

NĚKTERÉ ASPEKTY KOMENSKÉHO CULTURA UNIVERSALIS

Totius Humanae Gentis Cultura universalis<sup>1/</sup> - univerzální kultivovanost lidstva, jak bychom dnes řekli, to bylo v Pam-  
paedii, která jako 4. díl Obecné porady o nápravě věcí lid-  
ských je Komenského teorií celoživotního vzdělávání, vrcholné  
vyjádření pojetí, jak formovat člověka a společnost. Cílem to-  
hoto celoživotního procesu, dimenzovaného i historicky, bylo  
utváření celku lidské osobnosti právě tak jako celku harmonic-  
kého sociálního soužití kdekoli na světě. Obojí chápal Komen-  
ský ve vzájemných vztazích, podmíněnosti a účinnosti. Právě  
pojetí těchto vztahů<sup>2/</sup> činí koncepcí Komenského tak zajímavými  
ještě po staletích.

Shora uvedený maximalistický postulát a trpělivá neustá-  
vající práce pro jeho naplnění a uskutečňování - to byl nej-  
charakterističtější způsob, který zvolil český myslitel 17.  
století jako odpověď na těžké rozpory své doby. Můžeme mít na  
mysli základní rozpory rodící se měšťanské raně kapitalistické  
společnosti s přežívajícím systémem středověce feudálním, do  
značné míry se projevujícím třicetiletou válkou - bojem o moc  
v Pobaltí a Evropě vůbec, ideologickým střetem konfesí a poli-  
tických záměrů. Dále rozpory renesančního vědeckého rozvoje,  
vzdělávacího úsilí humanistického a široké výchovy lidu v refor-  
maci na straně jedné s autoritářským a elitářsky zaměřeným  
scholasticismem na straně druhé. Komenský žil v takové době  
přechodu.

Navázal na odkaz české tradice od husitství demokraticky  
zaměřenou práci osvětovou a nejširše vzdělávací. Obraceje

se k těm společenským silám Evropy, které byly názorově blízké české reformaci, z níž vzešel, a které byly i v přímém boji s církevním habsburským absolutismem, který po roce 1620 zvíťazil v českých zemích, pokusil se Komenský budovat filosoficko-pedagogicko-sociálně účinnou koncepci, založenou theologicky, kterou však pro její interdisciplinární šíři a hloubku promlouval nakonec mnohem víc k budoucnosti než ke své době. Pro jeho dobu zůstala koncepce Komenského utopií, i když sám Komenský ji jako utopii nebral a opakovaně se snažil zaměřit ji dobově společensky, ke své současnosti.

Vývoj názorů Komenského od počátečního pojetí formatio hominis<sup>3/</sup> ke cultura universalis je obrazem dramatického celoživotního usilování Komenského, promýšlení skutečnosti, jaké postavení má člověk ve vesmíru a jaký je jeho význam společenský. Dramatické bylo v tom smyslu, že se tu jeví přímá sociální zkušenost mladého Komenského záhy osiřivšího a zažívajícího i válečné hrůzy v rodném kraji jihovýchodní Moravy; ohlas studia v Německu, který ho podnítil k široce založeným pracím k obohacení české kultury; kontakt s různým prostředím evropských zemí, kde jako exulant působil, ať společensky pokročilých /jako byly např. Anglie a Holandsko, na jejichž úspěchy chtěl navázat/, nebo feudálně zaostalých, které burcoval k aktivitě, odvolává se na nejlepší jejich tradice /jako to činil např. za pobytu v Uhrách/; svým úsilím se často obracel proti prostředí, které jeho cíle nemohlo plně pochopit buď proto, že jeho záměry přesahovaly možnost uskutečnění v daném společenském rámci, nebo proto, že prostředí bylo úže zaměřeno, byť někdy hlouběji, jako v

případě přírodovědného pokroku v západních zemích; nejrůznější podněty často sám přetvářel ve smyslu základní linie ustavičné zdokonalitelnosti všeho a všech, kterou mu dala domácí tradice husitská a bratrská.

Východisko koncepce Komenského bylo v řešení otázky, v jakém vztahu je člověk a svět. K naléhavějšímu řešení problému dospěl pod tlakem těžkých osobních zkušeností po roce 1620, kdy sám pronásledován a po ztrátě mladé rodiny těžce prožíval i utrpení národa stíhaného popravami, persekucí a násilnou rekatolizací, před níž lidé prchali ze země, pokud nebyli vězani, jako venkovský lid. Tehdy Komenský usilovněji hledal<sup>4/</sup> odpovědi na otázky o smyslu života, zamýšlel se nad člověkem a společností, jejichž nedostatky a neřesti tak plasticky vylíčil v satirickém Labyrintu.

