

# Jiří Pavlů

---

## Filozofie – výchova a vzdělání J.A. Komenský a jeho vztah a zájem o dospělého člověka

---

Chowanna 2, 171-182

---

2005

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 2005	R. XLIX (LXII)	T. 2 (25)	s. 171–182
------------	--	---------------	-------------------	--------------	------------

Jiří PAVLŮ

## Filozofie – výchova a vzdělání J.A. Komenský a jeho vztah a zájem o dospělého člověka

Ve své eseji o vztahu filozofie – výchova a vzdělání, chci prostřednictvím myšlenek některých představitelů filozofie (pohledem do historie) přiblížit otázky spojené s formováním člověka prostřednictvím výchovy a vzdělávání – edukací.

Název **filosofie** pochází z řeckého „filo – sofía” a znamená „lásku k moudrosti”. Ve významovém překladu řeckého originálu „filie” znamená lásku k něčemu, zaměřenost na něco. „*Filia* je láska ve smyslu náklonnosti a *sofia* je moudrost” (K r a t o c h v í l 1995, s. 15). Filozofie jako věda vznikla u Řeků v 7. století před našim letopočtem, která „počala zkoumat svět svobodně bez ohledu na mytologii a náboženství, spoléhajíc jen na lidský rozum” (*Slovník antické kultury*, 1974, s. 215).

Podle *Masarykova nučného slovníku* je filozofie „láska k moudrosti, jinak většinou výsledek soustavného přemýšlení o podstatných faktech a o formě poznání, tedy například o podstatě hmoty, života, vývoje, prostoru, pravdy” (*Masarykův slovník naučný*, 1926, s. 743). Ve *Stručném filozofickém slovníku* čteme, že filozofie je „nauka, hledající odpověď na nezákladnější problémy světa, poznání a jedince” (*Stručný filozofický slovník*, 1966, s. 123).

Nejčastěji je pojem filozofie vysvětlen jako „univerzální nauka o celku všeho jsoucího, o bytí světa a existenci člověka, o jeho poznávání pravdy a mravním jednání” (P t á č k o v á, K r a u s e, a kol., 1998, s. 230). V určité obměně jsou výše uvedenému textu podobné i další výroky: „věda o nejobec-

nějších zákonitostech bytí (tj. přírody a společnosti), lidského myšlení a procesu poznání” (*Filozofický slovník*, 1981, s. 139). „věda o nejobecnějších zákonech struktury a vývoje přírody, společnosti a myšlení” (*Slovník spisovné češtiny*, 1998, s. 83). „královna věd; vědní disciplína usilující o postihnutí těch nejobecnějších principů lidského bytí a poznání; láska k moudrosti” (Hartl, 2000, s. 165). Komenský napsal, že filozofie pochází z dychtivosti po pravdě, „což jest úsilí o moudrost” (Pešková, Kožík, 1991, s. 49).

„Filozofie ale není ledajakou a každou láskou k moudrosti. Moudrost je pro Řeky čímsi výsostným. Ten kdo je moudrý, je mudrc, *ho sofos*” (Kratochvíl, 1995, s. 15). Antika jako vlastní cíl filozofie chápala hledání skutečné moudrosti. Není divu, že se čtenář může ve *Slovníku spisovné češtiny* setkat u hesla „filozof” v expresivním pojetí s výkladem, že je to „hloubal, mudrc” (*Slovník spisovné češtiny...*, 1998, s. 83). Francouzský renesanční filozof Michal de Montaigne (1533–1592) nabádal, aby člověk jenom nečekal pasivně na své štěstí, slibované mu církví „na nebesích”, ale aby o něj usiloval během svého pozemského života. Jaký je jeho názor na moudrost? „I kdybychom snad mohli být učením učeností druhého, moudřími můžeme být jen moudrostí vlastní” (Beneš, a kol., 2002, s. 17). A ještě jeden pohled: „Moudrost není sumou znalostí, ale čímsi, k čemu vede cesta přes velmi mnoho jednotlivostí. Každou z nich je třeba prozkoumat a pak odložit. Sama »mnohoúčenost rozumu nenaučí« (*polymathie noon ú didaskei*)” (Kratochvíl, 1995, s. 42–43). A ještě si připomeňme Komenského, který mínil, že být moudrý, znamená věci znát, chápat, užívat.

