v mnohém s nimi shodovala. Zatímco oběma jmenovaným filosofům šlo především o organizaci vědění pro rozvoj mysli, Komenský myslel na kultivaci celého člověka, nejen jeho intelektu, a celého jeho života. Konečně uplatňoval Komenský synkrizi i ve svých projektech nápravy společnosti v historickém vývoji. Komenský pojímá synkriticky jednak vesmírné světy (vrstvy skutečnosti) od ideálního (platonsky viděného) archetypu, ale i od zdejšího materiálního světa přírodního k lidskému, v jeho stupňovitosti od toho, co je společného člověku a ostatní přírodě, k specifickým projevům lidským, tj. k světu lidské práce, světu morálnímu, spirituálnímu, a k světu božím, věčným.⁴⁵⁾ Vedle toho však vidí vztahy mezi vývojem jednotlivce a vývojem lidstva, ve stupňovitosti od vývoje fyzického k vyššímu světu lidské práce, morálky ap.

Pampaedia, IV. díl Obecné porady (Consultatio catholica), prohlubuje nejvíce pojetí procesu vzdělávání a obsah pansofického vzdělávání, reduktivně vyjadřovaný termíny omnes — omnia — omnino. Toto prohlubování se jeví důslednějším uplatňováním hlediska vývojového a vztahovosti skutečnosti, v souvislosti s tím pojetím vzdělávání v rámci široké sociální nápravy. To jsou tři spojené aspekty, kterými se Komenský jako teoretik vzdělání lišil od soudobých vychovatelů i sociálních reformátorů.

V Pampaedii jde o stupňovité pojetí lidského života a z toho hlediska i o podrobnější posloupnost v podávání obsahu vzdělání.

»Omnes« zahrnuje v Pampaedii všechny lidi v jejich celoživotním vý-

⁴³⁾ »Nempe sigillatim res intelligere... est particulare quid: sed rerum intelligere harmoniam, communesque omnino ad omnia proportionales, hoc demum est quod mentibus puram per omnia sese diffundentem infert lucem.« *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, 1966, s. 58.

⁴⁴⁾ Např. nepřesné interpretace v Jelínkově úvodu k anglickému překladu tzv. *Analytické didaktiky* z r. 1953 v St. Louis nebo J. K. Clauser, *Comenius the Pansophist* (studie ve sborníku *The Educated Man*, 1965, 1966 2. vydání, s. 164—188). Srov. recenze těchto prací v *Acta Comeniana* XX, 1961, s. 239—241, *Acta Comeniana* XXV, 1969, s. 252—254.

⁴⁵⁾ Srov. gradý konsultační *Pansofie. De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* I, s. 195—776.

voji⁴⁶⁾ od narození, ba od údobí prenatalního, po stáří a smrt; všechny lidi jednotlivě i v nejrůznějších společenských celcích,⁴⁷⁾ především v rodině, škole, církvi a státu, všechny lidi, i defektní, všechny lidi bez rozdílů sociálních, rozdílů v stáří, pohlaví a jakýchkoli jiných, všechny národy, i barbarské . . . Obsah vzdělání má ve všem dovršovat podstatu lidství, k níž patří zejména hledání pravdy, láska k dobru, patřičné mluvení a konání, tedy harmonické uplatnění typicky lidských projevů.⁴⁸⁾

Charakteristika, že »každý věk je určen k učení a že tytéž meze jsou dány člověku pro život i pro učení«,⁴⁹⁾ je dalším rozvedením teze o jednotě vzdělání a vývoje člověka, která byla uplatněna s omezením na vzdělání mládeže již v dřívějších pracích od Didaktiky. Vývoj člověka je příkladem i pro vývoj lidstva v historickém průběhu a je analogický vývoji světa od vzniku přírody anorganické k organické a k člověku jako nejdokonalejšímu tvorů na světě.⁵⁰⁾ V Konzultaci jsou promyšleny do důsledků pro vzdělávání člověka vztahy člověka a světa na základě pojetí panharmonie vesmíru (makrokosmu) a člověka (mikrokosmu). V rámci řádu světa patřilo podle Komenského i rozvržení lidského života a »hospodárné využití jednotlivých údobí života«. »Temporisque vitae partes impendantur frugaliter, ut nihil eius permittamus frustra labi, meliora ubique eligendo prae deterioribus.«⁵¹⁾