Konečně i vlivem studia četné literatury,<sup>5/</sup> novoplatoniků, zejména Bratrstva Růžového kříže, se rozhodl, že při jakémkoli úsilí o nápravu, které mu bylo vštípeno výchovou v Jednotě bratrské, je potřeba hledat podstatu problému a vycházet od jeho celku,<sup>6/</sup> nikoli od nějaké jeho části.

Tento důraz na celek a na východisko od celku, důraz na to, co je podstatné a co zasahuje problémy nejjobecnější, týkající se všech, přivedl Komenského k soustředění na nápravu výchovy mládeže. V ní viděl koncem 20. let klíč k restituci národní reformační vzdělanosti, dojde-li vojensko-politickým zvratem poměrů k návratu do vlasti, jak se to jevílo možné v roce 1631 - 2.

Na rozdíl od evropských současníků, kteří se pokoušeli o dílčí reformy vyučování,<sup>7/</sup> přistoupil Komenský k řešení z hlediska co nejjobecnějšího. Problematiku školního vzdělání

a výchovy spojil ve své Didaktice s úvahami o postavení člověka v kosmu a s filosofií lidského života<sup>8/</sup>. Zároveň však proti teorii i praxi některých typů evropského humanismu /např. italského/, s nímž ho jinak sblížovalo soustředění na člověka a přesvědčení o lidské důstojnosti, neuvažoval jen o výchově individuálního dítěte. Jeho pohled na člověka a lidské věci byl usměrňován tradicí české reformace, která jako důsledek pokusu o revoluční řešení krize sociální, národnostní a náboženské, jak se to projevilo na počátku husitství, obsahovala vždy silné zřetele sociální, obhajobu spravedlnosti náboženské, národnostní a sociální. Po porážce táborského radikalismu se to uplatňovalo v reformační kultuře, zejména v pojetí výchovy všech. V bratrském společenství se Komenský seznámil i s praxí stupňovitého celoživotního zdokonalování všech, dětí, mládeže i dospělých, což uplatnil později ve své Pampaedii.

Komenský viděl od počátku a postupně stále hlouběji vzájemné vztahy jak vesmíru, macrocosmu a člověka, microcosmu, které rozvíjel od Didaktiky po Obecnou poradu, tak vztahy jedince a společnosti. Byl přesvědčen, že nápravu světa nelze uskutečnit bez člověka, jehož viděl jako spolupracovníka božího.<sup>9/</sup> A nápravu člověka nelze uskutečnit bez promýšlení jeho vztahů ke světu jako celku i k dílčím jednotlivostem prostředí, okolí a vztahu k lidem, společnosti jako celku.<sup>10/</sup>

Komenský tedy vyslovil již v Didaktice a prohloubil v Obecné poradě významné principy: teorii vzdělání je třeba založit na filosofii lidského života, na promýšlení vztahů člověka ke světu i k sobě samému jako součásti světa. Poněvadž člověk nemůže realizovat své lidství bez vztahu ke společnosti, jak dokládá Komenský již v Didaktice,<sup>11/</sup> vyvozuje z toho další významný princip,

že teorii i praxi vzdělání a výchovy je třeba sledovat z hlediska nejen individuálního, nýbrž i sociálního, a dbát, aby se vzdělání dostalo všem.

Výchova všech - to byl požadavek vyplývající z pansofického pojetí cílů výchovy. Pansofie Komenského byla filosofií, která mu pomohla určovat cíle, obsah a metody vzdělávání a výchovy i určovat jejich vztahy; na druhé straně však vycházela z dobových potřeb vzdělání, takže v díle Komenského tvořila s výchovatelskou teorií jednotu. Pansofie, úsilí o životní moudrost, tvořila pak v Obecné poradě<sup>12/</sup> organickou reduktivní soustavu veškerého poznání a odpovídala struktuře vztahu člověka k vesmíru. Pansofie byla však i metodologií,<sup>13/</sup> naznačovala, jak hledat cesty k odhalení podstaty skutečnosti, jak osvětlovat její stránky, především to, co je podstatné pro lidský život a co směřuje k jeho zdokonalování individuálně i sociálně. To, co je podstatné pro život, lze odhalit hledáním souvislostí mezi věcmi a jevy skutečnosti, rozlišováním celku a části, rozpoznáním jejich vztahů a hledáním smyslu dění. Z pozornosti k smyslu vzdělání a jeho významu pro lidský život vyplývalo Komenského zdůvodňování, proč mají být vzdělávání všichni všestranně ve všem podstatném pro život /omnes omnia omnino/. Systém cílů, obsahu a metod vzdělávání /právě tak jako systém kterékoli disciplíny/ se tak stával podsystémem vztahů, do nichž člověk vstupuje při styku se světem v průběhu celého života; stával se podsystémem filosofie lidského života a života společnosti v historickém vývoji.