Předmět filozofie jako první definovali řečtí myslitelé Platón a Aristotel. Filozofie představovala pro Platóna „hledání, poznávání jsoucna, pro Aristotela je filozofie totožná se zkoumáním příčin a principů věcí, je to nauka o jsoucnu jako jsoucnu. Z tohoto poznání **odvozuje filozofie poznání místa člověka ve světě a společnosti – obci a státu**” (*Slovník antické kultury*, 1974, s. 216). Svobodný občan měl celým svým životem směřovat k naplnění řeckého ideálu dobra a krásy, tzv. „kalokagathia” (složení dvou řeckých slov: *kalos* = krásný, *agathos* = dobrý). „Takový je cíl řecké výchovy [...]. Podle smyslu značí *kalokagathia* tělesnou krásu spojenou s duševní ušlechtilostí v harmonické jednotě. Je také ideálem humanistických vychovatelů, kteří zavádějí do škol tělesnou výchovu a popírají středověké opovrhování tělem; takovým humanistou byl Jan Amos Komenský” (*Slovník antické kultury*, 1974, s. 306).

**Výchova, vzdělání** – v řečtině vyjádřeno slovem *paideia*. Český filozof J. Patočka jej pokládá za jedno z posvátných slov staré řečtiny. Vyznává se, že *paideia* je něčím, co je hodno úcty a co samo prostor schopnosti úcty vytváří. Je založena vztahem, schopností být ve vztahu, ale také schopnost vztahů zakládá. „Filozofie se [...] také zabývá i výchovou a výchova filozofií. Je obratem v lidském porozumění sobě samému, a tím i porozuměním jsoucna.

Výchova je *techné tés periagogés*, událostí, která vytržením z všednodennosti zjevuje naši všednodennost jako takovou, a je tak odhalováním zakrytosti zakrytého, tajemnosti tajemného [...]. Nejhlubší smysl *paideia* (výchovy) je navázání jiného pouta, než jaké vytváří všední den se svými obstarávkami; jde o svazek »svátečný« (P a l o u š, 1991, s. 61).

„Záměr *paideia* zůstává v dějinách pedagogiky jejím horizontem. [...] Moderní pedagogika se rozvíjela pod vlivem *paideia*, která funguje jako určitý hodnotový horizont pokusů zdůvodnit nutnost výchovy. Její vývoj se stal nezvratným až převzetím konstruktů dítěte. Dítě je formovatelná a na formování odkázaná bytost a budoucí autonomní osobnost zaručovalo i autonomní oblast poznání, pedagogiku” (B e n e š, 2003, s. 69, 89).

Výchova je vnější působení, je to proces, jehož cílem je vzdělání – sebeformování osobnosti. Jsou to původně filozofické otázky. „Jedině skutečně filozofický pohled na výchovu může odkrýt úkol výchovy k vlastní identitě vychovávaného, úkol vzdělání apelující na zřejmost vědomí” (K r a t o c h v í l, 1995, s. 14). Předmětem filozofie je jako fenomén teoretický postoj. „Teoretický postoj [...] tematizuje to ‘již známé’, [...] zabývá se dotázáním – zproblematizováním – známého. Je to údiv [...] nad něčím, čím jsme se původně nezabývali jako danou samozřejmostí. [...] spočívá v takové činnosti, která působí k tomu, aby věc vystoupila, ukázala se, čím ona jest, [...] jak ji lze užívat nebo přizpůsobovat aktuálním potřebám”. V čem je tedy smysl a význam filozofie výchovy? „Filozofie výchovy se nad samozřejmostí a každodenností tohoto procesu s údivem táže, co že je to výchova a problematizuje všechny dosavadní ‘samozřejmé’ definice, jakož i výzkumy na nich založené” (B e n e š, 1997, s. 20).

Lze definovat „tři stěžejní centra zájmu této disciplíny:

1. Komplexní nazírání na svět výchovy, které sebou přináší koncepci člověka a jeho vychovatelnosti, rozvoje a životního smyslu.
2. Metodologické otázky zkoumání výchovných jevů, možnosti a meze lidského poznání a jeho předávání, sjednocení znalostí.
3. Etické otázky výchovy, stanoviska k lidskému životu a světu hodnot, které určují normativní strukturu nutnou pro pojetí cílů a povahy výchovy” (P r ů c h a, W a l t e r o v á, M a r e š, 1995, s. 68).

Dimenze lidského života jedince je ohraničena zrozením – počátkem jeho žití, prožitým životem – až po smrt. Řekne-li se zrození, nabádá mě to připomenout známé latinské *tabula rasa*, což je přirovnání duše člověka při jeho narození jako čistou nepopsanou tabuli. Podle názoru Platóna a Aristotela se na ni postupně „zapisují” zkušenosti získané během vývoje člověka. **Po celý život se edukací do ní jakoby „vrývají” stopy poznání.** Tento každému jinak dlouhou dobu trvající časový úsek je vyplněn snahou o dosažení nějakého cíle a konce. Latina má pro toto snažení výraz *finis*. V češtině je slovo „finiš” užívané zejména ve sportu a charakterizuje maximální vypětí sil k dosažení

vítězství. V přeneseném významu se dá říci, že rovněž vyjadřuje obsah pojmu zatím ne zcela obvykle v andragogice používaného – edukace. Znamená cílevědomý rozvoj celé osobnosti a vytváření podmínek tohoto rozvoje – vzdělávání dospělých.

