

Podnětnost filosoficko- -pedagogických idejí J. A. Komenského v kontextu současné doby

JARMILA SKALKOVÁ

Anotace: Studie objasňuje, proč a v čem vnímáme dílo J. A. Komenského zvláště aktuálně. Zároveň poukazuje na potřebu v současné době nově formulovat perspektivní vzdělanostní koncepci. Snaží se charakterizovat některé základní tendence jejího zaměření.

Klíčová slova: Aktuálnost myšlení Komenského, pojetí vzdělání soudobé, tendence vzdělání perspektivní.

Jak a v čem vnímáme zvláště aktuálně dílo J. A. Komenského, to nepochybně především vyplývá z bohatství jeho myšlenek. Zároveň to však vyplývá i z konkrétně historické situace tazatele, který hledá v podmínkách vlastní současnosti odpovědi na otevřené otázky.

Vidíme rozvíjení myšlenek Komenského v jeho složité a rozporuplné době, v níž se utvářel smysl jeho úsilí a formulovaly vševědné a všenápravné snahy. Od 17. století se zároveň rozvíjely velké systémy (Descartes, Locke), které byly spojeny s exaktní vědou, galileovsko-newtonovskou astronomií, fyzikou a vědami empirickými. Ty zkoumají přírodu z hlediska kauzality, která se vyjadřuje matematicky. Abstrahují od člověka, vylučují finální vztahy. Je známo, že zde zároveň počíná mohutný proud rozvoje moderní vědy a techniky, který postupně dosáhl obdivuhodných úspěchů, jak o tom svědčí naše doba. Zároveň dnes víme, že ani nejrozvinutější vědy a technika pro rozpornost svých důsledků nejsou s to vyřešit problémy člověka a lidstva.

Nepochybně vcelku oprávněně bylo konstatováno, že u Komenského není zastoupena matematická přírodověda, takže z tohoto hlediska mu celá jedna stránka moderního života zůstala cizí, totiž racionální proniknutí do přírody.¹ Ovšem my dnes, v podmínkách nejmodernějšího vědeckého a technického věku, s mnohem větší citlivostí vnímáme právě ty podněty a inspirace, které jsou dány tím, že velký systém Komenského má neustále na mysli nejen svět přírody, ale právě i svět člověka a pro člověka. Tato citlivost je spjata se zkušeností současné epochy, která dosvědčuje, že jednostranný zřetel k vědě může znamenat i ztrátu lidských a etických aspektů a jednostranný zřetel k technice

může vést k technokracii se všemi dalšími důsledky. Pro Komenského člověk není pouze poznávajícím subjektem. Je plně začleněn do celkového systému, v němž se uplatňují hlediska kauzální i finální. Je představen v celém bohatství svých možností, ale i svých nedostatků, svých činností, svých životních osudů, svých vazeb náboženských i politických.²

Pro filozoficko-pedagogickou povahu univerzálního výchovného systému Komenského se stávají nosnými pojmy vševěda, všenáprava a princip aktivity osobnosti. Jen stručně připomeneme jejich význam.

Pansofie klade důraz na celistvost a systémovost vědění. Nejde o prosté vědění, jde o moudrost, jak vyplývá ze slov Komenského: „Nejprve pokládáme za nepochybné, že studium věd, jimž se nyní u všech národů mládež zabývá, má být vzděláváním myslí k moudrosti . . .³ Komenský má přitom na zřeteli veškeré bohatství poznání světa, přírody i společnosti v mechanických i účelových souvislostech, v konkrétní rozmanitosti i prostřednictvím abstrakce. Je třeba ovšem učinit výběr, který se bude charakterizovat jednotou, poskytne obraz celku i harmonie světa. Hledá se metoda, jak toto poznání zpřístupnit co největšímu počtu lidí. Nedílnou součástí jakéhokoliv vzdělání je i dovednost správně ho používat. Pansofická teorie se svým základem a metodou univerzální harmonie přerůstá ve všenápravu. Správné používání poznatků povede podle Komenského ke prospěchu a štěstí jednotlivce, rodiny, církve i celého lidstva. Všenáprava se zabývá podstatou lidských věcí a jejich dokonalým uspořádáním. Od dílčích otázek směřuje k takové organizaci lidské společnosti, která v budoucnosti zajistí mír i spolupráci národů. Z hlediska pedagogického má zásadní význam i pohled Komenského na člověka jako bytost aktivní a činorodou.⁴

