

Čapková, Dagmar

Zależność między nauczaniem ogólnym a specjalistycznym w ujęciu uniwersalnego wychowania permanentnego u Komeńskiego

Rozprawy z Dziejów Oświaty 22, 21-39

1979

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



DAGMAR ČAPKOVÁ

ZALEŻNOŚĆ MIĘDZY NAUCZANIEM OGÓLNYM A SPECJALISTYCZNYM W UJĘCIU UNIWERSALNEGO WYCHOWANIA PERMANENTNEGO U KOMEŃSKIEGO

Jedną z charakterystycznych cech współczesnego rozwoju pedagogiki jest dążenie do zintegrowania treści kształcenia w celu udzielenia pomocy człowiekowi, zwłaszcza ludziom młodym, aby łatwiej mogli się zorientować w złożonych problemach współczesnego świata. Jest zatem sprawą oczywistą, że uwagę skierowuje się głównie na problemy nauki szkolnej. Właśnie ze zwiększenia zainteresowania, poświęcanego obecnie zagadnieniu zintegrowania treści wykształcenia z rozwojem człowieka, który jest nauczany i wychowywany, wypłynęła także dążność do ogarnięcia problematyki kształcenia jednostki w ciągu całego jej życia i to nie jednostki izolowanej, lecz wszystkich ludzi dla pożytku całego społeczeństwa, zgodnie z celem sformułowanym w pedagogice socjalistycznej.

Chodzi tu o nowoczesne odpowiedzi na pytania, z których wiele było już rozwiązanych w trakcie rozwoju historycznego społeczeństwa, zwłaszcza od XVII wieku.

Rozwiązania te są między innymi zależne od tego, jak zostały rozstrzygnięte — zrodzone w przeszłości — sprzeczności między tak zwanym wykształceniem humanistycznym i przyrodniczym. Konflikt ten był wynikiem z jednej strony rozwijania się nauk przyrodniczych w społeczeństwie burżuazyjnym, a z drugiej — zacofania pojęcia celu, treści i metod nauczania oraz wolniejszego tempem rozwoju nauk społecznych. Od XVII w., zwłaszcza w XVIII i XIX stuleciu, a w niektórych krajach także w w. XX różnice te skryształizowały się i osiągnęły szczytowy kształt w formach, które były w naszym wieku określane — na przykład — jako istnienie dwójakiej kultury lub dwóch kultur. Wszędzie tam, gdzie przeżył się jednostronnie humanistycznie pojmowany zakres nauki szkolnej (klasyczny), występowała nieznanomość nauk przyrodniczych. Skutki tego dały się zauważyć w życiu praktycznym. Można było także zaobserwować zjawisko, że ludzie o jednostronnym wykształceniu przyrodniczym nie wykazywali zainteresowa-

nia zagadnieniami rozwoju człowieka i społeczeństwa. Nie przyniosły także powodzenia próby zaradzenia tym sprzecznościom, ponieważ w sposób nieograniczony przenoszono wskaźniki ilościowe i matematyczno-mechaniczne do dziedziny rozwoju ludzkiego, stosunków między nimi i do pedagogiki.

We współczesnej pedagogice socjalistycznej problem ten rozpatrywany jest w szerszym kontekście kształtowania wszystkich ludzi w ciągu całego życia, mając przy tym na względzie zapewnienie wykształcenia wszystkim w zagadnieniach ogólnego rozwoju i działalności ludzkiej, a także w zagadnieniach cząstkowych, dotyczących poznania różnych wyspecjalizowanych dziedzin działalności człowieka. Wychodząc z tych założeń dąży się do powiązania poszczególnych stopni kształcenia w trakcie rozwoju człowieka, od jego narodzenia do starości, zgodnie z dążeniem do integracji celów, treści i metod nauczania i wychowania. Jeśli chodzi o zakres nauczania, należy brać pod uwagę integrację wszystkich składników procesu nauczania i wszelkich przejawów działalności człowieka i jego stosunku do rzeczywistości.

Ponieważ rozwiązywanie problemów w czasach dzisiejszych powinno obejmować także krytyczną ocenę genezy danego zagadnienia, aby można było w sposób twórczy nawiązać do istotnych bodźców i trwałych zasad sformułowanych już w przeszłości, których realizacja jednakże przekraczała ówczesne możliwości społeczne, zastanówmy się nad niektórymi momentami związanymi z tym, jak sprawy wykształcenia widział w swoim czasie Jan Amos Komeński.

Ważne stwierdzenia o stosunku wykształcenia ogólnego i specjalistycznego Komenski sformułował po swoim przyjeździe do Leszna (1628 r.), chociaż wnioski swoje wyprowadzał z warunków panujących w jego ojczyźnie przed odejściem na emigrację w 1628 r.

Skoncentrowanie zainteresowań Komeńskiego na problemach ulepszenia wykształcenia i bardziej skutecznego wychowania było uwarunkowane wieloma czynnikami.

Do podnięt najbardziej ogólnych należy zaliczyć ówczesne tendencje rozwojowe społeczeństwa burżuazyjnego, które odczuwało potrzebę wiadomości bardziej rozległych, rzeczowych i praktycznych. Opóźnienie zakresu nauczania szkolnego w stosunku do szybkiego rozwoju wiedzy w okresie renesansu było nadrabiane w rozmaity sposób. W czasach Komeńskiego było już sprawą oczywistą, że nie wystarcza humanistyczne dążenie do emancypowania języka (tj. głównie łaciny) ze średnio-wiecznych scholastycznych barbaryzmów i że takie rozwiązanie prowadzi jedynie do powrotu do antycznej elegancji stylu cycerońskiego, jak to propagowali humaniści typu Sturm. Nowe czasy wymagały badania rzeczy, a nie samych słów, jak już zwracali na to uwagę Montesquieu, Vives, Ratke, Bacon i inni. Nie wystarczało zatem ponowne nawiązanie do tego zakresu nauczania, jakiego dostarczały dzieła auto-

rów antyku, jak sądził o tym jeszcze Erazm. Zmieniające się czasy wymagały uporządkowania wiadomości rodzących się w wyniku rozwoju społecznego, podróży odkrywczych, zmieniającego się obrazu kosmosu, obserwacji przyrody, jak to stwierdzał zwłaszcza Francis Bacon, którego filozofia propagowała dążenie do świeckiej i utylitarnej funkcji wiedzy i zakresu nauczania. Wszystkie te tendencje mogły przeniknąć jedynie częściowo do procesu wychowania, ponieważ tradycja kościelna była zakorzeniona bardzo głęboko. Istotne znaczenie miał przy tym fakt, że sprawami nauczania w sposób dogłębny i stały zajmowali się nie przedstawiciele rozwijających się nauk przyrodniczych, lecz autorzy związani z tradycją chrześcijańską¹.

W dziele Komeńskiego łączyły się na przykład pierwiastki tradycji antycznej (w kształcie humanistycznym), chrześcijańskiej (w kształcie reformacyjnym) i ówczesne dążenia renesansowe; jest to również widoczne w jego koncepcji nauczania. Jest ona budowana na podstawach religijnych. Przynależność do reformacji czeskiej, w której od czasów husyckich silnie występowały dążenia do równości społecznej, a w Jednocie Brackiej zwracano uwagę na zagadnienia wychowania dzieci i dorosłych oraz integrację pracy duchowej i fizycznej, wzbogaciła tę koncepcję o ważne elementy². W teoriach czeskiego uczonego znalazły silne odbicie wywodzące się z renesansu i reformacji podkreślenie znaczenia godności ludzkiej oraz przywiązywanie wagi do problemów rozwoju człowieka.

