

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

Jestliže uvažujeme o tématu, které je především pedagogické, neznamená to, že chceme jednostranně zužovat význam díla Komenského jen na jednu disciplínu. Je však skutečností, že bohaté interdisciplinární dílo Komenského má ve všech svých složkách aspekt vychovatelský. Ten se týká v díle Komenského otázek jazyka, filozofie, historie, společenského vývoje aj., nepočítajíc vysloveně didakticky a širě pedagogicky zaměřená díla. A na druhé straně výrazně školský a pedagogický obsah děl Komenského měl mít základ i dosah obecnější, filozofický, historický, sociálně všennápravný atd. Proto dílo Komenského zajímá vědce z různých disciplín. Z hlediska této vzájemné vazebnosti jednotlivých složek díla se chceme zamyslet nad odkazem jeho vychovatelské teorie a praxe a aktuálností tohoto odkazu, ať už ji pojmáme z užšího nebo širšího aspektu.

K otázce onoho širšího aspektu, tj. významu základních principů jako obecného východiska pro kterékoli dílčí zaměření se vztahuje tato stať; dotkne se tedy i vztahu obecného a zvláštního,¹⁾ ev. také celku a části v díle Komenského.

Otázka, jakým přínosem bylo a je dílo Jana Amose Komenského pro rozvoj teorie a praxe výchovy a vzdělání, není nová.²⁾ Řada epoch historického vývoje, včetně doby Komenského, projektovala do hodnocení a zájmu nebo i nezájmu o jeho dílo vlastní sociální, ideově politické a kulturní snahy. Neviděla však vždy toto dílo v historických souvislostech doby, kdy vzniklo, v souvislostech tradice, ani myšlenky Komenského v souvislostech vývoje celku jeho díla. Docházelo i ke krajnostem, kdy 1) autoři se vyhýbali hodnocení významu Komenského pro svou současnost, ať už vycházeli z přesvědčení, že jeho dílo je jen záležitostí minulosti, a obávali se, aby se nedopustili násilné nehistorické aktualizace; 2) nebo nekriticky vytrhovali myšlenky Komenského z celku jeho díla i z doby vzniku, činili je časovými násilně, jejich význam zkreslovali a celkovou interpretaci tak nepřipustně simplifikovali.

Jen nejstručněji si připomeňme, že Komenský již ve své době, ale i v dobách

pozdějších byl oceňován především jako didaktik. Slávu získal zejména jako autor úspěšných jazykových učebnic, které názorným podáním vzdělávacího obsahu vyhovovaly důrazu měšťanstva na jazykové a věcné vzdělání, zejména ve střední škole při výuce jazyků i v elementárním vzdělávání. U Orbisu byla oceněna i obrazová názornost, jeho životnost, ucelenost kapitol po stránce obsahové i formální, možnost překladu do národních jazyků z mezinárodní latiny, což Komenský sám doporučoval.

Tak už v jeho době byly učebnice, jako je *Janua linguarum* nebo *Orbis pictus*, zavedeny do značného počtu evropských škol. Byl zájem i o *Informatorium školy mateřské*. Úspěch *Januy* obrátil pozornost i k snahám pansofickým. Ale zde se hodnocení rozcházela už v době Komenského. Nesouhlas přicházel zejména z prostředí rozvíjející se přírodní vědy, kde vadilo buď spojování vědy a teologie, nebo příliš obecné filozofické základy, cizí rozvíjejícímu se empiricismu. S těmito základy se neztotožnili počáteční příznivci Komenského,³⁾ stoupenci snah o sjednocení vědění, jemuž měla, jak se domnívali, pansofie sloužit. Novoplatónsky orientovaní pokračovatelé Komenského pak se nesoustřeďovali na jeho pansofii, ale na přírodní filozofii.⁴⁾ Útoky na pansofii nebyly řídké ani ze strany církevní ortodoxie,⁵⁾ která se v ní obávala kacířství. Jiným vadilo milenaristické pozadí myšlenek Komenského⁶⁾ apod.

Také 18. století si všímalo Komenského opět převážně jako jazykového didaktika. Přitom se celkový názor na Komenského ještě jednostranněji vyhroutil, ač nebyl stavěn na pramenném studiu, kritickým posudkem Baylovým.⁷⁾ Ten patrně způsobil, že Komenský se dlouho nedostal do žádných dějin filozofie i přes ocenění Leibnizovo a přes neúspěšné úsilí Jablonského a hallských pietistů vydat všechny spisy Komenského.⁸⁾ Adelungova zkreslení profilu Komenského pak ovlivnila pojetí díla Komenského i na počátku národního obrození v jeho vlasti až do vystoupení Palackého, protože obrana Komenského od Eugena Layritze⁹⁾ nebyla v českých zemích známa.

Příbuznost s Komenským se však projevila v mnohých kulturních proudech té doby, např. ve filantropismu, v díle Pestalozziho, pak Froebelově aj. Osvícenství nebylo jen racionalismem, který odmítal Komenského z neznalosti racionalistického prvku pansofie. Hlásalo i toleranci a rozvíjelo ideál humanity blízký Komenskému, i když rostl z jiných podmínek. Evropská pedagogika, hlavně německá, v níž tradice Komenského přece žila, posílila vliv těchto myšlenek, někdy i přímo názorů Komenského u slovenských evangelických studentů na německých univerzitách. V sociálně i kulturně pokleslých českých zemích za protireformace v 17. a 18. stol. a utuženého feudalismu i postupného obrovského poklesu obecné gramotnosti (až na tajné písmáky) byla možnost širšího působení idejí Komenského znemožněna. Avšak osvětské Slovensko, které v rámci uherského království nebylo vydáno takové represi jako země české, rozvíjí ohlas Komenského víc, než se týkalo jen užívání jeho učebnic.¹⁰⁾

Prostředkovaně přes slovenské autory, přes české písmáky,¹¹⁾ Herdera¹²⁾ aj. proniká dílo Komenského zpět do jeho vlasti. Zpočátku posilovalo obrození jazykové, postupně pak národnostní a politické, zejména skrze výchovu. Stávalo se jedním z prostředků národnostního a ideového uvědomování českého

učitelstva. První vydání české *Didaktiky* v r. 1848 pomáhalo vedle vlivů evropské pedagogiky pedagogickému myšlení i školské praxi. Působilo v duchu národním, humanitním i sociálním (výchova všech).¹³⁾

V druhé polovině 19. století pronikaly širší pohledy na Komenského jako pedagoga i jako pansofa, sociálního a humanitního myslitele. Lindner se zamyslel nejen nad *Didaktikou*, ale i nad pansofií. I když ji viděl především jako soustavu poznání, uvědomil si její funkci harmonizační i pro vychovatelský systém. Tento širší aspekt doplňovali čeští filozofové¹⁴⁾ kulturněhistorickým a dějinně filozofickým hodnocením Komenského jako významného českého i slovanského myslitele. Vrcholem staršího bádání byla komeniologická práce J. Kvačaly.

Od těchto širokých pohledů, které ovšem nebyly založeny na poznání celé Obecné porady (Consultatio), bylo pak pozitivistické hodnocení jistým zúžením: byla opět vyzdvihována didaktika Komenského na úkor pansofie, v níž byl spatřován takřka ne-li úpadek, tedy poškození vynikajících zásad didaktických. Je ovšem potřeba hned připojit, že právě pozitivisté svou svědomitou mravenčí prací vydavatelskou a překladatelskou vykonali mnoho pro poznání Komenského, podobně jako analýzami dílčích otázek, v heuristice a pečlivých filologických i kulturněhistorických komentářích k dílu Komenského.¹⁵⁾

Významné je, že od poloviny dvacátých let proniká určení historicky pokrokového významu Komenského v SSSR i jiných zemích. Avšak až do poznání Obecné porady a jejího prvního úplného vydání nebyla plněji vyjasněna řada základních vztahů. Šlo o vztahy myšlenek v díle Komenského i o vztahy jeho díla k složitým dobovým poměrům a k tradici, s nimiž i v konfrontaci vznikalo. Historie ohlasu prací Komenského obsahuje výzvu plněji posoudit to, co minulé epochy přehlížely a na své společenské úrovni nebyly s to pochopit, popřípadě uskutečnit, co zůstalo jako otevřený problém, aby bylo realizováno za předpokladu, že společnost dneška poskytne možnosti položit otázky na vyšší společenské úrovni a řešit je.

