

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013 – 2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Stanislav Kostolný

**Dílo Jana Amose Komenského jako inspirace pro speciální
pedagogy**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Olga Nytrová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART-TIME) STUDIES

2013 – 2015

DIPLOMA THESIS

Stanislav Kostolný

**The work of John Amos Comenius as inspiration for special
educators**

Prague 2015

Diploma Thesis Work Supervisor: PhDr. Olga Nytrová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracoval samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpal, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 26.02.2015

Stanislav Kostolný

Poděkování

Chtěl bych poděkovat paní PhDr. Olze Nytrové za odborné vedení mé diplomové práce, rady, připomínky a podporu, kterou mi při jejím zpracování věnovala. Poděkování také patří PaedDr. Lubomírovi Bajcurovi Ph.D., Th.Dipl., který mi umožnil realizaci výzkumné části práce.

Anotace

Předkládaná diplomová práce hledá souvislosti a inspiraci pro speciální pedagogy i pedagogiku obecně ve spojitosti s životem a dílem Jana Amose Komenského. Teoretická část čerpá z jeho hlubokých myšlenek, výroků a názorů, které mají nebo mohou mít uplatnění v dnešním školství a návazných oborů, ale i kdekoliv jinde napříč celou společností. Zabývá se především výchovnými procesy, kde těží z děl *Velká didaktika*, *Informatorium školy mateřské* a *Školní hry a výchova*. Také se věnuje nápravným snahám na etickém podkladě, které mohou být nápomocny pro všechny a pro všechno, kde se inspiroje spisem *Všenáprava*, který je šestým svazkem rozsáhlého sedmidílného díla *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských*. Praktická část byla vypracovaná za použití hloubkového rozhovoru s významnou osobností akademické obce. Získané poznatky jsou zamyšlením nad mocnou silou Komenského díla, které může ostatní probudit, povzbudit, anebo posunout ve změně myšlení a tím celého lidského konání. V tomto ohledu je speciální pedagogika velkým přínosem na cestě kupředu.

Klíčová slova

didaktika, etika, hodnota, Jan Amos Komenský, pedagogika, škola, všenáprava, vzdělávání, výchova, žák

Annotation

This thesis looks for context and inspiration for special educators and pedagogy in general in connection to the life and work of Jan Amos Komenský. The theoretical part derives from his deep thoughts, remarks and opinions which can be applied today to education and related fields, as well as elsewhere across the whole of society. It mainly deals with educational practices derived from the works *Velká didaktika*, *Informatorium školy mateřské* and *Školní hry a výchova* (*The Great Didactic*, *Pre-school Informatorium* and *School Games and Education*). It also deals with remedial efforts along on an ethical basis, which can be useful for everyone, and all those inspired by the work *Všenáprava* (*Panorthosie*), which is the sixth volume of a seven volume work *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* (*A Universal Consultation on the reform of Matters Human*). The practical part was prepared using interviews with prominent figures in the academic and cultural community. The acquired knowledge is a reflection on the strong force of Komenský's work which can awaken and encourage others, or even shift the way people think and the entire human endeavour.

Key Words

didactics, education, ethics, John Amos Comenius, panorthosie, pupil, school, training, values

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 ETIKA.....	12
1.1 Hodnoty jako pevné pilíře charakteru.....	14
1.2 Etika skrze Desatero a Ježíše Krista	17
1.3 Současná krize morálky aneb ztráta vlastní identity	23
2 VÝCHOVA.....	27
2.1 Výchova v prvobytné společnosti.....	27
2.1.1 Rozdělení výchovy	27
2.2 Výchova v antickém Řecku	28
2.2.1 Sokrates (469 - 399 př. n. l.)	29
2.2.2 Platón (427 – 347 př. n. l.)	30
2.2.3 Aristoteles (384-322 př. n. l.).....	31
2.3 Výchova v antickém Římě.....	31
2.4 Vliv křesťanství na proměnu výchovy.....	32
2.5 Výchova ve středověku a na prahu novověku	33
2.5.1 Tomáš Akvinský (1225-1274)	33
2.6 Pedagogické myšlení 17. a 18. století	34
2.6.1 Jan Amos Komenský (1592-1670)	34
2.6.2 Jean Jacques Rousseau (1712-1778).....	35
2.6.3 Immanuel Kant (1724-1804)	35
2.7 Pedagogické myšlení 19. století.....	36
2.7.1 Johan Friedrich Herbart (1776-1841)	36
2.8 Pedagogické myšlení 20. století, vliv postmoderny na výchovu	37
3 JAN AMOS KOMENSKÝ	39
3.1 Život Jana Amose Komenského	39
3.2 Komenského pedagogický odkaz	45
3.2.1 Velká didaktika	46
3.2.2 Informatorium školy mateřské.....	51
3.2.3 Školní hry a výchova	54
3.2.4 Využití Komenského pedagogiky v dnešní škole.....	56

3.3	Komenského všenápravné snahy jako etický cíl	58
3.3.1	Komenského filosofie ve všenápravě	60
3.3.2	Komenského jednota versus Descartesova dualita	62
3.3.3	Komenského pojetí vědění.....	65
3.4	Amputovaná humanita aneb jak cizí je Komenského pedagogická antropologie té naší.....	67
4	SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA	72
4.1	Penologie a penitenciární pedagogika, osobnost vychovatele na oddělení výkonu trestu odnětí svobody	73
4.2	Program zacházení jako prostředek pedagogického působení.....	75
4.3	Využití Komenského pedagogických zásad v kázeňské praxi	75
	PRAKTICKÁ ČÁST	78
	HLOUBKOVÝ ROZHOVOR	78
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	88

ÚVOD

„Pedagogika bez etiky je naukou o výchově zločinců.“

Lubomír Bajcura

Citát uvedený v úvodu lze aplikovat na jakoukoliv vědu nebo nauku. Jeho pravdivost potvrzuje praxe – ekonom bez etiky je „zločinec z Wall Street“ lačnící po zisku a hazardující s penězi jiných, sociolog bez etiky se stává sociálním inženýrem snažíc se lidem nařizovat co je správné a co ne. Politik bez etiky je hazardním hráčem, kde se místo karet hraje s lidskými životy, národem, vlastní zemí. Zvlášť spojení pedagogiky a etiky je velmi důležité, jelikož učitel předává nejen znalosti, ale i etické hodnoty a morální zásady.

Albert Einstein pronesl tento výrok: *„Vzdělání je to, co člověku zůstane, když zapomene, co se naučil ve škole.“* Pokud tedy zapomeneme znalosti získané ve škole, co co nám zůstane? Jaké vzdělání měl Albert Einstein na mysli? Autor této práce se domnívá, že se jedná právě o ty etické hodnoty a morální zásady. Jinými slovy naše nitro, duchovní principy, které nám učitelé předali. V tomto nám může být vzorem Jan Amos Komenský, učitel národů.

Předkládaná diplomová práce hledá souvislosti a inspiraci pro speciální pedagogii ve spojitosti s životem a dílem Jana Amose Komenského. Akcentuje zejména hledisko výchovy a etiky v němž je osobnost Jana Amose Komenského velmi přínosná. Bude vhodné hledat paralelu mezi symbolickým poutníkem, mezi dobou Jana Amose Komenského a naší dobou.

Je dobře, že existuje rozsáhlá komeniologická literatura i Komenského dochované spisy. Společnost má v Janu Amosi Komenském mravně zakotvenou osobnost, která se nám stala vzorem. Takovouto osobnost potřebujeme v každé profesi. Komenský se znovu interpretuje, protože jeho myšlenky jsou neustále živé a je jich zapotřebí.

Komenský ve své tvorbě čerpal z tradičních křesťanských hodnot, které mají stabilní ukotvení, jsou v souladu s řádem světa a vedou nás k tomu, že vejít do ráje srdce je spásné. V centru své bytosti se setkáváme s tím, co nás přesahuje, setkáváme se

s Bohem. Toto pojetí zahrnul do svých děl, včetně pedagogických. Při jejich studiu si uvědomujeme, že křesťanská etika má velkou váhu a je ukazatelem pro práci speciálního pedagoga. Je žádoucí, aby si každý pedagog tříbil hodnotové postoje, osobnostně dozrával a neustále probouzel svědomí.

Vzhledem k uchopení tématu a rozsahu diplomové práce se diplomant rozhodl pro těžiště své práce v pedagogických dílech *Velká didaktika*, *Informatorium školy mateřské* a *Školní hry a výchova*.

V etickém pojetí je mu pilířem spis *Všenáprava*, který je šestým svazkem rozsáhlého sedmidílného díla *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských*. Všenáprava je velmi náročné a rozsáhlé dílo a proto se diplomant rozhodl vybrat pouze část, která souvisí s diplomovou prací. Větší rozbor tohoto díla by byl nad rámec absolventské práce.

Výše jmenované dílo je hodně dešifrovatelné i pro obor speciální pedagogiky. Analýza předkládaného spisu nám pomůže uvědomit si řád světa, jak ho vnímal Jan Amos Komenský jako teolog, filosof, pedagog, rodič a občan. Co je u něho nadčasové a co lze převést i do této doby je se za ně postavit, jimi se inspirovat. Nemáme žádný hotový recept na etiku, potřebujeme pravidla a velké myslitele, kteří nám toto mohou nabízet, a z jeho díla se nabízí Všenáprava. Proč právě toto dílo? Lze říci, že *Všenáprava* vyjadřuje ucelený soubor nápravných snah Komenského, ve kterém se spojují všechny dříve navržené, detailně propracované a rozepsané pojmy světové nápravy. Zaměřuje se na Komenského náboženské, filosofické a duchovní postoje, které jsou ve *Všenápravě* patrné od začátku do konce a jejich odkazem pro současnost. Předmětem zkoumání je Komenského duchovní odkaz pro dnešní společnost.