Ówczesne zainteresowanie rozwijającego się społeczeństwa burżuazyjnego koncentrowało się jednak głównie na szkole łacińskiej. Stopień wstępny, czyli nauczanie elementarne, był pojmowany przede wszystkim jako wstęp do nauki łaciny i obejmował, oprócz sztuki czytania i pisania, tylko naukę religii. Oprócz sekt wyznaniowych, takich jak morawscy anabaptyści albo Jednota Bracka, do której należał Komeński, nie wykazywano stałej troski o okres przedszkolny.

Zakres wykształcenia w łacińskiej szkole średniej często jeszcze w XVII wieku opierał się na przestarzałym pojmowaniu filozofii arystotelesowskiej. Bardzo długo przetrwał w niej prymat łaciny. Najbardziej charakterystyczny przejaw reformy szkoły średniej ograniczał się do ulepszenia nauczania łaciny. Również Komeński zaczynał w ten sposób swą karierę nauczycielską w Přerowie po powrocie ze studiów uniwersyteckich w Niemczech w 1614 r.³

¹ Por.: C. P. Snow, *The Two Cultures and a Second Lork. An Expanded Version of the Two Cultures and the Scientific Revolution*, Cambridge 1965, Univ. Press.

² D. Čapková, *Domáci kořeny některých základních rysů Komenského pojetí univerzálního vzdělávání*, „Pedagogika”, nr 23, Praha, Academia 1973, s. 439—458.

³ W 1616 r. wydał *Grammaticae facillioris praecepta* (dziś zaginioną); w okresie późniejszym nie był zadowolony z tej pracy.

Pedagog czeski zwracał uwagę⁴, że od prostej krytyki i dążenia do opracowania nowej metody nauczania języka łacińskiego nie uległa zmianie struktura treści nauczania w szkole średniej (Philipp Glaum, Eilhard Lubinus). Inni badacze przeszli do reformy nauczania kładąc nacisk bądź na jej rzeczowość (np. Ratke), bądź na encyklopedyczność (włączenie nowych dyscyplin naukowych) oraz na lepsze opracowanie materiału nauczanego (Vives, Alsted). Wiązało się z tym podkreślanie roli języka ojczystego i metody pogładowej (Ratke i inni).

Komeńskiemu chodziło jednak o coś więcej niż tylko o reformę średniej szkoły łacińskiej. Jego prace powstałe przed 1628 r. świadczą o tym, że był wrażliwym obserwatorem życia i sprzeczności społecznych, że w sposób krytyczny oceniał poziom wykształcenia własnego narodu mierząc go najlepszymi osiągnięciami innych krajów w różnych dziedzinach oraz że brał aktywny udział w działalności politycznej w swojej ojczyźnie. Szło mu o znalezienie sensu życia, którego poszukiwał tym uporczywiej, im bardziej pogłębiały się sprzeczności społeczno-polityczne, religijne i narodowe po utracie samodzielności narodowej w 1620 r., w czasie prześladowań niekatolików, które osiągnęło również osobiście Komenskigo.

Tradycyjne zainteresowanie Jednoty zagadnieniem stałego rewidowania przez człowieka własnego stosunku do Boga, mające znaczenie w codziennej praktyce życiowej, dla wychowania i doskonalenia wszystkich, studium renesansowej filozofii neoplatońskiej, również podkreślającej punkt wyjścia od całości, utwierdzało Komeńskiego w przeświadczeniu, że nie wystarczy rozwiązać zagadnienia cząstkowe, jakimi była reforma nauczania łaciny albo reorganizacja jedynie szkoły średniej. Stale bardziej umacniał się w przekonaniu, że dążąc do naprawy ówczesnych niedostatków, które widział w tylu różnych gałęziach działalności ludzkiej, należy za punkt wyjścia przyjmować sprawy najistotniejsze, odnoszące się do wszystkich. Pojmowany po arystotelesowsku encyklopedyzm, z którym zapoznał się w dziełach swego ulubionego wykładowcy uniwersyteckiego, J. H. Alsteda⁵, nie dostarczał takiego rozwiązania. Nie dawał odpowiedzi na pytania odnoszące się do szerszych problemów życia ludzkiego i szukania tego, co jest w nim istotne. Inspirowany przez narodową tradycję reformacyjną i autorów o orientacji neoplatońskiej⁶, zwłaszcza dziełami Jakoba Böhma, Mikuláše Kuzáns-

⁴ Por.: *Didaktika, Užitek, Didactica magna, Praefatio*.

⁵ J. H. Alsted, *Cursus philosophici encyclopaedia libri 27 completens*, Herborn 1920 (następnie przeróbka jako *Encyclopaedia*, 1930).

⁶ Por.: J. V. Novák we wstępie do wydania *Centum securitatis, Veškeré spisy* XV, Brno 1910, s. 383; J. Červenka, *Die Naturphilosophie des J. A. Comenius*, Praha—Hanau, Academia 1970.

kého (Cusana), Bractwa Różokrzyżowców i innymi, Komeński spróbował opracować własną interpretację tego, co uważał za podstawowe: określić stosunek człowieka do świata, nakreślić filozofię życia ludzkiego, z której by wynikały również wskazania dotyczące wychowania i nauczania, tj. kształtowania ludzi.

W tych tendencjach należy się doszukiwać źródeł jego uwag o stosunku ogólnego do szczególnego, które sformułował w latach trzydziestych w Lesznie, oraz wypływających stąd stwierdzeń o stosunku wykształcenia ogólnego do cząstkowego, wyspecjalizowanego w danej dziedzinie. W dziele *Centrum securitatis*, które Komeński napisał w 1625 r., ale mógł wydać dopiero w polskim Lesznie, autor sformułował już pojęcie świata jako organicznej jedności wszystkiego, jako drzewa, jako ładu. Porządek ten człowiek może pojąć, jeżeli będzie umiał rozróżnić, co jest istotne, co stanowi zasadniczy sens jego życia (u Komeńskiego wyłożony zgodnie z zasadami religijnymi), a co jest drugorzędne, nieistotne. Nawiązując do swojej krytyki społecznej z *Labiryntu świata* (z 1623 r., wydanego dopiero w 1631 r.) i tutaj Komeński podkreślił, że istotne jest myślenie nie tylko o sobie, ale o wszystkich.