Proto se stalo hlavním komeniologickým úkolem, vyplývajícím z 1. mezinárodní komeniologické konference v Praze 1957¹⁶⁾ i 2. mezinárodní komeniologické konference v Olomouci 1967¹⁷⁾, podat nový obraz Komenského na základě zpracovávání nových objevů jeho děl ve 20. století, především leningradského rukopisného sborníku šesti prací,¹⁸⁾ Obecné porady o nápravě věcí lidských¹⁹⁾ a Hartlibova archívu.²⁰⁾ To dalo podněty nejen k rozšíření materiálové základny, nýbrž i k interpretaci, kdy známé obsahy bylo nutno zkoumat znovu z hlediska jejich místa ve vývoji celku díla k Obecné poradě. Vzniklo množství prací v Československu i zahraničí,²¹⁾ které zkoumaly vztahy národních a evropských souvislostí díla Komenského, analyzovaly dílo z hlediska interdisciplinárnosti. Ta se stala výchozím metodologickým podnětem pro 3. mezinárodní konferenci komeniologickou v Praze 1970.²²⁾ S tím souvisí i požadavek uplatnit komplexnost pohledu zhodnocením dílčích zásad Komenského z hlediska jeho celkového myslitelského odkazu a vývojové dynamiky vnitřní i vnější struktury jeho díla. Ze stanoviska pedagogického bylo potřeba vystihnout vyvíjející se několikerou funkci pansofie a zda a jak tvoří jednotu s vyvíjejícími se zásadami vychovatelskými, o což se pokusili autoři v několika

studiích.²³⁾ Cílem bylo vystihnout, jak Komenský dospěl k ucelenosti, jednotě svého systému univerzálního celoživotního vzdělávání všech lidí ve všem, co je pro lidský život podstatné, a jaké základy svým systémem dal pro pedagogiku jako vědu.

Některé výsledky tohoto zkoumání bychom rádi prodiskutovali. Usilujeme o to, aby se při poznávání, vydávání a kritické interpretaci díla Komenského neopomíjel dialektický vztah logické analýzy (celkového systémového přístupu) a metody historické, máme-li toto dílo vidět, jak se vyvíjelo v rámci rozporného společenského procesu 17. století, jak navazovalo na starší tradice i jak působilo a jaký význam má pro dnešek, oč nám hlavně jde.

Jak bylo po druhé světové válce již nejednou upozorňováno,²⁴⁾ je pro zhodnocení aktuálnosti celku díla potřebí postihnout především význam jádra, základu díla, jeho integrity, abychom byli právi vidět aktuálnost i oněch dílčích zásad přirozeného, nenásilného, snadného, radostného, důkladného učení a vyučování, návrhy na organizaci škol, stupňovitost, spontánnost výchovy atd., které znějí zcela moderně.

— — —
Vyděme od otázky, jak to, že právě Komenský se zařadil do dobových snah o lepší vzdělání a výchovu, které souvisely se společenským rozvojem v době přechodu od feudalismu ke kapitalismu, způsobem zcela netypickým nejprve svou *Didaktikou*. Skutečnost, že koncepce Velké didaktiky nebyla pochopena, ale ostře kritizována, způsobila, že sice dlouho trvalo, než se Komenský rozhodl ji vydat, avšak v edici od původní koncepce neustoupil. Ze známých důvodů společenskopolitických a ideových čekala její původní česká verze na vydání až do revolučního roku 1848.

Koncepce Didaktiky vycházela z přesvědčení, že dlít problémy výchovně vzdělávacího procesu jsou součástí otázek, které se týkají celého lidského života. Je tedy obsah i výklad "fundament" z *Didaktiky* založen na filozofii lidského života a ta na pojetí místa člověka ve světě a smyslu jeho života v kosmickém celku. Nové bylo toto pojetí především v tom, že integrovalo úvahy o postavení člověka ve světě s myšlenkami výchovy všech, s ideou demokratizace vzdělávání. Tím se Komenský výrazně odlišil nejen od svých evropských předchůdců a současníků, jako Ratka, Alsteda aj., nýbrž i od autorů, kteří ho inspirovali filozoficky, např. M. Cusana. S ním se shodoval v triadicky pojatém vesmíru a v důrazu na tvořivost lidského ducha. Ale Komenský ji chápal šíře — šlo mu i o individuální i společenskou praxi; postupně se soustřeďoval na celkovou celoživotní nápravu lidského života v úzkém vztahu k přebudování společenskému, jak o tom svědčí Obecná porada.

Bezprostředním podnětem filozofie uplatněné v *Didaktice*, později nazvané pansofií, a podnětem k hlubším úvahám o výchově byly společensko-ekonomické, politické, náboženské a kulturní změny, jichž byl Komenský svědkem ve své vlasti po r. 1620. Porážkou úsilí o udržení českého stavovského státu, k níž došlo v důsledku předbělohorských rozporů, a vítězstvím feudální a rekatolizující supremacie habsburské byl typ české kultury a společnosti, z níž Komenský vyrostl, postupně ochromován a jeho další rozvoj v českých

zemích, zejména od vydání Obnoveného zřízení zemského v r. 1627, znemožněn. V údobí plném rozporných reakcí na těžkou situaci národní i osobní, kdy lidský život byl válkou ohrožován a ničen, obrátil se Komenský v labyrintech doby v úzkostném hledání i studiu k východisku, které pokládal za nejobecnější, k základním problémům lidského života, jeho zachrany a nápravy. Didaktika znamenala kvalitativní změnu v poměru k předchozí činnosti Komenského (která byla mnohostranná, ale zaměřená ke zkoumání dílčích otázek, ať výchovy, národní vzdělanosti, sociálních rozporů, poezie, politiky apod.).

Jedinečnost řešení Komenského není vysvětlitelná jen z přímočarého srovnání se složitým soudobým vývojem, nýbrž má i dimenzi historickou. Ve své pansofii pokusil se Komenský integrovat podněty z české reformačně humanistické tradice, z níž vyrostl, z evropské tradice obou směrů, které určovaly tvář evropské kultury, z antiky i křesťanství, právě tak jako ze soudobého vývoje evropských societ a kultur. Zajímala ho kultura humanistických, renesančních i reformačních typů; ztotožňoval se s kritikou středověkého formalismu scholastického; od aristotelismu přešel právě ve dvacátých letech na pozice určitého typu novoplatonismu; byl nadšen rozvojem vědy a techniky, zejména úsilím najít novou vědeckou metodu. Obdivoval se buržoaznímu rozvoji společenskému, zejména nizozemského typu. Všimal si však i druhé stránky společenského rozvoje, jak ho poznával za svého působení v evropských zemích. Reagoval na počínající nadvládu rozvíjejících se národů Anglie a Nizozemí nad méně vyspělými národy v zámoří, což jitřilo ke kritice jeho smysl pro sociální spravedlnost, tradičně vypěstovaný z české reformace.

Právě kořeny Komenského v české reformační tradici, a to nejen v teorii, nýbrž i v sociální praxi a jejích důsledcích, přispívají k vysvětlení základního zaměření pansofické koncepce Didaktiky. Ta znamená, že všichni lidé se mají zdokonalovat ve všem, co je pro život podstatné, a to co nejdůkladněji. Tato idea (později formulovaná jako *omnes omnia omnino*) je v průběhu vývoje díla Komenského na základě jeho vztahu k soudobému sociálnímu, ideově politickému a kulturnímu dění za třicetileté války i potom jen prohlubována a rozšiřována i v aplikaci na problémy výchovy a vyučování, posléze však i na otázky celoživotní a celospolečenské nápravy. Z české reformace vyvodil Komenský mimo jiné další myšlenku řešit dobové problémy na základě úvah o vztahu člověka a světa, i když zde nepochybně v propracování působilo i pojetí u novoplatoniků. Novoplatonismus nebyl ovšem cizí české reformaci, prostředkován Augustinem, který byl i oblíbeným autorem Komenského. Svým vztahem k české reformační tradici byl Komenský do značné míry usměrňován i ve výběru podnětů z evropské kultury. Tyto podněty přetvářel právě v liniích daných tímto českým odkazem. Promyšlenou orientací v kulturách jiných národů kvalitativně i kvantitativně pak tuto tradici dovršoval.

Myšlenkové úsilí a vzdělávací práce české reformace od jejího vzniku na počátku 15. století byly spjaty se skutečností, že rozsáhlé rozpory staršího evropského feudalismu vyústily v českých zemích po smrti Husově (1415) revoluční akci husitskou. Tou se česká reformace a celý český vývoj výrazně od-

lišil od jiných evropských zemí té doby. K intelektuální a obecně vzdělanostní emancipaci Čechů, a to i nejprostších lidí, dalo směrnice dílo Jana Husa. Tato emancipace vycházela z revolučnosti sociální, projevila se ve vývoji názorů na člověka,²⁵⁾ na jeho vztah ke světu, na společnost a její dějiny. To našlo ovšem ohlas i ve výchově. Sjednocování cílů, jako bylo obecné vnitřní zdokonalování, mravní osvobozování od sobectví, strachu, pokrytectví, pýchy, především pak spravedlnost sociální, náboženská a národnostní — to bylo založeno na biblicky zdůvodňovaném hájení důstojnosti a podstaty lidství. V rámci lidového sociálně zaměřeného milenarismu (chiliasmu) to souviselo s přesvědčením, že je možno, ale i nutno aktivně odčiňovat pád člověka. Z toho vyplývala nápravná aktivita všech pro všechny a úsilí o vzdělání všech, což obsahovalo i důraz na mateřštinu jako účinný prostředek zlidovění kultury. Formy této nápravné aktivity se ovšem ve vývoji české reformace v souvislosti s celkovým společenským děním měnily. Po porážce revolučního táborství se těžiště přesunulo do oblasti mírové práce, zejména kulturněvýchovné. Stalo se to v reformačním humanismu, a to jak ve většinovém utrakvismu (kališnictví), tak později v jednotě bratrské. S přirostáváním společenských rozporů se projevovala aktivita sociálně politická (povstání měst 1547, úsilí o sjednocení novoutrakvistů a bratří v české konfesi 1575 aj.).