Právě takový význam, jako bylo rozvržení kultivace člověka »v části« (rozum, mysl, jazyk, ruka, vůle, srdce), mělo i rozvržení lidského života a vzdělávání »ve stupně«, které Komenský nazývá věky: »aetates . . . infantiam, pueritiam, adolescentiam, iuventutem, virilitatem, senium: et quae nisi observantur, perit vitae tempus, idque jactura duplici: Prima ipsius temporis . . . Secunda jactura, occasio erit et ad res agendum aptitudinis.«⁵²⁾

Obsah studia (omnia) byl promyšlen tak, aby každému věku bylo dáno to, k čemu je způsobilý, aby se každý věk člověka stával školou. Ve srovnání s dosavadním rozvržením údobí do 24 let, jak je podávala Didaktika, položil Komenský důraz zejména na 1. stupeň, výchovu předškolní — a její předstupeň, údobí prenatalní. Na výchově nejmenších závisí celé další vzdělávání a dokonce i celá naděje na nápravu věcí lidských, zdůvodňuje několikrát v IX. kapitole Pampaedie. Po škole dětství, mládí a jinošství uvádí nově školu mužného věku a školu stáří a smrti. Přitom je zdůrazněna vzájemná vychovatelnost všech, což plyne ze stálých vztahů dětí i dospělých; vztahy rodičů a dětí v rodině jsou pak obohacovány vztahy dětí a učitelů, rodičů a učitelů, dětí a ostatních dospělých a konečně mladých dospělých lidí a jejich dětí, když se sami stanou rodiči. Každá z uvedených »škol« života má hlavní smysl ve smyslu celého lidského života.⁵³⁾ Je zdůrazněna návaznost jednotlivých údobí vzdělání; např. příprava pro školu v předškolním věku, význam a funkce školního

⁴⁶⁾ Srov. »školy života« v *Pampaedii*, kap. V. a pak rozvedeno kap. VIII.—XV.

⁴⁷⁾ Srov. i *Panorthosii* a celou její koncepci s konkrétním rozvedením kap. XXI., XXII., XXIII., XXIV.

⁴⁸⁾ *Pampaedia* I.

⁴⁹⁾ *Pampaedia* V., § 1, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 40.

⁵⁰⁾ Srov. *Via lucis* VI, § 3 a *Panorthosia* II, § 7, 12 aj.

⁵¹⁾ *Via lucis*, *Panauglia* II, *Pampaedia* IX, *Panorthosia* IV, § 8.

⁵²⁾ *Pampaedia* V, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 41.

⁵³⁾ *Pampaedia* V, § 27.

vzdělávání jako »předehry celého života«,⁵⁴⁾ aby děti viděly pak v životě, až dospějí, vážnou obdobu toho, čemu zvykly při hře ve škole, aby škola i organizačně připomínala společenská zřízení, jak je Komenský ve své době viděl, totiž malé hospodářství, malou obec či stát a církev, stejně jako rodina má být malou školou, státem a církví, stát velkou rodinou, školou a církví a církev velkou rodinou, školou, státem, jak to vykládá Komenský v *Panorthosii*.⁵⁵⁾