Poglądy te oraz myśli zawarte w dziele *Theatrum universitatis rerum* o konieczności poznawania świata i *Pisma Świętego* oraz nauki ludzkiej stanowiły przygotowanie do pracy, którą zaczął już pisać w 1627 r., a dokończył w Lesznie w 1630 r. Komeński jasno sformułował w niej swoje uwagi na temat wychowania i wykształcenia z punktu widzenia filozofii życia ludzkiego. I chociaż w *Dydaktyce*, jak nazwał swoje dzieło, autor nawiązał w sposób krytyczny do poprzednich prób ulepszenia metod wychowania (E. Bodinus, W. Ratke, Ch. Helwig, St. Ritter, Wolfstirn, J. Rhenius, J. C. Frey, J. W. Andrae i inni), to jest to odwołanie się do prób cząstkowych. Komeński tworzy jednak zupełnie nową koncepcję⁷. Odmienną w tym, że wszystkie zagadnienia cząstkowe dotyczące procesu wychowania i nauczania sformułował na podstawie problemów związanych z położeniem człowieka w panharmicznym wszechświecie. Człowieka ujmował na sposób Paracelsusa jako mikrokosmos w stosunku do makrokosmosu, przedstawianego w formie triady jako warstwy rozwojowe — przyrodniczą, ludzką i boską. Z tych założeń dopiero wywodził zasady teorii i praktyki wychowania i nauczania, a z nich i w stałym dialektycznym związku z nimi wyprowadzał dopiero cząstkowe wskazania związane z kształceniem i nauczaniem w różnych dziedzinach działalności ludzkiej. Człowiek jako mikrokosmos odzwierciedla w sobie stosunek strukturalny i porządek rozwojowy makrokosmosu: ma w sobie cechy przyrody (ciało, zmysły), dalej cechy, którymi wyróżnia się spośród innych stworzeń żyjących (rozum,

⁷ Por.: list Komeńskiego do R. Leszczyńskiego w Lesznie 1630 — A. Patera, *Jana Amosa Komenského korrespondence*, Praha 1892, s. 9.

mowa, wola świadomego czynu), dzięki którym może panować nad resztą przyrody. Wreszcie jest obrazem doskonałego twórcy świata i nie tylko może stale się doń przybliżać dzięki temu, że będzie się doskonalić w ciągu całego życia, ale jest to jego powinnością.

W ten sposób w swej istocie idealistyczny, religijny, ale z wieloma pierwiastkami materialistycznymi Komeński sformułował w *Dydaktyce* swą teorię kształcenia całej młodzieży czeskiej do 24 lat i reformę szkolnego nauczania i wychowania.

Nowatorstwo jego koncepcji polegało również na tym, że chciał połączyć uwagi o sytuacji człowieka w świecie z myślami o demokratyzacji nauczania, to znaczy nawiązywał do społecznych tradycji reformacji czeskiej, twierdząc że wszyscy są stworzeniami bożymi, wszyscy mają prawo i obowiązek kształcenia się. Tym wyraźniej odróżniał się nie tylko od swych europejskich poprzedników⁸, reformatorów nauczania (jakimi byli Alsted, Ratke i inni), ale także od autorów, których poglądy filozoficzne inspirowały go, na przykład od Mikuláše Cusana, z którym zgadzał się w pojmowaniu Wszechświata jako triady w przeciwieństwie do po arystotelesowsku pojmowanemu dualizmowi materii i formy, a w wyniku tego różnił się w poglądach na twórczość ducha ludzkiego. Ale i tę twórczość człowieka Komeński ujmował szerzej. W odróżnieniu na przykład od Cusana interesował się skutkami indywidualnymi i społecznymi poczynań ludzkich i stopniowo skupił się na całościowej naprawie nie tylko indywidualnego życia ludzkiego, ale także społecznego. Prace swych czeskich poprzedników, z którymi zgadzał się w spojrzeniu na społeczne aspekty wykształcenia i całościowego wychowania wszystkich, rozszerzył dzięki głębszemu ujęciu filozoficznemu poruszanych zagadnień i ich szerszemu rozumieniu.

Jest sprawą oczywistą, że na Komeńskiego wywarły wpływ także współczesne mu poszukiwania nowych metod naukowych, dążenia Bacona, a później Descartesa. Ponieważ jednak Komeński interesował się nie tylko zagadnieniami właściwych metod badania przyrody oraz istnienia i sposobu myślenia ludzi, ale rozwojem całościowym człowieka (w okresie późniejszym — całej ludzkości, ogółu społeczeństwa), był on zmuszony przystąpić do opracowania nowej metody formowania całościowego człowieka, uwzględniającej jego różnorodny stosunek do całego świata. Powszechnie znane metody, jak analiza i synteza, indukcja (to jest sposób empirycznego badania zjawisk, jednakże nie w sposób całkowicie odpowiadający rozumieniu Bacona) i dedukcja, dopełnił on swą oryginalną metodą synkretyczną. Przez synkretyzm rozumiał sposób, jak poprzez porównanie zjawisk rzeczywistych dochodzić do poznania ich istoty, odkrywać zależności różnych rzeczy lub zjawisk

⁸ Por.: D. Čapková, *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*, Praha, „Rozpravy ČSAV”, 1977, s. 13 i n.

w świecie, w ludzkim życiu i w wychowaniu. Z synkretyzmu rozwoju przyrody i ludzi (tak przyroda, jak i człowiek stanowią dwie z podstawowych trzech warstw Wszechświata) udało się Komeńskiemu wprowadzić już w *Dydaktyce* słuszne zasady pogładowej, łatwej, szybkiej, radosnej i efektywnej nauki i nauczania przyrodzonego, ponieważ odpowiadały przyrodzonemu rozwojowi człowieka. Dydaktyczne — i szerzej — pedagogiczne znaczenie synkretyzmu (to znaczy odnoszącego się do uniwersalnego wychowania człowieka w ciągu całego życia) w pełni potwierdziło się w praktyce wychowawczej. Sprzeczności występowały natomiast przy aplikacji synkretyzmu do zagadnień filozoficznych. Z porównania warstw kosmicznych (świata przyrodniczego, ludzkiego i bożego, jak je widział Komeński) autor wyprowadzał na przykład zasadę, że poznanie oparte na *Piśmie Świętym* (jako świadectwie o świecie bożym), można stosować również do problemów odnoszących się do świata przyrody. Dowód bezpośredni został tutaj zastąpiony przez analogię, co prowadziło, oczywiście, do mylnych wniosków, wskutek czego, jak wiadomo, Komeński znalazł się w niezgodzie z rozwijającymi się wówczas naukami przyrodniczymi. Zainteresowanie Komeńskiego skupiało się jednak na rozwiązaniu problemu, jakim był całościowy rozwój człowieka i jego stosunku do świata. Nie chciał zatem oddzielać poznania przyrody od poznania człowieka i społeczeństwa, nie chciał izolować myśli ani jakiegokolwiek dziedziny działalności ludzkiej od całości przejawów istnienia człowieka w rozwoju życia wszystkich.

W odróżnieniu od Bacona i Descartesa, którzy oddzielili przyrodę od stosunku człowieka do całego kosmosu, to jest według ówczesnych pojęć także i od Boga, a przyrodę tłumaczyli w sposób mechanistyczny jako obiektywni obserwatorzy, wykład Komeńskiego miał charakter organiczny. Człowieka widział jako organiczną część całego *universum*. Wszechświat w jego ujęciu nie był dużym mechanizmem, ale wielką całością organiczną, w której wszystko zależy od wszystkiego, a działanie w nim przebiega nie w sposób mechanistyczny, ale dialektyczny. Dlatego ani człowiek, ani społeczeństwo nie stanowią mechanizmów. Przeciwnie, ludzie są czynnikami twórczymi, zdolnymi przetwarzać przyrodę, jednostki, społeczeństwo, są to całości, które w rozwoju historycznym wytwarzają nowe wartości, jak to Komeński stwierdził później w *Panothosii*; są w stanie usprawnić nie tylko wychowanie, ale cały świat.

Należy stwierdzić, że ówczesny mechanicyzm oddziałł jednak również na Komeńskiego (porównanie systemu nauczania i zegarów, szkoły i drukarni itp.); jednakże tylko w zagadnieniach szczegółowych, a nie w spojrzeniu na człowieka i świat.