Jednota bratrská, která vznikla r. 1467 jako protest převážně lidových vrstev proti odklonu utrakvistické většiny od původní nekompromisnosti, se v 16. stol. vyvinula v reformaci převážně měšťanskou. Naznačovala programově i nezbytnost celoživotního zdokonalování všech a zdůrazňovala, že měřítkem hodnoty lidí i skutečnosti, jak si vytvářejí své vztahy k měnícímu se prostředí, je jejich práce v jednotě její materiální i duchovní složky. Zdůrazňovala vztah životních hodnot podstatných (základních) a přídatných (vedlejších) i stupňovitost zdokonalování. To vše rozvíjel pak Komenský ve svém systému univerzálního vzdělání a výchovy všech, kterým se ve své době zaměřil do budoucna.

Z navazování na starší filozofický realismus²⁶⁾ vyplývalo v české reformaci úsilí o jednu pravdu pro všechny, což mělo významné morální a sociální důsledky. V reformaci nahradilo autoritu kněžské hierarchie Písmo, které bylo chápáno jako kodex poznání nejen náboženského a mravního, nýbrž i rozumového a věcného. To však nemohlo stačit pro výklad světa v době, kdy rozvíjející se věda měnila obraz kosmu. Rozpor mezi biblickým pojetím světa a poznáním, které vyplývalo z objevů Kopernika a Galileiho, řešili někteří — také Komenský — rozporným úsilím sjednotit vědu a víru. To vyvolalo známou kritiku karteziánskou. Rozporuplnost řešení Komenského zahrnuje složitý vývoj, který svědčí o tom, jak těžké vnitřní problémy prožíval. Jako kazatel jednoty byl vázán Písmem, jako myslitel si uvědomoval, že toto poznání nestačí (jak ostatně svědčí jeho vývoj od ptolemajovského názoru ke stanovisku Tychona de Brahe).²⁷⁾ Písmo, jehož text Komenský sám upravil, chápal proto nikoli jako jediný pramen poznání ve vztazích člověka k světu, nýbrž jako pramen, jímž se dovršuje smyslové a rozumové poznání. Proto obsahují jeho názory na poznávací proces řadu materialistických prvků, nicméně celkové východisko je idealistické. Zůstává však i základní úmysl Komenského, pro

který je těžko měřitelný pouhým scientismem 17. století. Nešlo mu jen o přírodu, nýbrž také — a v první řadě — o svět člověka, při jehož výkladu hrála v jeho době teologie stále významnou roli.

Bacon a Descartes obojí oblast oddělili, přírodu vykládali matematicko-mechanisticky a empiricky jako objektivní pozorovatelé, problémy vztahu člověka a vesmíru teologicky (ale na ty se nesoustřeďovali). Poněvadž Komenský chtěl ukázat především vývoj a formování člověka ve všech jeho základních vztazích k celku vesmíru — a vztah náboženský v jeho pojetí patřil k podstatným —, nemohl oddělovat poznání přírody od poznání člověka, společnosti a od oblasti duchovní. Nechtěl izolovat lidskou mysl ani žádnou lidskou činnost od světa, nýbrž chápal je jako organickou součást harmonického univerza, jako mikrokosmos v makrokosmu. Idea panharmonického vesmíru vedla ho pak k myšlence integrovat i všechny lidské projevy a tuto integraci sledovat ve výchově.²⁸⁾ U Komenského člověk jako jednotlivec i společnost nejsou mechanismy, ale tvořivými činiteli a vytvářejí nové hodnoty, jak to je podtrženo zejména v Obecné poradě.²⁹⁾ V tomto ohledu opět stojí Komenský výš než kartesiánské nebo později i osvícenské mechanické pojetí lidí. V tom na Komenského navázalo až 19. a 20. století. Dnešní pedagogické úsilí o integritu osobnosti a sociálního života se pak vrací k jeho principu, že je třeba zkoumat celek skutečnosti a vztahy jednotlivých jejích stránek, nikoli dílčí problémy izolovaně; zkoumat tedy i člověka ve všech jeho projevech a vztazích k celku světa, jak jej ovšem chápe věda. Navazuje na princip Komenského, že výchova má vést k hledání smyslu života a vytváření světového názoru.

Tak jako nebyl Komenský bez výhrad novoplatonikem, tak také koncepční rozdíly od Bacona nebo Descartesa neznamenal, že Komenský se od nich neučil v dílčích otázkách. Na Komenského působily racionalizační tendence směřující k vytvoření matematické přírodovědy, zejména snahy o novou vědeckou metodu. Chtěje objevit zákonitosti, podle nichž se řídí vývoj člověka a jeho utváření, hledal metodu, která by byla nesporná jako číselný důkaz a kterou by proto bylo možno nazvat matematickou, i když by se netýkala přírodních věd. Pansofii jako teorii o jsoucnu, člověku a jeho výchově vypracovával Komenský i ve významu metodologickém,³⁰⁾ opět s dobovou netypičností, která otevřela problémy pro budoucnost.

Pansofie se vyhraňovala v souvislosti s Komenského reagováním na společenskopolitické události třicetileté války. Po likvidaci možností, které vyplývaly Komenskému z úspěchů švédsko-saských vojsk na restituci poměrů ve vlasti (i když si byl vědom nutnosti řešit vnitřní společenské rozpory), obrací se k celému světu a jeho obrodě koncipované v stále širší a hlubší dimenzi. Od Ráje českého dospíval Komenský přes řadu projektů a vývojových stupňů postupně k Obecné poradě. Ve svém univerzalizismu a internacionálnosti přerůstal i zájmy nejpokročilejších společností evropských, na které se orientoval, takže jeho pansofie přerostla v utopii. Rozpor mezi pansofickým výměrem poznávat všechno (omnia) a možnostmi a schopnostmi člověka vyřešil Komenský kritériem, které znamenalo promyšlený výběr z celku skutečnosti, co je pro lidský život podstatné. Podstatným bylo, co zdokonaluje všechny lidi

bez rozdílu (omnes) fyzicky, intelektuálně, mravně, citově, sociálně, teoreticky i prakticky, tedy to, co je pochopitelné a naučitelné i co vede k zdokonalování morálního, citového, sociálního atd. Směřování k celku lidského zušlechtění nazýval Komenský, jak známo, životní moudrostí. Zřetel k tomuto celku vylučoval, aby poznatky byly neúnosné svým množstvím nebo svou obtížností pro určitý věk; vylučoval cvičení paměti bez porozumění nebo zatěžování mysli bez zřetele k tělesnému i mentálnímu zdraví nebo jen rozumu bez ohledu na mravní a sociální důsledky apod.

Úkol najít metodu utváření člověka ve všech jeho vztazích k celku světa řešil Komenský jednak využitím běžných postupů, jako byla analýza, syntéza, dedukce, ale i indukce (jako empirické studium jevů, i když nikoli v baconském pojetí přírodovědném), jednak originálním způsobem srovnávání jsoucen, synkrizí.

Dnes již je v komeniologii jasné, že synkrize neznamenal jen princip shody s přírodou a že tedy termíny jako priordosoobraznosť a Naturgemässheit ji nevystihují, ale její význam zužují a nehistoricky modernizují.³¹⁾ Cílem synkrize Komenského bylo srovnáváním jevů skutečnosti odhalovat vztahy ve světě i v lidském životě a jejich pochopením hlouběji pronikat k podstatě skutečnosti, a to z hlediska synchronního zkoumání věcí a jevů i z hlediska historického. Její význam byl ontologický, epistemologický, didaktický i pedagogický i sociálně historický a estetický. A zde jsou obsaženy významné podněty, na něž bych chtěla upozornit. V době Komenského i v dalším historickém vývoji byl odmítán ontologický a epistemologický význam synkrize, kde přímý důkaz byl nahrazován analogiemi, což vedlo k mylným závěrům zejména nápadným při výkladu přírody z *Přísma*. Synkrize vyvolala známou kritiku Hübnerovu (vedle jiných důvodů) i odmítnutí pansofie osvícenci a pozitivisty.