Smyslem vševědného díla Komenského je otevření bran k veškerému vzdělání. Již v „Předchůdci k vševědě“ ukazuje Komenský, jak lidská mysl může a má obsáhnout svět a rozvíjí východiska pro řešení otázek obsahu vzdělání.⁵

Ideje Komenského, orientované k filozofii vzdělání a vzdělanosti jsou zvláště podnětné v době, kdy jde o to, kriticky a nově promyšlet koncepci vzdělání, které má poskytovat škola na přelomu 20. a 21. století. Vyzývá k hlubšímu promyšlení těchto otázek zvláště v konfrontaci se soudobými proudy teoretického pedagogického myšlení i praktickými aktivitami 2. pol. 20. století, v nichž se mimo jiné specifickým způsobem projevuje napětí mezi scientistickou a antiscientistickou orientací.

Scientistickou orientaci nepochybně výrazně posílily reformy kurikula, které se rozvíjely postupně od 50. let po celém světě. Zkušenosti z nich, přes řadu problémů, potvrdily význam vědy v moderním vzdělání. Pozice tohoto proudu se promítly do obsahových reforem školských soustav, které se v rozvinutých zemích realizovaly v 60.–70. letech. Staly se samozřejmou součástí úsilí o zkvalitňování vzdělávání, které se rozvíjí v 80. letech. Zároveň se ovšem odhalila pedagogická nebezpečí.

Uplatnění takových rysů, jako výrazná analytičnost, akcent na obecné pojmy, abstraktnost logického systému, odstranění hodnotových aspektů z pozitivního vědění apod. přispělo k utváření pojetí, které nemohlo pokrýt celého člověka. Zároveň se s tendencí posilovat vědecký obsah vyhrotil i problém

jednostranné racionality. V pozadí zůstal svět živých představ, celistvost ná-
zorných obrazů, intuice, do značné míry i kreativita v činnostech teoretických
i praktických, aspekty emocionální i motivační. Všechny tyto i další rysy
se negativně projevovaly i v našich podmínkách, znásobeny rigidností systému
a ideologizací obsahu.

V 70. letech, zvláště v rozvinutých zemích, se objevila ostrá kritika, hovořící
o krizi školního vzdělání (T. Husén, P. H. Coombs, Ch. Silbermann, I. Illich
aj.). V této celkové atmosféře se stále hlasitěji začaly ozývat koncepce, repre-
zentující antiscientistické pozice. V podstatě znamenají přesun pozornosti
k zájmu o člověka, k osobnosti vychovávaného.

Tak např. představitelé obnoveného proudu hermeneuticko-duchovědné
a emancipační pedagogiky (J. Derbolav, W. Klafki, K. Mollenhauer) postavili
proti pozitivistickému a scientistickému pojetí, které spojují s poznatkovým
encyklopedismem, svou vlastní vzdělávací koncepcí. S akcentem na seberoz-
voj, sebeutváření a individuální emancipaci člověka vyžadují, aby byl prove-
den jejich výběr a aby poznatky byly dováděny nejenom k poznání předmět-
ných struktur, ale i pochopení smyslu, takže vzdělání povede i k morálně prak-
tickému jednání. V současnosti se na pozicích antropologického myšlení roz-
víjejí četné pedagogické iniciativy (free schools) a alternativní pedagogické
teorie. Přes rozdíly různých hnutí a koncepcí (jako tzv. výzkum pedagogické-
ho jednání – pädagogische Handlungsforschung, škola-laboratoř v pojetí
V. Hentiga, různé varianty tzv. humanistické pedagogiky, antipedagogiky, ce-
listvé pedagogiky-Gestaltpädagogik a další) lze říci, že je jim společná kritika
dehumanizace tradiční školy, která podle jejich názoru nerozvíjí žáka jako
člověka, kritika jejího normativismu i jednostranné technologizace procesu
vyučování. Proti depersonalizaci a mechanickým manipulacím kladou před-
stavitelé antropologického pedagogického myšlení důraz na rozvoj potenciál-
ních sil žáka, rehabilitují svět vnitřních prožitků individua, akcentují emocio-
nální aspekty a možnosti unikátní existence v každém dítěti. V tomto smyslu
hledají alternativy ke stávajícímu stavu školských systémů. Vznášejí i – přímo
nebo nepřímo – nové otázky směrem k pojetí vzdělání a otevírají některé nové
momenty, dosud přehlížené (např. význam aspektů lidské tělesnosti, empatic-
kého vcitování aj.). Samo pojetí osobnosti je často ovšem chápáno z pozic izo-
lovaného subjektu, absolutizuje se řada momentů někdy až do extrémů (spon-
taneita dítěte, význam dětství pro konstituování osobnosti apod.).

