

Postuláty pampedické teorie J. A. Komenského

B. M. BIM-BAD,
NII obščej pedagogiki APN SSSR, Moskva

J. A. Komenský, který s geniální jasnozřivostí pochopil zákonité tendence a logiku dalšího vývoje vzdělávání, našel pro ně i nový název „pampaedia“, což postihuje jak utváření vnitřně ucelené a všestranně rozvinuté osobnosti, tak i vědu o vzdělávání všech — bohatých i chudých, mužů i žen, mladých i starých, lidí v plné životní síle i těch na konci životní dráhy, osobnosti vzdělávané všemi existujícími způsoby a v průběhu celého života. J. A. Komenský se tak stal zakladatelem vědy o celoživotním vzdělávání pro každého, v každém věku a kdekoliv na světě.

Pampédie postihuje celý lidský život od kolébky až ke hrobu. Je to pedagogika v pravém smyslu slova, pokud je předmětem pedagogiky nejen utváření osobnosti dětí i mládeže, ale i výchova dospělých. Problematiku cílů, obsahu a věkových zvláštností utváření a zdokonalování osobnosti řeší Komenský právě v rámci uceleného předmětu pampaedia, v rámci celého lidského života.¹

Vše, co Komenský v oblasti teorie výchovy a vzdělávání napsal, je třeba chápat jako jednotlivé etapy rozpracování a zároveň jako jednotlivé složky ucelené a originální vědy.

Pampédie je nejen součástí velké sociální utopie Komenského, která se má stát zárukou úspěchu lidského konání, je zároveň ucelenou filozofií výchovy a spolu s pedagogickou psychologií je ve velmi nepřesné současné terminologii pedagogickou antropologií a posléze také teoreticko-koncepčním schématem procesu výchovy, zdůvodněním norem, hodnotovým popisem praxe, stanovením úkolů, které nevyřeší současnost a které zůstávají jako výzva pro budoucnost.

Smysluplnost učení Komenského a jeho systém zákonitostí procesu výchovy a vzdělávání jsou hluboce koncepční. Komenského pampedická teorie vyplývá z jeho pansofického, přísně systémového světového názoru a je také v souladu s jeho kosmologickou doktrínou o poslání a osudu tvorstva a o jednotě makrosvěta a mikrosvěta. Tento ideový systém mu slouží jako východis-

ko pro ty základní pozice a předpoklady (lze říci „axiómy“, „postuláty“), které jsou základem zákonitostí výchovy a jsou i důkazem jejich přesvědčivosti a průkaznosti.

Komenský chápal pansofii jako pravdivé poznání světa, poznání jeho zákonitostí a řádu.

Pansofie Komenského je věda, v níž jsou různé stránky lidského poznání nejen pojmenovány a vyčísleny, nýbrž jsou vyvozeny univerzální metodou ze základních principů. Aby se pansofie stala vlastnictvím všech a každého, k tomu je nezbytná pomocná věda — pampaedia, věda, která je postavena na stejných základech jako pansofie a má i totožnou strukturu.

Pomocí vybavení a podmínek, jaké měla škola v době Komenského k dispozici, nebylo možné širší uplatnění pansofie. Předpokladem „všemoudrosti“ je znalost podstaty věcí, zatímco škola učila jen slovům. Moudrosti nelze dosáhnout bez osvojení vědeckých metod poznání, škola však mrzačila rozvoj rozumových schopností otupujícím biflováním. Pansofie předpokládá hlubokou mravnost, aby rozum nesloužil zlu, aby škola rozvíjela jak rozum, tak i zájmy, potřeby, intence, snažení, celé zaměření osobnosti. Škola neučila tomu nejdůležitějšímu: milovat dobro a nenávidět zlo, radovat se z poznání pravdy a sloužit jí.

Aby mohla pansofie zvítězit, potřebovala snadnou, jednoduchou a spolehlivou metodu učení, která by byla zárukou naprostého úspěchu. Pansofie nelze dosáhnout, neprobíhá-li učení jako ucelené, systémově vnitřně uspořádané poznání světa jako nedílného celku. Je proto nutné vytvořit vědu a metody, jak spolehlivě naučit nejen všechny, ale i všemu.