Diplomová práce v první kapitole představí pojem etika, hodnoty, křesťanskou etiku přes Desatero a osobu Ježíše Krista a nakonec nabídne zamyšlení se nad stavem dnešní společnosti pohledem Prof. PhDr. Petra Piřhy, CSc., dr. h. c.

Druhá kapitola poukáže na historii výchovy skrz jednotlivá období lidstva a vybranými osobnostmi, které daný věk reprezentovali.

Ve třetí kapitole je představena osoba a život Jana Amose Komenského, jeho pedagogické myšlení i morální odkaz a apel použitelný i pro dnešní dny. Odchylení se od Komenského myšlenek v závěru kapitoly přiblíží PhDr. Jan Hábl, Ph.D.

Teoretickou část uzavírá čtvrtá kapitola, která popíše obor speciální pedagogika, především však penologii a penitenciární pedagogiku, která je autorovi diplomové práce blízká. Příkladem je kázeňská praxe, ze které lze vyčíst používané Komenského pedagogické a etické zásady.

Praktickou část tvoří hloubkový rozhovor s významnou osobností akademické obce PaedDr. Lubomírem Bajcurou Ph.D., Th.Dipl., formou předem daných otázek na život, dílo a odkaz Jana Amose Komenského.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ETIKA

„Lidská pout' od pouhé animální existence ke skutečné duchovní podstatě se zrcadlí v lidské etice, kde zákony, uložené zvenčí, jsou postupně nahrazovány principy přicházejícími intuicí z nitra.“¹

Každá doba si artikuluje své zásady, obecně platné zákonitosti, které navazují na tradici i odrážejí daný současný stav společnosti. Dnešní uspořádání světa vyžaduje **novou etiku odpovědnosti** založenou na toleranci, snášenlivosti a partnerství, které jsou všem lidsky ku prospěchu.²

Pojem etika pochází z řeckého ethos – mrav, zvyk, obyčej. Z toho lze usuzovat, že etika se zabývá hodnotami a principy správného lidského jednání ve společnosti.

Etika je filosofickou disciplínou, která zkoumá rozdíl mezi dobrem a zlem na pozadí lidských vztahů. Leží na pomezí oborů: filosofie, psychologie, antropologie. Proč filosofickou disciplínou? Protože jsme bytosti tázající se: Co je člověk? Jaké je jeho poslání? Co je dobré a co zlé?

„Filosofie neusměrňuje chování člověka ani tak tím, že nařizuje určitou soustavu pravidel, kterou se mají lidé řídit, jako tím, že vštěpuje všeobecný postoj, který má být rozvíjen. Neříká nám ani tak co činit, jako nám pomáhá získat ten druh duchovního vědění a morální vnímavosti, který nám sdělí jak jednat.“³

Každý člověk má, nebo by alespoň měl mít určitou představu o morálním a mravním jednání. Je to hodně diskutabilní téma z důvodu, že každý z nás je jiný, jedinečný a tedy pro každého může být představa tohoto jednání rozdílná.

¹ BRUNTON, P. *Zápisky Paula Bruntona: Emoce a etika intelekt*. Frýdek-Místek: Iris, 1994. s. 11. ISBN 80-85888-01-7.

² NYTROVÁ, O. - PIKÁLKOVÁ, M. *Etika a logika v komunikaci*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2007. s. 27. ISBN 978-80-86723-45-7.

³ BRUNTON, P. *Zápisky Paula Bruntona: Emoce a etika intelekt*. Frýdek-Místek: Iris, 1994. s. 11. ISBN 80-85888-01-7.

Existují ale základní pravidla, které bychom měli respektovat: Co sám nechceš, nečiň jinému. Tím se vyjadřuje požadavek, aby se lidé navzájem uznávali jako rovnocenné bytosti a vážili si sebe navzájem, a aby každý ve svém jednání bral v úvahu, že druzí lidé mají potřeby a zájmy jako on sám.⁴

Náš charakter, naše morální hodnoty nebo také hodnoty našeho života se začínají utvářet již v útlém dětství. Postupem času, vlivem výchovy, prostředí a dalších aspektů se mění nebo se stávající rozvíjejí a doplňují.

Lidé se navzájem hodnotí především z morálního hlediska. Musíme ale rozlišovat kvalifikaci mravní od jiných kvalifikací. Mravní kvalifikace člověka - dobrý nebo špatný, nezištný nebo egoistický... Jiná kvalifikace člověka - inteligentní, vzdělaný, zámožný...

„Lidi morálně oceňujeme a chválíme tehdy, když se tito lidé vyznačují určitým přátelským postojem k druhým lidem a k lidské společnosti a snaží se jim svým jednáním prospívat a přispívat k jejich štěstí. Mravně tedy schvalujeme postoje a činy, jež nejsou egoistické, nýbrž altruistické a motivované sociálně a potud se zaměřují na blaho druhých a na užitek společnosti.“⁵

Mezi důležité pilíře pro etické chování patří schopnost vcítit se do pocitů druhých. Tedy být schopný empatie. Je potřeba odložit vlastní názory, hodnoty, předsudky a pokusit se porozumět, proč v danou chvíli člověk jednal tak, jak jednal. Nemusíme s ním souhlasit, stačí ho pochopit.

Nato, abychom byli schopní etického chování, není potřeba přečíst stovky knížek na toto téma. Stačí, když člověk jako jediná bytost na Zemi, schopná používat rozum, jedná v souladu se svým svědomím. Je schopný sebereflexe a tedy „podívat se“ na svoje myšlenky a činy z perspektivy jiné osoby. A tím by měl člověk začít. Sám od sebe. Jak již zmiňoval Sokrates: „Kdo chce hýbat světem, ať nejprve hýbe sám sebou.“

Etika se však netýká jenom mezilidských vztahů. Důležité je uvědomovat si, že všechno živé i neživé si zaslouží naši úctu a respekt. Tak jak jsme my součástí přírody,

⁴ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. s. 16. ISBN 80-7113-111-3.

⁵ ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. s. 26. ISBN 80-7113-111-3.

tak je příroda součástí nás. Když jdeme na procházku do lesa nebo do parku, jsme schopni otevřít své vědomí a přijímat, co nám okolí nabízí. Někdy stačí pohled na rozkvetlé kvítí nebo krásné barvy podzimu a my máme pocit štěstí nebo veselosti. Na tomto příkladu je vidět, že příroda nám může dávat něco dobrého, laskavého a nic si za to nežadá. Pak je jen na našem uvážení, jestli ji ohrozíme, budeme ničit a tím ji dobro oplácet zlem.

1.1 Hodnoty jako pevné pilíře charakteru

Už od vzniku lidstva jsou lidé vnitřním vědomím vedeni ke hledání cesty ke štěstí. Pro některé představuje štěstí hmotné bohatství, majetek, moc, kterou můžou uplatňovat, pro jiné to může být profesní kariéra, zdraví, rodina, přátelé. Říkáme, že každý má vlastní žebříček hodnot a podle nich si vytváří svoji osobnost a to, jak ho vnímá jeho okolí.

Většina z toho, co dnes považujeme za obecně uznávané, tedy univerzální hodnoty, vyvěrá z křesťanství a jeho hodnotového zaměření.

Náleží sem rodinné hodnoty, jako je poslušnost dětí (jejich respekt k matce a otci) a starostlivost rodičů o všestranný rozvoj svých potomků, úcta ke starším lidem – a to nejen k těm moudrým a schopným nadhledu a vyrovnanosti, ale i k těm z nich, kteří jsou postiženi demencí a různými nemocemi. Vedle již jmenovaného je důležitá i partnerská monogamie. Nelze opomenout solidaritu i s cizími lidmi, soucítění a milosrdenství. Důležitá je i poctivost při obstarávání živobytí, pracovitost, střídmost, šetrnost a ukázněnost.⁶

„Všechny univerzální hodnoty jsou vzájemně propojeny a jedna ovlivňuje druhou. Týkají se lidí všech ras a národností, rozdílných životních názorů a náboženských zkušeností, případně filozofií přístupu k životu. Pokud univerzální hodnoty rozdělíme na hodnoty bytí a hodnoty dávání, pomůže nám to lépe se v nich orientovat. Budeme pak dokonce schopni tyto hodnoty vysvětlit dospívajícím či malým dětem.“⁷

⁶ NYTROVÁ, O. - PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami – aneb hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Praha: UJAK, 2011. s. 27. ISBN 978-80-7452-014-3

⁷ NYTROVÁ, O. - PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami – aneb hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Praha: UJAK, 2011. s. 177. ISBN 978-80-7452-014-3

Které hodnoty jsou pro člověka důležité? Lze zmínit ty hodnoty, které vyznával i sám Jan Amos Komenský: rodinu, přátelství, lásku, víru, odpuštění a svobodu.

Hodnota rodina

Rodina je institucí, která je uznávaná ve většině kultur, nicméně snahy o oslabení jejího vlivu jsou patrné zvláště v západní společnosti. Pokud je rodina funkční, tak skýtá oporu, bezpečí a zázemí, je pro její členy útočištěm. Pro zdravý vývoj a rozvoj dítěte je fungující rodina podmínkou dalšího spokojeného a šťastného života. Proto je v platnosti výrok, že ten, kdo vyrůstá v harmonické rodině, má velkou šanci v budoucnu vytvořit svou vlastní harmonickou rodinu. V dnešním uspěchaném světě rodině v citové rovině chybí nejvíce láska, nedostatek společně stráveného času, v rovině materiální je to nedostatek financí.

„Rodina je především „kolébkou tvořivosti“. Můžeme konstatovat, že rodina je jediný univerzální svazek, který nebyl dosud překonán.“⁸

Hodnota přátelství

Přátelství v sobě zahrnuje velké množství hodnot - spojuje se v něm láska, radost, ctnost, pomoc a další hodnoty. Jedná se o vztah ušlechtilý a nesobecký, který byl vysoce ceněn již v antice. Přátelství lidi spojuje a provází po celý jejich život.