Problematika cílů, obsahu i metod vzdělání, výchovy i vyučování sjednocoval Komenský také s úvahami o lidském vývoji individuálním i sociálním. Jeví se to v periodizaci školního vzdělávání<sup>14/</sup> na stupně škol od elementární přes střední po

vysokou a apodemií, to jest cestování po různých zemích k doplnění vzdělání. Dále je to zřejmé z jeho pojetí tzv. škol lidského života od údobí praeatálního, předškolního, přes dětství, mládí, dospívání, po dospělý věk a stáří.<sup>15/</sup>

Dítě a dětství nechápal Komenský odděleně od problémů vývoje a rozvoje celého lidského života individuálního i společenského, i když v dětství viděl základní a nejdůležitější etapu životní, na níž je budován další vývoj. Dětství bylo pro Komenského kladným činitelem v celoživotním vývoji člověka i celé společnosti za předpokladu, že je mu věnována přední a nejúzkostlivější výchovatelská pozornost v rodině i ve škole. K vroucím slovům z první kapitoly Informatoria školy mateřské<sup>16/</sup> o dítěti jako nejdražším klenotu zcela organicky se přimyká přesvědčení autora Pampaedie, že veškerá naděje na nápravu lidských věcí, to jest na přebudování společnosti, záleží na první výchově.<sup>17/</sup>

Zmínili jsme se o rozvoji lidského života individuálního a sociálního. Počátečním stupněm výchovatelských zásad Komenského, které bychom mohli nazvat teorií rozvoje, je úsilí, které se týká tříbení toho, čím se člověk povyšuje nad ostatní živočichy, čím se mezi nimi stává jedinečným a co charakterizuje jeho lidství, je-li to kultivováno. Tyto základní znaky vidí Komenský v mysli, řeči a ruce, tj. v myšlení, komunikaci řečí a v práci, dovednosti vytvářet díla a připravovat se k ovládnutí přírody. Úvahy o vztazích myšlení, řeči a ruky jako projevu lidského aktivního vztahu ke světu se táhnou celým dílem Komenského. Čím hlouběji promýšlí Komenský svou koncepci sociálně, tím diferencovaněji přistupuje k výčtu i ke kultivaci znaků lid-

ství. Začal úvahami vztahů ratio - oratio, vcelku v duchu humanistické kritiky jednostranného memorování. Ve čtyřicátých letech připojuje operatio. Je to v době styků s Baconovými stoupenci v revoluční Anglii, kdy pansofické koncepce Komenského se začínají rozrůstat v pojetí všenápravy. Vedle vztahů ratio, oratio, operatio uvažuje Komenský i o kultuře citu, obraznosti, vůle a svědomí.<sup>18/</sup> To pak rozvedl v Obecné poradě, kterou právě v letech čtyřicátých po odchodu z Anglie /1642/ začal rozpracovávat. V nejrozsáhlejší z jejích sedmi částí, v Pansofii /Pantaxii/ - jako soustavě vesmírných vrstev světové skutečnosti, novoplatónsky pojaté, následuje po světu přírody /mundus naturalis seu materialis/ svět lidské práce /mundus artificialis/<sup>19/</sup>: ten nej názorněji představuje v soustavě lidské dovednosti, techné, hlavní zásady operatio a v celku systému vztahy jednotlivých aspektů lidské činnosti, které mají být umocněny a sjednoceny s cílem světové nápravy všeho, všude, konanou všemi lidmi co nejvšestranněji, veskrze /omnes omnia omnino/. Další gradus Pansofie, svět morálky /mundus moralis/<sup>20/</sup>, obsahuje směrnice pro jedince i společnost, pro sebeovládání /etiku/, pro usměrňování vzájemných vztahů s ostatními /simbiotiku/ i pro organizaci společnosti /rodinou počínaje, školou a obcí pokračuje a státem konče/. V rámci celé Obecné rady rozvádí pak tyto směrnice v šestém díle, Panorthosii.