Koncepcję filozoficzną, na której Komeński oparł swoją teorię wychowania i nauczania wszystkich, nazwał on, jak wiadomo, pansofią, a stosowaną przez siebie metodę kompleksową (obejmującą także syn-

kretyzm) metodą pansoficzną. Wszechwiedza za punkt wyjścia przyjmowała potrzebę kształcenia i wychowania ogółu ludzi i określała cele, treść i metody formowania wszystkich ludzi. Dążenie społeczne nauczania wszystkich, bez różnicy, wiodło czeskiego pedagoga do stałego poszerzania sposobu rozumienia pansoficznych celów, treści i metod, tj. kształcenia wszystkich (*omnes*) we wszystkim, co jest dla żywota ogółu istotne (*omnia*), metodą jak najbardziej uniwersalną, aby mogli doskonalić się wszechstronnie we wszystkich swych przejawach i stosunkach życiowych (*omnino*). I odwrotnie, ze zwrócenia uwagi na to, jakie znaczenie ma i powinno mieć nauczanie dla całego życia ludzkiego — indywidualnego i społecznego — wynikały dalsze stwierdzenia, dlaczego wszyscy ludzie na świecie powinni być nauczani w sposób uniwersalny, pansoficzny. System celów, treści i metod nauczania stawał się w ten sposób stopniowo w pojęciu Komeńskiego podsystemem stosunków, w które ludzie wchodzi przy zetknięciu ze światem w trakcie całego życia; stawał się podsystemem filozofii ludzkiego życia i bytu społeczeństwa w jego historycznym rozwoju.

Pansofia w pojęciu Komeńskiego odpowiadała zatem na pytania, co istnieje, co wszyscy mają poznawać, dlaczego i jak się w ten sposób doskonalić. Miała zatem znaczenie ontologiczne, noetyczne, dydaktyczne, pedagogiczne i społeczne. Im bardziej autor *Dydaktyki* zagłębiał się w te zagadnienia, tym jego system stawał się bardziej kompleksowy⁹.

Od programu nauczania młodzieży czeskiej (*Dydaktyka*) Komeński poszedł krok dalej wskazując jako cel nauczanie młodzieży świata (*Wielka Dydaktyka*) oraz wszystkich ludzi w czasie całego życia (*Pampaedia*) — ogółu społeczeństwa (*Via lucis, Panorthosia*). Wyszedłszy z zasady nauczania encyklopedycznego, to jest według oddzielnych dyscyplin, zaczął następnie ujmować całościowo materiał nauczania, zawierający ogólne podstawy filozoficzne, które miały objaśniać najważniejsze zjawiska w życiu ludzi na świecie, i nawiązujące do tego wiadomości fragmentaryczne z poszczególnych dziedzin działalności ludzkiej, zawsze w ścisłym powiązaniu z tymi zasadami fundamentalnymi, a słuszniej mówiąc, pozostające z nimi w związku dialektycznym. Pojęcie metody nauczania i wychowania Komeński stopniowo pogłębiał dwoma torami. Z jednej strony chodziło mu o integrację treści nauczania, to jest wiadomości z poszczególnych dziedzin działalności człowieka i o to, aby zakres wykształcenia odpowiadał poziomowi rozwoju społecznego. Z drugiej strony stale sprawdzał, jak w procesie nauczania i wychowania są rozwijane w sposób harmonijny wszystkie ludzkie zdolności — zmysły, rozum, mowa, ręka, czucie, jaką korzyść praktyczną przynosi nabyta wiedza, po prostu, jak dzięki temu ogólnie doskonalili się człowiek

⁹ *Ibidem*, s. 25—28 zawiera omówienie poszczególnych rozwojowych stopni zastosowania pansofii w pedagogice.

i jego stosunek do przyrody, do innych ludzi i jak przybliżyć się do ideału doskonałości, widzianego w Bogu.

Pansofia jako pełny, organiczny, redukcyjny system wszelkiego poznania, odpowiadający strukturze mikrokosmosu — człowiekowi i jego rozwojowi oraz stosunkowi do makrokosmosu — Wszechświata, nie miała zatem celu gromadzenia jak największej ilości wiadomości (jak to robiły ówczesne encyklopedie). Oznaczała ich przemyślany wybór i usystematyzowanie tak, aby informacje te można było opanować i aby przyczyniały się do zdobycia przez człowieka mądrości życiowej¹⁰. W ten sposób Komeński zmierzał do ogólnego uszlachetnienia człowieka. Osiągnięcie takiej pełni wykluczało, aby wiadomości były dla uczniów w określonym wieku nie do przyswojenia ze względu na ilość lub trudność. Wyłączało ono ćwiczenie pamięci bez rozumienia lub przeciążanie umysłu bez uwzględnienia zdrowia fizycznego albo obarczanie rozumu bez brania pod uwagę moralnych i społecznych wyników nauczania itp.

Zapewnienie pełnego udoskonalenia człowieka miało stanowić podstawę wszystkich stopni nauczania, poczynając od wychowania przedszkolnego, a więc w szkole elementarnej, średniej, wyższej (akademii) i jak to później Komeński sformułował w *Pampaedii*, także przy kształceniu dorosłych. Opracowaniu systemu takich powszechnych zasad będących punktem wyjścia dla nauczania szkolnego poświęcił się on już w czasie swojego pierwszego pobytu w Lesznie, to jest w latach trzydziestych XVII w., zwłaszcza w dziele *Prodromus pansophiae*.

Gdy Komeński nie mógł ani dokończyć, ani wprowadzić w życie zasad zawartych w swym pierwszym wielkim projekcie *Ráje českého (Ráj církve)*, którego częścią była czeska *Didaktika*, dokończona w Lesznie w 1630 r., z inicjatywy polskich przyjaciół i po uchwale synodu brackiego zdecydował się wykorzystać wyniki swych teorii dla pożytku szkół polskich. Jednakże jego projekty przekraczały potrzeby społeczne polskiego środowiska. Gimnazjum łacińskie w Lesznie było przeznaczone przede wszystkim do wychowania młodych szlachciców i mieszczan. Szeroki demokratyzm *Dydaktyki* oraz podstawy teorii wychowania nauczania w ramach filozofii życia ludzkiego przerastały swym znaczeniem nie tylko środowisko polskie, ale w ogóle tamte czasy. I chociaż Rafał Leszczyński, Mateusz Głoskowski i Jan Schlichting (przedstawiciele Leszczyńskiego w Lesznie) oraz rektor gimnazjum, Andrzej Węgierski, uznali — według świadectwa Komeńskiego — podstawy *Dydaktyki* za „nieomylnie” (*infallibiles*)¹¹, to ocenili oczywiście przede wszystkim metodę przyrodzoną, a nie rzeczywisty myślowy fundament tego dzieła. Przejawili także zainteresowanie wprowadzeniem nowej metody w łacińskich szkołach średnich w Polsce.

¹⁰ *Prodromus pansophiae*, par. 7.

¹¹ Por.: A. Patera, *op. cit.*, s. 9.