Motivační silou člověka je hledání a nalézání smyslu vlastního života. Dospělému jedinci k tomu může napomoci „logoterapie“, která se soustřeďuje na smysl lidské existence. Podstatu vidí v odpovědnosti za vlastní život v konkrétních situacích a daných úkolech. „Hledání smyslu života je v životě člověka primární silou [...] Tento smysl je jedinečný a zvláštní tím, že každý člověk jej musí a může naplnit sám. [...] smysl života se mění od člověka k člověku, ze dne na den, z hodiny na hodinu [...] záleží [...] na smyslu života určité osoby v daném okamžiku. [...] pravý smysl života může být nalézán spíše ve světě než uvnitř člověka [...] Podstata lidské existence záleží spíše v neustálém transcendování, překračování sebe. Člověk uskutečňuje své pravé lidství jen natolik, nakolik se odevzdává naplňování smyslu svého života” (Frankl, 1994, s. 66, 71–72).

Vývoj jedince, celý jeho život a naplňování smyslu života je jakoby protkán pavoučí sítí, do které jsou edukací sprádaný nové návyky, poznatky, názory, dovednosti, znalosti [...]. To je výzva a společný úkol edukace. Z pohledu andragogiky pak máme na mysli partnerský vztah edukátora a edukanta. Pojem výchova (*education*) bývá definován jako záměrné působení na osobnost člověka v očekávání pozitivních změn v jeho vývoji. Dochází k rozvoji citových a rozumových schopností, utváření jeho postojů, způsobu chování a další. Pro současnou pedagogiku a andragogiku je výchova „především procesem záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujícími jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností” (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 257).

Ztotožňuji se s tvrzením, že „každé vědomé výchovné působení se zakládá na nějakém filozofickém pojetí člověka a jeho vztahu ke světu” (Beneš, a kol., 2002, s. 15–16). Hlubokou pravdu nacházím v názoru Peškové, který vyjádřila při našem společném setkání: „Filozofie se zabývá vztahem člověka k člověku, principem lidství jakožto principem lidství. Hledá odpověď na otázku: co dělá člověka člověkem a jaký je smysl života? Horizontem smyslu života je smysl k celku, ke kterému patříme, vztah člověka ke světu jako celku, chápaný vždy v širších souvislostech” (Pavlů, 2003).

„Být sami sebou můžeme jen na základě vztahu k druhým jako druhým, jiným. Edukace nás na to má připravit” (Hartl, 2000, s. 26).

K pojům výchova a vzdělání – které jsou základními pojmy prolínajícími se v pedagogice a andragogice – patří v evropské filozofii a k pedagogické tradici také pojem zřejmost. K tomu Kratochvíl uvádí: „Něco, co je k vidění

nebo co je jinak vnímatelné a zakoušené, má být získáno k ověření náhledu, k získání zřejmosti. Úkolem učitele není poučovat, ale poskytovat vhodné příležitosti k náhledu” (K r a t o c h v í l, 1995, s. 45). Myslím, že to jsou dobře míněná slova adresovaná obecně všem edukátorům, tedy i andragogům. Ve výchovném působení se od nich očekává dávání více podnětů a příležitostí k vlastnímu poznání. Edukantům je třeba zprostředkovat více názornosti, dát jedincům prostor pro objevování světa a pomoci jim s orientací, posláním a hledáním i nalézáním jejich místa v něm.

Priznačně Beneš dodává: „Vzdělávání již není příprava na život, ale doprovodný jev života. O tom, co se člověk učí, nerozhodují dnes ani tak pedagogické instituce, ani biologické nebo vnitřní zákonitosti, ani sociální věda a její výzkumy, ale učící se sám, který i nese za svá rozhodnutí a případné nezmary sám odpovědnost” (B e n e š, 2003, s. 102). K tomu lze dodat názor Peškové, která připomíná, že je třeba mít na paměti, že dospělý jedinec je vybaven „svobodnou vůlí, darem a údělem volby při neznalosti všech předpokladů, nutností rozhodovat se a nést za svá rozhodnutí odpovědnost” (B e n e š, a kol., 2002, s. 18).