Kategorický požadavek Komenského vědecky stanovit zákonitosti utváření osobnosti vyplývá z potřeby záruky úspěšnosti učení stejně jako např. notový zápis je zárukou věrné interpretace hudebního díla (Velká didaktika XXXII/4). Proces výchovy musí být postaven na vědeckých základech a jeho jednotlivé složky musí být jako „noty“, jichž je nezbytně třeba pro rozeznání plánované, promyšlené (tj. systematické), procítěné (tj. eticky a esteticky významné) harmonie (tj. skutečně pravdivé a dokonalé činnosti); to je podstata zákonitostí a z toho vyplývajících pravidel a metod (viz např. *Zákony* dobře uspořádané školy, VII, 1).

Hledání zákonitostí začíná u Komenského už v odpovědi na otázku, čeho je třeba pro výchovné vyučování, co je pro ně nezbytné, a zároveň v odpovědi na otázku, co je vyučování, v čem spočívá jeho podstata. „Správně vymezené obecné pojmy nám poskytují obecné a stále platné zákony rozumného učení.“ (Nejnovější metoda jazyků, X, 5.) Pokud jde o empiricky stanovené zákonitosti, jsou zahrnuty do systému zákonů s tím, že vyplývají ze stejných „obecných pojmů“. K nim v podstatě patří i metody a pravidla. A tak tedy základem pro teoretické i normativní konstrukce Komenského jsou stejná východiska.

Základními postuláty pampédie i pansofie jsou velmi široké kategorie „všichni“, „všechno“ a „veskrze“.²

Pojem „všichni“ vyvozuje Komenský ze zásady raného křesťanství, že všichni lidé jsou dětmi božími. Kdyby tomu tak nebylo, ujišťovala ideologie apoštolského komunismu, nebyl by lidem poskytnut dar života. V tomto obdaro-

vání životem jsou si všichni lidé rovni, protože život je ve své podstatě stejný.

„Všechno“ — to je bůh, svět a člověk v strukturální a obsahové jednotě. „Všechno“ — to je nejdůležitější a pro všechny absolutně stejná moudrost, nejvyšší poznání. Jde o zrovnoprávnění všech lidí prostřednictvím nejvyšší kultury. Utopisticko-komunistický smysl této myšlenky spočívá kromě jiného v tom, že osvojení nejvyšší kultury vyžaduje jako svůj předpoklad i jako svůj důsledek odstranění dělby práce. S odstraněním privilegií v oblasti nejvyšších čtností, které si osvojujeme zároveň s kulturou, odstraní se i sociální nerovnost: nejenže všichni budou vědět všechno, ale i všichni budou dělat všechno.

„Veskrze“, tj. všestranně a všemi existujícími způsoby. Je v tom zároveň i univerzálnost pansofické metody i další náplň pampédie. Všeestranně, to znamená úplně, ve všech oblastech: rozvoj citů, rozumu, řeči, dovedností, schopností, návyků v práci a tvorbě.³

V této kategorii se ucelená osobnost stává ideálem a cílem výchovy. Jde o organické spojení mravnosti s intelektem a vůlí. Jedno z hesel „učiti se“ z Věcného pansofického slovníku říká:

„Čemukoli se učíme, nechť je 1. jednotné (ať už je to něco stručného nebo něco, co pokračuje), 2. pravdivé (naplňující vědomí něčím pravdivým), 3. dobré (radostné nebo užitečné).“

Tím, že Komenský vyzdvihl uvedené postuláty na první místo, stal se zvětšovatelem a jedním z bezprostředních předchůdců osvícenství jakožto teoretické přípravy budoucích buržoazních revolucí. Komenského musíme posuzovat jako spojující článek mezi novoplatónstvím a panteismem renesance a jejím humanistickým ideálem všestranně rozvinutého člověka na jedné straně a na straně druhé bojem za zřízení „říše rozumu“, založené na „přirozené rovnosti“ nadcházejícího osvícenství, které věřilo, že se vzdělanost může stát vše-
lékem sociálních nedostatků (Pampaedia, I, 14).