Právě expozice celé této situace pedagogického myšlení podněcuje k nové-
mu promýšlení díla Komenského a naopak, studium jeho díla nás podněcuje
k všestrannému hlubšímu pronikání do nastolovaných problémů. Komenský
usiloval, pochopitelně v rámci svých historických podmínek a svými historicky
podmíněnými prostředky, překonávat protiklady své doby, nalezl místo člově-
ka v systému světa. Při tom v rámci své vychovatelské koncepce nechápal hu-
manismus jen z vnitřních pozic izolovaného subjektu, ale viděl člověka vždy
ve společenském začlenění, v jeho aktivní účasti na vlastním sebezdokonalo-
vání i na úspěšném uspořádání věcí lidských.

V současné době lze říci, že filozofické a zároveň i vědecké myšlení hledá
ke konci 20. století novou jednotu mezi vědeckým poznáním a prakticko-etic-

kou orientací člověka v současném světě technického pokroku a rozvinuté vědy. A to má své důsledky i pro promýšlení filozofie vzdělání, obecné teorie vzdělání, perspektivní vzdělanostní koncepce a základní tendence v jejím zaměření. Nové tendence, ve světě uplatňované a diskutované, mají velký význam i pro naše úvahy o strategii dalšího rozvoje vzdělávacích obsahů a kvalitě vzdělávání.

Perspektivní zkvalitňování obsahu vzdělání nelze orientovat pouze na oprávněné požadavky odstraňování encyklopedičnosti, množství učiva a jeho nepřiměřené náročnosti, i když to je pochopitelně nezbytné. Nutno je vidět v mnohem širších souvislostech. Ve vztahu vzdělání a vědy se především klade otázka, jaké charakteristiky moderní vědy jsou významné i pro pojetí vzdělání. Pokusíme se v tomto smyslu, spíše ilustrativně, naznačit některé podněty.

Jednou z významných tendencí moderního vědeckého poznání je cesta k syntéze. Tyto tendence byly reflektovány v různých formách integračního úsilí v pedagogice i didaktice a empiricky zkoumány, a to i v našich podmínkách, především v souvislosti s přírodovědným vzděláním (J. Vachek a kol.). Je zaváděna i řada didaktických inovací (integrované předměty, metody projektů aj.). Nelze však zatím říci, že byl nalezen klíč k tvorbě pedagogické syntézy soudobého poznání. A tak v našem stadiu vývoje nově zůstává otevřena otázka jednoty a ucelenosti poznání, kterou svého času postavil a řešil J. A. Komenský.