Komeński wyraził zgodę, ale nie odstąpił w rzeczywistości od swojej koncepcji, jak to widać z łacińskiej *Didactica magna* z 1638 r., będącej tłumaczoną, częściowo przepracowaną i uzupełnioną wersją wcześniejszej *Dydaktyki* czeskiej. Przeróbka nie odnosiła się do zagadnienia demokratyzacji wykształcenia, lecz odwrotnie, do pełniejszego wprowadzenia w życie powszechności nauczania, zwłaszcza w odniesieniu do struktury treści nauczanych. Nie informacje z poszczególnych, odseparowanych dyscyplin, lecz system wiadomości o całym świecie, jak to przykładowo przedstawił już w 1631 r. w nowym typie podręcznika *Janua linguarum*, stał się konkretnym punktem wyjścia dla nauczania fragmentarycznego w pojedynczych dziedzinach. Wszystkie działy nauki powinny zapewniać przede wszystkim spojrzenie na całość świata pod specjalnym kątem widzenia. *Janua linguarum*, które były w istocie podręcznikami nauki języka, swymi stu rozdziałami mówiącymi o przyrodzie, życiu ludzkim i świecie duchowym przyczyniały się do ogólnego poznania całego świata, jak tego chciał Komeński. Wiadomości te mogły jednak na innych stopniach rozwoju człowieka być modyfikowane i dostosowane do możliwości i zdolności percepcyjnych w danym wieku, czy to szło o stopień elementarny, czy którykolwiek wyższy. Od tych zasad Komeński nigdy nie odstąpił, choć bywał zmuszony do pracy w szkołach łacińskich czy to w Lesznie, czy w Elblągu (w latach 1642—1648) albo w Sarospataku (w latach 1650—1654). Koncepcji swojej bronił przeciwko zarzutom ze strony przedstawicieli rozwijających się nauk¹², koncentrujących się na badaniach cząstkowych, specjalistycznych oraz ze strony kościelnych ortodoksów, dla których jego metoda była za mało religijna¹³.

Kontakty korespondencyjne ze zwolennikami Fr. Bacona w latach trzydziestych w Anglii przedrewolucyjnej i porewolucyjnej (1641—1642) przyczyniły się do zaostrenia przez Komeńskiego krytyki rozdrabniania wiadomości w nauczaniu szkolnym i w ogóle w kształceniu. Jednakże mimo tego, że zgadzał się on z licznymi hartlibianami w wielu sprawach¹⁴ i uzyskał od nich cenne wskazania, przede wszystkim, jak włączyć naprawę nauczania i wychowania do szeroko rozumianej reformy społecznej, nigdy nie zgodził się z ich krytyką swojej metody pansoficznej, która mu umożliwiała napisanie „dydaktyki życia”¹⁵, a nie

¹² Komenský zgodził się z Hübnerowską krytyką *Didaktiki* (która znajduje się w tomie Kvačala), *Die pädagogische Reform des Comenius*, t. I, s. 141—157, t. II, s. 54 i n., ale tylko w zagadnieniach ubocznych, a nie z oceną koncepcji tego dzieła opartego na synkretyzmie. Por.: także: *Opera didactica omnia*, IV, 46.

¹³ Jeronym Briniewski, *Annotatiunculae quaedam* — krytykuje Komeńskiego ze stanowiska scholastyki średniowiecznej. Nie rozumie i nie zgadza się z koncepcją pansofii, metafizyką pansoficzną, z podkreślaniami przez Komeńskiego roli aktywności ludzkiej, z jego racjonalizmem, demokratyzmem itp.

¹⁴ Por.: J. Kvačala, *Korrespondence J. A. Komenského*, I, Praha 1897.

¹⁵ *Ventilabrum sapientiae*, par. 30; *Opera didactica omnia*, IV sl. 46, w którym

tylko dydaktyki jakiejś poszczególnej dziedziny. Uwaga Hübnera zamieszczona w jego krytyce *Dydaktyki*, że nie powinien trzymać się starożytnego podziału nauk, prowadziła Komeńskiego nie do tego, aby podał klasyfikację dyscyplin odmienną niż to zrobił w dziesiątym rozdziale czeskiej *Dydaktyki*. Odwrotnie, Komeński sądził, że należy wystąpić przeciwko odseparowaniu poszczególnych dziedzin wiedzy i podać zasady „powszechności nauk o rzeczach”, to jest pokazać, że każda dyscyplina musi mieć i ma aspekt ogólny, poprzez który zbliża się do innych dziedzin, nie naruszając przy tym specyfiki poznania cząstkowego, na którym skupiały się zainteresowania poszczególnych dyscyplin¹⁶. Również krytyka Hübnera, że nie wystarczy zastosować z powodzeniem pansofię do nauczania szkolnego, spowodowała ugruntowanie się u niego poglądu, że pansofia powinna się stać podstawą ogólnej poprawy wykształcenia i życia społeczeństwa.

W trzydziestych latach, gdy Komeński odszedł już od zagadnienia zakresu wykształcenia dzielonego według poszczególnych dyscyplin, o których integracji rozmyślał, stanął przed problemem, jak wypracować pansofię, aby zapewniła ona zarówno wykształcenie ogólne, jak specjalistyczne. Wszechwiedzę jako wybór podstawowych, konkretnych wiadomości o świecie przedstawił w podręczniku *Janua linguarum*. Ponieważ jednak zakres określonych informacji o rzeczach i zjawiskach zachodzących w świecie chciał oprzeć na podstawach filozoficznych, aby uczniowie rozumieli istotę rzeczy i zjawisk, zależności i różnice występujące między nimi, a także umieli zorientować się w innych wiadomościach i działalności życiowej, zaczął rozpatrywać problem wyboru podstawowych zasad, na których opiera się świat. W rzeczywistości Komeńskiemu chodziło o to, jak ukazać stosunek filozofii i teorii wychowania i nauczania oraz praktyki. Te zainteresowania Komeńskiego rozwijały się równolegle do jego pozostałej, bogatej działalności w Lesznie, która była związana z troską o Jednotę i z pracą dla niej, praktyczną działalnością nauczycielską w gimnazjum w Lesznie, współpracą naukową z hartlibianami w sprawie połączenia wykształcenia ludzkiego itp.

Jeżeli w *Dydaktyce* pansofia stanowiła podstawę koncepcji świata i punkt wyjścia dla uwag o wychowaniu, a zatem pełniła funkcje ogólnie pedagogiczne i dydaktyczne, obecnie chodziło o jej znaczenie metodologiczne, czyli jak wszechwiedza może stanowić wprowadzenie do poznania ogólnego i cząstkowego. Pansofię w rozumieniu wstępu metodologicznego do wszystkich dziedzin działalności Komeński nazwał w latach trzydziestych metafizyką pansoficzną¹⁷. Oparł ją na wcześniej-

Komeński stwierdza, że nie pisał dydaktyki żadnej poszczególnej dziedziny, ale dydaktykę życia i dlatego nazwał ją *Wielką*.

¹⁶ *Prodromus pansophiae*, par. 19 i n.

¹⁷ *Ibidem*, par. 26.

szej krytyce metafizyki arystotelesowskiej¹⁸. W wielu punktach zgadzał się przy tym z zarzutami Vivesa w stosunku do kontemplacji abstrakcyjnej¹⁹, którą ten ostatni uważał za niebezpieczną dla całego życia intelektualnego, oraz ze stanowiskiem krytycznym Bacona w odniesieniu do Arystotelesa²⁰. Komeński uważał istnienie kontemplacji jako celu samego w sobie i ze względu na jej niezrozumiałość jako zbyt cenne postępowanie w życiu ludzkim.

Metafizyka pansoficzna była nauką o bycie pojmowanym na sposób neoplatoński. Świat pierwotny (*archetypus*), to jest świat idei w boskiej myśli, emanował na rzeczy oraz zjawiska tego świata i w ten sposób stawał się rzeczywistością (*ektypus*); człowiek za pomocą pojęć wrodzonych może zrozumieć i pojąć ład idealny i zgodnie z nim, dzięki swoim zdolnościom, wytwarzać swoje dzieła (*antitypy*)²¹. Należy zatem wykryć społeczne zasady istnienia przyrody, myśli ludzkiej i *Pisma Świętego* oraz sposoby podziału, aby znaleźć klucz do zrozumienia rzeczywistości, a zatem i normy postępowania²².