Komenský vytužil předem dělbu práce, typickou pro buržoazní společenské vztahy, která vede k utváření nikoliv ucelené, ale pouze jednostranné osobnosti (Pampaedia, IV, 4). V mnohem propracovanější podobě se tato idea objevila až v 18. století (A. Smith a další). Dělbou práce z hlediska jejího mrzačícího vlivu na výchovu člověka začal v době Komenského⁴ zkoumat W. Petty, který dobře znal — a to bezprostředně i prostřednictvím S. Hartliba — názory Komenského a ve svých pracích, věnovaných otázkám pracovní výchovy a přípravy mládeže na pracovní činnost, s Komenským v mnohém souhlasil. Díky dílům W. Pettyho se s pokrokovými názory Komenského mohli o několik století později seznámit J. Bellers a R. Owen.

Základní axiomy Komenského pampédie jsou v souladu s konkretizujícími postuláty o povaze osobnosti a jejího rozvoje a o podstatě poznání. Všechny výchovné zásady pak z těchto postulátů vycházejí.

Při řešení otázek podstaty člověka jako takového vycházel Komenský z ideje jeho celoživotního utváření. Z toho vyplývá i sama možnost utváření vědy o výchově i pedagogický optimismus Komenského. Realistická a činnostní podstata Komenského pampédie věnuje pozornost i činnosti jako nezbytné podmínce, která zároveň s učením utváří osobnost člověka (viz např. Velká didaktika, VI, 1).

Na těchto základech postavil Komenský jednu ze základních zásad vychovatelnosti a vzdělavatelnosti, tj. schopnost člověka být vychováván a učen. Při rozpracovávání otázek vychovatelnosti vyzdvíhal Komenský myšlenku kompenzačního vzdělávání, které je schopné napravovat a vyvažovat nedostatky vrozené tělesné dispozice dané konkrétní osobnosti (Velká didaktika, XII, 14; Nejnovější metoda jazyků, X, 16; Pampaedia, II, 30). Současná věda prostřednictvím svých nejpokrokovějších představitelů jednoznačně potvrzuje, že pedagogický optimismus Komenského je opodstatněný. Skvělým potvrzením pedagogického optimismu a demokratičnosti Komenského jsou úspěchy současné defektologie, a to především oblast výchovy a vzdělávání slepohluchoněmých dětí.

Zde pramení nutnost chápat vzdělání jako utváření, cvičení a rozvíjení schopností, jako prostředek zrovnoprávnění lidí. Ideu rovnosti⁵ lidských rozumových schopností (Pampaedia, III, 6) uznali a přijali nejpokrokovější filozofové — především francouzští materialisté — až v 18. století.

Pro další rozvoj pedagogiky se plodným ukázalo Komenského učení o rozvoji žáka jakožto postupném růstu,⁶ jakožto pohybu a změně od menšího k většímu a od horšího k lepšímu atd. Tato idea se posléze promítla do rozmanitých teorií postupného, etapového utváření osobnosti (J. J. Rousseau, J. Dewey, J. Piaget, L. S. Vygotský a další) i do didaktických konstrukcí (J. J. Pestalozzi, J. H. Fichte, F. W. Fröbel, M. Montessoriová a další).

Tím, že za kritérium zralosti považoval Komenský nejen věk, ale i úspěšnost v učení (Nejnovější metoda jazyků, X, 15), za významný považoval rozdíl mezi skutečným věkem a rozumovým vývojem. Toto pojetí zralosti odhaluje dva významné problémové okruhy, jejichž řešení je už po staletí předmětem nekonečných diskusí. Prvním problémem je vztah mezi přirozeným dospíváním a rozvojem a druhým je vztah mezi skutečným věkem a rozumovou úrovní.