„Každý přítel je světem o sobě, zvláštní planetou citů, zkušeností, vzpomínek a osobních kvalit. Uvádí nás do světa, jenž je zároveň jeho i náš.“⁹

Hodnota láska

Hodnota lásky je univerzální hodnotou, která je nenahraditelná. Nemusí se přitom jednat jen o vztah mezi mužem a ženou, ale třeba i lásku k vlasti, k umění, k Bohu etc. Skutečná opravdová láska je bezpodmínečná, obsahuje pokoru, schopnost sebezapření, trpělivost, toleranci, obětavost. Kdo miluje, dovede naslouchat, má k druhému respekt a úctu, myslí více na druhého než na sebe, dovede se obětovat.

„Láska je veskrze kladná emoce – ano, víc než to: je to tajemství a energie života. Bez ní bychom asi nebyli schopni směřovat k dobru.“¹⁰

⁸ NYTROVÁ, O. - PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami – aneb hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Praha: UJAK, 2011. s. 112. ISBN 978-80-7452-014-3

⁹ NYTROVÁ, O. - PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami – aneb hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Praha: UJAK, 2011. s. 102. ISBN 978-80-7452-014-3

Hodnota víra

Víru lze chápat v mnoha pojetích. Každý člověk věří v něco jiného. Někdo v přírodu, jiný v lidstvo, další v existenci Boha etc. Víra je velice ambivalentní hodnotou. Může vycházet z neznalosti, nevědomosti, nebo naopak ze znalostí, intuice či vlastní zkušenosti. Jinými slovy to, co je pro jednoho jeho víra ten nejvyšší ideál je pro druhého honba za chimérou.

„Víra je osobní vztah k transcendenci, k oblasti, která nás přesahuje“¹¹

Hodnota odpuštění

V odpuštění se skrývá velkorysost a milosrdenství. Odpuštění se účastní každá složka bytosti, tedy složka rozumová, citová, duchovní i mravní. Je to velmi „velká a těžká“ hodnota, na kterou někteří lidé nedosáhnou po celý život.

V každém vztahu, především však v rodině, musíme odpouštět, snažit se o pochopení a toleranci. Odpouštět bychom měli i svým nepřítelům, byť nám způsobují bolest a soužení. Tuto hodnotu prosazoval a byl jejím příkladem Ježíš Kristus.

„Otázkami odpuštění se zabývá většina uměleckých žánrů. Výrazné okamžiky smíření, odpuštění, nacházíme například v pohádkách, které jsou neodmyslitelnou součástí našeho formování od útlého věku. Vztah k těmto archetypálním příběhům nám většinou zůstává i v dospělosti.“¹²

Hodnota svoboda

Pojem svoboda pro člověka znamená, že člověk má volný prostor, v jehož rámci může rozhodovat sám o sobě, sám za sebe. Týká se možnosti volby, rozhodnutí a jednání podle své vlastní vůle. Svoboda je však i hodnotou, na kterou člověk někdy nedosáhne. Svoboda totiž vyžaduje i zodpovědnost a té se mnozí lidé bojí.

Svoboda je hodnota, která je v celé lidské historii často potlačovaná a zneužívána zároveň. V dnešní době, kdy se „salámovou“ metodou neustále ukrajují občanská práva, se pomalu propadáme do nesvobody orwellovského světa.

¹⁰ NYTROVÁ, O. - PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami – aneb hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Praha: UJAK, 2011. s. 70. ISBN 978-80-7452-014-3

¹¹ NYTROVÁ, O. - PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami – aneb hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Praha: UJAK, 2011. s. 119. ISBN 978-80-7452-014-3

¹² NYTROVÁ, O. - PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami – aneb hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Praha: UJAK, 2011. s. 93. ISBN 978-80-7452-014-3

„Svoboda znamená svobodně prohlásit, že dvě a dvě jsou čtyři. Jestliže toto je dáno, všechno ostatní z toho vyplyne.“

George Orwell

1.2 Etika skrze Desatero a Ježíše Krista

V české historii vyznávala Desatero a Ježíše Krista řada významných osobností např. Mistr Jan Hus, Jan Amos Komenský, nebo Tomáš Garrigue Masaryk.

Desatero

Evropská kultura vyrostla na židovsko - křesťanských základech, a proto patří k základní etické normě biblické Desatero. Dle Bible vzniklo Desatero na hoře Sinaj. Mojžíšovi ho dal sám Bůh, který ho pověřil úkolem předat lidem učení Desatera, jako morální celek, jehož pravidla se orientují na základní životní hodnoty pro život člověka. V židovské víře se jeho platnost omezuje jenom na národ vyvedený z Egypta, kdežto v křesťanské katechezi je jeho platnost univerzální. Proto existují dvě znění Desatera. Autor v této práci uvede pouze křesťanské znění, protože je jeho víře bližší.

S měnící se dobou a paradigmatem, dochází ke změně přístupu a výkladu hodnot – je žádán koncept jejich pochopení formou dnešního jazyka, příběhy i kazuistikami, v nichž jsou lépe pochopitelné a uchopitelné.¹³

Desatero:

1. Nebudeš mít jiné bohy mimo mne.
2. Nevezmeš jména Božího nadarmo.
3. Pomni, abys den sváteční světil.
4. Cti otce svého i matku svou.
5. Nezabiješ.
6. Nesesmilníš.
7. Nepokradeš.
8. Nepromluvíš křivého svědectví.
9. Nepožádáš manželky bližního svého.
10. Nepožádáš statků bližního svého.

¹³ NYTROVÁ, O. - PIKÁLKOVÁ, M. *Etika a logika v komunikaci*, 1. vyd. Praha: UJAK, 2007. s. 66. ISBN 978-80-86723-45-7.

Co je tedy Desatero? **Jiří Beneš** považuje Desatero za soubor znamení nového života vysvobozených, nového věku, Božího království. Ukazuje, jak se projevuje Boží dílo, dílo Ducha v těch, kteří patří Bohu. Jako by Bůh říkal: Až budeš opravdu můj, nebudeš mít jiných bohů přede mnou, nebudeš si činit rytiny, nebudeš brát nadarmo mé jméno...

Desatero je považováno za zákoník, ve kterém jsou uvedené obecně a bezpodmínečně platné směrnice, které zdůrazňují princip svobody založený na Hospodinově vysvobození Izraele z Egypta.

Princip svobody může utvářet etické postoje, a proto Desatero bývá považováno za sumář přirozené etiky, obecný etický kodex. Je to však etika založená na nároku chránit práva bližního nikoli předně práva čtenáře jako adresáta Desatera. Tak ochrana práva bližního zakládá pravidla soužití Božího lidu a Desatero jako dokument nedotknutelnosti svobody druhé osoby formuluje princip solidarity. Solidaritu jako aktivní projev milosrdenství a soucitu, tedy lásky k bližnímu, považuje za naplnění Desatera a celého zákona také apoštol Pavel. Konstatuje-li Pavel, že Kristus je konec, doslova cíl zákona, neznamená to tedy, že s Kristem zákon ztratil svou platnost/závaznost, nýbrž že zákon odkazuje k živému Hospodinovu slovu řečenému v Kristu.¹⁴

Komu je Desatero určeno? Příjemce Desatera je samotným textem popsán takto: je jím každý jednotlivec, kterého Bůh vyvedl z Egypta a s nímž uzavřel smlouvu. Obě tyto Hospodinovy činnosti jsou vyjádřením Božího zásahu do života člověka: změny vnějších okolností (vyvedení z Egypta) i vnitřního stavu (uzavření smlouvy). Lze mluvit o poznamenání smlouvou či o Božím doteku a následné proměně Bohem osloveného člověka. O příjemcích Desatera se tudíž předpokládá nejen, že pochopili, jak bytostně se jich tato Boží promluva dotýká, ale také, že Hospodinovo promluvení zakusili, prožili a to znamená, že poznamenalo jejich životy. Oni jsou Hospodinem zasaženi a jen ti, kdo jsou zasaženi, vědí, kdo je Hospodin.¹⁵

Co Desatero nabízí? Desatero odhaluje cosi o člověku, čímž příjemce zasahuje hluboko uvnitř. Příjemce Desatera se však dozvídá něco, co si nelze ověřit, neboť to pochází z jiného břehu. Musí se vyrovnat s pohledem na sebe, který je odjinud.

¹⁴ BENEŠ, J. *Desítka - Desatero aneb Deset slov o Bohu a člověku*, 1. soubor. vyd. Praha: Návrat domů, 2008. s. 10-11. ISBN 978-80-7255-177-4.

¹⁵ BENEŠ, J. *Desítka - Desatero aneb Deset slov o Bohu a člověku*, 1. soubor. vyd. Praha: Návrat domů, 2008. s. 12-13. ISBN 978-80-7255-177-4.

A současně se nepřímou dozvídá něco o budoucnosti, a sice, komu je budoucnost otevřena, kdo patří do nového věku.

V tomto smyslu může Desatero pomoci vidět skutečnost života Hospodinova vyznavače v celku a nezjednodušeně; rozpoznávat při sobě následky Hospodinova jednání; inspirovat buď k chvále Hospodina, nebo k vyznání vin. V tom lze spatřit vlastní smysl pozornosti, kterou je třeba Hospodinovu jednání a jeho nařízením věnovat.¹⁶

S výkladem Desatera je to jako s výkladem celé Bible, kdy každý člověk vnímá jiný „rozměr“ tohoto poselství, podle své duchovní výšky. Pro jeho výklad bude použitý pohled **Jana Hellera**: *„Jeho prvotní, pozitivní funkce je právě v tom, že ukazuje cestu ze zajetí (v hříchu, či v „Egyptě“) do nové svobody. Proto se Desatero neoznačovalo jako zákon, ani se mu tak nerozumělo. Desatero bylo především dokumentem svobody, který Hospodin daroval svému lidu, vysvobozenému z Egypta. V jakém smyslu je dokumentem svobody? To lze vyjádřit konkrétněji ve vztahu k jednotlivým deskám či skupinám přikázání.*

První deska osvětluje a chrání nepodmíněnou, a přede dobrotivou a láskyplnou svobodu Boží, kterou člověk nesmí omezovat a krátit, aby se svévolně zmocňoval Boha či božských sil.