Základní principy obsahu vzdělání, které byly uplatňovány ve starších spisech, zejména v časově nejbližší Škole pansofické — pěstování zdraví, vzdělání i rozumu od smyslů, řeči, dovedností, mravů a zbožnosti — jsou rozváděny i zde z hlediska hlubšího promýšlení lidské přirozenosti a podstaty lidství vůbec. Komenský jmenuje dvanáct předpokladů⁵⁶⁾ rozvoje lidské přirozenosti: láska k životu a úcta k němu. Komenský ovšem připomíná hierarchii hodnot, které činí život cenným, aby nebyl pouhým požitkářstvím, ani jednostranným intelektualismem bez ohledu na lidské vztahy, nýbrž hledáním pravé moudrosti, tj. všeho, co je pro život podstatné, aby byl životem užitečné činnosti, práce pro blaho všech. Strom života je pojem bohatší a širší než strom vědění [»*Diligentius ergo mortalibus expetenda vitae arbor, quam scientiae boni et mali*«].⁵⁷⁾ Druhým předpokladem je vědomí lidské důstojnosti, plynoucí ze sebeuvědomění jako obrazu dokonalosti. Třetím předpokladem rozvoje lidské přirozenosti a lidství je poznávání celku světa, ale takové, které vede (za čtvrté) k vztahovosti skutečnosti a k utváření charakteru, (za páté) k uvědomělé volbě a (za šesté) k životu práce, k uskutečňování toho, co jsme svobodně zvolili. Pojetí lidské přirozenosti znamenalo i úvahy o správném poměru svobody a řádu. Jestliže na jedné straně zdůrazňoval Komenský svobodu vůle jako vrcholný projev lidské přirozenosti,⁵⁸⁾ jako vrcholný projev obrazu božího v člověku, na druhé straně v duchu jednoty bratrské usiloval o to, aby si lidé uvědomovali nezbytnost spojovat privilegium své svobody s ukázněností, s řádem, na základě hledání pravdy a rozeznávání rozdílů mezi dobrým a zlým. Řádu světa musí odpovídat řád v lidském životě, aby nedocházelo k tomu, co nazýváme dnes anarchismem.

Přirozeným důsledkem těchto postulátů je (za sedmé) život v dostatku, (za osmé) bezpečné užívání výsledků lidské práce, (za deváté) dosahování uznání a cti v lidské společnosti, (za desáté) schopnost umět o pravdě výmluvně přesvědčovat, (za jedenácté) ovládat se, což vede k dobrým mravům, k svornosti a bezpečnosti. Rozvoj přirozených znaků vrcholí zbožností, která zabezpečuje, aby se člověk zaměstnával jen dobrými věcmi. Oblasti hlavního soustředění vzdělávací práce vidí pak Komenský reduktivně ve filosofii, politice a náboženství, v nichž se projevují rozum, činnost a víra.

»O m n i n o« znamená v *Pampaedii* důraz na vnitřní pravdivost, samostatnost myšlení, mluvení a jednání, na rozlišování podstatného od vedlejšího v průběhu života jednotlivce i společnosti, na promyšlenou kombinaci metod z hlediska věkového vospívání, aby na všech stupních bylo vzdělávání důkladné, rychlé a příjemné. Proto určil také dominanty vzdělávací

⁵⁴⁾ *Pampaedia* § 28.

⁵⁵⁾ Kapitola XXI—XXIV.

⁵⁶⁾ *Pampaedia* III.

⁵⁷⁾ *Pampaedia* VII, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 68.

⁵⁸⁾ *Pampaedia* III, § 20, 40.

ní pro jednotlivé věkové stupně. Těžiště vzdělávání ve věku předškolním je v rozvíjení smyslů a čínorodosti; k tomu ve škole chlapectví přistupuje počáteční cvičení rozumu, cvičení paměti, čtení a psaní, učení počtům a lehčím naukám; škola jinošství se soustředí na kultivaci mysli, jazyků a ruky, škola mladosti na prohlubování moudrosti získané touto souběžností ve vzdělávání mysli, jazyka, ruky a v pěstování vůle. Těžištěm školy mužného věku je práce, v níž se projevuje úroveň vzdělání, zároveň jí tvoříme předpoklady pro další kultivaci všech vnitřních a vnějších sil — »fabricando fabricamur.«⁵⁹) Dospělí se stávají vědomými všeučiteli svým životem, jejich úkolem je další a stálé sebevzdělání a získávání morálních kvalit, jejichž uplatňování v životě přispívá k morálnímu profilu společnosti. K tomu je potřebí zvolit si správný způsob životního zaměstnání. »Mentis perfectio consistit in rerum intellectu claro, voluntate bona, industria operiosa.« Práce a vytrvalost jsou charakteristickými znaky mužného věku, heslem: »Sic vive tanquam in publico et publico usui; ut de te quoque dici possit, vir bonus commune bonum.«⁶⁰)

Těžištěm života v stáří⁶¹) je »moudře využívat dosavadní životní práce«, přispívat mladším vlastními zkušenostmi z životní bilance. Ale neznamenná nečinnost, naopak, život má vyvrcholit moudrou činností a ctnostným životem.