Axióm o podstatě osobnosti lze přiřadit k chiliastickým názorům Komenského,⁷ podle nichž bude tisícileté „království boží“ založeno na Zemi. Proto je třeba připravovat k věčnému pozemskému životu, k životu v komunistickém typu soužití. Tato utopická a komunistická podstata chliasmu jakožto plebejského kacírství byla charakterizována B. Engelsem. „Posmrtný život“ závisí na pozemském a konec konců se pozemským stává. K úctyhodnému životu a k důstojné smrti potřebujeme schopnost poznávat svět a schopnost neustálého sebezdokonalování. A to je právě cílem výchovy.

S otázkou úctyhodného života souvisí zásada uvědomělého chování, shoda mezi vůlí a rozumem. Komenský vytyčuje významný problém utváření správného přesvědčení žáků, a to ve vztahu k otázkám „svobody vůle“ jako nezbytnému předpokladu pro uvědomělou volbu správného chování ve všech oblastech a projevech lidské činnosti (Velká didaktika, XXX, II). Také pojem svobody vůle chápe Komenský v duchu „apoštolského komunismu“. Zdůrazňuje mravní sebezdokonalování člověka. Do svého pojetí svobody vůle zahrnoval i nový přístup k hodnocení osobnosti a jejího místa ve světě, charakteristického pro údobí renesance. Mimo to se tento velký myslitel přiblížil ke spinozovskému řešení problému: svoboda je poznaná nutnost, i když jej nemohl beze

zbytku přijmout (viz Pampaedia, IV, 13). Ve Věcném pansofistickém slovníku je k této problematice řečeno: „... Svoboda souvisí s podstatou vůle. Přestává to být vůle, jestliže to není chtění dobrovolné. Vůle je schopnost svobodné duše přiklonit se k dobré věci, kterou jsme pochopili, odvrátit se od zlé.“ (Vybrané spisy J. A. Komenského, IV, Praha, SPN 1966, s. 553).⁸

Proto učit všechny všemu lze do té míry, do jaké míry se podaří „vše zařídit tak, aby člověk přistupoval ke každé práci bez přinucení, ale dobrovolně — ve shodě s vlastní vůlí a zálibami“ (Pampaedia, IV, 13), tj. ve shodě se zákony, které si vůle sama uvědoměle, rozumově vybírá. Tyto zásady rozpracoval více než sto let po Komenském I. Kant ve svých etických a pedagogických názorech.

Axiómy svobody vůle, odpovědnosti za vlastní jednání vyžadují utváření poznávací a mravní samostatnosti, odrážející se ve veškerém chování člověka. Komenský prosazoval osvobození od nadvlády autorit a doporučoval, aby zralá osobnost přistupovala k samostatnému řešení všech závažných životních otázek (Pampaedia, III, 20).

Základní postulát o člověku jakožto obrazu božím patří k tradicím jednoty bratrské a jejího způsobu výkladu Písma. Tato tradice považuje člověka za obraz boží a dává mu možnost zbavit se důsledků prvotního hříchu.⁹

Komenský říká: „Svět patří člověku, prvotní hřích byl sňat Kristem a jen na člověku samotném závisí možnost prožít na zemi šťastný život a pracovat na nápravě všech věcí lidských“ (Velká didaktika, V, 17, XXXIV 23—28; Pampaedia, II, 20; IV, 10; Pampaedia, XXIV, 2).

Tím, že Komenský zařadil do svého pojetí cílů lidského života štěstí (Pampaedia, I, 7), má vlastně na zřeteli soulad mezi osobností a štěstím celé společnosti. Odůvodnění této harmonie a souladu můžeme kromě jiného nalézt v Komenského díle „Strůjce štěstí“, kde tvrdí, že štěstí není náhoda, nýbrž zákonitý výsledek rozumné lidské činnosti, jehož konečným výsledkem je nejvyšší blaženost. Proto musí být štěstí nejen osobní, ale musí být v souladu se štěstím celé společnosti. V tomto směru vnáší Komenský do své teorie komunistické prvky, čímž se liší od raně buržoazních ideologů, kteří měli sklon považovat všechny výhody poskytované vyšší kulturou za výsadu a přednostní právo právě individuality.