Názory Komenského na proces hominizace nelze v jeho koncepci odtrhovat od procesu akulturace, která má též jednotný aspekt individuálně sociální. Lze také říci, že Komenský vyjádřil své názory na proces vývoje individua ve složitou sociální bytost, která se aktivní tvorbou účastní sociálního života, přispívá k vyšší integritě osobnosti. Proces přeměny člověka ve společensky

funkční bytost, tj. takovou, která přispívá k obohacení její kultury v nejširším slova smyslu - i proces působení společnosti /rodinou počínaje/ na život jednotlivce sledoval Komenský v průběhu vývoje svého díla v různém stupni a v různém kontextu. Např. zpočátku to bylo v rámci restituce národní vzdělanosti, později v rámci reformy výchovy veškeré mládeže, posléze všech lidí ve všech etapách celého jejich života, konečně i v historickém vývoji společnosti.<sup>21/</sup>

Formování člověka v bytost rozumnou, komunikující a tvořivě aktivní nelze, jak zdůraznil Komenský, uskutečnit mimo společenský rámec. A co víc, člověk se může stávat skutečným člověkem jen v aktivním procesu všenápravy, kdy se zároveň stává člověkem kulturním.

I když se Komenský sám snažil působit na společnost své doby ať plány na reformu výchovy a vzdělání nebo na sjednocení vzdělanosti, či snahami ekumenickými a vůbec mírovými /ponechme nyní stranou, jak úspěšnými, a proč event. neúspěšnými/, nemohl ve skutečnosti použít plně žádného z modelů soudobé společnosti; zřejmě čerpal však z českého reformačního typu, z anglického a nizozemského typu společenského.

Vytvořil si proto společenský rámec všenápravy světové společnosti, s nímž úzce svázal univerzální vzdělávání všech i výchovu jednotlivců, a realizaci obojího vzájemně podmiňoval. Pampaedie začíná výměrem univerzální kultury všech a soustřeďuje se pak na všestranné zdokonalování člověka jako celku. Panorthocie je teorie nápravy společenské, ale v konkrétním rozvedení začíná všenáprava individuální autokritikou a sebevýchovou každého člověka.<sup>22/</sup> Vztah úsilí pampaedického a panorthotického je tedy



pojat ve vzájemnosti, že jedno podmiňuje druhé.<sup>23/</sup> Poněvadž nakonec jde o nápravu celé společnosti, musejí se napravovat všichni /omnes/ všestranně /omnino/, ve všem pro život podstatném /omnia/, nikoli pouze některá část společnosti. Demokraticky pojaté vzdělání však u Komenského nepostrádá pozornost k formování celku osobnosti.

I když dokonalé vzdělávání je obtížné, protože "člověk je tvor nejsložitější, vyžadující sám jediný tolik starostlivé péče... jako všichni ostatní tvorové dohromady",<sup>24/</sup> přesto vybízel Komenský k tomu, aby tato činnost neustávala, ať jde o sebevýchovu nebo o působení na druhé ve smyslu oné všestrannosti, které dal už v třicátých letech název omnino. Požadavek celostnosti vycházel u Komenského i z pojetí lidské přirozenosti, kterou vyložil z několika aspektů. Přirozenost jako původní dokonalý stav člověka i světa je výklad ve smyslu cíle, jehož má člověk dosahovat. Z tohoto aspektu je veškeré vzdělávání a výchova přirozenou věcí v životě všech lidí; je nezbytností k rozvíjení lidského rodu. Na základě synkreticky pojatých souvislostí mezi základními vrstvami panharmonicky pojaté reality zdůrazňoval Komenský vztahy mezi světem přírody a světem člověka. Jestliže mu byl spiritus naturalis "omnium in natura faber"<sup>25/</sup> a přirozený základ přírody viděl v pohybu, logické je, zdůrazňoval-li pohyb i v oblasti lidské. Tím mu byla činnost ducha i těla /"cokoli se vyvíjí činností"/.<sup>26/</sup> Přirozené je proto rozvíjet vnímání, myšlení, řeč, vůli k činu a konání, s citem pro jeho smysl, a to vše od nejtělejšího dětství a po celý život. Celek lidské osobnosti je rozvíjen, je-li vzdělání soustředěno především na obohacování podstatných znaků lidství. Vedle "trojiny" ratio, oratio, operatio uplatňuje Komenský i trojinu scire,

velle, posse, která má ještě větší důraz na praktické uplatnění teorie, a to opět se zřetelem k celku, který je předpokladem harmonie.