Didaktický, pedagogický a sociálněhistorický význam je však hodný zamyšlení i dnes. Svědčí o tom ostatně i ocenění, které se dostalo srovnání vývoje člověka s vývojem přírodním. Ale u Komenského to bylo srovnávání člověka a přírody jako dvou vrstev triadicky pojatého panharmonického jsoucna. Aplikací principu synkrize — poznávat vztahy věcí, jevů skutečnosti, poznávat shody a rozdíly, pronikat k podstatě, dospíval Komenský právě ve výchově k pozoruhodným závěrům: hledat vztahy mezi cíli, obsahem a metodami vzdělání a výchovy, integrovat je v systém, který by se stával podsystémem obecnějších vztahů, do nichž lidé vstupují ve styku se světem v průběhu celého života. Stával by se podsystémem filozofie lidského života individuálního i společenského. Každý dílčí vzdělávací a výchovný aspekt směřoval tak k celku lidského zušlechtění, opět individuálního i kolektivního. Myšlenka redukce na to, co je podstatné, obsažená v pansofii, znamenala zavedení řádu do chaosu mnohosti a rozmanitosti. Je přirozené, že moderní doba vidí podstatné poznatky jinak než ve své době Komenský, princip však ve své obecnosti zůstává otevřeným, jak ukazuje úsilí o základní učivo v minulém i tomto století.

Společenské rozpory doby vedly Komenského k úsilí najít řešení co nejobecnější, které by se dotýkalo podstaty zmatků a nesvárů vzniklých v průběhu dějinného vývoje mezi lidmi. Kam dospěl v hledání této podstaty,

ukázal svými postuláty v jednotlivých dílech Obecné porady. Žádal důkladně a systematické poznání světového vývoje, jehož součástí je člověk a jeho vztahy ke světu; poznávání přírody, jejího využívání k prospěchu lidstva; všestranné zdokonalování všech lidí s cílem vzájemné sociální mírové komunikace řečí a praxí; institucionální zabezpečení vývoje a rozvoje člověka rodinou počínaje přes školské stupně až do dospělosti, institucemi vědecké, obecně kulturní, náboženské i politické mírové spolupráce s účinnými prostředky.

Z principů koncepce Komenského vyplývaly dílčí zásady. Tak např. Komenského periodizace jednotlivých vývojových etap ve výchově: předškolní věk, elementární školní věk, středoškolská etapa, akademické vzdělání s apodemií, škola mužného věku a škola stáří. Tím, že si položil otázku, co pro který věk je podstatné,³²⁾ dospěl k stanovení a integraci cílů, obsahu a metod pro tyto školy života i k požadavku sjednocování dílčích cílů, obsahu a metod s obecnými, které se týkají celého života. Došel i k návaznosti jednotlivých etap i k propracovávání jednotlivých časových úseků uvnitř těchto škol života, jak je nejpodrobnější u předškolního věku. Ten periodizuje na údobí do jednoho roku, do tří let, od tří do pěti, od pěti do šesti let, od kdy doporučoval již povinnou školní docházku.

Podobně by bylo možno uvádět další příklady, zejména úvahy o vztazích všech činitelů, kteří se jakýmkoli způsobem podílejí na výchovně vzdělávacím procesu, jak je při řešení problematiky pansofické školy v Blatném Potoce nastínil ve Škole pansofické. To se týkalo věcí, osob, učebních pomůcek, místa a času k učení, postupu prací (aby bylo sjednoceno všeobecné i specializované vzdělání i čerpání nových sil), cílů, obsahu a metod a ročního rozvrhu učení po měsících, týdnech i dnech s trojími kratšími (týdenními) a jedněmi delšími prázdninami (měsíc).

Pansofická metoda zahrnovala další zřetele, které vyplývaly ze synkrize obecného a zvláštního.

Ve třicátých letech Komenský působil v polském Lešně, které mu poskytl hospodářské, kulturní i nábožensky tolerantní prostředí k práci teoretické i praktické. Získal i další kontakty s evropskými vědci a vypracovával pansofii jednak jako integrační základ pro školské vzdělávání, zejména při propracovávání obecnosti obsahu vzdělání,³³⁾ jednak v úsilí o sjednocení veškerého lidského vědění hlavně v korespondenčním kontaktu s Baconovými stoupenci v Anglii.³⁴⁾ Přitom řešil i vnitřní problém svého postupu, aby pansofie byla výběrem podstatných poznatků o konkrétních věcech triadicky pojatého celku světa³⁵⁾ a výběrem principiálních poznatků o světě.³⁶⁾ Došel k závěru, že oba aspekty mají tvořit dvě stránky jednoho celku. Jak si představoval výběr podstatných poznatků o celku světa, ukázal v učebnici typu *Janua linguarum*. Význam její struktury pro vývoj díla Komenského je zřejmý ze skutečnosti, že se v základních aspektech objevuje v konkrétních světech sedmidílné *Pantaxie*, a to v gradu IV.—VII. Význam tohoto nového typu učebnice byl již víckrát vyložen. Zde zdůrazněme princip, že *Janua* představuje pokus, jak při zachování jednoty věčné skutečnosti o celku světa s myšlením a řečí (které byly ve vzdělávání odtrhovány nejen v době

Komenského, ale i později) prakticky řešit otázku obsahové posloupnosti, cykličnosti, podle věku, životní významnosti i společenské funkčnosti poznatků, zároveň s otázkou rychlosti a snadnosti vzdělávání. Přispívala i k výchově názoru na svět a místo člověka v něm. Jednotlivé obory se staly speciálním, dílčím pohledem na celek světa. V návrzích na systém řady učebnic pak Komenský naznačil, jak modifikovat poznatky obsahově i metodicky na jednotlivých stupních vývoje podle možnosti a chápavosti věku.³⁷⁾

Poněvadž výběr obsahu vzdělání chtěl Komenský založit filozoficky, aby žáci chápali principy hledání podstatného, hledání souvislostí, shod, rozdílů a uměli se pak orientovat ve velkém množství dalších poznatků i v životní praxi vůbec, začal uvažovat o výboru z takových základních principů. Toto úsilí takřka celého jeho dalšího života se vyvíjelo s ostatní bohatou činností. Ta se týkala několikrát praktického učitelského působení ve škole, péče o jednotu bratrskou, politické angažovanosti na straně corpus evangelicorum, vědecké spolupráce s hartlibiány a jinými vědci, neustávající aktivity pro mírové sjednocení lidstva atd. Řešení nastínil již v *Prodromus pansophiae*, kde pojetím své pansofické metafyziky zdůraznil teoretickou a metodologickou funkci pansofie. Komenský užil sice tradičního pojmu metafyziky, ale zdůrazněním, že jde o pansofickou metafyziku, naznačil, že jde o jiný typ, než poskytovala dřívější filozofická tradice. Především obsahovala pansofická metafyzika významný princip, že každá teorie musí obsahovat i vztah k praxi. V tom navazoval na odkaz husitství, ale rozvíjel i podněty Fr. Bacona. Především podnět z jeho první filozofie, která měla být společným předchůdcem a počátkem všech věd, a z jeho metafyziky, která neměla být odtržena od praxe. Shodoval se s Baconovou chválou Platóna, že viděl věci ve vzestupné linii k jednotě, ale i s jeho kritikou Platóna, že přímým oddělením světa idejí od světa reálného stal se jeho názor neplodným pro záležitosti světa. Především pro tento důraz na praxi nelze pansofickou metafyziku nazvat jen novoplatónskou.

I k důrazu na praxi docházel ovšem Komenský originálním synkritickým pojetím vrstev skutečnosti, v níž nechtěl žádnou složku izolovat od druhých. Od konkrétní praxe vedla podle Komenského vždy cesta k obecnému. Tak stanovil filozoficko-metodologické východisko pro konkrétní obory, včetně teorie a praxe utváření člověka. Proto plány na soustavy učebnic, ať to byly návrhy z let třicátých (*Pansofie, Panhistorie a Pandogmatie*) nebo čtyřicátých, návrhy na sedmidílnou strukturu učebnic (*Diatyposis*) nebo nejkomplexnější plán zachovaný v pracovním deníku (36 učebnic typu trojí řady *Janua rerum, Janua linguarum, Janua cogitationum*), vždy obsahovaly obojí aspekt. Některé části soustavy se týkaly všeobecně vzdělávacího filozofického úvodu, tj. poznávání základních principů a zákonů, věnovaného ideovému zaměření, které vykládá smysl života i smysl vzdělávání; jiné části soustavy byly věnovány konkrétním dílčím poznatkům o věcech a jevech světa.

Nezbytnost stanovit obecné zákony věcí vedla Komenského k zdůraznění požadavku, že didaktice určitého oboru je třeba předeslat jako základ obecnou teorii onoho oboru i obecnou teorii poznání

a učení, výchovy vůbec (dnes bychom řekli obecnou pedagogiku). Ta je opět založena na teorii lidského života. Proto jazykově věcným učebnicím, které vypracovával pro reformu švédského školství ve čtyřicátých letech v Elbingu (Elbląg), předeslal Komenský *Methodus linguarum novissima*, tj. obecnou teorii jazykovou. Tu postavil na teorii poznání celku světa a s touto teorií jazykovou spojil obecnou teorii učení a vyučování (v 10. kap.). Vztah obecného a zvláštního se tak stal základním východiskem pro pochopení, jaké místo má jazyková didaktika (popřípadě didaktika jakékoli disciplíny) v rámci celé didaktické i pedagogické soustavy. Rozumí-li se podstatným vztahům skutečnosti, je možno i hlouběji se vyznat v oboru speciálního zaměření a naopak; správně založené dílčí vzdělání (v našem případě jazykové) přispívá i k všeobecnému vzdělání. Specializované poznání se v pojetí Komenského stávalo sjednocené s poznáním všeobecným. Nemělo být odtržené od základních životních problémů a samoučelné, jak tomu bylo v době Komenského, což právě vyvolalo jeho kritiku v Prodrumu, ve *Via lucis* aj.