Kładzeniem nacisku na znaczenie praktyki, na wpływ podstaw teoretycznych na działalność codzienną, Komeński odwoływał się do dziedzictwa husytów, ale zgadzał się także z krytyką platonizmu przeprowadzoną przez Bacona. Nawiązywał jednocześnie do pochwały Platona wyrażonej przez tego uczonego, że widział rzeczy w postaci linii wznoszącej się do jedności, ale także do jego krytyki, że w wyniku ścisłego rozdzielenia świata idei od świata realnego jego poglądy stały się nieplodne dla stosunków tam panujących. Ze względu na podkreślanie znaczenia praktyki nie można zatem nazwać metafizyki pansoficznej tylko neoplatońską. Ma ona podstawy neoplatońskie, ale także rysy baconizmu. Komeński znalazł dla siebie inspirację w filozofii pierwszej Bacona, która miała być wspólnym poprzednikiem i początkiem wszystkich nauk i także w jego metafizyce, odnoszącej się zawsze do zagadnień praktycznych. W odróżnieniu od Bacona nie rozdzielał jednak metafizyki od teologii. Ogólnie zatem opierał się na platońskim pojęciu świata pierwotnego i świata realnego. Dzięki jednak oryginalnemu, synkretycznemu pojmowaniu warstw w rzeczywistości dochodził do kładzenia nacisku na rolę praktyki. Od konkretnego zaś z powrotem dochodził do ogólnego. Komeński ustanawiał zatem poprzez zasady metafizyki pansoficznej, która różniła się od wszystkich systemów metafizycznych dawniejszych i współczesnych, ogólny metodologiczny punkt wyjścia dla

¹⁸ *Physicae synopsis, Praefatio; Prodromus pansophiae*, par. 13.

¹⁹ L. Vives w dziele *De tradendis disciplinis*, s. 244.

²⁰ Fr. Bacon, *The Advancement of Learning*, II, par. VII, 5, 6 — Komeński w *Prodromus pansophiae* i w *Consultatio catholica, Pansophia*, Praga 1966, s. 200.

²¹ *Prodromus pansophiae*, par. 74.

²² *Ibidem*, par. 79—87.

konkretnych dziedzin, włącznie z teorią i praktyką kształtowania człowieka²³.

Dlatego układ podręczników, o które zabiegał, czy to były projekty z lat trzydziestych, czy czterdziestych, miał zawsze obejmować część poświęconą metafizyce pansoficznej, to jest poznawaniu zasad, praw i ideowego celu, nadającego właściwy sens wykształceniu, oraz partie przeznaczone na konkretne wiadomości z poszczególnych dziedzin, w przypadku działalności Komeńskiego, zwłaszcza z zakresu nauczania języka.

Pragnienie ustalenia ogólnych praw świata rzeczy przywiodło Komeńskiego do przekonania, że dydaktykę określonej dyscypliny należy poprzedzić — jako podstawową — ogólną teorią danej dziedziny oraz powszechnymi zasadami poznania i nauczania, ogólnie mówiąc wychowania, opartymi także na filozofii życia ludzkiego. Dlatego w *Methodus linguarum novissima*, które opracował w czasie pobytu w Elblągu, a wydał w okresie drugiego pobytu w Lesznie w 1648 r., omówienie problemów nauczania języka poprzedził ogólną teorią językową, opartą na teorii poznania całego świata, łącząc w ten sposób zagadnienie nauki języków z ogólną teorią nauki i nauczania²⁴. Stosunek ogólnego do szczególnego stanowi podstawowy punkt wyjścia dla zrozumienia, jakie miejsce zajmuje dydaktyka nauki języka w ramach ogólnego systemu dydaktycznego.

Jeżeli rozumie się istotne stosunki istniejące w rzeczywistości, to można również głębiej poznać dziedzinę specjalną i odwrotnie, nauczanie fragmentaryczne oparte na właściwych założeniach przyczynia się także do ogólnego poznania. Poznanie wyspecjalizowane było w pojęciu Komeńskiego dialektycznie powiązane z poznaniem ogólnym i nie mogło być oderwane od życia i stanowić celu samego w sobie.

Zasadę z jednej strony ogólnego, a z drugiej jednostkowego, szczególnego Komeński rozumiał jako dwa aspekty całościowego spojrzenia na rzeczywistość. Poznanie ogólnych zasad, istotnych różnic i zależności między rzeczami, sensu wszelkiego istnienia, jest według Komeńskiego podstawą podejścia filozoficznego do rzeczywistości. Skoncentrowanie się na realiach, jednostkowym jest konieczne z punktu widzenia procesu nauczania, aby dzięki metodzie pogładowego, szybkiego i efektywnego studium kształcenie mogło jednoczyć się z rozwojem, możliwościami i zdolnościami nauczanego, dla jego wszechstronnego doskonalenia we wszelkich stosunkach życiowych. Pojęcie zależności *ratio*, *oratio*, *operatio*, nabiera znaczenia nie tylko dla teorii poznania, ale ma także zasięg szerszy, pedagogiczny i społeczny.

Dlatego, jeżeli Komeński mówi w jednym miejscu, że wszystko co

²³ Fr. Bacon, *op. cit.*, II, par. VII, 3.

²⁴ Poprzez włączenie 10 rozdziału o metodzie nauki i nauczania do *Methodus linguarum novissima*.

jednostkowe przynosi tylko szczególne rozwinięcie ogólnego²⁵, i że poprzez poznanie ogólnych zasad i zależności między rzeczami oraz poznanie ich rozwoju prowadzi do poznania wszystkiego, a kiedy indziej twierdzi, że zwłaszcza w znajomości szczególnego „spočiva opravdu znalost věcia užitek ze znalosti”²⁶ („spoczywa prawdziwa znajomość rzeczy i korzyść z umiejętności”), to należy dzieło Komeńskiego widzieć jako całość i odróżniać, dlaczego niekiedy kładzie akcent bądź na ogólne, bądź na szczególne. Stwierzeń o znaczeniu ogólnego i szczególnego nie można rozpatrywać w sposób izolowany. Zawsze słuszne pozostaje jego zdanie „Řekl jsem, že se má učit obecnému a zvláštnímu”²⁷ („Powiedziałem, że powinno się uczyć ogólnego i szczególnego”). O tym, kiedy i jak należy uwzględniać poszczególne aspekty, mówił w większości swoich dzieł pansoficznych.

Jeżeli porównamy tę koncepcję Komeńskiego z treścią nauczania w ówczesnych średnich szkołach łacińskich, także i w Polsce, w tym również takich, w których do zakresu wykształcenia przenikały wiadomości rzeczowe, to nie napotkamy przypadku podobnego zastosowania stosunku ogólnego i szczególnego²⁸. Nie znajdziemy go jednak także ani u ówczesnych, ani dawniejszych teoretyków. Sam Komeński, gdy chciał opracować system podręczników, nie mógł zrealizować nawet swoich zamierzeń co do siedmioczęściowych informatorów²⁹, nie mówiąc już w ogóle o kompleksowym projekcie trzydziestu sześciu kompendiów, których plan zachował się w roboczym *Dzienniku* Komeńskiego³⁰. Wydał on tylko pomoce do przedmiotowego nauczania języków, które mogły być stosowane z powodzeniem w ówczesnych szkołach łacińskich w Szwecji, Polsce, w Białym Potoku (Sarospatak) itp.