Nejširším celkem, na jehož základě se člověk má cele zdokonalovat, je svět v Komenského triadickém pojetí vrstev: přírodní, lidské a boží. V tomto rámci je určitým celkem i lidská kultura, vzdělanost, k níž společnost v historickém vývoji došla. Tato kultura patří do obsahu vzdělání, avšak je ve své složitosti a rozkouskovanosti nepřehledná.<sup>27/</sup> Proto uvažoval Komenský svou pansofií o kritériu pro výběr z tohoto množství pro obsah vzdělání a výchovy. Svou pansofií hledal i metodu, která by neodhalovala jen tajemství boží, ani jen tajemství přírody, ani jen tajemství pouhé lidské mysli, nýbrž principy vývoje celého člověka<sup>28/</sup> ve všech jeho vztazích. Pansofickým kritériem pro to, co je podstatné, se Komenskému stal lidský život. Měřítkem obsahu vzdělání vybraného ze společenské kultury bylo tedy všechno, co je pro život podstatné, co jej může obohacovat, prosvětlovat, osvobozovat a prodlužovat. Znamenalo to poznávat svět, rozumět mu, chtít volit a konat dobré věci, které byly správně pochopené, a zamítat špatné, bezpečně užívat všeho v komunikaci s ostatními a s božím požehnáním, jak to Komenský charakterizuje v Pampaedii.

Důsledné domýšlení a uplatnění principu, aby se vycházelo od celku, znamenalo, aby z hlediska podstaty člověka měl vychovatel na mysli rozvoj tělesný, smyslový, rozumový, volní, citový a sociálně komunikativní, i hlediska vývoje, tj. všechna údobí od počátku života, zrodu, nejtělejšího věku, po celý další život až po stáří a smrt.

V tomto smyslu se základním principem Komenského pro to, jak určit z bohatého fondu společenské vzdělanosti a kultury podstatný obsah vzdělávání a výchovy, stala i jednota výchovy a vývoje člověka<sup>29/</sup> a stejně tak jednota rozvoje osobnosti a rozvoje kultury společnosti.<sup>30/</sup>

Výsledkem toho, jak tyto principy byly uplatňovány, mělo být, aby člověk dosáhl schopnosti rychle a dobře se orientovat v kultuře společnosti a zdokonaloval se tím. Dále, aby si usnadnil svou existenci ve společnosti, avšak aby také získal dovednost a možnost spolupůsobit na tuto kulturu a dále ji utvářet. Proto věnoval Komenský pozornost tomu, aby tato univerzální kultura poskytovala nezbytné vědomosti, schopnosti a návyky dítěti, mládeži i dospělým, aby se mohl každý stávat pro společnost funkční jednotkou a tvořivě pracovat pro celek společnosti, která ovšem má poskytovat podmínky tvořivému projevu<sup>31/</sup> a rozvoji. Je známo, že společnost doby Komenského zdaleka neposkytovala tento prostor všem, takže jeho principy mířily vlastně daleko do budoucnosti.

Působením na vývoj i rozvoj člověka v sociálně významnou bytost sledoval Komenský harmonii v společenských celcích rodinou počínaje, jak o tom píše zejména v Pampaedii. V tomto smyslu měly být odstraněny konflikty dítěte a prostředí, dítěte a společnosti, dítěte a dospělých /vychovatelů/. Děti neměly být chápány jako miniatury dospělých bez zřetele k specifickým zvláštnostem jednotlivých dětských typů<sup>32/</sup> podle přirozené povahy. Proti jednostranně vnějšímu a často násilnému působení na dítě pochopil Komenský výchovu jako přirozený rozvoj vnějších i vnitřních sil člověka v každé etapě jeho vývoje.<sup>33/</sup>