Po napsání Metody se však opakovala historie podobná s Didaktikou. Tak jako Hübner odmítl první kapitoly Didaktiky, staly se úvodní kapitoly Metody předmětem kritiky švédských posuzovatelů, i Jana Matthiae, příznivce Komenského.³⁸⁾ Tyto soudy, pro Komenského nepříznivé, vyplývaly i z celkových společensko-kulturních problémů. Šlo jednak o problémy ekumenismu a politických mocenských záměrů, jednak se tu projevoval důsledek konfliktu rozvíjející se přírodní vědy v buržoazní společnosti na jedné straně a zaostávajícího pojetí cílů, obsahu i metod vzdělávání i pomalejšího rozvoje věd společenských na straně druhé. Od 17. století a zejména v průběhu 18. a 19. století, v některých zemích i století 20., se tento pokračující rozpor prohluboval, až byl charakterizován jako existence dvojí kultury, resp. dvou kultur. Tam, kde přežíval jednostranně humanisticky pojatý obsah školního vzdělávání, projevovala se neznalost rozvoje přírodních věd; to mělo důsledky v praktickém životě a v společenském rozvoji. Na druhé straně docházelo k projevům nezájmu jednostranně přírodovědně vychovaných lidí o otázky vývoje člověka a společnosti. Neuspěly ani pokusy o vyrovnání tak, že byly neorganicky přenášeny kvantifikující a matematicko-mechanistické zřetele do oblasti vývoje člověka, všech jeho vztahů, do pedagogiky.

Úsilí socialistické pedagogiky zasazuje tento problém do širších otázek celoživotního formování všech lidí. Cílem je, aby bylo zabezpečeno vzdělání všech v otázkách všeobecného rozvoje a činnosti lidstva i v dílčích otázkách specializovaného poznání různých oborů lidské činnosti.

Specializované poznání bylo tedy v pojetí Komenského jen jinou cestou k životní moudrosti, která byla cílem didaktické funkce pansofie. Nemělo účel pouze utilitární, nýbrž bylo v úzkém vztahu jak k všestrannému zdokonalování člověka, tak k širokému sociálně a kulturně ideovému základu výchovy a vzdělání. Jazykové vzdělávání např. spojoval pak Komenský s otázkou vzdělávání v ostatních oborech nejen proto, že významným předmětem střední školy v jeho době byla ještě latina, nýbrž protože správně pochopil smysl jazykové výuky i jako prostředku logického a přes-

ného myšlení, i jako prostředku výměny kulturních hodnot a mezinárodní mírové komunikace; tak to vykládá v Metodě jazyků i v Panglottii. Nešlo mu o jazykové vzdělání jen v tradičním pojetí humanistickém, nýbrž o jazykové vzdělání jako prostředek vývoje a rozvoje jednotlivce i společnosti.

Poznání obecných principů, podstatných rozdílů a souvislostí věcí, smyslu všeho dění je podle Komenského základem filozofického přístupu ke skutečnosti. Soustředění na reálie, jednotlivosti, je nezbytné z hlediska vzdělávacího procesu, aby se metodou názorného, snadného, důkladného studia sjednotilo vzdělání s vývojem, s možnostmi a schopnostmi vzdělávaného pro jeho všestranné zdokonalování v procesu všech životních vztahů.³⁹⁾ Z toho vyplývá, že systém cílů, obsahu, metod i prostředků výchovy a vzdělání je potřebí propracovávat v souvislosti s obecnou metodologií filozofickou.

Podobně nebylo uplatněno pojetí vztahu obecného a zvláštního v době Komenského a v této komplexnosti ani v 18. a 19. století. Vývoj směřoval k diferenciaci disciplín; smysl vzdělání pro celý lidský život byl zanedbáván. Tak jako se odtrhovalo všeobecné a specializované vzdělání, docházelo i k izolaci jiných dvou celků: výchova soustřeďovaná na rozvoj osobnosti, pramenící z jednostranně pojaté rousseauovské pozornosti k spontaneitě, což vrcholilo v deweyovských koncepcích a ve volných školách, a na druhé straně soustředění na vypracování systému vzdělávací látky s malým nebo žádným zřetelem k rozvoji a vývoji osobnosti. Další vývoj ukázal, že neuspělo jednostranně humanistické pojetí výchovy; ale neuspěl ani karteziánský a novodobě jednostranně přírodovědně orientovaný postoj ke světu včetně člověka, tedy stanovisko ahistoricky technické, kdy teorie byla chápána jen prakticky technicky. Neuspělo ani utilitaristicko-technické pojetí buržoazní, které z toho rostlo.

Jednota myšlení Komenského se projevuje především v Obecné poradě spojením metodologické, filozofické, široce pedagogické, mezinárodně komunikativní a sociálněreformní složky s důrazem na jejich ustavičné souvislosti a vnitřní propojenost. Struktura Pantaxie ukazuje integraci základních principů s poznatky světů reálných. Proto je v soustavě světů, gradů Mundus possibilis⁴⁰⁾ vedle ostatních, z nichž připomeňme zvl. Mundus materialis, Mundus artificialis, Mundus moralis. Scire, velle, posse jsou základní principy světa možnosti a archetypu, právě tak jako platí pro život člověka a společnosti. Z mysli mají pramenit podněty k svobodnému činu. Zda to bude v dějinách lidstva čin kladný nebo záporný, záleží na tom, jak lidstvo pochopí vesmírné dění, jak budou všichni lidé — vedeni správnou výchovou po celý život — na sobě pracovat a svou aktivitou pomáhat všemu, co znamená zušlechťení všech lidí, společnosti jako celku. Základní vztah obecného a zvláštního posouvá tu Komenský do roviny sociální jako dialektický vztah jednotlivce a společnosti.

V úsilí dát vzdělávací a výchovné činnosti pevný základ pokusil se Komenský o strukturaci dílčích zaměření v rámci lidského vývoje i rozvoje individuálních a společenských činností. To je zřejmé hlavně z Mundus materialis, Mundus artificialis (4. a 5. části *Pantaxie*) i z úsilí o vymezení pojmů a oborů v *Lexicon reale pansophicum* apod. Rozvoj lidské přirozenosti a činnosti vidí od teorie prodlužování lidského života přes dietetiku, medicínu aj. k teorii

poznání a formování všech lidí ve vývoji od útlého dětství, dětství a dospívání k dospělosti, posléze k stáří a až k teorii přebudování společnosti, jejího rozvoje a řízení.

Komenský však naznačil významný princip, že vědecké poznání se neuplatňuje jenom při zkoumání světa mimo člověka. Zkoumání se však stává vědeckým, jestliže zahrnuje také zhodnocení světového dění, jehož součástí je člověk, tj. dotýká-li se podstaty a hodnot lidského života ve světě. Jak zkoumání věcí a jevů, tak zkoumání lidského života jsou dva aspekty v Komenského koncepci neoddělitelné. V obojí sféře se vědeckost postupu jeví právě v tom, že problémy jsou zařazovány do nejširších možných souvislostí, zejména vývojových. To je opět jeden z principů, na který může navázat současná teorie, aby pedagogika jako věda nemusila být suplována jinými disciplínami, a to nedostatečně, protože jen z aspektu té nebo oné disciplíny.

Všimněme si ještě některých důsledků pansoficko-pedagogicko-sociální koncepce Komenského. Komenský si byl vědom toho, že sjednocení vzdělanosti i reforma výchovy je záležitost jak společenského celku, tak každého člověka. Řešení je možné jen v jednotě jedince a společnosti. Proto od počátku podtrhoval zřetel k tomu, aby obsah vzdělání odpovídal vnějším i vnitřním možnostem, silám každého jednotlivce v jeho celoživotním vývoji.⁴¹⁾ Výchova měla tyto vnitřní síly množit a umocňovat, aby se rozvíjely skutečně k tvoření nových světů, tj. stále vyšší úrovně celé společnosti.

Rozšiřování koncepcí Komenského na všennápravné, jak začalo výrazněji od styku s revoluční Anglií, doprovázel prohlubující se pohled Komenského na dítě, dětství a jeho problémy vývoje i rozvoje. Podnětným zůstává Komenského pojetí dětství jako významné etapy lidského života, jako kladného činitele v celoživotním vývoji. Dětství chápal i jako naději na nápravu věcí lidských, ovšem za předpokladu, že se mu věnuje přední a nejužnostlivější výchovatelská pozornost. Dětství viděl jako otevřené možnosti celoživotní, jako údobí osobitých problémů, ale nikdy ne odtržené od problematiky ostatních vývojových stupňů. Proti vnějšímu a často násilnému působení na dítě pochopil Komenský výchovu jako přirozený proces, jako rozvoj dětské přirozenosti,⁴²⁾ a tomu chtěl přizpůsobovat i metodické přístupy a postupy. Uvědomoval si, že jednotná výchova pro všechny má úskalí v rozdílech nadání, a seznamoval s těmito rozdíly.⁴³⁾ Neustoupil od výchovy všech⁴⁴⁾ a řešení viděl v stálém zkvalitňování práce vychovatelů, aby dovedli vzbudit chuť a zájem, aby uměli „sestoupit“ k žákům méně nadaným i defektním a „pomáhat jejich chápavosti všemi prostředky“⁴⁵⁾ apod.