Komenský periodizuje i jednotlivé úseky škol lidského věku. Jde mu o to, aby se jednak začínalo včas se vzděláváním, což je hledisko humanistické i běžné v jednotě bratrské. Ale Komenskému jde také o to, aby se nezačínalo předčasně. Obojí zřetel vyslovil už v Informatoriu školy mateřské a v Didaktice. Pampaedia v IX. kap. doplňuje ony zřetele k nejútlejšímu věku, kojencům a batolatům z hlediska spojování pohybu, vývoje smyslů a řeči (»Třída žvatlání a prvních krůčků«). Obsahuje také návrh na shromažďování dětí pod dohledem početných paní k společným programům, hrám, což je zárodek jakési mateřské školy. Komenský mohl navázat na Sophoniase Hasenmüllera, kterého cituje.⁶²) Ale podobnou praxi zaváděli také bratří (jednota bratrská) při škole přerovské kolem roku 1566.⁶³) Rovněž důrazem na rodinnou výchovu navazoval Komenský na domácí tradici od mistra Jana Rokycany,⁶⁴ který věnoval řadu kázání výchově v rodině. Podobně bratrské dekrety,⁶⁵) např. Zpráva hospodáře dětem, Napomenutí synům a dcerám, Augustovo Kázání o stavu manželském, Psaní zboru boleslavskému Macha Sionského, Matouše Konečného Kazatel domovní aj. obsahují řadu směrnic rodinné výchovy.⁶⁶) Důraz na řád, který najdeme v Panorthosii XXI., obsahuje podobně už bratrské Napomenutí stálé ku všechněm věrným ve všech stavích a po všech zbožích v jednotě k napravení, v Konečného Kazateli domovním

⁵⁹) *Pampaedia* XIII, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 111.

⁶⁰) *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 119.

⁶¹) *Pampaedia* XIV.

⁶²) *Pampaedia* IX. (Classis gremii materni conventualis et actualis). *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 83.

⁶³) A. Molnár, *Česko-bratrská výchova před Komenským*. (Edice dokumentů) Praha 1956, s. 143 (výňatek z *Acta Unitatis Fratrum*).

⁶⁴) Srov. *Postilla* I, II passim.

⁶⁵) A. Gindely, *Dekrety Jednoty bratrské* 1865.

A. Molnár, *Česko-bratrská výchova před Komenským*, s. 108—110, 115.

⁶⁶) Srov. pozn. 63; D. Čapková, *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha 1968, kap. II.

(Náprava řádu v domu s rozdílem čtvrtým o ... řádu domovním) ap. Rovněž pojetí bratrské výchovy všech stupňů věku lidí jako »počínajících, pokračujících a k dokonalosti se nesoucích« se objevuje v XXIII. kap. Komenského Panorthosie⁶⁷⁾ na několika místech (initiantes, proficientes, perfecti).

Hledisko všestrannosti se projevuje také při úsilí o redukci, to jest při hledání podstatného obsahu vzdělání či podstatných oblastí lidské působnosti ve světě ve vývoji historickém; projevuje se i zřetelem k tomu, aby dominanty jednotlivých oblastí (filosofie, politiky a náboženství) se uplatňovaly vždy i v oblastech druhých v životním vývoji jednotlivců i společnosti. Filosofie hledá pravé poznání skrze přirozenost věcí (smysly a rozumem) a v pojetí Komenského i skrze zjevení (vírou). Politika má za cíl harmonické soužití lidí, ale to jak prostřednictvím lidské přirozenosti, tak skrze smysly, rozum a zjevení. Podobně i náboženství užívá smyslů, rozumu a zjevení ap. Ve všech oblastech se pak objevuje základní triada ratio — oratio — operatio. Lze říci, že triady se v díle Komenského prostupují, poněvadž se týkají vývoje a působení člověka a lze je odvodit z Komenského pojetí lidské přirozenosti. Řazením a prolínáním těchto triad usiluje Komenský překonávat rozpory mezi rozumem a vírou, právě tak jako mezi rozumem a citem se stálým soustředěním na harmonii lidských vztahů.