Způsobů a prostředků, jichž Komenský užil k postižení vztahů mezi vývojem jedince a společnosti a k naznačení nezbytné jednoty rozvoje obojího, byla celá řada. K nejvýznamnějším jistě patřilo zdůrazňování přímého styku se skutečností, poznávání tolika stránek a oblastí reality kolik jen možno, pochopení vztahů a postihování zákonů vývoje. Systémy těchto zákonů mají vyjádřit nejdůležitější výsledky tvořivé lidské činnosti v dialektické spjatosti její duchovní i materiální složky.<sup>34/</sup>

Vztahy obecných principů i konkrétních jednotlivých poznatků se v díle Komenského sjednocovaly na základě skutečnosti, že obecné a zvláštní vždy viděl ve vzájemných vztazích. Tento pohled uplatnil zejména, když uvažoval o vztahu všeobecného a užšího specializovaného vzdělání.<sup>35/</sup> Tento aspekt se však promítal i do jeho úvah o vztahu jedince a společnosti. Všenápravný cíl je ve své realizaci podmíněn celoživotním univerzálním zdokonačováním všech lidí a naopak: všenáprava je základem štěstí lidského i individuálního. V tomto smyslu mají v celku obecné porady místo Pampaedie i Panorthosie.

K důležitým prostředkům, jak sjednocovat vztahy jedince a společnosti, patří lidská actio, tvořivá činnost. Na úrovni dětského vývoje je to hra, později a zejména v dospělém věku práce. Hra /která i pro dospělé má svou funkci rekreační, pro děti nezbytná tak jako výživa a spánek/<sup>36/</sup> a práce jsou obrazem lidské seberealizace z hlediska individuálního i sociálního. Je známo, jakou pozornost věnoval Komenský hře již na stupni péče o předškolní děti i pak o školáky. Uvažoval o její mnohostranné funkci pro dětský vývoj a pro výchovu a všímal si i její funkce sociální. I Komenského pojetí demokratismu souvisí s tím, jak chápal smysl tvořivé lidské činnosti pro rozvoj smyslů a těla,

rozumu, morálky, citů, řeči a sociálního porozumění, jak viděl její funkci pro všestranný rozvoj každého a pro společenskou nápravu.

Tvořivé činnosti, a to duševní i tělesné ve vzájemné spjatosti, přikládal Komenský prvořadý význam ve výchovně vzdělávacím procesu. Jeho zásada *fabricando fabricamur*,<sup>37/</sup> kterou uvádí od *Didaktiky* po *Pampaedii*, znamenala, že prací se vytvářejí předpoklady k zdokonalování vlastního i k nápravě okolí a světa vůbec. Proto charakterizoval Komenský význam dospělého života jako život práce.<sup>38/</sup> Proto nazval školy v *Didaktice* dílnami lidství a život a jeho školy v *Pampaedii* stupňovitou dílnou lidství.<sup>39/</sup> Mundus artificialis jako systém poučující o světě lidské práce stal se Komenskému těžištěm nejen pro proces poznání, nýbrž i těžištěm univerzálně formujícího procesu z hlediska celoživotního zdokonalování všech lidí všude na světě. V pojetí smyslu lidské práce viděl Komenský nejreduktivnější a nejkomplexnější kritérium pro zdokonalování všech. V ní se odráží kvalita i kvantita úrovně tohoto zdokonalování z hlediska individuálního i sociálního, ovšem za podmínek, že jde o práci svobodnou.

Proto i věda měla sloužit praxi, sloužit všem, jak zdůrazňoval Komenský už za pobytu ve vlasti i potom v cizině.<sup>40/</sup> Výsledky vědy mají být pro všechny právě tak jako tvořivá činnost na základě vědy má být údělem všech lidí, chtějí-li lidmi opravdu být a k stále lepšímu lidství dorůstat. Proto i cíl společensky všennápravný je uskutečnitelný jen tehdy, jak píše Komenský v *Pampaedii* II, bude-li se dbát zásady ze Světa lidské práce /mundus artificialis/, že všechno slouží svému určení jen při správné lidské praxi.

I když naději na nápravu zdůvodňoval Komenský chiliasticky, podmínku zdaru všennápravy viděl /v linii české reformace/ v tom,

že pro tuto obrodu celé společnosti budou všichni pracovat a tím ji postupně uskutečňovat. Je tedy chiliasmus u Komenského spojen s tvořivou lidskou aktivitou a liší se od jakéhokoli pasivního očekávání konce světa. Jen tvořivá práce všech podmiňuje příchod spravedlivého společenského řádu. V tom smyslu vidí Komenský i dějiny jako stálý zápas starého s novým, jako vzestupný proces v životě jednotlivce i společnosti, jsou-li včas rozpoznány a odstraněny příčiny poruch, zmatků a svárů.