Komenský postavil otázku smyslu lidského života jako otázku pampedicou (Pampaedia, III, 16). Jednotu, ucelenost osobnosti považuje za jeden z předpokladů štěstí: všestrannost a naplnění zároveň s řádností (správností) a krásou prožívaného života patří ke Komenského pojetí štěstí. Tento způsob řešení problému štěstí má velký výchovný význam. To, jakou má člověk představu o smyslu života a obsahu štěstí, jaký má vztah ke smrti a jaké je jeho pojetí problému nesmrtelnosti, tvoří podstatu světového názoru a, jak víme, své jednání řídí člověk právě v souladu s představami o hodnotách života a v souladu se svými ideály síly, krásy, dobra a pravdy. Proto je pro vědu o výchově osobnosti, o formování její mravnosti a charakteru nejdůležitější otázka smyslu existence, otázka finálních výsledků všeho lidského snažení při řešení všech pozemských starostí.

Komenský se svým pojetím podstaty člověka jakožto objektu výchovy při-

blížil chápání společenské podstaty zvláštností lidské psychiky a jak bychom řekli dnes, odvolával se přitom na situace typu „Maugli“ (Velká didaktika, VI, 6; Nejnovější metoda jazyků, X, 27). Názor Komenského, že je-li člověk ponechán sám sobě, lidská psychika se nerozvíjí, a že vlastně neexistují dědičné formy lidského chování, je zcela správný. Tento názor se později stal skutečným základním kamenem oboru sociální pedagogiky.

Právě z této výchozí premisy vyplývá jednak Komenského požadavek vybírat z kulturního dědictví lidstva jen to nejlepší, jen to, co může zušlechťovat a zdokonalovat povahu člověka (Nejnovější metoda jazyků, X, 18), ale zároveň i idea „druhé utváření“ — skutečné znovuzrození člověka prostřednictvím výchovy, chápané jako osvojování toho nejlepšího, co nashromáždil kulturní vývoj lidstva (Pampaedia, III, 29). Člověk se stává člověkem prostřednictvím osvojování celého systému nejdůležitějších základních historických a kulturních vymožeností, výsledků staletého vývoje (Pampaedia, IV, 22). Nejde však o pasivní osvojování, ale o osvojování aktivní a činné.¹⁰

V těchto idejích je obsažen, i když prozatím ne zcela přesně zformulovaný základ dialektické teorie¹¹ o aktivitě člověka a o nezbytných předpokladech této aktivity (Velká didaktika, VII, 1). Jestliže Komenský ve Velké didaktice ještě nedostatečně zdůrazňoval princip aktivní podstaty lidského vědomí, pak explicitní formulace této teze v jeho dalších dílech (zejména v potockých a amsterodamských vydáních didaktických spisů a v Obecné poradě) ho společně s Descartem a Spinozou staví do prvních řad průkopníků filozofů 17. století. Komenskému se do značné míry podařilo překonat omezení senzualistického přístupu empirickým tím, že do svých gnozeologických postulátů zařazoval prvky racionalismu (viz např. Pampaedia, VI, 18/8; IV, 12).

Komenský chápe poznání jako obnovení podoby a obrazu věcí (tím máme na mysli jejich adekvátní obnovení), tj. ve skutečnosti pobyt myšlenky a ruky po obrysu objektivně existujících předmětů. Toto pojetí podstaty poznání poskytuje materialistické hodnotící hledisko, které odlišuje pravdivé poznání od falešného (od „domněnky“, bludu) a zdůrazňuje aktivitu specificky lidského pojetí světa. To, že Komenský v přístupu k tomuto zásadnímu problému dal přednost senzualismu, nikterak nepopírá správnost řešení v nejpodstatnějším smyslu. Přijmout, pochopit, poznat znamená aktivně zobrazovat principy a podstatu stavby, struktury, podoby věci, tj. vzkřísit ji, a tak získat adekvátní obraz světa. Tím, jak Komenský rozpracovával materialistický výklad podstaty poznávání, s geniální přesvědčivostí dokázal, že „předmětné“ aktivní činnost je předpokladem i podstatou aktu poznávání¹² (Nejnovější metoda jazyků, X, 8).