Každý jedinec nese odpovědnost za své vzdělání, vzdělávání se a učení. Aktivně tak do jisté míry ovlivňuje svou profesní dráhu, svůj úspěch na trhu práce a stupeň společenského uznání. To vše mu v osobním životě přináší radost, uspokojení a pocit naplněnosti života, pocit potřebnosti. Zkušenosti, dovednosti a nová poznání může následně předávat jiným, může být pro své okolí inspirujícím příkladem, hodným k následování.

Osobnost se utváří vlivem výchovy, přičemž základem je správné organizování života a činnosti, společenského chování, motivace a návyky – jejich upevňování v praxi v trvalou zkušenost. Ze sociální psychologie víme, že proces utváření osobnosti se děje činnostmi, sociálními styky a sebeuvědoměním se, přičemž v komplexu míníme proces rozvoje a rozšiřování sociálních vazeb osobnosti s okolním světem. Tím světem, který poznává, komunikuje a působí v něm a současně tvůrčím způsobem do celého procesu socializace vkládá své zkušenosti.

Výchova je cílevědomé utváření uceleného, uvědomělého, aktivního a tvůrčího vztahu člověka (lidí) k přírodě, společnosti a sobě samému. Je součástí lidského života. Aby se člověk stal člověkem, musí se učit jím být. To se děje prostřednictvím výchovy. Výchova vždy přispívá k přípravě jedince pro jeho budoucí život a pro jeho místo v něm. Tvořivý lidský život charakterizují znaky související s výchovou jedince: intencionalita (tedy cílevědomost, zaměřenost k určitým cílům) a transcendence (tedy schopnost překonávat to, co je).

Dialektický vztah vývoj – výchova lze vyjádřit takto: určitý stupeň vývoje člověka podmiňuje určitá výchova, která podmiňuje jeho další vývoj. Člověk si osvojuje nezbytné sociální zkušenosti a postupně z potřeby být vychováván získává schopnost vychovávat. Sebezdokonalováním následně může

cílevědomě zdokonalovat druhé jedince. Výchova jedince kultivuje, utváří a vede; přispívá k jeho individuálnímu rozvoji, pomáhá mu zvládat požadavky přítomnosti a spolupodílí se na přípravě jeho budoucnosti, jeho života s lidmi a mezi lidmi. Prakticky tak dochází k rozvoji člověka člověkem. Míra výchovného působení je ovlivněna na sobě navzájem závislými stranami – edukátorem a edukantem. Je závislá na jejich cílevědomosti, soustavnosti a organizovanosti.

Pedagogické ideje péče o člověka a rozvoj myšlení, o výchově a rovněž principy didaktiky, se pokusím přiblížit na příkladu J.A. Komenského, o kterém lze bez nadsázky říci, že je rovněž významným představitelem andragogiky. Jeho názory a učení je středem zájmu badatelů v České republice i v Polské republice. Vklad Komenského do základů andragogické vědy zmíním alespoň několika poznámkami.

## Výchovná filozofie J.A. Komenského

„Komenského výchovná filozofie byla jasná – jediné vzděláním se mohou rozvíjet kvality člověka. Jen tato cesta vede k ‘bráně moudrosti’ (*porta sapientiae*), pouze tak lze zdokonalit jednotlivce, národ, lidstvo. Výchovnou činnost a ‘světlo poznání’ označil za ‘nejmoudřejší zbraň’, kterou se dá čelit nevědomosti a z ní pramenícímu zlu” (K u m p e r a, 2004, s. 1).

Německý filozof Herder (1744–1803) Komenského označil za „apoštola lidství”, u něhož si cenil myšlenky věčného míru, lepšího uspořádání lidstva a svědomité péče o lidstvo. Smělé plány bratrského biskupa označil za sny, které „nedolétají na Měsíc, ale zůstanou na Zemi a až přijde jejich čas, dozrají v činy” (K u m p e r a, 1999).

Komenský (1592–1670) žil na přelomu středověku a novověku. Jeho život byl naplněn strastiplnou cestou osobních radostí i tragédií, hledání a nalézání, ale také ztrát. To vše jakoby jej předznamenalo a bylo mu posilou v jeho životním poslání. O svém životě Komenský napsal: „Celý můj život byl putováním a neměl jsem vlasti. Ustavičně jsem měnil místo pobytu; nikdy a nikde jsem neměl stálého domova” (*Jan Amos Komenský...*, 1987, s. 298).