Komenský koncipoval vzdělání tak, aby se stalo potřebou celého lidského života u všech lidí, nejen k cílům určitého utilitárního zaměření, např. kvalifikace pro zaměstnání, nýbrž prostředkem obohacování vnitřního, a tím i pro vzájemné lidské vztahy. I když, jak je všeobecně známo, nepřekročil práh rodící se moderní přírodovědy, patří k zakladatelům vědeckého pohledu na otázky vzdělávání v rámci společenského vývoje, i přes všechny prvky, jimiž zůstával v zajetí tradičních koncepcí.

Kdyby byly plány Komenského bývaly jen dobově utilitaristické, nebyl by se ocital v konfliktu s požadavky měšťanstva, na které jinak řadou svých prací odpovídal, zvláště pokud šlo o latinskou střední školu, o jejíž reformu mělo měšťanstvo eminentní zájem. Poněvadž však jeho koncepce obsahovala i proklamaci přirozeného lidského práva na vzdělání, rovného pro všechny, i práva na společenské působení, a poněvadž zdůrazňovaný princip jednoty teorie a praxe se zřetelem k pansoficko-sociálním návrhům z Obecné porady ukazoval k velkorysé společenské přestavbě, byl celek jeho koncepce odmítán v jeho době jak představiteli feudálů, tak měšťanstvem a zůstal dlouho nepochopen. Přesto Komenský celý život usiloval zobecnit výsledky sociálně vzdělávací praxe české reformace, které se staly významnou komponentou jeho pojetí cultura universalis.

Proto, i když Komenský vyrostl ve významného Evropana za působení v různých evropských zemích, kde trávil vyhnanství, určovala česká tradice to zaměření jeho díla, které oceňujeme dnes: kulturně vzdělávací prací pro všechny burcovat svědomí lidí k úvahám i k akci pro vytvoření podmínek svobodné lidské tvořivé činnosti všestranně zdokonalující a přinášající radost i prospěch všem. V tomto smyslu je dílo Komenského mnohem srozumitelnější našemu dnešku než dřívějším epochám. Podněty koncepce Komenského směřují k úsilí koncipovat vzdělání a výchovu v procesu budování společnosti, aby vedlo k dalšímu ovládnutí přírody ve prospěch lidstva, k zdokonalování společenského soužití i sebeovládání, k úctě k životu a vzájemnému pochopení.

#### Poznámky

- 1/ J. A. Comenii De rerum humanerum emendatione consultatio catholica /dále Consultatio/, pars IV, Pampaedia I, 1. Pra-  
ga, Academia 1966, tom II, col. 5 /s. 15/.
- 2/ K těmto vztahům srov. některé mé starší studie, např. K některým sociálním aspektům pedagogické koncepce Komenského, Studia Comeniana et historica /dále SCeTH/, Uherský Brod, 7, 1977, č. 16, s. 40-47. - Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského. Praha, Academia /Rozpravy 87/2/ 1977, 67 s., aj.
- 3/ Didactica magna, cap. VII, nadpis: Formationen Hominis...
- 4/ Srov. české spisy Komenského psané po r. 1620, např. Truchlivý, O sirobě, Centrum securitatis aj. Viz Dílo J. A. Komenského /dále DJAK/, Opera omnia sv. 3, Praha, Academia 1978.
- 5/ Jaromír Červenka, Die Naturphilosophie des J. A. Comenius. Praha - Hanau, Academia 1970, s. 45 n.
- 6/ Dagmar Čapková, K filosoficko-pedagogickým otázkám v komeniologii, SCeTH 6, č. 13, s. 14-24.
- 7/ Didaktika a Didactica magna, Praefatio § 5, 10.
- 8/ Tamtéž, cap. I-IV.