To ukazují především první, druhé a třetí přikázání. Tato svoboda Boží přichází k slovu i ve dni odpočinku a ve svědectví otce a matky a v obojím má být vděčně přijímána a ctěna. Milovat Boha znamená respektovat jeho svobodu.

Dalších pět přikázání mluví o svobodě bližního, která nemá být ohrožována a krácena útokem na jeho život, manželství, majetek, čest a vše, z čeho žije a co k životu potřebuje. Milovat bližního znamená respektovat jeho svobodu. Je tedy zcela na místě, jestliže Ježíš shrnuje obsah Desatera do dvojediného přikázání lásky k Bohu a bližnímu.

Respektovat svobodu Boha i bližního však může jen ten, kdo je sám svobodný, kdo je vysvobozen z „Egypta“, z hříchu, ze sobectví, z vazby na sebe sama, a tím svoboden od sebe sama, svoboden pro Boha a bližního, připraven žít láskou k Bohu a bližnímu.

¹⁶ BENEŠ, J. *Desátka - Desatero aneb Deset slov o Bohu a člověku*, 1. soubor. vyd. Praha: Návrat domů, 2008. s. 204. ISBN 978-80-7255-177-4.

Desatero je tedy pravidlo života vysvobozených, nikoli soubor rozkazů a příkazů, jimiž by se člověk sám vysvobodil z hříchu a zalíbil se Bohu“.

Lze to vyjádřit i jinak: Desatero je soubor znamení (příznaků) nového života vysvobozených, nového věku, Božího království. Ukazuje, jak se projevuje Boží dílo, dílo Ducha, v těch, kteří patří Bohu. Jako by jim Bůh říkal: Až budeš opravdu můj, nebudeš mít jiného boha mimo mne, nezobrazíš si Boha zpodobením něčeho, nezneužiješ jméno Hospodina, svého Boha...“¹⁷

Desatero jako trvalá norma a morální kodex neovlivňuje pouze židy a křesťany, zasahuje do životů všech lidí. Ne nadarmo se porušení těchto deseti pravidel lidem vrací jako přísný karmický bumerang, kterému se nelze vyhnout.

Ježíš Kristus

Ježíšovo učení je součástí křesťanské etiky. Jeho výklad Zákona byl založen na chápání Zákona jako daru, který umožňuje člověku zbavit se okovů smrtelnosti a dosáhnout skutečné svobody. Ježíš a po něm i jeho učedníci vykládali Zákon tak, aby byl přístupný všem a ve všem.

Ježíš Kristus pocházel z chudé a početné řemeslnicko - zemědělské rodiny z oblasti Galileje. Znal proto dobře život prostých lidí. Evangelia ukazují Ježíše Krista jako Syna Božího. Jeho znalosti, orientace v Písmu svatém, byly na vysoké úrovni, byl proto osloven „rabi“ – učenec a učitel Tóry. V jeho době byly děti vyučovány nejdříve doma, později ve škole při synagoze. Ježíš Kristus uměl číst a psát a byl vyškolen v komentování Zákona. Od dětství však jednal zcela samostatně a nezávisle na zákonech vyučovaných rabíny. Vytrvale studoval starozákonní spisy, Písmo znal z paměti a vykládal jej v jeho pravém významu.

Ježíšovo učení je založeno na lásce k Bohu a lásce ke všem. Výrazně se lišil od svého okolí tím, že trávil čas mezi hříšníky i lidmi pohybujícími se na okraji společnosti. Cítil, že jim je zapotřebí nejvíce pomoci a jim přednostně zjevoval Boží spásu.

¹⁷ HELLER, J. *Hlubinné vrty*, 1. soubor. vyd. Praha: Kalich, 2008. s. 223 - 224. ISBN 978-80-7017-083-0.

Ježíš Kristus nenabízel žádnou teologii, naopak se snažil téměř výlučně, podávat poučení mravní. Vycházel z opravdové skutečnosti kolem sebe. Svou lásku k bližnímu projevoval účinnou pomocí v chudobě Ducha, duše i těla. Byl příkladem lásky a milosrdenství, které nejen kázal, ale také šel sám příkladem. Živé náboženství představoval slovy i skutky. Ukázal, že zbožnost proniká do každého všedního dne, do každé obyčejné chvíle.

Tomáš Garrigue Masaryk o Ježíši Kristu:

„A co jiní náboženští géniové, řekněme Buddha, Lao-tse...? Ježíše nastiňují. Hledají-li v nich někteří moderní Evropané náboženství vyšší než Ježíšovo, je to, myslím, z kulturní únavy, potřebují něco exotického, co by podráždilo umdlenou náboženskou fantazii. I na tom je vidět moderní náboženskou krizi. Mám pochopení pro orientální moudrost rezignace, ale moudrost lásky účinné je mnohem vyšší. Každé náboženství musí být také praktikováno a prožíváno. I v tom aktuálním a hmotném se odehrává dějství duchovní a věčné.“¹⁸

Isaac Newton o Pánu Ježíši Kristu:

„Když byl dítětem, zneklidnil krále. Když byl chlapcem, udivil doktory. Když byl mužem, otrásl celým národem i základy římské veleříše.

Nenapsal ani jednu knihu, ale do největších knihoven světa by se nevešly knihy, které byly napsány o něm.

Nezaložil žádnou náboženskou školu, žádný vědecký ústav, ani seminář. Ale všechny školy vzdělaných národů se nemohou pochlubit tolika žáky, jako On.

Nezařídil žádnou lékařskou ordinaci. Ale uzdravil více nemocných duší, než tisíce lékařů nemocných těl.

Ovládal zákony přírody, chodil po vlnách moře, tišil bouři, sytil z mála tisícové zástupy, léčil bez léků, křísil mrtvé.

Nepřátelé ho nemohli přemoci, Satan jej nemohl zničit, ani hrob jej nemohl zadržet. Nade vším zvítězil.

Nevelel žádné armádě, nedobyl železem ani píď půdy. A přece, žádný vojevůdce neměl tolik dobrovolníků, jako právě On.

Mocí své lásky, poselstvím evangelia přetvořil svět.

¹⁸ ČAPEK, K. Hovory s T. G. M., 1. vyd. Praha: Fragment, 2009. s. 265. ISBN 978-80-253-0752-6.

Velcí mužové přišli a odešli. Mnozí lidé zklamali, ale On nikdy nikoho nezklamal. Mnozí lidé zhřešili, ale On jediný zůstal svatý, dokonalý, nejkrásnější mezi lidskými syny.

A tento Ježíš je Spasitelem světa. Můj Spasitel a přímlovce u Boha. Chceš-li, bude i tvůj. “¹⁹

Jan Amos Komenský a jeho spojení s Kristem

Jan Amos Komenský byl velice zbožný člověk. Znal Desatero a vyznával Ježíše Krista. Desaterem se řídil po celý svůj život a Ježíše Krista hledal po dlouhou dobu.

Jak a kde Komenský hledal Ježíše Krista? Odpovídá ve svém díle *Labyrint světa a ráj srdce*:

„Když jsem domluvil a ještě jsem se celý trásl hrůzou, uslyším za sebou temný hlas, jak říká: „Navrať se!“ Pozdvihnu hlavu a dívám se, kdo to volá a kam mi přikazuje, abych se vrátil, ale nevidím nic, ani svého původce Všežvěda. I ten mne již totiž opustil. V tom hle, znovu zazní hlas: „Navrať se!“ Nevěda, kam se mám navrátit, ani kudy vyjít z té mráкотy, začnu truchlit, a hle, hlas volá potřetí: „Navrať se, odkud jsi vyšel, do domu svého srdce, a zavři za sebou dveře.“ Té radě jsem porozuměl a jak jsem uměl, tak jsem ji i poslechl, a dobře jsem udělal, že jsem poslechl rady Boha, ale i to byl jeho dar. Jak jsem jen dokázal, sebral jsem své myšlenky, zavřel jsem oči, uši, ústa, nos a všechny vnější otvory a vstoupil jsem do nitra svého srdce a hle, byla tam tma.“ ...

„V nitru o tom přemítám a čekám, co se bude dít dál. A hle, shora se zaskví jasné světlo, a když k němu pozdvihnu své oči, spatřím to vrchní okno plné světla a v něm se ke mně dolů někdo spouští, postavou je sice podobný nám lidem, ale slávou je skutečný Bůh. Jeho obličej, ačkoli se neobyčejně skvěl, a byl však přesto snesitelný pro lidské oči, ani z něho nešla hrůza, ale jakási láska- podobnou jsem ve světě nikde neviděl. A on, samá vlídnost a ochota, ke mně nejprve promluvil těmito převzácnými slovy: „Vítej, vítej, můj synu a bratře milý!“ ...“²⁰

¹⁹ NEWTON, Isaac – *Svědectví o víry o Pánu Ježíši Kristu* [online]. Rádio Proglas. [cit. 2015-20-03]

Dostupné z WWW: <http://www.proglas.cz/detail-poradu/2012-03-23-11-57.html>

²⁰ KOMENSKÝ, J. A. *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon, 1984. ISBN 978-80-904371-3-5.