Od 60. let se v moderní vědě prosazují a stále více sílí tendence, které překonávaly pozice, vylučující z vědeckého poznání hodnotový aspekt, byla nastolována otázka vztahů vědy s potřebami člověka a lidskými hodnotami. Tento trend, zdůrazňující lidské a etické aspekty i odpovědnost vědců, lze vyjádřit slovy H. Margenaua, fyzika, nositele Nobelovy ceny, který píše: „Nestačí vědy se bát nebo ji obdivovat: velkým úkolem současné epochy je humanizovat ji, tj. urychlovat vývoj, který ji uvede do vztahu s filozofií, kulturou, životem.“⁶ Vztah těchto aspektů ke koncepci vzdělání, konkrétně vyučování přírodním vědám, se ve světě řeší. Jak to např. vyplývá z publikace A. V. Baeze „L'innovation dans l'enseignement des sciences: synthèse mondiale“, která syntetizuje na bázi UNESCO celosvětový materiál. Ukazuje se, že na rozdíl od minulých desetiletí s výrazně pozitivistickými přístupy se v pojetí vyučování přírodním vědám prosazují nové rysy. Vyučování přírodním vědám se chápe v širším kontextu, který má na mysli historii vědy, uplatňuje se zřetel k otázkám vědecké etiky, hodnotovým systémům, rozvíjejí se snahy využívat skupinových činností v interdisciplinární spolupráci aj. Musíme se ptát, nakolik a jak se tyto tendence hodnotové orientace učiva budou uplatňovat v osnovách a učebnicích, jak žáci budou vedeni k tomu, aby sami o těchto otázkách přemýšleli a vytvářeli si vlastní postoje.

Jednostranný zřetel k vědě a pragmaticko-technicistní přístup k ní ji odizoloval od ostatních oblastí kultury, v nichž je zakotvena, především od umění. Z hlediska vzdělávací koncepce perspektivní řešení nespočívá pouze v hodinovém zastoupení příslušných předmětů v učebních plánech. Jde o mnohem hlubší analýzy, které povedou k novému propracování vztahů a vzájemného doplňování vědeckého a estetického osvojování skutečnosti, racionálního

chápaní a emocionálního prožívání u mladé generace, vztahů racionality a názorných obrazů i symbolů, intuice a tvořivosti, poznávání a hodnocení. A to se týká pojetí učiva jako celku. Proto perspektivní rozvíjení pedagogických koncepcí vzdělávání by mělo sledovat, jak tuto problematiku v současné době reflektuje moderní estetika, filozofie i samotná věda tím, že se nově uvažuje o styčných plochách mezi vědou a uměním. Jde i o další dimenze, spjaté s prací člověka a jejími produkty, neboť běží i o estetiku denního života a životní styl.

Vyhrotila se i otázka smyslu vzdělání z hlediska subjektu. V samotné koncepci vzdělávacích obsahů se nepodařilo uspokojivě vyřešit dilema mezi jeho nezbytnou vědeckostí (pochopitelně na přiměřené úrovni vzhledem k jednotlivým stupňům a druhům škol) a jeho funkcí vzhledem k subjektu. Nemáme zde na mysli pouze nutné překonávání jednostranné orientace na vědy přírodní, technické, matematiku, podceňování humanitních předmětů a estetické výchovy. Scientistní akcent se projevuje také v tom, že obsah jednotlivých předmětů jednostranně akcentuje vyabstrahované logické systémy, jimiž jsou nadto učebnice nezřídká přetíženy, sféra osobních zkušeností a emocionálních prožitků, ale také péče např. o tělesnou kulturu, psychické zdraví apod. dostatečně nezaznívá. Vědění se stává „odlidštěné“, odcizené osobnosti žáka. Ten je cítí jako formální, otažitý, vzdálený vlastním potřebám a zájmům. Pozbývá pro něj osobnostní smysl a tím mívá i mravně praktické důsledky. Ve školní praxi se pak zjišťuje, že někteří žáci ztrácejí zájem o takovéto vzdělávání, a to nejen u nás. Napříč různých školských soustav ve světě empirické výzkumy i zkušenosti potvrzují, že u určité části populace roste odpor k učení a ke škole.⁷ Tato skutečnost školního života se nepochybně stala i významným faktorem pro hledání alternativních řešení. Důležité je uvědomit si, že nejde jen o nepřiměřenou náročnost učiva, ale především i o koncepční aspekt v tom, že pojetí učiva neodpovídá životním představám různých skupin žáků, dostává se mimo jejich životní kontext, neposkytuje jim prostor k seberealizaci, takže v něm nevidí svůj smysl pro sebe.