- 9/ Consultatio, pars VI, Panorthosia III, 5, 7, 8, uved. edice sv. II, col.402, 403 /s. 232/: Opus restitutionis non peraget sine cooperatione humana. - Dagmar Čapková, Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dějin. Praha, Academia /Rozpravy 93/3,/ 1983, s. 51.
- 10/ Nejkomplexněji podáno v sedmidílné Obecné poradě, kde hlavní části podávají: systém poznatků o světě /Pansophia/, teorii celoživotního vzdělávání /Pampaedia/, teorii mírové mezinárodní jazykové komunikace /Panglottia/, teorii nápravy společenské organizace /Panorthosia/.
- 11/ Didactica magna, VI, 6.
- 12/ Consultatio, pars III, Pansophia, uved. edice sv. I, col. 246-1345 /s. 163-776/.
- 13/ K metodologickému významu pansofie srov. D. Čapková, Neznámý deník J. A. Komenského, Uherský Brod /samostatná příloha k SCetH/ 1975, č. 8-9, s. 29-40.
- 14/ Didactica magna, cap. XXVII-XXXI.
- 15/ Consultatio, pars IV, Pampaedia, uved. edice sv. II, col. 1-250 /s. 9-145/.
- 16/ DJAK sv. 11. Praha, Academia 1973, s. 229 n, 287 n.
- 17/ Consultatio pars IV, Pampaedia, uved. edice sv. II, col. 121 /s. 73/.
- 18/ Via licis. DJAK 14, Praha, Academia 1974, s. 279 n. - Consultatio, pars IV, Pampaedia, uved. edice sv. II, col. 113 /s. 69/, col.137 /s. 81/, Pansophia, gr. IV, uv. ed. col. 551-2 /s. 355/.
- 19/ Consultatio, pars. III, Pansophia, uved. edice sv. I, col. 670-909 /s. 415-541/.
- 20/ Tamtéž, col.911-1012 /s. 543-597/.
- 21/ Consultatio, pars VI, Panorthosia II, uved. edice sv. II, col.369 /s. 215 n/.
- 22/ Tamtéž, Panorthosia XX, uved. edice sv. II, col.567 /s. 314/.
- 23/ V Clamores Elise zdůraznil Komenský, že výchova i společenská náprava mají jít ruku v ruce. Srov. Klaus Schaller, Komenského Clamores Elise jako poučný politicko-pedagogický



- text. SCetH 7, 1977, č. 16, s. 62-76.
- 24/ Consultatio, pars IV, Pampaedia IV, 8, uved. edice sv. II, col. 47 /s. 36/.
- 25/ Consultatio, pars III, Pansophia IV, V, uved. edice sv. I, col. 445 /s. 302/, col. 719 /s. 448/.
- 26/ Consultatio, pars IV, Pampaedia IX, uved. edice II, col. 137 /s. 81/.
- 27/ Tuto roztržitost kritizoval Komenský již ve třicátých letech ve spise Prodrumus pansophiae.
- 28/ Consultatio, pars. IV, Pampaedia III, 1, uved. edice sv. II, col. 21 /s. 23/. Tím se Komenský lišil jak od Bacona tak od Descarta a vůbec od jednostranně přírodovědně zaměřeného zkoumání.
- 29/ Projevuje se již v České Didaktice a v Didactica magna zřetel k věkové periodizaci, zařazením zásad o prodlužování lidského života správně řízenou výchovou a vzděláním a dovršuje se Pampaedií.
- 30/ Tento aspekt proniká celou Pansophií, Pampaedií a Panorthosií.
- 31/ Consultatio, pars IV, Pampaedia VII, uv. ed. sv. II, col. 96 /s. 61/.
- 32/ Didactica magna, XII, Schola pansophica /Opera didactica omnia III/, Pampaedia VII, 29 aj.
- 33/ E labyrinthis scholeasticis exitus /Opera didactica omnia IV, col. 65/. - Consultatio, pars IV, Pampaedia III, 7 aj, uved. edice sv. II, col. 21 n.
- 34/ D. Čapková, Domácí kořeny základních rysů Komenského pojetí universálního vzdělávání. Pedagogika 23, 1973, s. 439-458.
- 35/ Prodrumus pansophise, Schola pansophica.
- 36/ Komenský věnoval pozornost hře na mnoha místech, zvláště v Informatoriu školy mateřské, v Didaktice a v Pampaedii.
- 37/ Didactica magna, XXI, 5 a Pampaedia XIII.
- 38/ Consultatio, pars IV, Pampaedia XIII, uv. ed. sv. II, col. 204-205 /s. 115/.
- 39/ Didactica magna, XI, 1, XXI, 5 aj., Pampaedia V, 9-15.
- 40/ Předmluvy k Thestrum universatis rerum, Prodrumus pansophiae § 12, 42, 55, 87 aj. - D. Čapková, Neznámý deník J. A. Komenského, uv. ed. s. 79n.