1.3 Současná krize morálky aneb ztráta vlastní identity

Tato podkapitola přináší kázání/ proslov **Prof. PhDr. Petra Pit'hy, CSc., dr. h. c.**²¹ na ekumenické bohoslužbě konající se v katedrále sv. Víta v Praze, 1. března 2015 u příležitosti devátého ročníku Mene Tekel²² za oběti totality.

Obsah tohoto proslovu, dle autora této práce, v mnohém ilustruje morální úpadek, krizi lidskosti a ztrátu vlastní identity nejen v České Republice.

Našimi nepřáteli jsme my sami

„Lidé, lidé,

dovoluji si vás oslovit tímto nejvyšším možným titulem, protože člověk je obrazem Boha a je ozdoben výsostnými znaky: rozumem, svědomím a zodpovědností.

Sešli jsme se tu, abychom vzpomenuli obětí válek a totalitních režimů, zejména toho, který je nám historicky nejbliž. Dnešní pietní slavnost dostala jméno Mene Tekel. Tato tajemná slova se objevila na zdi paláce Nabukadnesorova syna, když hodoval a zneuctil posvátné nádoby odcizené z Jeruzalémského chrámu. Oznámila pád jeho říše, protože se nepoučil z příběhu vlastního otce

Jsme přitom na místě, které je symbolem našich národních dějin. Je to chrám, který po staletí vznikl podle přesně stanoveného řádu a stal se ztělesněním ideálu, který vedl naše otce a dědy. Sama o sobě tato katedrála oním ideálem není, protože ten stojí vysoko nad ní směrem označeným odvážně vzpřímenými věžemi. Odtud k lidem promluvil Bůh. Slyšeli jsme jeho slova platná pro Izraelity v zajetí stejně jako pro stavitele tohoto chrámu. Jsou bolestně platná i dnes. Odtud k nám poslal svého Syna, Ježíše Krista, aby nám ukázal, kdo jsme. Že jsme lidé, jen lidé spěchající ke smrti. Ale také, aby nám zvěstoval, že ideálem člověka je být obrazem Boha. Podobat se Kristu. To je pravda života, celý jeho smysl — jít k tomuto ideálu.

Pokaždé tu někdo mluví. Dnes ten úkol připadl mně. Je mi úzko, protože mluvím před Vševědoucím, a uvědomuji si, že nestojím před vámi, ale před těmi, kdo pro tento

²¹ Prof. PhDr. Petr Pit'ha, CSc., dr. h. c., je český katolický kněz, bohemista, lingvista a pedagog.

²² Projekt proti totalitě Mene Tekel vznikl jako reakce na nezájem společnosti o osud politických vězňů padesátých let, ale i na absenci výuky o tomto období ve školském systému.

ideál, pro pravdu života, byli schopni svůj pozemský život nasadit. Dělat to pro sebe by nedávalo smysl. Život se pokládá za druhé. Ti, na něž tu myslíme, to udělali kvůli nám. Je mi určeno promluvit. Zde jsem, abych konal, co mám konat.

Více než vzpomínat, je třeba se poučit. Ti, o nichž přemýšlíme, zemřeli především proto, že si lidé včas nepřipustili, že jsou ohroženi. Je třeba se poučit, neboť jsme opět ohroženi a opět si to nechceme přiznat. Říkáme: Žijeme v míru, přitom se bojuje, útočí a zabíjí. Ve své hlouposti a pýše poučujeme celý svět. Říkáme: Náboženské války jsou středověký nesmysl. Očekáváme, že všichni odhodí svého Boha, protože my jsme to udělali. Ale oni to neudělají, protože na nás vidí, kam to vede — naše kultura se rozpadá a vymíráme. Říkáme, že s nimi musíme vést dialog, ale oni nás nebudou poslouchat, protože chtějí mluvit o náboženství a my žádné nemáme, protože jsme nekonečně liberální. Říkáme, že si máme jeden druhého vážit, ale oni si nás vážit nemohou, protože oni jsou schopni pro svou pravdu položit život, ale my budeme ustupovat a podle jejich diktátu zakročíme proti každému, kdo se přizná ke znamení Kristova kříže. Říkají nám, že nejsme tolerantní, a mají pravdu, protože nejsme tolerantní ani k sobě navzájem. A nedejme se mýlit, naši politici se vůbec nezajímají o Islám, ale o petrolej a prodej obnošených zbraní. My jim to nemůžeme vytknout, neboť je sice máme za krátkozraké hlupáky, ale nesmíme to přiznat, protože jsme je zvolili. Navíc cítíme, že to jsou ti nejhorší z nás, protože na slovo poslouchají jiné, kteří jim, sami bez tváře, odněkud nařizují. Tušíme, že odněkud, kde se hraje ruleta s fiktivními penězi, které ovšem někdy musí být podloženy naší prací, popřípadě životy.

Usilujeme o mír na Ukrajině, ale sami jsme připustili, aby byl ohrožen, a spěcháme se přiživit, protože nepřiznáme, že nejde ani o Ukrajince, ani o Rusy, ale opět o peníze a rovnováhy bank, které se rozkymácely jako lodě, když se zvednou vlny. Říkáme: musíme být silní, abychom uhájili mír, ale k čemu nám budou zbraně, když nemáme muže, kteří by je zvedli. Proč by to dělali, když nemají ideál? Ideál, za který by někdo byl ochoten zemřít. Jsme věru ubozí a směšní. Vzali jsme své oblasti vazebnost kultury a naše katedrály se hroutí a společenství lidí se mění v hromadu rozhádaných sobců. Ztratili jsme hodnotu a míru člověka, neboť je zcela logické, že když odhodíme své křesťanství a zbavíme se Boha, zbavíme se i člověka, protože přestaneme vědět, jak má vypadat. Jak si nás muslimové mohou vážit, když oni mají Boha a my žádného nemáme.

A proč by se měli u nás chovat slušně a jednat s námi lidsky, když vidí, jak se chováme my k sobě navzájem. Hovoříme o míru, chceme ho bránit, ale sami ho nemáme. Ani v sobě, ani mezi sebou. Chceme zachránit spravedlnost, ale jen množíme zákazy. Jenže spravedlnost ani mír nikdo nezavede, protože vyrůstají ze slušnosti.

Vím, co teď nastane, co uslyším. Má slova narazí na zeď sobecké spokojenosti, která je jako křivé zrcadlo. Všechno překroutí. Kdybych řekl jakoukoli moudrost, ozvěnou se ke mně vrátí fráze prázdnější než žvást opilce. I kdybych přinesl přímo z fronty usmrcené dítě, ozve se jen lživý nářek představitelů elit, a to takový, jaký si bude přát ke všemu lhostejný dav, který je má znovu postavit do čela. Nikdo se nezvedne, aby se šel pokusit zachránit sourozence či matku toho dítěte. Ozvou se proti mně hlasy: Na co si hraješ? Nečárej čerty na zeď!..., až zazní protest: Ten blázen nakonec způsobí válku — umlčte ho! Ale já se hrozím toho, co si připravujeme a přivodíme. Našimi nepřáteli nejsou ani Arabové ani Ukrajinci ani Rusové a vůbec nikdo. Stačíme si sami, protože si nevážíme zákona života, zapomněli jsme, že život je láska a láska je oběť. Život bez nich nedává smysl. A to je, na co můžeme zahynout. Neměli bychom žádné nepřátele, kdybychom byli jako tato katedrála, poutáni k sobě pevným řádem, a byli bychom váženi a ctěni jako tvůrci. Jenže my nic nevytváříme, protože za sebe necháváme jedny pracovat a druhé myslet. Podle pokynů shora jen posunujeme dílo těch zdola. Nemáme proč žít. Jsme tu zbyteční. Kdybychom takoví nebyli a byli platnými lidmi, neodvážili by se nás nepřátelé ohrozit, protože bychom byli pevnější, než oni. Naší cestou je návrat k rozumu a jeho zkáznění a důsledné, věrohodné, hluboce žité křesťanství.

Nemohu mlčet. Byl jsem vyzván, abych promluvil před Bohem a mrtvými předky, a to ve chvíli, kdy se nás cizinci s úsměškem ptají: Co vy jste vlastně zač? Nemohu mluvit za druhé, ale odpovím za sebe, byť se chvěji:

Vyznávám, že jsem běloch, uznávám odlišnost lidských ras, a tudíž lidskou důstojnost všech, ale odmítám zčernat či zežloutnout a změnit proporci a barvu svých očí.

Jsem muž, který může zplodit, ale nemůže porodit dítě, a proto trvám na spořádané, trvající rodině, neboť je to základ společnosti a záruka výchovy. Trvám na tom, že muž a žena jsou odlišní ve stavbě těla i biologické funkci, že žena je slabší a vzácnější než muž, který ji má chránit, milovat a vážit si jí.

Jsem zatím zdravý a budu pomáhat nemocným, ale odmítnu fňukání slabochů, kteří se na nemoc jen vymlouvají.

Jsem zároveň bohatý i chudý. Svůj chléb si dosud vydělávám a mám ho dost, abych se podělil, ale odmítám živit lenochy. Mám mnohem méně než skutečně majetní, nezávidím jim a radoval bych se, kdyby svůj majetek užívali rozumně.

Jsem Evropan, protože jsem Čech. Narodil jsem se českým rodičům, vyrostl v české zemi a беру vážně bídu i slávu svého národa. Odmítám se rozplynout v bezduché uniformitě konzumní multikultury.

Jsem křesťan, uctívám lidi jiného náboženství či názoru, a vím s určitostí, že se jimi budou řídit v celém svém jednání. Ale hlásím se pevně ke svému křesťanskému Bohu a řádu, který stanovil, protože je moudrý, spravedlivý a k lidem soucitný.

Jsem člověk, vděčný za své lidství a hrdý na svou tvář.