Vnesl ideu vývoje do výchovatelského procesu⁴⁶⁾ i do psychologického pohledu. K tomu se lze znovu vrátit v diskusi. Všiml si, jak se rozvíjí vnímání s projevy činnosti,⁴⁷⁾ poznání smyslové, rozumové a řeč s projevy činnosti, kdy v kterém vývojovém údobí je těžiště v kterém projevu: všiml si podmínek rozvoje dětských schopností ve styku s okolím i s jinými dětmi. I schopnosti chápal jako kvalitativní připravenost k samostatné životní činnosti. Tuto připravenost má výchova znásobovat. Přirozená výchova je v jeho pojetí harmonizována s procesem růstu a vývoje po celý život. Není

automatizovanou umělou procedurou, nýbrž sama se stává životním procesem. Tuto procesualnost pak víc podtrhl Rousseau. Komenský, jemuž však šlo i o systém výchovy, usiloval podnětně o to, aby výchova odpovídala celému procesu vývoje všech stupňů, jejichž vzájemná návaznost je respektována a zabezpečována. Proto také hledal vztahy mezi problémy přirozeného vývoje a problémy budování systému pansofického vzdělání, aby odpovídaly dosaženému společenskému pokroku i aby obsahovaly otevřené možnosti jeho dovršování. Proto se pak s Komenským shodoval opět později Pestalozzi v tom, že výchova se stávala nástrojem sociální reformy a prostředkem regenerace lidových vrstev.

Škola v pojetí Komenského vychovávala vždy pro život. Proto vedle školy poznání a praxe, školy práce, byla i školou celého života, školou vývoje.

Komenský přikládal významnou funkci poznání, aby si člověk uvědomil své místo v celku světa. Ještě větší význam měla vševýchova: aby negoval stav nevědomosti a závislosti na přírodě, aby chtěl mít toto postavení co nejlepší. To znamenalo odstraňovat defekty, které překážejí rozvoji lidství, a odstraňovat deformace společenské, brzdící mírovou harmonii lidstva. V rámci této velkoríše pojaté přeměny je u Komenského dynamickým principem lidská tvořivost, aktivita, která působí ve smyslu, moderně řečeno, hominizace, sociability a socializace člověka. Komenský není tedy jen teoretik výchovy, ale svou *Obecnou poradou* i teoretik lidské tvořivé aktivity. Tato aktivita není obrácena jen k vnějšímu světu, nýbrž jak ukázal v *Mundus moralis*, znamená i práci člověka na sobě samém. Znamená výchovu k sebeovládání jako směrnici pro skutečně lidský život v prostředí rodinném, školním, církevním, politickém, nejširše společenském ve prospěch harmonického soužití.

— — —
Dílo Komenského svou interdisciplinaritou přesahuje rámec jednoho oboru. Lze však ve všech oblastech jeho vlastní činnosti spatřovat společného jmenovatele jeho pohledu v úsilí o demokraticky pojaté celoživotní osobnostní zdokonalování všech lidí všude na světě, cílů, obsahu a metod vzdělávání, o integraci lidských schopností a činností k prospěchu nejširše sociálnímu. Moderní doba se vrací k tomuto principu, stejně jako k zásadě, že je potřebí právě ve výchově zkoumat celek skutečnosti a struktury vztahů jednotlivých jejích stránek, integrovat všeobecné a specializované vzdělání, zlepšovat výchovu při řízení poznávacího postupu i pro charakterový a sociální růst, pro spojování teorie a praxe, harmonizovat tělesné i duševní zdraví v dětském věku, v dospívání i dospělosti, chápat školu jako život a život jako školu. V jakémkoli úsilí o nápravu světa je stále třeba zvažovat dialektický vztah subjektivních a objektivních činitelů.

Komenský vyjádřil mnohem víc než jen ideál určitého historického údobí, jedné epochy. Jestliže další vývoj přál navázání jen na některý z aspektů vytyčených Komenským (což lze vždy objasnit historickospolečenskou podmíněností jako reagování na jiné extrémy), pak je proti jejich vyhocení v jednostrannost vyvážená koncepce Komenského stálým upozorňováním na nebez-

pečí zužování lidské skutečnosti a jejího zplošťování.

Pokusíme-li se shrnout podnětnost Komenského pojetí výchovy a jeho přínosu, nad čímž se dnes zamýšlíme i my, bylo by možno definovat, že vzdělávání je dynamický nepřetržitý proces celoživotního univerzálního utváření a nápravy člověka, všech lidí, aby si každý na základě promyšleného reduktivního výběru z celku poznatků o světě, opřené o sjednocení s praxí, s ohledem na možnosti osvojoval výsledky národní a světové kultury. Dále aby se nepřestával vychovávat k odpovědnému rozhodování, vyjadřování a jednání na základě všestranné kultivace všech vnějších i vnitřních sil. Tato kultivace zahrnuje zdokonalování typických projevů, jimiž se člověk liší od ostatních živočichů; zahrnuje důraz na pochopení smyslu vlastního života i zdokonalování člověka ve vztahu k celku světa, zejména ke společnosti, s důrazem na pochopení smyslu společenského vývoje v minulosti, přítomnosti i pro budoucnost.

POZNÁMKY

¹⁾ Vztah obecného a zvláštního neviděl Komenský jen v rovině ontologické a epistemologické, ale i pedagogické. I když pro svou koncepci přijal základní schéma novoplatónské, nechápal svět idejí jako oddělený od světa reálného. Svět idejí nebyl pro něho jen existenčním základem třídy jednotlivin jako u středověkých realistů. Pojetí obecného a jedinečného chápal převážně rozsahově, ale i kvalitativně. Komenský rozvedl myšlenky o pojetí věci jako konkrétní přechodné jednoty obecného a jedinečného. Obecné chápal racionalisticky jako podstatu skutečnosti, která však vznikla na základě historickém, na základě historických struktur prvků a vztahů. Při změně historických podmínek se tento vztah může měnit kvalitativně. Obecným rozumí Komenský to, co je historicky společné. Přechod jedinečného v obecné je rovněž procesem historickým. Obojí jsou dvě stránky každého jevu. Srov. *Via lucis*, kap. IV, § 5n, kap. XIV, § 15 aj.

²⁾ Zabývala se tím řada speciálních studií i studií bibliografických. Autoři se této otázky dotýkali i v širších tématech komeniologických. Srov. např. Dagmar Čapková, *Český a slovenský ohlas názorů Komenského na výchovu nejmenších dětí*. Archiv pro bádání o životě a díle J. A. Komenského (dále AJAK) 22, 1963, s. 83–143. Srov. i 6. a 7. kapitolu knihy *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha 1968, s. 128–241, — *Research on the Life and Work of J. A. Comenius* (1957–1970). *Acta Comeniana* 3 (27), 1972, s. 443n. — Klaus Schaller, *Comenius*. Darmstadt 1973 aj.

³⁾ Srov. např. ocenění *Didaktiky* v Polsku jen pro střední školu (ocenění základů *Didaktiky* jako „infallibiles“). — Hübnerova kritika *Didaktiky* v *Memoriálu* z r. 1638. Srov. Kvačala, *Die pädagogische Reform I*, s. 120–127, *British Library MSS Sloane* 639, s. 98 ff. — Joh. Matthiae ve své kritice *Methodus linguarum novissima* (srov. Patera, J. A. *Komenského Korrespondence*. Praha 1892, č. 111, s. 136) ap.

⁴⁾ Jmenuje např. Georga Stiernhielma a Fredrika Menia ve Švédsku, autora spisu *Consensus Hermetico-Mosaicus* z r. 1644. — Srov. Johan Nordström, *Friedrich Menius Samleren* 1921. — J. B. Čapek, *Příspěvek o působení Komenského na švédský kulturní vývoj v XVII. století*. Archiv pro bádání o životě a díle J. A. Komenského 20, 1961, s. 11198–211. — S. Göransson, *Komenský a Švédsko*. AJAK 1960, s. 200–217.

⁵⁾ Srov. Jer. Broniewski, *Annotatiuncula quaedam*. In: G. H. Turnbull, *Hartlib, Dury and Comenius*. London 1947, s. 452–457. — Srov. i obranu Komenského in: *Conatuum Pansophicorum Dilucidatio, Opera didactica omnia I*, s. 457n.

⁶⁾ Srov. Maresiovu kritiku v *Disputatio theologica prior*... Groningae 1669. Srov. i jeho *Antirrheticus II*, 1. Groningae 1669 a J. A. Komenský, *De zelo sine scientia et charitate*. Amsterdam 1669, § 2n a *Continuatio admonitionis fraternae* § 116n.