Myšlenky J. A. Komenského, stručně vyjádřené triádou: intelligere–agere–loqui (rozuměti–jednati–mluviti) nám stále připomínají, že v koncepci vzdělání dosud nebyly uvedeny v život moderní psychologické a pedagogické poznatky, dokazující, že praktická a sociální činnost patří k významným determinantám všestranného rozvoje každého člověka. Tyto činnosti nejen pozitivně ovlivňují poznávací procesy. Především také obsahují významné motivační a emocionální zdroje, otevírají široký prostor pro tvořivou aktivitu mladého člověka, pro samostatné rozhodování, zkušenostní řešení hodnotových konfliktů, umožňují mu životní prožitky estetického a morálně praktického hodnocení. Optimalizace vztahů mezi praktickými a teoretickými činnostmi, o níž stále nutno usilovat, povede k překonávání jednostranného chápání školy jako místa pouze teoretického poznávání. To totiž často podvazuje možnosti potenciálního rozvoje určité části populace. A to té, která zatím nemá rozvinuté intelektuální zájmy, ale která právě v oblasti praktických činností a praktického myšlení je s to prokázat nejen dobré nápady a výsledky, ale často i tvořivost a talent.⁸

Tyto a další aspekty vzdělávacích koncepcí mají bezprostřední vztah k strategickým řešením ostatních otázek, např. i problematiky diferenciaci a její interpretaci v potřebných vztazích a souvislostech. Mění-li se jeden aspekt, nutno uvažovat zároveň o celém systému vztahů v pedagogickém procesu.

Jestliže si dnes znovu připomínáme dílo J. A. Komenského, pak jeho podnětnost nutno vidět i v tom, že je příkladem grandiózního myšlenkového úsilí o syntézu a o systém, v němž vše má své přiměřené místo a je rozvíjeno v duchu idejí humanismu.

LITERATURA A POZNÁMKY:

- ¹ Patočka, J.: *Filozofické základy Komenského pedagogiky*. Pedagogika, 1957, č. 2, s. 164, 173.
- ² Popelová, J.: *Filozofie Jana Amose Komenského*. Bratislava, Nakladatelstvo Pravda, 1985, s. 3–12, 228.
- ³ Komenský, J. A.: *Předchůdce vševědy*. In: Vybrané spisy Jana Amose Komenského. Praha, SPN 1968, sv. 5, s. 247.
- ⁴ Čapková, D.: *Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dějin*. Praha 1983. Rozpravy ČSAV 93/3.
- Čapková, D.: *Myslitelsko-vychovatelský odkaz J. A. Komenského*. Praha, Academia 1987.
- ⁵ Kyrášek, J.: *Předmluva k Předchůdci vševědy*. In: Vybrané spisy Jana Amose Komenského, Praha, SPN 1968, sv. 5, s. 242.
- ⁶ Podle Baez, A. B.: *L'innovation dans l'enseignement des sciences: synthèse mondiale*. UNESCO 1977, s. 110.
- ⁷ Sandven, J.: *Conditions for Self-Realization: some principal viewpoints*. In: Self-Realization through Education. Proceedings of the VIIth World Congress of the International Association for the Advancement of Educational Research. Gent, 1978, s. 47–67.
- ⁸ Skalková, J. Bacík, F.: *Zvyšování efektivnosti výchovně vzdělávacího procesu ve vyučování*. Studie ČSAV, 1988, s. 94–108, 115–121.

JARMILA SKALKOVÁ:

THE STIMULATING NATURE OF J. A. COMENIUS'S PHILOSOPHICAL AND EDUCATIONAL IDEAS IN THE CONTEXT OF THE TIME PRESENT

The study responds to the question in what and how we perceive J. A. Comenius's work especially topically at the time present. At the same time it marks characteristic features in the conceptions of the curricula of the 20th century and their cri-

ticism from the side of the anthropologic and antiscientific streams. It emphasizes the need of a new educational conception and formulates some perspective tendencies of this conception.

Došlo do redakce: 17. 6. 1991

Autor: Prof. Dr. JARMILA SKALKOVÁ, DrSc., PÚ JAK ČSAV Máchova 7,
120 00 Praha 2