Jsem člověk, jmenuji se Petr Piťha a nejsem nějaké 361106/038 rodné číslo ani 37-22/015 identifikační číslo oprávnění, ani PIN ani VIPN ani jakékoli jiné číslo. Jsem člověk, protože mám svědomí a nesu zodpovědnost. Jsem člověk a jako člověk chci také zemřít. Amen.“²³

„Problém upadající rozumnosti a těžký pokles kvality myšlení je zastírán jednak dostatečným počtem mimořádných výkonů a hlavně triumfálním postupem vědy. V celku však zvláště evropská společnost degeneruje, což je ještě podepřeno nechutí inteligence k potřebné reprodukci.“

Petr Piťha

Prof. Piťha velmi trefně popsal naši hédonistickou, hyperkonzumní a narcisticko - postmoderní společnost, kterou lze dle Gillese Lipovetského nazvat érou prázdnoty postavenou na tekuté modernitě Zygmunta Baumana. Společnost, která je plná hédonismu, konzumu, válek a honbou za penězi. Popsal ji sobectvím, které zabíjí lidskost, nálepkováním a umlčováním lidí s nepohodlnými názory, Orwellovským doublethinkem a newspeakem, překrucováním faktů, supresí morálních hodnot apod.

Na tomto místě se nabízí otázka: Kam společnost od dob Komenského postoupila ve své evoluci? O stupínek výše k Bohu nebo se propadla o kus níže a blíže k peklu?

²³ PIŤHA, P. *Našimi nepřáteli jsme my sami* [online]. Mene Tekel. [cit. 2015-20-03] Dostupné z WWW: <http://www.menetekel.cz/cz/aktualne/web-aktualita/>

2 VÝCHOVA

Od nepaměti se setkáváme s výchovou, která je cílevědomým a záměrným procesem napomáhajícím k všestrannému rozvoji osobnosti. V evoluci lidské společnosti se měnily její cíle, obsah, metody a to v závislosti na ekonomických, sociálních, politických i kulturních podmínkách, ve kterých se uskutečňovala. Vznik výchovy určují okolnosti biologické, psychologické a především sociální. Sociologie zdůrazňuje sociální okolnosti, především komunikaci, nutnost spolupráce v pracovním procesu a život v organizované skupině, které si přímo vynucují soustavnou a dlouhodobou přípravu jedince jako člena odpovídající sociální skupiny.²⁴

2.1 Výchova v prvobytné společnosti

O výchově v prvobytné společnosti si vytváříme základní představy díky prehistorickým a etnografickým výzkumům. Skupinový způsob života, společná práce i společenství základních prostředků určovalo v zásadě jednotný charakter této výchovy. První rozdíly se projeví při dělbě práce. Muži byli připravováni pro boj, lov a práce stavební. Ženy se věnovaly především základním domácím činnostem. Těžisko této výchovy tvořila výchova pracovní, k ní přistupovala výchova mravní, i výchova tělesná a branná.²⁵ Se vznikem dělby práce docházelo i k oddělování práce duševní a tělesné. V době přechodu od primitivního zemědělství k pastevectví, od matriarchátu k patriarchátu, vzniká soukromé vlastnictví. Kněží, vůdcové a šamani kmene si nárokovali monopol na rozumovou výchovu, která se oddělovala od výchovy k práci.²⁶

2.1.1 Rozdělení výchovy

S rozpadem prvobytné společnosti souvisí počátky sociální diferenciací výchovy. Vědomosti a tělesná zdatnost se staly základními nástroji nadvlády a dominovaly v přípravě mládeže z řad vládnoucích vrstev. Pro porobené obyvatelstvo se výchova na dlouhou dobu omezila pouze na přípravu pracovní a na morální ukáznění. Tato sociální

²⁴ JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 7. ISBN 80-85931-43-5.

²⁵ JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 7. ISBN 80-85931-43-5.

²⁶ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*, 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 11, ISBN 80-7066-351-0.

diferenciace se výrazně projevila při výchově v zemích starého východu.²⁷ V Egyptě, Mezopotámii a Persii se od 4. tisíciletí př. Kristem vytvářely mohutné otrokářské despotie v čele s absolutistickým panovníkem s organizovaným vojskem, kněžstvem a úřednictvem. V těchto zemích poprvé vznikaly školy při chrámech a panovnických dvorech. Učily vybranou mládež z nejvyšších sociálních vrstev písmu, základům vědění, ale i stavebnictví, medicíně a vojenství.²⁸

2.2 Výchova v antickém Řecku

První vyspělejší výchovné systémy se rozvinuly v antickém Řecku. Starověké Řecko bylo tvořeno řadou městských států (polis), které netvořily jednotný stát, ale jako obec se spravovaly samy a byly různého typu sociálního zřízení. V nejvýznamnějších z nich - Spartě a Aténách - se vyvinuly odpovídající výchovné systémy.²⁹

Sparta byla zemědělský stát s aristokratickým zřízením, kde 90% obyvatelstva tvořili státní otroci. Výchova svobodných občanů byla státní, a to pro chlapce i dívky. Měla vojenský charakter a její hlavní náplní byla tělesná a branná výchova.³⁰

Atény byly mnohem rozvinutější než Sparta a to jak v oblasti ekonomické (vedle zemědělství vyspěli obchod a řemesla), tak v oblasti sociálně politické (demokratické zřízení) i kulturní (rozkvět filosofie, věd a umění). To vedlo ke vzniku podstatně náročnějšího a komplexnějšího výchovného modelu. Cílem aténské výchovy byla kalokagathia (ideál krásy a dobra), která se uskutečňovala syntézou výchovy rozumové, tělesné, mravní a estetické.³¹ Vznikl i třístupňový systém škol, které byly soukromé a pouze pro hochy.

Nad pojetím výchovy se v antickém Řecku zamýšlelo mnoho filosofů a dá se říci, že se v Řecku začala rozvíjet také teorie výchovy - pedagogika. Soukromí učitelé té doby tzv. Sofisté učili řečnictví a popularizovali svou filosofii charakteristickou senzualismem, relativismem a subjektivismem. Velkou pozornost věnovali přírodním

²⁷ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 7. ISBN 80-85931-43-5.

²⁸ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*, 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 12-15, ISBN 80-7066-351-0.

²⁹ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*, 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 15-16, ISBN 80-7066-351-0.

³⁰ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 8. ISBN 80-85931-43-5.

³¹ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*, 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 18-19, ISBN 80-7066-351-0.

vědám a jejích praktické aplikaci v řemeslech, v obchodu a při námořní plavbě. Vytvořili systém tří základních studijních oborů, zahrnující gramatiku, rétoriku a dialektiku, který byl později přijat scholastikou.³² Ani ve Spartě, ani v Aténách nebylo vyučování nucené.

2.2.1 Sokrates (469 - 399 př. n. l.)

Sokrates byl následovníkem a zároveň kritikem a protivníkem sofistů. Na rozdíl od nich, okázale vševědoucích, vychloubačných a zištných, žil Sokrates v chudobě uprostřed lidu. Stavěl se na odpor pomíjivé mravnosti sofistů, naopak zdůrazňoval nutnost učit absolutní pravdě, usilovat o rozvoj mravní stránky osobnosti, o stálé sebezdokonalování a o hledání pravdy. Mladé lidi vychovával k poznání podstaty spravedlnosti, statečnosti, umírněnosti a zbožnosti. Nejvyšší mravní ctností byla dle něj moudrost, která se v činech projevuje jako statečnost a v citech jako uměřenost. Podle něj potřebovaly výchovu nejlepší povahy. Sokrates prohlašoval, že jen blázen rozpozná bez učení věci užitečné od škodlivých. Při vyučování používal dialogické metody, která se dnes někdy označuje jako metoda sokratovská. Touto metodou vedl své žáky k tomu, aby sami - vlastním rozumem - hledali řešení problémů.^{33, 34}

Sokrates vymyslel pojem **péče o duši**, dodnes tento filosofický pojem platí. Analyzoval ho např. **Jan Patočka**, který jej vnímá jako starost o duši překonáváním falešného individualismu: „*V jeho zajetí domnívá se člověk, že nároky jsou tolik jako jsoucno, zaměňuje „míti“ a „býti“.* Sokratovská moudrost ukazuje, že říkáním „já“ ještě není prokázáno, že existujeme, a učí tudíž především být, existovat.“³⁵

Radim Palouš tento termín popisuje vlastní zkušeností: „*Péče o duši zůstávala pro mne péčí jen o to nejniternejší v člověku. Pečují-li o své já, předstupují sám před sebe – v tu chvíli nejsem „vědeckým objektem“, nýbrž soudcem a také obžalovaným, spoluodpovědným za své příští podoby. Moje já tedy není dané jednou provždy, nýbrž při této péči vždy již spolubytuje jakási tajemná kritika, tážající se po tom, co bylo, jest a má být. Sókratés poslouchal „daimonion“, božského posla, který mu radil, co si nemá*

³² JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 8. ISBN 80-85931-43-5.

³³ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 8. ISBN 80-85931-43-5.

³⁴ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*, 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 23-24, ISBN 80-7066-351-0.

³⁵ PATOČKA, J. *Sokrates - Přednášky z antické filosofie*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 126, ISBN 80-04-25383-0.