Tato významná a pravděpodobně v pedagogice Komenského ústřední myšlenka ho sblížuje se Spinozou, jehož učení o aktivitě jako podstatě a východisku specificky lidského rozvoje a poznávání patřilo v 17. století k nejpokrokovějším. Čím více se dítě zapojuje do jakékoli činnosti, tím silnější se stává nejen fyzicky, ale i duševně — to je podstata materialistického přístupu, jehož základem je přesvědčení, že lidská psychika je založena na aktivním odrazu a přijímání obrysů světa a na názoru, že právě činnost je základem duševní dvojediné lidské schopnosti přizpůsobovat se objektivnímu světu a zároveň

přetvářet tento svět k svému obrazu. Komenský nebyl Spinozovým stoupen-
cem, ale zároveň s ním dospěl k názoru, který se za pouhých dvě stě let stal
základem marxistické vědy o utváření osobnosti: člověk se stává myslícím „tě-
lem“ podle toho, jak je schopen aktivně řídit své vlastní jednání a realizovat se
v souladu s objektivní povahou věcí a se zákony univerzální nezbytnosti. Z to-
ho vyplývá všeurčující význam, který má stimulace a utváření poznávací čin-
nosti dítěte pro jeho rozvoj jako rozvoj myslícího člověka (Pampaedia, XI, 7).

Komenský vychází z toho, že lidské myšlení ve své rozvinuté formě nelze
oddělovat od znaků toho či jiného druhu (Nejnovější metoda jazyků, X, 52).
Tento názor měl zásadní význam pro vymezení a rozvoj dětské a pedagogické
psychologie i pro pedagogickou teorii. Zavedení znaků přebudovává celou
psychologickou činnost člověka stejným způsobem, jako používání nástrojů
změnilo přirozenou činnost orgánů a mnohonásobně zesílilo a rozšířilo mož-
nosti fyzické a psychické aktivity. Rozvoj lidské osobnosti probíhá zvládnutím
jak nástrojů, tak znaků v rámci procesu učení. Právě proto zaujímá učení
ústřední místo v celém systému organizace života dítěte a je určujícím fakto-
rem jeho rozvoje.

Komenský koncipuje proces výchovného vyučování jako celek. Vychází při
tom ze systému zásad, z nichž jsme zkoumali pouze ty axiomy, které jsou
z hlediska současné pedagogiky nejaktuálnější. To, že se může současná peda-
gogika stále znovu a znovu vracet k zásadám Komenského, to, že je interpre-
tuje na nové úrovni poznání, je pro ni velkou oporou. Doposud ještě nebyly
vyčerpány všechny možnosti uložené ve výchozích premisách pampedické vě-
dy, právě tak jako nebylo v průběhu minulých století využito všechno to nové
a heuristicky významné, co je uloženo v samotné pampedické vědě Komen-
ského.

Přeložila Anastázie Kopřivová

POZNÁMKY

¹ Český čtenář byl informován o cíli, obsahu i metodě pampédie, tj. teorie celoživot-
ního vzdělávání, v řadě českých studií. Srov. např. i v čas. *Pedagogika*, 20, 1970, s. 703—
722: Čapková, D.: *Pojetí vzdělávání jako celoživotního procesu v díle Komenského*.
Srov. i od téže autorky: *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komen-
ského*. Praha, Academia 1977.

² Srov. úplnější výklad termínů „omnes omnia omnino“ v cit. studii v *Pedagogice*, 20,
1970, s. 709 n.

³ Omnino, tj. veskrze (nikoli všemi způsoby, což odpovídá Komenského termínu om-
nimode) znamená však i komplexnost způsobů vyučování, např. kombinaci analýzy,
syntézy, synkrize, výkladu, dialogu atd.