Komenského plodný život, trvající v úctyhodné délce 78 let, byl ze dvou třetin prožit a naplněn konáním blaha pro dobro lidí v jeho rodné zemi – 33 let a v Polsku – 17 let. Obě země byly Komenskému domovem, obě země se hrdě hlásí k jeho živoucímu odkazu. Všechna ta léta plná neklidu jsou protkána nezměrnou a usilovnou prací tohoto zakladatele didaktiky, otce pedagogických a filozofických myšlenek dosud platných a rozvíjených současníky. Byl neúnavným hlasatelem svého přesvědčení, že podmínkou budoucí prosperity

národa je moudře vybudované a úspěšně vedené školství. Jeho myšlenky ho proslavily a učinily jedním z nejpokrokovějších pedagogů všech dob. Z Komenského díla, skrývajícím a skýtajícím bohatý myšlenkový obsah, dostupný všem již více než čtyři staletí jako odkaz svého tvůrce, čerpají zejména pedagogové, ale i vnímavý andragog zde nachází mnohé pro svou praxi. V době života Komenského byly jeho myšlenky, názory a učení hodnotným vědeckým a hluboce lidským postojem v přístupu k člověku. „S odstupem staletí obdivujeme nikoliv jen obsah, hloubku jeho myšlenek a názorů, ale především přístup, postoj, vztah k učení, ke vzdělání. Vzdělávání se musí stát člověku potřebou, neboť obohacuje nejen jeho duši, ale i vztah k druhým lidem [...]. Vzdělávání je potřebné pro každého, bez rozdílu majetku nadání i pohlaví...” (Vyskočilová, 1973, s. 6).

Komenský říkával: *hominem ad humanitatem esse formandum* (člověk musí být k člověku formován). Ten, kdo se četbou vzpomínek, vyznání a zповědí patrných z nemnohé dochované korespondence blíže seznámil s osobností J.A. Komenského ví, že nabádal svým životem a ve svém díle k náročnosti každého jedince vůči sobě. Nejinak tomu bylo u něho samého. Ve *Ventilabrum sapientiae*, ještě majíc celých 13 let tvůrčí činnosti před sebou, ke své tvorbě sděluje: „Kdybych měl teď znovu skládat tato díla, udělal bych mnohé věci jinak; ale ani čas, ani mysl nepřipouští, aby se stařec vracel ke kolébce. [...] Pravá metoda zasluhuje uznání. Je-li moje taková, je dobře: ale zda je taková? Oni mínili, já až dosud pochybuji” (*Jan Amos Komenský...*, 1987, s. 304).

Komenský hledal způsob, jak zpřístupnit všem obecné poznání všeho. Středem jeho zájmu byla *pansofie* (myšlenka univerzální vědy, která by obsáhla všechno možné lidské vědění) neboli vševěda, vyznačující se uceleným a přehledně uspořádaným systémem vědění. Branou k vědění pak v Komenského pojetí je vzdělání; vědění má být i prostředkem k nápravě světa. Prostředkem k poznání světa byla pedagogika a didaktika. Komenský tak chtěl vyvést vzdělání z labyrintu nejasností a zmatků. Tvrdil, že celková náprava musí vycházet z nápravy jednotlivce. Mínil tím – lepším a komplexním vzděláním a výchovou (tedy edukací). Komenský přiblížil a naučil lidi objevovat a poznávat okolní svět a nabádal je k životu v míru, toleranci, solidaritě, štěstí. Povzbuzoval k vůli a ochotě se učit, osvojovat a rozšiřovat si vědění a vzdělání. Přál si, aby se sami mohli podílet na přítomnosti, které byli součástí a byli také tvůrci budoucnosti a dějin doby, kterou žili.

Čeští andragogové si s hrdotí uvědomují, že našim největším teoretikem a zakladatelem vědy o vzdělávání dospělých je Jan Amos Komenský. V *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica – Obecná porada o nápravě věcí lidských* ve 4. dílu pod názvem *Pampaedia* uvádí známou tezi o tom, jak prožít plnohodnotný život. „Komenský vyzývá k nutnosti všeobecné nápravy lidstva spojené s existencí univerzálních škol, knih a učitelů. Hovoří o celoživotní škole, ve které se v sedmi stupních učí všichni po celý život.



Vzdělávání dospělých se zde týkají: 6. stupeň – škola mužnosti (schola virilitatis) s cílem získání abstraktní moudrosti a cvičení se v neustálé praxi, a 7. stupeň – škola stáří (schola senii), ve které se má před scholou mortis dojít k vyvrcholení moudrosti” (Palán, 2002, s. 144). Tuto svou stěžejní práci počal psát před 360 lety (1644–1645) a pracoval na ni celou zbývající třetinu svého života – v Lešně, Uhrách a Amsterdamu. Zde vydal první dva díly s názvy: *Panegersia (Všeobecné probuzení)* a *Panaugia (Všeobecné osvětlení)*.