*a má počít; křesťanství zná „conscientia“, svědomí, jakožto „vox Dei“, hlas Boží.“*³⁶

„Pohodlný život a lehké získané požitky ani nepřinášejí tělu prospěch, jak potvrdí každý učitel tělocviku, ani nevstoupí duši nějaké hodnotné vědomosti. Naproti tomu vytrvalá námaha nás připraví k ušlechtilým a dobrým činům, jak tvrdí mudrci.“

Sokrates

2.2.2 Platón (427 – 347 př. n. l.)

Platón byl Sokratův žák a pokračovatel, který uvedl podněty svého učitele do uceleného filosofického systému. Od roku 380 př. n. l. vedl filosofické besedy v aténském gymnáziu Akademii, jehož byl zakladatelem (nazvaném podle antického hrdiny Akadema). Vytvořil objektivně idealistický filosofický systém starověku, ve kterém představil své návrhy na politické uspořádání státu, na výchovu i vzdělání. V otázkách výchovy a vzdělání kladl důraz na rozvoj osobnosti člověka jako celku. Tvrdil, že vědění je rozpomínáním se, jež je možné navodit vhodně volenými otázkami. Z jeho filosofie vychází politika, psychologie a etika, následně i pedagogika. Nejvyšší etickou hodnotou pro něj bylo dobro a věřil, že třem stránkám duše odpovídají ctnosti jako moudrost, statečnost a uměřenost.³⁷

Ve své pedagogice vyžaduje Platón veřejnou výchovu veškeré mládeže z rodin svobodných občanů (tj. hochů i dívek), a to ve státní škole již od předškolního věku. Cíl výchovy vidí v přípravě řádných občanů, kteří budou odpovědně a úspěšně plnit své sociální funkce. Hlavní důraz klade na rozumovou výchovu. K výchovné tematice se vyjadřuje v Ústavě o zákonech. Výchovu dělí na múzickou a gymnastickou, na nižší a vyšší.

V zákonech se Platón vyjadřuje k organizaci školství a vyučování. Kromě gymnastické přípravy se mělo vyučovat aritmetice, geometrii, astronomii, hudbě a dialektice.

Nejdůležitější místo však podle Platóna zaujímá výchova mravní, která učí znát a konat dobro. Dá se říci, že Platón jako první nastínil úplný systém výchovy a vzdělání

³⁶ PALOUŠ, R. *Dobrodružství pobytu vezdejšího*, vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. s. 76, ISBN 80-7195-052-1.

³⁷ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 8-9. ISBN 80-85931-43-5.

spojením výchovy spartské a aténské, kdy z obou výchovných systémů vybral ty nejlepší prvky.³⁸

„Žijeme ve zvláštních časech, kdy mladí i staří jsou vzděláváni ve lži a ten, který se odváží říkat pravdu, je nazýván šilencem či bláznem.“

Platón

2.2.3 Aristoteles (384-322 př. n. l.)

Platónovy pedagogické podněty dále rozvíjel jeho dlouholetý žák a jeden z největších myslitelů starověku Aristoteles. V roce 355 př. n. l. založil v Aténách gymnázium Lykeion (lyceum). **Aristoteles vyšel z Platónovy filosofie**, kterou však kriticky přehodnotil. Proti platónskému dualismu reálného světa a světu idejí rozvíjí představu existence idejí ve věcech reálného světa. Podle něj je každý předmět tvořen látkou a formou stejně jako tělo a duše. Na duši rozlišuje tři složky: vegetativní – řídí obecné procesy života, výměnu látek a rozmnožování; duši senzitivní – umožňuje základní funkce celé živočišné říše, citění a chtění; a duši rozumovou – je dána pouze člověku jako nástroj poznávání a myšlení. Tyto psychologické zřetele se odrazily v jeho pedagogice, kde ke třem složkám duše odpovídají tři základní složky výchovy - tělesná, mravní a rozumová.^{39, 40}

„Kdo chce správně poznávat, musí nejprve správným způsobem pochybovat.“

Aristoteles

2.3 Výchova v antickém Římě

Římskou výchovu ovlivnily dvě významné skutečnosti. Byla to neobyčejná expanze římské moci/říše, a následné změny v sociální a ekonomické struktuře římského státu. Výchova kladla důraz na střízlivost, praktičnost, užitečnost a racionalismus. Jedinec byl veden ke statečnosti, občanské zdatnosti a podřízenosti pomocí tuhé kázně. Tato výchova pomohla Římanům v dosažení mocenské hegemonie v tehdy známém světě.

³⁸ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*, 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 24-27, ISBN 80-7066-351-0.

³⁹ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 9. ISBN 80-85931-43-5.

⁴⁰ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*, 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 27-30, ISBN 80-7066-351-0.

Takováto výchova sama o sobě působila odpudivě, její kultivaci přinesla až syntéza s řeckou filosofií. Římané se učili od jiných civilizací a znalosti si přetvářeli podle svých potřeb a zájmů. Svůj osobitý kulturní odkaz podstoupili ostatním evropským národům. Na správu impéria bylo zapotřebí mnoho vzdělaných úředníků, což mělo za následek vznik prvních vysokých škol. Řím měl spousty skvělých vzdělavců, kteří přinesli mnoho zajímavých pedagogických podnětů např. **Marcus Tullius Cicero, Marcus Terentius Varro, Lucius Annaeus Seneca, Marcus Fabius Quintilianus** etc.^{41, 42}

„Kniha je základem poznání, učitelem věků, vládcem království ducha.“

Lucius Annaeus Seneca

2.4 Vliv křesťanství na proměnu výchovy

Obtížný vývoj evropské společnosti na přelomu starověku a středověku charakterizovaly vpády barbarských hord, migrační vlny, permanentní války a změny konstituce nových států. Vlivem silícího křesťanství se začala měnit i římská výchova. **Došlo k asimilaci křesťanství a antické kultury.** Ideály, které nebyly slučitelné s novou vírou, ustoupily do pozadí.

Jedním z nejvýznamnějších představitelů této epochy byl **Augustinus Aurelius** (354-430), který vycházel z novoplatonismu.⁴³ Neodmítal antické základní morální ctnosti – moudrost, spravedlnost, statečnost a uměřenost, k nim však přidal tři základní ctnosti křesťanské - víru, naději a lásku. Hlavní cíl výchovy viděl v pěstování víry, kterou se člověk stává občanem božího státu.⁴⁴

„Kdo se nenechá přemoci pravdou, bude přemožen omylem.“

Augustinus Aurelius

⁴¹ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 10-11. ISBN 80-85931-43-5.

⁴² ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*, 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 33-36, ISBN 80-7066-351-0.

⁴³ Novoplatonismus - nazývá se poslední fáze filosofie řecké, soustava filosofická, vzniklá ve 3. stol. n. l. sloučením nauk platónských s filosofií aristotelskou a stoickou i spojením s mystickými živly náboženskými. Nauka novoplatónská se vyznačuje hlavně tím, že na jedné straně dotvrzuje transcendenci Boha a na druhé straně sleduje cíl úplného splynutí s Bohem.

⁴⁴ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 11. ISBN 80-85931-43-5.

2.5 Výchova ve středověku a na prahu novověku

Výchovu v tomto období charakterizuje vznik mnoha škol. První středověké školy byly církevní. Od 6. století se rozvíjely školy klášterní. V sídlech biskupů vznikaly školy katedrální a pro širší vrstvy obyvatelstva byly založeny školy farní. Teprve v pozdním středověku se objevují z iniciativy měšťanů tzv. městské školy. V nich se také poprvé prosazuje mateřský jazyk naproti latinskému jazyku. Středověkou školu kteréhokoliv stupně charakterizuje mechanické učení a přísné tresty. Tato doba dala vznik novým univerzitám.⁴⁵

2.5.1 Tomáš Akvinský (1225-1274)

Byl dominikánským mnichem, žákem významného církevního myslitele Alberta Velikého. Ve svých dílech definoval představy o křesťanské výchově pozdního středověku.

Ve své filosofii se snažil o syntézu Aristotelova učení s katolickou teologií. Východiskem mu bylo uznání základních církevních dogmat o existenci Boží, o nesmrtelnosti duše a o stvoření světa.⁴⁶ Na univerzitě v Neapoli studoval sedmero svobodných umění a zde se seznámil s Aristotelovými logickými spisy.

V roce 1244 se Tomáš Akvinský stal příslušníkem dominikánského řádu. Rozdíly mezi benediktýnským řádem a dominikánským (tzv. žebravým řádem) byly v majetku, který vlastnili. Benediktýni vlastnili velké zemské statky, byli majetkově zajištěni a těšili se všeobecné vážnosti. Příslušníci žebravých řádů žádné takové majetky nevlastnili a hlásali novotářské myšlenky a kázali evangelium mezi chudinou. Toto nekomfortní chování bylo trnem v oku katolické církvi.

Akvinský odešel do Francie, kde jako bakalář přednášel na Univerzitě v Paříži, která byla v oné době nejvýznamnějším střediskem filosofie a teologie.

Tomáš Akvinský slučuje základní ctnosti jako je moudrost, spravedlnost, statečnost a uměřenost se ctnostmi křesťanskými, do kterých patří víra, naděje a láska. Jeho pojetí filosofie silně ovlivnilo křesťanské myšlení. Po jeho smrti byl aristotelismus zakázán. Roku 1322 byl Akvinský prohlášen za svatého.⁴⁷

⁴⁵ JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 12-13. ISBN 80-85931-43-5.

⁴⁶ JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 13. ISBN 80-85931-43-5.

⁴⁷ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*, 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. s. 33-36, ISBN 80-7066-351-0.

„Žít v pokoji, to je záležitost lásky. Ale položit základ k pokoji, to je úkol moudrosti, která všechno pořádá. K moudrosti pak připravuje pokora.“

Tomáš Akvinský

2.6 Pedagogické myšlení 17. a 18. století

V této době dochází ke globálnímu intelektuálnímu pohybu, který byl doprovázen velkolepým rozvojem přírodních věd. Nejinak tomu bylo u pedagogických myšlenkových postupů a směrů, za kterými stojí celá řada filosofů a pedagogicky smýšlejících vědců, snažících se v celé Evropě nastolit pevný řád a systém, jenž by vzdělávání pozvedlo do popředí zájmu mocných vladařů. Toto období dalo lidstvu osobnosti, jejichž odkazy jsou platné dodnes.