Siedmioczęściowa *O naprawie rzeczy ludzkich* (*Consultatio*) stanowi nie tylko największe osiągnięcie w zakresie zastosowania pansofii do zagadnień nauczania i wychowania, ale także szczytowe ujęcie zależności ogólnego i szczególnego, powszechnego i specjalnego nauczania. Inspiracje do napisania czerpał Komeński z rewolucyjnej Anglii (poprzednikiem tego dzieła była praca *Via lucis*). Zaczął ją pisać w czasie pobytu w Elblągu (1642—1648), gdzie pracował nad podręcznikami dla szwedzkich szkół średnich, ale zajmował się nią głównie w czasie trze-

²⁵ *Prodromus pansophiae*, par. 79, 88, 117.

²⁶ *Via lucia*, XIV, par. 15.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ St. Tync, *Szkoła w Lesznie w okresie renesansu (1555—1656)*, [w:] *Sesja naukowa w Lesznie*, Warszawa—Wrocław 1957, s. 17—86; K. Kubik, *Rola Gimnazjum Akademickiego w rozwoju nauk ścisłych w Gdańsku*, [w:] *Gdańskie Gimnazjum Akademickie. Księga Pamiątkowa*, Gdynia 1959, s. 7—77 i n.

²⁹ Por.: *Dilucidatio at Pansophiae diatyposis*.

³⁰ J. A. Comenius, *Ex diario*, [w:] D. Čapková, *Neznámý deník Komeńského*, samodzielny dodatek do „*Studia Comeniana et historica*”, 1974—1975, nr 8—9, s. 71—96. Por.: także rozprawę wstępną autorki i wykres na s. 54.

kiego pobytu w Lesznie po powrocie z Węgier (1654—1656). W czasie pożaru miasta (1656 r.) utracił przygotowane rękopisy³¹.

Ośmioczęściowa *Pansofia* (którą Komeński nazywa także *Pantaxia*) zawiera system informacji o świecie, który stanowi ukoronowanie jego życiowych dążeń zmierzających do integracji wiadomości o świecie w ujęciu ogólnofilozoficznym i konkretnym, przedmiotowym. Porządek świata został tu przedstawiony według poszczególnych stopni rozwoju świata realnego, przyrodniczego, czyli materialnego (stopień IV), świata pracy ludzkiej (stopień V), moralnego (stopień VI), duchowego (stopień VII), które poprzedza świat pierwotny, poznawalny rozumowo i świat możliwości (stopnia I—III), a po wszystkich następuje świat rzeczy (stopień VIII). Komeński chciał w ten sposób pokazać rozwój człowieka od pierwotnej doskonałości jako wzoru poprzez przedstawienie niedoskonałości spraw ludzkich, do ich poprawy, a dzięki tej odnowie osiągnięcie wyższego stopnia doskonałości. Metafizyka pansoficzna obejmuje zakres świata możliwości i wybór konkretnych wiadomości przedmiotowych ze stopni IV—VII.

Pierwotny cel, jakim jest jedność ludzkiego wykształcenia, został tu podporządkowany szerszemu zamierzeniu, rozpatruje się go ewentualnie w ramach tego szerszego kontekstu, którym w dziele *O naprawie* jest naprawa całego społeczeństwa. W tym ujęciu głębszego sensu nabiera również odnowa jednostek w czasie życiowego rozwoju od narodzin do starości, jak to zostało powiedziane w *Pampaedii* — czwartej części dzieła. Odnowa ta pozostaje w dialektycznym związku z doskonaleniem całego społeczeństwa na świecie. Kultura myśli ludzkiej urzeczywistnia się tylko w kulturze człowieka, a kultura jednostki zostaje pomnożona o kulturę społeczną. Zakres wykształcenia jest określony jako doskonalący wszechstronnie każdego i jako społecznie niezbędny. Podstawowa zależność ogólnego i szczególnego została tutaj ujęta w płaszczyźnie społecznej jako dialektyczny stosunek społeczeństwa i jednostki. Jest to widoczne z *Panorthosii* (szósta część dzieła) i osiąga w ten sposób szczytowy wyraz.

ZAKOŃCZENIE

Chociaż poglądy Komeńskiego i jego koncepcję uniwersalnego nauczania wszystkich należy oceniać biorąc pod uwagę intelektualne wpływy, którym ulegał oraz tradycję, to trzeba także dostrzegać, w czym jego zasady przerastały ówczesne stanowiska klasowe i wytyczały drogę na przyszłość.

Twórcze np. nawiązanie do poglądu Komeńskiego, aby zakres wykształcenia obejmował to, co jest ważne dla życia, nie oznacza przej-

³¹ *De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*, Praga 1966.

mowania wszystkiego, co przez to pojęcie rozumiał autor w XVII w. Rozumieć jednak przez to należy twórcze odwołanie się do samych zasad i przeanalizowanie, co dzisiaj uważamy za istotne w życiu i co zatem powinno zostać włączone w ramy wykształcenia. Kryteria wyboru z całości poznania ludzkiego będą dzisiaj podporządkowane nowoczesnym zapatrywaniom na świat, Wszechświat itp.

Inspirujące jest również to, że Komeński uczył brania pod uwagę całości problematyki. Chodziło mu o zagadnienia naprawy całego człowieka i wszystkich ludzi. Dlatego nie zadowalał się punktem widzenia jednej dyscypliny, które byłoby odseparowane od problematyki całego życia ludzkiego w przebiegu dziejów społecznych. W okresie, w którym badania naukowe zapoczątkowywały podział na poszczególne dyscypliny wiedzy, Komeński przestrzegał przed wąską specjalizacją naukową³², która spowodowałaby zanik szerszych zainteresowań problemami rozwoju społecznego i światowego pokoju (podobnie jak krytykował także humanistów za brak zainteresowania dyscyplinami przyrodniczymi, osiągnięciami tych nauk uzupełniał zakres nauczania szkolnego).

Ważne również jest jego stwierdzenie, że pracę wychowawczą i kształceniową należy oprzeć na teorii filozoficznej, która zawierałaby także odpowiedzi na pytania o miejsce człowieka we współczesnym świecie i społeczeństwie i byłaby doradcą metodologicznym w sprawach zakresu nauczania. Szukanie właściwej zależności między kształceniem ogólnym i specjalnym poprzez pansofię, czyli połączenie ogólnego i szczególnego, oznaczało dążenie do ujęcia problematyki wychowawczej i kształceniowej w stały system. Nauczanie specjalistyczne przy takim ujęciu nie mogło pełnić tylko roli fragmentarycznej, ponieważ pozostawało w ścisłym związku z szerszymi zależnościami społecznymi i kulturalnymi. Pojęcie wiedzy nabierało w ten sposób wyraźnego charakteru społecznego. I ta droga biorąca początek w poglądach Komeńskiego prowadzi do współczesnego myślenia naukowego, do naukowych poglądów na kształtowanie człowieka w najróżniejszych kontekstach żywota całej ludzkości.

Komeński uświadamiał sobie konieczność rozwiązania zagadnienia naprawy człowieka i społeczeństwa w ścisłym powiązaniu z filozofią i metodologią nauk. Uświadamiał sobie także konieczność rozstrzygnięcia problemu nauki i nauczania rozpatrywanego w kontekście teorii, którą dzisiaj nazywamy pedagogiką (a którą Komeński nazywał dydaktyką) oraz konieczność załatwienia sprawy systemu podręczników opracowanych z uwzględnieniem teorii pedagogicznej i filozoficznej. Mimo podstaw idealistycznych inspirujące jest jego dialektyczne ujmowanie struktury stosunków celu, treści i metod kształtowania wszystkich ludzi.