V roce 1934, v knihovně sirotčince A.H. Francka v německém Halle, našel Dmytro Čyževskij (1894–1977) – ukrajinský filozof, slavista a literární historik – rukopis dosud neznámého díla J.A. Komenského *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica – Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Jednalo se o vynikající komeniologický objev 20. století, nejvýznamnějšího a nejrozsáhlejšího Komenského díla. Dílo bylo v roce 1966 v Praze posmrtně vydáno v latinském jazyce a českého překladu a vydání tiskem se v rodné zemi dočkalo v roce 1992. Z pohledu českých andragogů je zejména 4. díl s názvem *Pampaedia*, pro svou obsažnost živoucích slov, filozofických úvah a pedagogických myšlenek s trvalou platností pro dnešek i budoucnost, pokládán za nadčasový „klenot” v oblasti edukace dospělých. Kumpéra zdůrazňuje: „hlavní pozornost věnoval ve svých dílech zlepšení školské výchovy a systému, ale postupně dospěl, zejména v *Obecné nápravě věcí lidských*, k celoživotnímu pojetí vzdělání, protože člověk by měl usilovat o sebezdokonalení i ve věku mužnosti, a dokonce i stáří. Důležitou roli přitom měly podle něj sehrát i cesty za poznáním. Komenskému zdaleka nešlo jen o znalosti a vědomosti, jako spíše o formování a výchovu harmonicky rozvinuté lidské bytosti. Proto v případě vzdělávání dospělých zdůrazňoval rozvoj estetických a etických hodnot stejně jako potřebu tělesné zdatnosti, cvičení ducha i těla, a zamýšlel se dokonce nad možností obnovy olympijských her. Antický ideál kalokagathie obohatil tak český humanista o další duchovní a morální kvality v duchu renesančních ideálů i nedogmatického křesťanství. Tím předběhl svou dobu a i proto se nám jeho celostní pojetí výchovy a vzdělání zdá aktuální i na počátku třetího tisíciletí” (Kumpéra, 2004, s. 1–2).

Komenský je často citován také v polské odborné literatuře. Jak bylo milé při mém setkání na Varšavské univerzitě s prof. dr hab. J. Pólturzyckim naslouchat slovům, kdy zmínil názor, že „polští andragogové nachází v Komenském – v jeho osobnosti, filozofických názorech, dílu a odkazu pro pedagogiku velkou inspiraci”<sup>1</sup>. Prof. dr hab. Lucjan Turows, který se ve své badatelské práci také mimo jiné věnuje hodnocení úlohy, významu a přínosu Komenského andragogické vědě, napsal: „J.A. Komenský je předchůdce idejí permanentního vzdělávání” (Turows, 1999, s. 64).

<sup>1</sup> Osobní sdělení prof. dr. hab. J. Pólturzyckého, 14–16 května 2003.

Komenský toužil otevřít všem lidem všestranný obzor poznání. Vedl lidi k hledání odpovědí na každodenní otázky jejich života na zemi – smyslu života, proč zde přebývají, kam směřují, čím mohou být prospěšni jiným, jak se zdokonalovat. „Pampaedia čili vševýchova je univerzální zušlechtování celého lidského pokolení. [...] aby jednou bylo [...] učiněno vzdělaným po všech věkových stupních, stavech, pohlavích a národech [...] Jde tedy o to, aby byli vyučováni pantes, panta, pantos (všichni, všemu, všestranně)” (Peškova, Kožík, 1991, s. 69).

Co měl Komenský na mysli? „VŠICHNI: lidé, kteří mají před sebou týž život budoucího věku a cestu k němu. VE VŠEM: co může člověka učinit moudrým a št’astným. VŠESTRANNĚ: tj. k pravdě, aby každý, kdo ji poznal, byl postaven mimo srázy bludu a hazardu, kráčeje cestami pravosti” (Peškova, Kožík, 1991, s. 70–71).

Touhu, aby se všichni lidé stali pansofy, vyjádřil ve třech požadavcích:

- „I. *Aby rozuměli učlenění věci, myšlenek a řečí.*
- II. *Aby rozuměli cílům, prostředkům a prováděcím způsobům všeho konání (svého i cizího).*
- III. *A aby uměli rozlišovat podstatné od vedlejšího, neškodné od škodlivého v rozmanitém jednání (jakož i v myšlení a výrocích). A dále, aby uměli rozpoznávat zabočení svých myšlenek, řečí i skutků, cizích i svých, a aby vždy a všude dovedli znovu nalézt cestu.*

Nebot’ kdyby se naučili tomu všemu všichni všestranně, všichni by se stali moudrymi a svět by se stal plným řádu, světla a míru. [...] bude možno vymezit Pampaedii, [...] že je to *urovananá cesta k rozvádění pansofického světla po lidských myslích, řečech a skutcích. Anebo také jako umění štěpovat moudrost po myslích, jazycích, srdcích a rukou všech lidí*” (Peškova, Kožík, 1991, s. 71).