Školy lidského života odpovídají vývoji kosmu, jeho stupňů, »světů«, jak je zachycuje Komenského Pansofie v Konzultaci (Pantaxie).⁶⁸⁾ Světu možnému odpovídá v pojetí Komenského zrození, světu předobraznému (archetypu) dětství, světu andělskému chlapectví, světu přírodnímu jinoství, světu lidské práce mladost, světu morálnímu dospělost, světu duchovnímu stáří a světu věčnému smrt. Analogicky pak odpovídá řádu této kvalitativní stupňovitosti vývoj lidstva od zájmů pouze materiálních k udržení života v primitivním stupni vývoje k vyšší vzdělanosti, jemnější kultivaci mravů.⁶⁹⁾ Tak jako těžištěm výkladu Komenského v Pansofii je mundus artificialis (i když cílem je mundus aeternus), jehož obsah je teprve předpokladem k morálnímu a duchovnímu růstu člověka (mundus moralis, mundus spiritualis), i ve vývoji života člověka je údobím nejpilnějšího rozvoje dospívající a dospělý věk, který je věkem práce. Práce je chápána jako kultivační prostředek v nejširším smyslu. Práce, která je spojením praxe a zkušenosti, je cestou k »moudré správě života«.⁷⁰⁾ Zkušenosti nabývá člověk buď v procesu života přímo, nebo poznáváním minulých dějů, které lze čerpat studiem knih. Tak jako je každému člověku školou vlastní věk, je celý svět školou lidskému pokolení a celý život jako cesta k životu věčnému je povoláním, připomínal Komenský v pojednání o vzdělávání dospělých.⁷¹⁾

Vývoj lidstva chápal tedy Komenský jako hromadění zkušeností k stálému zdokonalování; to závisí na stále suverénnějším ovládnutí »nižších světů«, ať jde o přírodu nebo o lidský vývoj fyzický, který člověka s přírodou přímo spojuje, závisí to na kultivaci těch sil, které vedou světem

⁶⁷⁾ Kap. XXIII; *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 342, 337. Srov. i Bratr Lukáš, *Otázky trojité*, 1523.

⁶⁸⁾ Srov. jednotlivé grady *Pansofie* a *Pampaedii* XV.

⁶⁹⁾ Srov. *Via lucis* VI, *Panorthosia* II.

⁷⁰⁾ *Pampaedia* XIII, § 6.

⁷¹⁾ *Pampaedia* XIII.

lidské práce k vytvoření světa morálního a k povýšení lidských vztahů na vyšší kvalitativní rovinu.

Lidské dějiny jsou zdrojem poučení.⁷²⁾ Komenský v nich idealisticky vidí i zdůvodnění vševýchovných a všenápravných snah. Dějiny lidstva jsou v jeho pojetí stupňovitým přibýváním osvícení od primitivní společnosti přes lidské věky do současnosti. Osvícení nedospělo dosud cíle, protože nebylo nikdy všestranné, úplné (omnino). Proto je potřebí univerzální nápravy společenské, která by částečnost, přílišnou složitost a násilnost v lidských věcech uváděla na úplnost, jednoduchost a dobrovolnost. Ale i tak v složitých zmatcích lidských věcí, ať jde o filosofii, politiku nebo náboženství, postupuje přece vývoj k lepšímu: »Sed . . . creatio a minoribus, per majora, ad maxima; ab humilioribus, per sublímiora ad summa; a bonis, per meliora, ad optima processum fuerit.«⁷³⁾ Komenský je přesvědčen, že jsme moudřejší proto, že jsme pozdější.⁷⁴⁾ Předjímá tak Komenský do značné míry osvícenství. Jak bylo již upozorněno,⁷⁵⁾ mění se i chiliastické myšlenky v ideu osvícení. Chiliasmus, k němuž získal Komenský další podněty za svého pobytu v Anglii,⁷⁶⁾ objevil se nejvýrazněji ve spise anglického pobytu, *Via lucis*, a v Konzultaci, zvláště v *Panorthosii*.