³² Por.: przedmowę Komeńskiego do pracy *Via lucis*, dedykowaną członkom Royal Society w Anglii.

Przy dzisiejszym, wyższym poziomie rozwoju społecznego zajmujemy się tymi wszystkimi problemami.

Wynika stąd, jakie znaczenie mają badania podstawowych zasad zawartych w dziele Komeńskiego.

DAGMAR ČAPKOVÁ

RELATIONSHIP BETWEEN GENERAL AND SPECIALISTIC EDUCATION IN KOMENSKY'S IDEAS ON UNIVERSAL PERMANENT EDUCATION

Summary

The author discusses the inspiring function of the Komensky's principle of integration of general and specialistic education. There were shown origins of changes in the author's views, dependent on development of his ideas, and there was made a critical evaluation of his theory accounting for the amount of Komensky's debt to his epoch and to prior times. It was also emphasized that some of Komensky's ideas outgrew the then existent class differences and, by the same token, the possibilities of their social realization, and thus formed recommendations for the future.

As particularly inspiring there was considered the fact that Komensky based his educational views on assumptions on the general attitude of man toward entire world and on his philosophy of human life. Although his pansophism was closely connected with contemporary needs in education, the democratic elements of his theory were drawn from the Czech reformist tradition, neoplatonic and partly baconic ideas, and they meant a new philosophical approach to problems of formation of human individual. In contrast to neoplatonism, Komensky put considerable emphasis upon practice and social function of all human activity. In contrast to baconism and cartesianism he aimed at formation of whole human being in all his interrelationships.

Education based on such assumptions should become a need of the whole life of all people, that is, it should not mean a short-term utilitarian goal (like acquirement of narrow qualifications indispensable for job) but it should be understood as a mean for many-sided, internal enrichment of man and the way to improve human relationships. In order to realize the aim, the relationship between general and specialistic education was made more precise. Komensky worked on this problem particularly during his first stay in Leszno. Despite the fact that he was not understood by representatives of contemporary science where mechanistic approach dominated, nor by the Church dogmatics he tried to elaborate his pansophism which not only included a sophisticated selection of information on the world in general (needed in practice) but which also served diverse methodological functions, constituting a theoretical introduction to more specific areas of human activity. On a similar basis there was also elaborated a system of handbooks which were to include both, a theoretical part devoted to general principles, rules and ideological goals of education, and the parts which would include more specific elementary information. Didactics in any specific domain was thus related to the basic general theory in this domain, and to the general theory of cognition, science and education, with the whole theory based

upon philosophy of human life. A pupil should thus first learn the essential general information in order to be able next to understand the more specific aspects of cognition, and vice versa: proper grounds for specific education should contribute to general education and to general culture.

The relationship between the general and particular education in Komenský's works was thus conceived dialectically as two sides of the wholistic approach to reality.

More thorough solutions to all these problems were suggested by Komenský during his third stay in Leszno, where (up to 1656) he was focused upon his biggest work (*Obecná porada o napravě věcí lidských*) (General advice on amendment of human affairs), before the manuscripts were burned during the big fire in Leszno. The main theme of his work was a relationship between general and particular, removed from the purely education plane to the social one. Improvement of education was viewed here as one aspect of a more general restoration of society. Despite the idealistic point of departure, Komenský's work has been found inspiring even now, particularly when the basic educational principles are considered.

Translated by Maria Lewicka

ДАГМАР ЧАПКОВА

СВЯЗЬ ОБЩЕГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В КОНЦЕПЦИИ УНИВЕРСАЛЬНОГО НЕПРЕРЫВНОГО ВОСПИТАНИЯ ЯНА АМОСА КОМЕНСКОГО

Содержание.

Автор ставит вопрос инспирирующего значения выдвинутого Коменским принципа общего и специального образования. Изменения содержания этого понятия рассматриваются на фоне развития взглядов Коменского. Проводится критический разбор концепции чешского педагога, подчеркивается влияние как современных ему педагогических течений, так и ранее сформулированных в этой области теорий. Автор указывает на тот факт, что некоторые предложения Коменского опережали его эпоху, были неприемлимы в связи с классовой структурой общества — оставаясь указаниями на будущее они никогда не могли быть реализованы при жизни Коменского. Как особо важный, автор подчеркивает тот факт, что в своих работах по воспитанию Коменский основывался на положениях об отношении человека к окружающему его миру и на философии человеческой жизни. Пансофия Коменского вытекала из потребностей системы образования его эпохи, однако содержащиеся в ней демократические элементы, почерпнутые из чешской реформистской традиции, элементы неоплатонизма и — до некоторой степени — влияние Бэкона свидетельствуют о принципиально новом понимании процесса формирования человека. В противоположность неоплатонизму Коменский подчеркивает роль практики и общественного значения человеческой деятельности. В отличие от последователей философии Ф. Бэкона и Р. Декарта Коменский выдвигает, как основную, цель всестороннее формирование человека.

Основанное на этих принципах обучение должно было стать жизненной потребностью всех и каждого. Тем самым понимание образования выходит далеко за пределы подготовки к профессиональной деятельности — образование выступает в теории Коменского как фактор всестороннего развития человека и улучшения человеческих взаимоотношений. Именно

с этой точки зрения рассматривается соотношение между общим образованием и подготовкой к профессиональной деятельности. Эта тема стала ведущей в период первого пребывания Коменского в Лешне. Несмотря на отсутствие понимания со стороны научной среды, несмотря на выступавших против него последователей механистических теорий и религиозных догматиков, Коменский предпринял попытку создания пансофии. Пансофия содержала тщательно подобранные, необходимые в практической деятельности, сведения о мире. В то же время пансофия представляла собой методологическое и теоретическое введение в отдельные научные и практические области деятельности. Учебники были составлены по тому же принципу — они включали теоретическую часть, в которой обсуждались общие положения, законы и идейные принципы, определяющие жизненный смысл обучения, а также главы, посвященные отдельным частным вопросам в конкретной области. Таким образом в теории Коменского дидактика определенной области знаний тесно переплеталась с лежащими в основе этой области знаний общими теоретическими законами и всеобщей теорией познания, обучения и воспитания. У истоков теории в целом лежит философия человеческой жизни. Ученик должен усвоить существенные взаимосвязи между явлениями, что составляет основу более направленного познания, и наоборот — основанное на правильных предпосылках образование в пределах одной области, способствует повышению уровня общего образования и культурного уровня.

Из этого следует, что Коменский рассматривал соотношение между общим и специальным образованием с диалектической точки зрения, как две стороны комплексного подхода к действительности.

Чешский педагог неоднократно возвращался к этим вопросам, в частности, во время своего третьего пребывания в Лешне, когда он работал над основным трудом своей жизни — „Obesna porada o naprave veci lidskych“. К сожалению, в 1956 г. многие рукописи Коменского сгорели во время пожара Лешна. Основная мысль этой работы — соотношение между общим и частным, причем Коменский не ограничивается рассмотрением этих вопросов с педагогической точки зрения. В этой работе Коменский анализирует социальные явления современного ему общества; исправление системы воспитания и образования рассматривается как путь к исправлению всего общества. Научные предметы обретают общественное значение. Несмотря на идею исторические положения, лежащие в основе трудов Коменского, его взгляды и — прежде всего — сформулированный им принцип всеобщего обучения, сопричастны актуальны.

Перевод Татьяны Кленович