Je nepochybné, že Komenský ve svém díle jako pedagog a filozof spojoval dokonalost člověka s jeho edukací, tedy rozvojem všech jeho schopností dělajících člověka člověkem. V první kapitole *Pampaedie* sděluje: „První, čeho si přejeme, jest, *aby tak plné a k plnému lidství mohl být vzděláván ne nějaký jeden člověk nebo několik jich nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, mužové i ženy, zkrátka každý, komu se dostalo údělu narodit se člověkem*; aby konečně jednou bylo celé lidské pokolení učiněno vzdělaným po všech věkových stupních, stavech, pohlavích a národech” (Komenský, 1992, s. 15)

Při čtení a studiu odkazu Komenského, které se do dnešních dnů uchovalo v jeho rozsáhlé literární tvorbě, musí mít vnímavý čtenář na paměti, že toto dílo „vzniklo v podmínkách 17. století a přirozeně odráží též dobové rozpory a tehdejší složitou cestu lidského poznání. V mnohém ale svou dobu přesáhlo a svým všelidským významem patří nejen k základním hodnotám naší, ale i světové kultury. Až 19. století oživilo zájem o Komenského život a dílo, ale

teprve naše doba dospěla k hlubokému vědeckému poznání (a rovněž poznávání a v praxi pedagogiky a andragogiky prakticky využívání – pozn. J.P.) jeho díla” (K umpera, 1987, s. 15–16).

## Učitel – žák a didaktika v pojetí Komenského

Vztah učitele a jeho žáka a současně potřebu neustálého vzdělávání v celé šíři života lze v Komenského odkazu nalézt na mnoha místech jeho tvorby. Například v roce 1657, kdy začíná vydávat *Opera didactica omnia I–IV (Veškeré spisy didaktické)* a první díly *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica (Obecná porada o nápravě věcí lidských)*, v jeho zápiscích čteme: „[...] **celý náš život pod sluncem je školou boží, ve které se (třebas by někdo žil tisíc let) vždy vyskytne, čemu bychom se učili, je drahou lidské moudrosti nevědět, učit se, prospívat. [...] Nikdo totiž není dokonalý v žádné vědomosti. [...] žijeme mezi začátky a koncem, učíte se a vyučujete buď více, anebo lépe [...]**” (*Jan Amos Komenský...*, s. 303 – zvládnutě J.P.).

Komenský vyvozuje vyučovací proces z analýzy duševních postupů, když míní, že lidský rozum pochopí i nejskrytější věci, jestliže při vyučování zachováme jistý přístup. Znamé jsou jeho následující zásady:

- vzbudit zájem žáka o poznání;
- vedení po stupních (od věcí blízkých ke vzdáleným, od známých k neznámým);
- názorné vyučování;
- stručně, prostě a srozumitelně vysvětlovat a vyprávět o předváděné věci;
- zjišťovat otázkami zda porozuměl objasňovanému;
- postupoval od obecného k zvláštnímu, od celku k částem.

Je nesporné, že Komenský patří k největším teoretikům didaktiky. O jeho významu a přínosu k obohacení pedagogiky Beneš soudí: „Zásadní je první systematický pokus o efektivitu vyučování, zprostředkování vědění. Komenský je tedy zakladatelem moderního didaktického myšlení” (Beneš, 2003, s. 36).

Tradice didaktiky je tak stará, jako učení samo. Lze si ji s trochou nadsázky představit jako strom, který roste z vědy a do okolí pak vrůstá předáváním vědění. Její původ sahá daleko do minulosti několik staletí zpět. K jejím počátkům (kořeny) teoretikové XIX a XX století vytvořili statný základ (kmen) prověřovaný v pedagogické praxi, který současně obohacují o nové vědecky podložené poznatky a tak se strom košatí (koruna). Jako věda je didaktika těsně spojena s jinými pedagogickými, společenskými, humanistickými a filozofickými vědami, což ji přináší obohacení v rozvoji teorie, ale i modernizaci.

Významný polský andragog Półturzycki, mimo jiné také autor publikace *Didaktika pro učitele*, připomíná, že „studium didaktiky je dlouhodobý proces v činnosti každého učitele (rovněž andragoga – pozn. J.P.), který si zdokonaluje své pracovní postavení a své kompetence, shodně s idejemi ustavičné edukace” (Półturzycki, 1998, s. 10–11).