Komenský vyjadřuje přesvědčení o neustálém vývoji lidstva k stále vyššímu stupni osvícení: »e natura lucis per gradus quaque ad fulgorem suum assurgentis«.⁷⁷⁾ Světlo je podobenstvím pro osvícení moudrosti, jejíž zárodky jsou v člověku; jde o to, aby tuto moudrost uměli všichni všestranně (omnino) spatřovat. »Quaerit itaque mundus et quaerendo desiderae se fatetur, pleniorem lucem«. Způsoby, jak zabezpečit, aby jasné bylo všechno, cokoli máme poznávat, podal Komenský ve *Via lucis* a *Panaugii*. Ale jeho pojetí světla se liší od pojetí *Panaugie Patrizziho*,⁷⁸⁾ jemuž jde o světlo jako prazáklad, praprincip všeho,⁷⁹⁾ i když Komenského spojuje s Patrizzim podobný názor na dějiny.⁸⁰⁾

Přesvědčení o neustále vyšším vývoji lidstva až ke konečné všenápravě, jak si je potvrzoval v dějinách biblických i obecných, vedlo Komenského ke kritice individuálních i sociálních nedostatků, názorových sporů a válek; analogie vývoje lidstva a jednotlivce vedla k soudu, že všechny spory, ať v oblasti vědy, politiky nebo náboženství, jsou dočasné a mohou být napraveny.

Univerzální vzdělávání jako celoživotní proces se tedy plně týká všeho lidstva v jeho vývoji. Tento proces je tím složitější, čím hlouběji si uvě-

⁷²⁾ Ke Komenského pojetí dějin srov. D. Čapková, *Die pädagogische Bedeutung der Geschichtsphilosophie Komenskýs*. Colloquia Comeniana IV. (v tisku).

⁷³⁾ *Panorthosia* II, § 8n. *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 217.

⁷⁴⁾ *Pampaedia* IX, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 76. *Panorthosia* IV, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 241.

⁷⁵⁾ J. B. Čapek, fakultní přednášky z let 1951–53; — týž, *Comentus as a Predecessor of the Enlightenment and of Classicism with Particular Regard to Panaugia*. Acta Comeniana XXV, 1969, s. 35–46.

J. Popelová, *Komenského cesta k všenápravě*. Praha 1958, s. 354.

⁷⁶⁾ Hartlib vydal právě 1641 spis J. Stoughtona »*Felicitas ultimi saeculi*«.

⁷⁷⁾ *Panorthosia* II, *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 217.

⁷⁸⁾ *Nova de Universis philosophia*. Ferrara 1591.

⁷⁹⁾ Srov. J. Červenka, *Die Panaugia*. Acta Comeniana XXI, 1962, s. 152–159.

⁸⁰⁾ D. Čapková, *Zur Geschichtsphilosophie Komenskýs*. Colloquia Comeniana IV.

domujeme složitost lidské bytosti.⁸¹⁾ Jestliže smyslem tohoto procesu je, moderně řečeno, integrita sociálního a individuálního seberealizování člověka v sociálním procesu, pak smyslem dějinného vývoje v pojetí Komenského je harmonický mírový a bezpečný život sociální. Komenský naznačil problémy, které nevyřešila ani pozdější doba. V koncepci Komenského je obsaženo to, co je potřebí stále promýšlet a co bychom moderně formulovali jako úsilí vzděláním uzpůsobit člověka a jeho vztah ke světu, ke společnosti, aby vzdělání směřovalo k správnému pojetí svobody a řádu, aby každý chápal odpovědnost za to, co vyjadřuje slovy i činy, aby se vzdělání stávalo integrujícím faktorem v utváření lidské civilizace a kultury.

Je jistě povzbuzující, že dílo Komenského v době vyostřených válečných konfliktů ukazuje, že je nutno hledat řešení tolika sociálních i osobních rozporů přes všechny překážky. A k vrcholným jeho odkazům patří ještě pojetí výchovy jako dynamického, nepřetržitého procesu člověka celoživotního vývoje k tomu, aby člověk na základě promyšleného reduktivního výběru z celku světové skutečnosti, s ohledem na své možnosti osvojoval si výsledky národní i světové kultury, aby se permanentně zdokonaľoval k odpovědnému rozhodování na základě všestranné kultivace. Ta zahrnuje kultivaci typických projevů, jimiž se člověk liší od ostatních živočichů, s důrazem na sebepoznání a sebepochopení (tj. pochopení smyslu individuálního lidského života a jeho neopakovatelnosti), i kultivaci všech životních vztahů člověka ke světu přírody i ke světu lidskému, plnou socializací člověka s důrazem na pochopení smyslu společenského vývoje v minulosti, přítomnosti a pro budoucnost, na pochopení smyslu národních i světových dějin lidstva.