⁴ Srov. Alt, Robert: *Pokrokový charakter pedagogiky Komenského*, celá 5. kapitola.
Berlin, Volk und Wissen 1954.

⁵ Srov. Popelová, Jiřina: *Pojetí lidské přirozenosti u J. A. Komenského*. *Pedagogika*
20, 1970, s. 679—691. — Čapková, D.: *Die Beziehung zur Natur und die Bildungskonzeption Komenskýs*. *Colloquia Comeniana* II.

⁶ Srov. Čapková, D.: *Komenského pojetí dětství a vztahu výchovy a vývoje dítěte*. Studia Comeniana et historica VIII (1978), č. 19, s. 75–85.

⁷ K určení typů chiliasmu u Komenského srov. Popelová, J.: *Komenského cesta k vše-nápravě*. Praha; SPN 1958, s. 50 n. a passim.

⁸ *Vybrané spisy J. A. Komenského*. Praha, SPN 1966, s. 553. Srov. nejobširnější výklad Komenského v *Pantaxii* (Pansophia IV, mundus materialis VII. kap. In: *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, Praga 1966, col. 549 (s. 354 n).

⁹ Zhodnocení domácí tradice srov. in: Čapková, D.: *Domácí kořeny některých základních rysů Komenského pojetí univerzálního vzdělávání*. Pedagogika, 23, 1973, s. 439–458.

¹⁰ Srov. výsledky uherskobrodského komeniologického kolokvia: *Komenský ve vývoji dialektiky*, Studia Comeniana et historica 1984, kde je problém důkladně analyzován a hodnocen, zejména se zřetelem k *Obecné poradě* (včetně Pampaedie).

¹¹ Srov. Čapková, D.: *Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dějin*. Praha, Academia 1983.

¹² Srov. Flos, Pavel: *The Problems of Comenius's sensualism*. In: Symposium Comenianum. Uherský Brod 1984, s. 103–105.

Б. М. БИМ-БАД

ПОСТУЛАТЫ В ПАМПЕДИЧЕСКОЙ НАУКЕ КОМЕНСКОГО

Теория процесса воспитывающего обучения целиком строится Я. А. Коменским на фундаменте исходных положений, в системе которых в статье рассмотрена лишь часть наиболее актуальных для современной педагогики аксиом.

Постулаты (исходные посылки, аксиомы) пампедии Коменского изучаются в качестве метатеоретической основы его описательной и нормативной науки об обучении всех всему и всеми способами. Законы формирования человеческой личности, открытые Коменским, восходят к этим аксиомам: о равенстве всех людей, о целостности и неделимости лично-

сти, о прижизненном формировании сознания.

С этих позиций выдвигаются Коменским центральные постулаты в составе его антропологического обоснования воспитания – аксиома воспитуемости и обучаемости (т. е. способности любого человека быть воспитанным и обученным).

В статье рассматривается также значение для прогрессивной педагогики посылок Коменского о развитии как стадийном росте, о наличии сензитивных периодов в развитии человека; об орудийно-активной природе человеческого ума и познания.

B. M. BIM-BAD

POSTULATES OF THE PAMPEDIC THEORY OF J. A. COMENIUS

The theory of the character-building teaching process was conceived by J. A. Comenius as an integrated whole based on a number of starting points. The article analyses only those pedagogical principles which, from the viewpoint of

present-day pedagogy, are of greatest importance.

The starting points of Comenius' pampedia are examined as metatheoretical fundamentals of his descriptive and normative science of teaching everybody,

everything and „thoroughly“. Comenius' laws of shaping human personality are related to the following axioms: development of all people, wholeness and indivisibility of personality, lifelong formation of consciousness.

It was from these positions that Comenius formulated the crucial postulates of

his anthropologically-accounted-for theory of education — the axiom of educability (i. e. the capability of each man for being well-bred and educated).

Another point discussed in this article is the significance (for progressive pedagogy) of Comenius' views concerning development as progressive growth.