⁷⁾ *Dictionnaire historique et critique*, Rotterdam 1695 (heslo Comenius).

⁸⁾ Srov. J. B. Čapek, *Daniel Arnošt Jablonský, kulturní a politický pokračovatel Komenského*. AJAK 19, 1960, s. 102–119.

⁹⁾ *Manes Comenii*. Norimbergae 1742. Česky J. Šmaha, *Česká škola* 1906.

¹⁰⁾ Srov. práce uvedené sub 2 aj.; např. F. Karšai, *J. A. Komenský a Slovensko* (Bratislava 1970) apod. J. Mátej, *Vzťah slovenských učiteľov ku Komenskému v druhej polovici 19. storočia*. In: *Tradice J. A. Komenského mezi českým a slovenským učitelstvem v 19. a 20. století*. Přerov 1979, s. 24–30. Tadeusz Bieńkowski, *Komeński w nauce i tradycji*. Wrocław 1980.

¹¹⁾ Jméno „písmák“ od „Písmo“ i „písmo“, tj. příslušníci lidových vrstev, gramotní tajni stoupenci reformace i v době protireformace, z jejichž rodu vzešlo mnoho představitelů českého národního obrození.

¹²⁾ Srov. *Briefe zur Beförderung der Humanität*. Herders Gesamte Werke. Berlin 1881. 17, s. 238.

¹³⁾ Srov. D. Čapková, *Comenius and Universal Education in His Native Country*. In: *The Supply of Schooling*. Ed. by W. Frijhoffy. Publications de la Sorbonne. Paris 1983, s. 141–151.

¹⁴⁾ Josef Durdík, Fr. Drtina, T. G. Masaryk. Srov. Jos. Cach, *Jan Amos Komenský v dle prvních profesorů pedagogiky na filosofické fakultě*. In: *Universita Karlova J. A. Komenskému 1670–1970*, s. 203–128.

¹⁵⁾ Zvl. záslužná je zde práce prof. Jos. Hendricha aj.

¹⁶⁾ Srov. AJAK 18, 1959, 19, 1960, Appendice.

¹⁷⁾ Srov. AC 1 (25), 1969.

¹⁸⁾ Objeven St. Součkem v r. 1931 a vydán v Praze, naposledy v edici *J. A. Comenii Opera omnia*, sv. 4, 9/1, 12, 18.

¹⁹⁾ Objevena D. Tschizewským a vydána v latinském originále vcelku poprvé v Praze, Academia 1966.

²⁰⁾ Objeven G. H. Turnbullen. Srov. *Hartlib, Dury, Comenius*. London 1947. Edice např.: Turnbull, *Dva spisy všeobecné*. Praha 1951. — Další edice in: AJAK 1957, 1958; AC 1969, 1978 aj.

²¹⁾ Srov. např. AJAK 16–24, 1957–1970. Acta Comeniana 25–28, 1969–1979. — Pedagogika 1970, č. 5. — Jednotná škola 1971. — Colloquia Comeniana I–II, 1968–1969. — *Materialy naučnoj sessii*. Moskva, Učpedgiz 1959. — Klaus Schaller mit A.: *Jan Amos Komenský. Wirkung eines Werkes nach drei Jahrhunderten*. Heidelberg 1970. — *Comenius and Contemporary Education*. Ed. Ch. Dobinson. Hamburg 1970. — *Jan Amos Comenius. Geschichte und Aktualität 1670–1970*. Die Herausgabe der Bände besorgte H. J. Heydorn. Glashütten 1971. — Bd. 1. Abhandlungen. Bd. 2. Eine Bibliographie des Gesamtwerkes. — *Comenius and Hungary*. Essays. Ed. by E. Földes and Mészáros. Budapest 1973. — *Demokratizmus v diele J. A. Komenského*. Ed. Fr. Karšai. Bratislava 1974. — *Comenio o della pedagogia*. Ed. G. Limiti. Prefazione di M. A. Manacorda, Roma 1974. — *Výsledky komeniologických kolokvií v Uherském Brodě*. Srov. *Studia Comeniana et historica z let zvl. 1975–1982*. — Výsledky spolupráce československých a polských komeniologů ve sbornících z konferencí, např. *Komeński i wspólnocześnieść*. Warszawa 1975 aj. — *Vplyv pokrokového dedičstva J. A. Komenského na vývin socialistickej pedagogiky a školstva*. Ed. A. Čuma. Bratislava 1980. — *Otázky současné komeniologie*. Ed. St. Králík. Praha 1981 a řada monografických prací individuálních.

²²⁾ Srov. výsledek v AC 3 (27), 1972.

²³⁾ Např. srov. Klaus Schaller, *Die Pädagogik des Johann Amos Comenius*. Heidelberg 1967. — J. Popelová, *Komenského cesta k všenápravě*. Praha 1958. — Jiří Kyrášek, *Vývoj pedagogické soustavy J. A. Komenského*. Rozpravy ČSAV. Praha 1967. — D. Čapková, *Neznámý deník Komenského*. Samost. příl. ad *Studia Comeniana et historica* 4/1, 1974/5. — D. Čapková, *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*, Rozpravy ČSAV, Praha 1977 aj.

²⁴⁾ Srov. *Jean Amos Comenius 1592–1670. Pages choisies*. Introduction de Jean Piaget. Paris, Unesco 1957.

²⁵⁾ Srov. D. Čapková, *Domácí kořeny některých rysů Komenského pojetí univerzálního vzdělávání*. Pedagogika 23, 1973, č. 4, s. 439–458.

²⁶⁾ Srov. mou pozn. č. 9 k textu Čapková, Červenka, Popelová, *Vychovatelský odkaz Komenského*. In: *Otázky současné komeniologie* (ed. S. Králík), Praha, Academia 1981, s. 186.

²⁷⁾ Srov. V. T. Miškovská, *Comenius at the Crossroad*. Communio viatorum, Praha 1965, č. 4, s. 229–234.

²⁸⁾ Srov. např. *Didactica magna* IV, V, X, XIII, fundamenta ap., *Prodromus Pansophiae* § 75n, *Methodus linguarum novissima* kap. X, *Schola pansophica* § 59n, *Consultatio*, *Panaugia* X, zvl. § 16–24., *Pansophia* IV, kap. VII; V, kap. VII; *Pampaedia* IV, VII zvl. § 16 – aj.

²⁹⁾ Srov. *Ex diario* in D. Čapková, *Neznámý deník Komenského* s. 78, 79. Dále srov. ústřední postavení 5. gradu *Mundus artificialis* v *Pantaxii* a zvláště celou *Pampaedii* a *Panorthosii* v celku *Obecné porady* (např. výrazně *Pampaedia* XIII, § 3, *Panorthosia* III, 5, 8, 10n aj.

³⁰⁾ Srov. podrobněji výklad v D. Čapková, *Neznámý deník Komenského*, uv. edice sub 23), s. 29n.

³¹⁾ Srov. např. Jiří Kyrášek, *Synkritická metoda v díle J. A. Komenského*. Praha, 1964. K tomu: Komenský, *Ventilabrum sapientiae* §§ 32–34, *Methodus linguarum novissima* § 61n, *Consultatio catholica*: *Pansophia*, gr. V, kap. VII, odd. *Didactica Scientiarum syncritica*, in ed. Praga 1966, I. sl. 770–772, *Pampaedia* VII § 16, in ed. Praga 1966 II, sl. 91. aj.

³²⁾ Srov. např. *Schola infantiae*, kap. V–IX, *Didactica magna* kap. VII, XII, XXVIII, XXIX, XXX, XXXI, *Methodus linguarum novissima* X, § 11, s. 112–114, *Consultatio catholica* IV, *Pampaedia*, kap. VII, §§ 16, 26, kap. IX–XIV ap.

³³⁾ Srov. *Didactica magna* X, *Prodromus pansophiae* jako řešení otázky všeobecného úvodu do vzdělanosti návrhem na specificky pojatou ontologii, nazvanou pansofická metafyzika. Srov. *Consultatio catholica* III *Pansophia*, gradus I, *Mundus possibilis* aj.

³⁴⁾ Srov. úsilí Komenského o systém pansofických knih *Pansophia*, *Panhistoria*, *Pandogmatia* v korespondenci s Joach. Hübnerem a za pobytu v Anglii. Bibliograficky in D. Čapková, *Neznámý deník Komenského*, v uv. edici s. 35n.

³⁵⁾ Srov. úvod k *Physicae synopsis*, např. struktura *Janua linguarum*, *Orbis pictus*, teoreticky vykládáno od *Didactica magna* kap. IV. po *Consultatio catholica* (např. *Pampaedia* kap. VI, § 3. aj.)

³⁶⁾ To se stalo problémem řešeným v *Janua rerum*, kterou Komenský vypracovával po celý život od r. 1632 a již v *Consultatio catholica* odpovídá *Mundus possibilis*, 1. gradus *Pansophiae*.