ДАГМАР ЧАПКОВА

КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ, КАК ОБЩЕЖИЗНЕННОГО ПРОЦЕССА, В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ КОМЕНСКОГО

Автор очерка дает анализ содержания и значения концепции образования по Коменскому, как общежизненного процесса отдельных лиц и целого общества, которая находит свое отражение, в частности, в отдельных разделах фундаментального произведения Коменского «Обецна порада о направе вещи лидскыцг. Указывая на истоки этой концепции, автор касается также элементов развития чешской педагогической традиции до Коменского. Затем исследует развитие концепции образования у Коменского в отношении формулировки и содержания, начиная с его зачаточных педагогических работ в связи с развертыванием его пансо-

фии, с углублением пансофического содержания образования: омнес — омниа — омнино, и кончая формулировкой его проектов «цултура универсалис», универсальной реформы всех людей, как это выражено в его произведении.

В очерке демонстрируется вся широта концепции образования у Коменского, как средства для культивирования всех отношений человека к окружающему миру, в первую очередь — социальных взаимоотношений. Автор показывает, как Коменский постепенно включал отдельные, факультативные педагогические цели в более широкие рамки, поводя это до реформы общества во всем мире.

⁸¹⁾ *Pampaedia* IV, § 8, 10. § 8: »Difficultatem non abesse a tam absoluta hominum formatura conceditur... Primum, quia Homo Creatura est compositissima, tantum sollicitae curae sola una requirens, quantum aliae omnes junctim... (*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica* II, s. 36).

Наряду с образованием молодежи с самого раннего возраста Коменский посвящал повышенное внимание также и проблеме образования взрослых. Коменский смотрел на образование не только как на средство для достижения положения в обществе или приобретения профессии, а как на средство, необходимое для осуществления всестороннего и постоянного целожизненного совершенствования всех людей, способствующее выявлению ценности человеческой жизни и согласования взаимных отношений между людьми и народами.

В заключение автор пытается сформулиро-

вать наследие этой широкой коменианской концепции образования, указывая при этом, что многие из его принципов могут быть использованы также и при решении современных проблем образования. Автор хочет этим сказать, что исторический метод исследования может способствовать разрыванию дискуссии о проблемах современной педагогики.

В сопроводительных материалах автор использовала некоторые еще не изданные и некомментированные до настоящего времени рукописи Коменского, доводя их таким путем до сведения комениологов.

DAGMAR ČAPKOVÁ

COMENIUS' CONCEPTION OF EDUCATION AS A LIFE-LONG PROCESS .

The study analyses the content and the significance of Comenius' conception of education as a life-long process involving individuals as well as whole social groups, as it can be found especially in the individual volumes of Comenius' largest work "General Consultation on the Reform of Human Affairs". It draws attention to the roots of this conception, which also appears in elements of the development of the Czech pedagogical tradition before Comenius. Then it traces the development of the conception of education in Comenius, as regards its formulation as well as the content: From his earliest pedagogical works, in connection with the growth of his idea of pansophia, with the deepening of the pansophical content of education — omnes, omnia, omnino — to his proposals for "cultura universalis", for a universal reform of all men, as it is expressed in his General Consultation on the Reform of Human Affairs.

The study shows the breadth of Comenius' conception of education as the cultivation of all the relationships of man to the world, mainly social relationships. It points out how Comenius gradually in-

corporated partial pedagogical aims into broader schemes until he arrived at a reform of the world's society. Besides educating the youth from the earliest age, Comenius also gave full attention to the education of all adults. He did not regard the function of education as a mere medium for obtaining a position (profession) but he looked upon it as a necessary means of a universal and permanent life-long perfectibility of all men, which serves to increase the value of human life and to cultivate mutual relations of all men and nations.

In conclusion the author tries to formulate the bequest of this broad Comenian conception of education and points out that many principles can serve as a stimulus for solving modern problems in education. She suggests thereby that the historical method can contribute to the discussion on the current pedagogical problems.

In the documentary material the author has used some hitherto unpublished and uncommented manuscripts of Comenius, and Comeniologists are thus notified about them.