Výše uvedená slova o studiu didaktiky jako dlouhodobém procesu potvrzuje také Beneš: „Existující studie dokazují, že jak lektor, tak i organizátor kurzů potřebují několik let k namáhavému získávání didaktických kompetencí, pokud nemají náležitou teoretickou průpravu z oblasti kurikula”. Andragog se při přípravě a případně i vlastní realizaci vzdělávacích programů neobejde bez znalostí didaktických zásad a jak dále správně podotýká: „Měl by být ovšem ‘univerzální’ didaktik” (Beneš, 1997, s. 25).

## Dosažené vzdělání je nezcizitelné

„Edukace provází člověka po celý život. Kultivuje ho ve vzdělaného jedince a napomáhá mu v nalézání smyslu života a místa v něm, v celém lidském společenství. Lze předpokládat, že se tato skutečnost kladně projeví v kultivovaném projevu jedince v kontaktu s jinými lidmi ve volném čase nebo při práci. **Dosažené vzdělání je nezcizitelné.** Přispívá k vyšší produktivitě práce, ekonomickému růstu a samotnému jedinci přináší vyšší kvalitu jeho života” (Pavlů, 2004, s. 22). Vzdělaný člověk si váží sám sebe, svého postavení, spolupracovníků. Vzdělávání prostupuje mnoha oblastmi společenského života. Ovlivňuje vzájemné působení a vztah jedince například ke kultuře, technice, trávení volného času, občanskému chování, ekologii, sociální péči, péči o zdraví a další. Je nedílnou součástí lidského bytí a v něm utváření osobnosti. Nejvíce však ovlivňuje vztah člověka ke světu práce – úroveň a stupeň jeho kvalifikace. Kapitál každé společnosti je v lidech, jejich vzdělanosti a také touze, v potřebě a zájmu o celoživotní vzdělávání.

„Edukace se prolíná celou lidskou existencí, je to celoživotní proces jedince, formující jeho osobní identitu. Dnes více než jindy platí – řečeno jazykem latiníků: *Nulla aetas ad discendum sera* – »Na učení není nikdo starý«” (Pavlů, 2003, s. 8).

## Bibliografie

- Beneš M., 1997: *Úvod do andragogiky*. Praha.
- Beneš M., 2001: *Andragogika – filozofie – věda*. Praha.
- Beneš M., 2003: *Andragogika – teoretické základy*. Praha.
- Beneš M., a kol., 2002: *Idea vzdělávání v současné společnosti*. Praha.
- Filozofický slovník*. Praha 1981.
- Frankl V.E., 1994: *Člověk hledá smysl – úvod do logoterapie*. Praha.
- Hartl P., 2000: *Psychologický slovník*. Praha.
- Jan Amos Komenský – o sobě*. Praha 1987.
- Komenský J.A., 1992: *Obecná porada o nápravě věci lidských*. Praha.
- Kratochvíl Z., 1995: *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha.
- Kumpera J., 1987: *Jan Amos Komenský – malý profil velké osobnosti*. Uherský Brod.
- Kumpera J., 1999: *Poselství J.A. Komenského pro vzdělanost a humanitu dneška*. Praha.  
<http://vialucis.cz/Komensky.htm> (21 I 2004).
- Kumpera J., 2004: *Učitel národů Komenský – průkopník celoživotního vzdělávání*. [Rukopis pro časopis „Chowanna“]. Plzeň.
- Masarykův slovník naučný*. Díl. 2. Praha 1926.
- Novotný F., 1949: *O Platónovi III*. Praha.
- Palán Z., 2002: *Lidské zdroje – výkladový slovník*. Praha.
- Palouš R., 1991: *Čas výchovy*. Praha.
- Pavlu J., 2002: *Přínos vzdělávání pro kvalifikaci zaměstnanců VS ČR*. Praha.
- Pavlu J., 2003: *Z referátu předneseném na vědecké konferenci „Učitel-andragog na počátku XXI. století“, konané při příležitosti X. výročí Akademické společnosti andragogů*. Wrocław.
- Pešková J., Kožík F., 1991: *Všichni na jednom jevišti světa*. Praha.
- Pólturzycki J., 1998: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń.
- Průcha J., Walterová E., Mareš J., 1995: *Pedagogický slovník*. Praha.
- Ptáčková V., Krause J., a kol., 1998: *Akademický slovník cizích slov*. Praha.
- Slovník antické kultury*. Sestavili spolupracovníci Antické knihovny. Praha 1974.
- Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Zpracoval lexikografický kolektiv Ústavu pro jazyk český AV ČR. Praha 1998.
- Stručný filozofický slovník*. Praha 1966.
- Turoš L., 1999: *Andragogika ogólna*. Warszawa.
- Vyskočilová H., 1973: *Kapitoly z didaktiky*. Ostrava.