³⁷⁾ Srov. jeho návrhy na *Vestibulum*, *Janua Atrium* (dříve *Palatium*), teoreticky zpracováno z hlediska celoživotního vývoje v *Pampaedii* (tj. IV. část *Consultatio catholica*).

³⁸⁾ Srov. Patera, *Korrespondence J. A. Komenského*. Praha 1892, s. 136, 139. Srov. S.

Göranson, Komenský a Švédsko, AJAK 19, 1960, s. 215.

³⁹⁾ Srov. *Prodromus pansophiae* § 7, 9, 88, 117, *Via lucis* kap. XIV, § 15, *Methodus linguarum novissima* X, § 45–48, 69, *E scholasticis labyrinthis exitus* § 34, *Ventilabrum sapientiae* § 30, 31, *Consultatio catholica* IV, *Pampaedia* I, 6–8, II, § 19, IV § 14.

⁴⁰⁾ Mundus possibilis je pansofickou metafyzikou v *Pantaxii* (tj. III. část *Consultatio catholica*). Srov. k tomu Jaromír Červenka, *Problematika Komenského metafyziky*. *Studia Comeniana et historica* III, 6, 1973, s. 27–71. Obširnější zpracování zatím v rukopise *Die Metaphysik des J. A. Comenius*.

⁴¹⁾ Srov. *Consultatio catholica*, IV, *Pampaedia* kap. VII.

⁴²⁾ Srov. *Methodus linguarum novissima* X, § 27, 140–146; *E scholasticis labyrinthis exitus* § 9–17; aj.

⁴³⁾ Srov. *Didactica magna* XXI; *Methodus linguarum novissima* X, § 115–117.

⁴⁴⁾ Srov. *Ventilabrum sapientiae* § 30.

⁴⁵⁾ *Methodus linguarum novissima* X, § 117.

⁴⁶⁾ Srov. i B. G. Ananjev, *Voprosy psichologii v trudach Jana Amosa Komenskogo*. In *Materialy naučnoj sessii Akademii pedagogičeskich nauk RSFSR*. Moskva 1959, s. 203–219.

⁴⁷⁾ Srov. *Consultatio catholica* IV, *Pampaedia* kap. IX.

ДАГМАР ЧАПКОВА

О ВКЛАДЕ Я. А. КОМЕНСКОГО В ТЕОРИЮ И ПРАКТИКУ ВОСПИТАНИЯ

Очерк содержит оценку сущности, структуры и функции произведений Коменского в развитии педагогической теории и практики. Во вступительной части автор показывает, как ряд эпох исторического развития отражался на оценке и проявлении интереса, или отсутствии интереса к произведениям Коменского в рамках проявления своих социальных, идейных, политических и культурных стремлений. Отмечаются, в частности, два крайних неправильных отзыва, обусловленные тем обстоятельством, что притом не были учтены исторические зависимости, что идеи Коменского недопустимым образом вырывались из контекста его произведений. На основании результатов коменсиологических исследований новейшего времени в настоящем очерке методологически подчеркивается роль исследования с точки зрения (в отношении) диалектической связи между историческим методом и логическим и структуральным анализом. Автор потом раскрывает корни пансофистического универсального пожизненного образования всех людей

в толковании Коменского. Свое внимание он нацеливает на основные отношения между общим и частным, как это Коменский акцентировал в своих интердисциплинарных произведениях.

Исходя из этого, автор потом излагает и оценивает основные принципы произведений Коменского и их значение для дальнейших, в частности, для современной теории и практики воспитания. Так, например, это – отношение проблем воспитания к основным проблемам развития и развертывания человеческой жизни индивидуальной и общественной в смысле непрерывного усовершенствования всех во всем существующем для жизни человека, а именно наиболее комплексным образом, и пр. Описывая воздействие пансофизма Коменского на вопросы образования и воспитания всех, автор показывает, как Коменский развивал элементы чешской традиции, отношение человека к окружающему миру, пожизненное образование и совершенствование всех, концепцию диалектического соотношения между физической и умственной деятельностью, как

элемента универсально совершенствующего, стремления к терпимости и миру и пр. Затем, как Коменский обогащал эту основную нацеленность путем изучения иностранных авторов исследования европейского развития, результатом чего явилось создание первой комплексной педагогической системы. По своим стремлениям к объединению теории с практикой посредством социально совершенствующего аспекта демократически нацеленной концепции пожизненного образования Коменский оказался для того времени атипичным. Однако тем более ценным может стать его педагогическое наследие для того времени, когда будут обеспечены экономические и социальные условия для реализации всей концепции. Связь между общими философскими аспектами и отдельными принципами педагогическими и дидактическими, борьба Коменского против обезличенного взгляда на жизнь и мир придают его системе динамический и спонтанный диалектический характер.

Философия жизни человека легла в основу педагогики Коменского, однако и стремление к пожизненному универсальному формированию человека обуславливало и завершало эту философию в процессе дальнейшего развития (разработки) произведений Коменского. Вопрос заключался не в том, носил-ли его пансофизм узкий

или более широкий педагогический характер. И отдельные дисциплины, которые он пытался разработать, приобретали специфические черты, характеризующиеся центральным стремлением Коменского к осуществлению пожизненного универсального формирования человека и человечества. По концепции Коменского ни одна дисциплина не была обособлена в смысле ограничения только своими собственными задачами и целями, а составляла важный компонент общей концепции Общего совещания. Применение общих философских норм по концепции Коменского проявлялось в отношении к людям и способствовало созданию правильных норм воспитания, действие которых распространялось как на отдельные лица, так и на общественные комплексы и на усовершенствование человечества в условиях мирного сосуществования.

Коменский имел в виду усовершенствование человека в полном объеме сложной жизни человека и развития всего общества. В этом отношении, наряду с картезианско-природоведческим идейным течением того времени и механистических метафизик 17 столетия, Коменский ищет новый тренд развития. Именно в этой комплексности заключается ценность вклада его идей в нерешиваемую нами эпоху.

DAGMAR ČAPKOVÁ ON J. A. COMENIUS' CONTRIBUTION TO EDUCATIONAL THEORY AND PRACTICE

This article evaluates the substance and structure of Comenius' work and its function for the development of pedagogical theory and practice. It begins with an outline of how each epoch of historical development projected its own social, ideological, political and cultural aspirations into its evaluation of, and its interest or lack of interest in the work of Comenius.

Particular attention is paid to two extreme, wrong judgments resulting from the fact that historical contexts were disregarded, that the ideas of Comenius were being inadmissibly torn out of the context of his work. On the basis of the results of the most recent comeniological discoveries the study places methodological emphasis on research from the view-

point of dialectical unity of the historical method with the logical and structural analyses. The study goes on to clarify the roots of Comenius' conception of pansophistic universal lifelong education of all people. It concentrates on the fundamental relationships of the general and the particular, as it is underlined by Comenius in his interdisciplinary work.

This point of view is applied to interpreting and appraising the fundamental principles of Comenius' work and their significance for the subsequent, especially present-day, educational theory and practice. Thus it is, for instance, the relation of educational questions to the basic problems of evolution and development of human life, both individual and social, in the sense of continual improvement of everyone in all that is essential for human life, in as comprehensive a manner as possible, and the like. In applying Comenius' pansophia to questions of education of everyone it has been shown how Comenius developed the elements of the Czech tradition, such as man's relationship to the world, lifelong education and improvement of everyone, the conception of the dialectical relation of manual and mental activities as an element bringing universal perfection, aspirations for tolerance and peace, and others. Furthermore, how he enriched these basic ideas by the study of other European authors, all of which resulted in the first with practice, by his socially amending aspect of his democratically aimed conception of lifelong education, Comenius became atypical for the times he lived in. But that is why his work can be all the more stimulating for the period in which the economic and social conditions for the implementation of the whole conception are secured. The linkage of general philosophical viewpoints and partial principles, both general peda-

gogical ones and didactic ones, Comenius' struggle against a dehumanized view of life and the world, all that gives his system a dynamic and spontaneously dialectical character.

The philosophy of human life was the basis of Comenius' pedagogy but during the development of his work his aspiration for a lifelong universal formation of man influenced and put the finishing touches to this philosophy of his. It was not only the question of his pansophia having, to a greater or lesser degree, a pedagogical character. Individual disciplines too, when he tried to elaborate them, received the specific features resulting from Comenius' central aspiration for a lifelong universal formation of man and mankind. No discipline in Comenian conception was isolated in the sense of being confined to its own tasks and goals only, but it formed a significant part of the overall conception of the General Consultation (*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*). In Comenian conception the application of general philosophical norms was effected in relation to people and helped to create correct norms of education, which were to be applied to individuals as well as to social groups and also to perfecting mankind with the aim of bringing about peaceful co-existence.

Comenius aimed at perfecting man in all the complex structure of human life and development of society as a whole. By this aspiration he opened up a new trend of development side by side with the contemporary Cartesian-natural science stream of thought and mechanistically constructed metaphysics of the 17th century. It is, above all, this comprehensiveness that accounts for the contribution of his thinking even to the present time.