2.6.1 Jan Amos Komenský (1592-1670)

Vynikající český myslitel, Jan Amos Komenský, sestavil novátorský výchovný systém opírající se o pilíře antického myšlení. Pedagogiku rozdělil na všeobecnou teorii výchovy, didaktiku, speciální metodiku jazykového vyučování a tvorbu učebnic. Velký důraz kladl na rozvoj dobrých mravů. Vypracoval návrh na uspořádání školské soustavy spolu se zásadami školní docházky a rozdělení školy na jednotlivé stupně bez rozdílu původu a pohlaví. Nejdůležitějším didaktickým principem byl podle něj princip názornosti, systematičnosti, posloupnosti, aktivity etc.

Komenský je dnes hodnocen nejen jako významný teolog a filosof, ale zejména jako velký pedagog. Nejen, že vypracoval první promyšlenou pedagogickou soustavu, ale i rozsáhlý reformní plán na obrodu a pozvednutí celé společnosti. Jeho metodiky a znalosti pedagogické soustavy se rozšířily po celé Evropě.

Podrobnější popis Komenského výchovných metod autor této diplomové práce uvede v podkapitolách 3.2 až 3.2.4.

„Takový je příští věk, jak jsou vychováváni příští jeho občané.“

Jan Amos Komenský

2.6.2 Jean Jacques Rousseau (1712-1778)

Byl nejvýznamnější osobností francouzské pedagogiky 18. století. Svými požadavky na svobodu a rovnost se stal jedním z ideových předchůdců Velké francouzské revoluce. V otázkách výchovy požadoval přirozenost a svobodu, která by byla vždy v souladu s věkovými zvláštnostmi dítěte, a ze které by bylo odstraněno jakékoliv biflování, krutá kázeň a potlačování vlastní osobnosti. V jeho pojetí má být cílem láska ke svobodě a schopnost za ni bojovat. Požadoval, aby byla výchova zbavena stavovských rysů a aby jejím konečným cílem byl vždy člověk. Výrazným rysem jeho pedagogiky je citlivý vztah k dítěti. Láska k dítěti je jedním z nejsilnějších prvků jeho pedagogiky, kterým trvale ovlivnil evropské a světové pedagogické myšlení.

Veškerou výchovu opírá o osobní zkušenost. Dítě, které má být vychováváno a vzděláváno individuálně, má ke všemu dospět vlastním pozorováním a uvažováním. Osobní zkušenost je, dle Rousseaua, nadřazena systematickosti výuky. V mravní výchově má být potlačeno tradiční poučování, které má být nahrazeno metodou přirozených následků. Jednání dítěte mají usměrňovat následky jeho činů.

Při výchově dívek zastával názor, že výchova dívky má být určována jejím vztahem k muži (má se mu líbit, má mu prospívat, má o něj pečovat), tím byl v opozici s Komenského tezí.

Jeho odkazem se zabývá světová pedagogika dodnes a to v několika směrech. Na jedné straně kritikou jednostranného výchovného racionalismu, opomíjejícího city a vůli jedince, na druhé straně pak jeho víra v člověka, v jeho tvůrčí síly a jeho vnitřní zdroje dalšího rozvoje.^{48, 49}

„Výchova dětí je činnost, při níž musíme obětovat čas, abychom ho získali.“

Jean Jacques Rousseau

2.6.3 Immanuel Kant (1724-1804)

Představitel německé filosofie a pedagogiky 18. století. Svou prací předznamenal vývoj dalšího evropského myšlení pro příští desetiletí. Patřil stejně jako Komenský mezi velké pedagogické optimisty, kteří věří, že člověk se stává člověkem jedine výchovou. **Morální formování člověka je nejvyšším, současně však i**

⁴⁸ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 22-23. ISBN 80-85931-43-5.

⁴⁹ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky II*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. s. 16-20.

nejnáročnějším úkolem výchovy, který však nebývá náležitě doceněn. Dle Kanta žijeme dosud v epoše kultivace a civilizace, avšak teprve na prahu moralizace. Optimální formou výchovy je výchova školní, neboť umožňuje jedincovo organické začlenění do společnosti.

Ve druhé polovině 18. století se školy, relativně samostatná zařízení, provozovaná církví, stavy a městy, dostávají pod centrální dohled státu, který je organizuje a spravuje. V zájmu optimálního mravního rozvoje Kant požadoval zřizování soukromých experimentálních škol, které by exaktně prověřovaly otázky, jak dalece je školní výchova, na rozdíl od té domácí, schopna plnit tradiční výchovné úkoly. Zároveň chtěl zjistit, zda je připravena umožnit každému svobodně využívat svého rozumu. Tento druh výchovy nemá být zaměřen na současnost, ale k budoucímu lepšímu stavu lidského rodu.⁵⁰

„Vychovávání je největší a nejtěžší problém, který je možno člověku uložit.“

Immanuel Kant

2.7 Pedagogické myšlení 19. století

Toto století je charakteristické velkou proměnou v politice, ekonomice a sociálních podmínkách v Evropě i na ostatních kontinentech. Nebývalý rozvoj zaznamenalo podnikání, průmysl i obchod. Průmyslová revoluce koncentruje více obyvatel do rychle se rozvíjejících velkoměst, mění se mapa Evropy i světa, narůstají vážné konfrontace politické i sociální. Prosazují se nové požadavky na výchovu a vzdělávání, rozvíjí se síť školských i mimoškolských zařízení, řeší se všeobecná i odborná příprava širokých vrstev obyvatelstva. Výchovné koncepce minulých staletí jsou dále rozvíjeny, podrobovány kritice a nahrazovány novým řešením.⁵¹

2.7.1 Johann Friedrich Herbart (1776-1841)

Tento německý psycholog, filosof a pedagog významně přispěl k rozvoji pedagogiky na začátku 19. století. Jeho analyticky rozpracovaný edukační proces podstatně ovlivnil výchovnou praxi i rozvoj didaktiky ve druhé polovině minulého století.

⁵⁰ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 24-26. ISBN 80-85931-43-5.

⁵¹ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 28. ISBN 80-85931-43-5.

Jeho **pedagogika je založena na tzv. praktické filosofii, především etice**, která napomáhá k určení výchovných cílů a na psychologii, která analyzuje výchovné metody. Výchovné cíle rozlišuje na ty nezbytné (pevný charakter, rozvoj aktivity a mnohostranných zájmů) a na ty možné v návaznosti na konkrétní povolání.

Celý proces výchovy člení do tří oblastí vedení – podstatou má být regulace současného chování vychovávaného jedince; vyučování – hlavním úkolem má být rozvoj mnohostranných zájmů, které mají probíhat ve čtyřech fázích (názorná expozice látky, navázání na dosavadní znalosti, systém vyvozování závěrů a metoda použití v praxi); mravní výchova – základním atributem má být vnuknutí etických ctností, jakými jsou vnitřní svoboda, právo a spravedlnost.

Herbartismus čelil kritice moderních pedagogických proudů na počátku 20. století. V současné pedagogice je však znát návrat k tomuto směru, protože i dnes jsou jeho teze aktuální.

Herbart vizionářsky již ve své době kritizoval přílišný počet žáků ve třídách, nutnost individuálního přístupu k žákům a nemožnost skutečně výchovného procesu. Veřejnou školu považoval za byrokraticky organizovanou instituci, která nemůže přiměřeně respektovat individuální zvláštnosti žáků, a která naopak podporuje spíše egoismus a rozdíly mezi lidmi místo toho, aby pěstovala smysl pro společné hodnoty a cíle.^{52, 53}

„Vychovávání je věc rodinná. Z rodiny vychází a do ní se zpravidla vrací.“

Johann Friedrich Herbart

2.8 Pedagogické myšlení 20. století, vliv postmoderny na výchovu

Ve 20. století se setkáváme s celou řadou pedagogických směrů, které odrážejí různá filosofická východiska i různé sociálně politické podmínky, ze kterých tyto směry vznikají a dále se rozvíjejí. Objevuje se požadavek nové výchovy, která by byla adekvátní novým podmínkám i novým potřebám jednotlivce i společnosti. Na jedné straně sílí kritika tradiční výchovy a školy, na straně druhé se formují požadavky na moderní výchovu. Přes zdánlivou rozdílnost východisek (od pozitivismu a pragmatismu

⁵² JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 29-30. ISBN 80-85931-43-5.

⁵³ ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky II*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991. s. 40-48.

až k existencialismu, fenomenologii, neotomismu) lze při jistém zjednodušení říci, že v nich nacházíme celou řadu vztyčných rysů typických pro pluralistické pojetí pedagogiky jako vědy. Je to především její demokratické zaměření, její snaha o pedagogický dialog (zdůrazňovaná zvláště postmodernistickou pedagogikou) a její úsilí o vytvoření kladné citové atmosféry v celém výchovně vzdělávacím procesu.⁵⁴

Paralelně se změnami pedagogické teorie se v průběhu 20. století objevují alternativní školy, kde se naproti tradičním školám zkoušejí nové metody pedagogické teorie. Jejich společným rysem je důraz na žákovu i učitelovu svobodu, na rozvoj samostatnosti, tvořivosti a na využití netradičních a nestereotypních forem a metod vyučování.

Postmodernismus⁵⁵ se v pojetí pedagogiky jako vědy projevil kriticismem a skepticizmem vůči tzv. velkým systémům, které často autoritativně diktovaly cíle i prostředky výchovného působení ve společnosti. Jednotné edukační programy jsou nahrazovány programy alternativními, volitelnými, oboustranně dohodnutými jak co do obsahu, tak i do metod prostředku. Postmodernismus přinesl ještě vyšší zájem o alternativní školství.

⁵⁴ JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 37, 51-52. ISBN 80-85931-43-5.

⁵⁵ Postmodernismus - krize euroamerické civilizace od sedmdesátých let, ztroskotání optimistických prognóz, ropná a posléze všeobecná ekonomická krize, krize levicového sociálního hnutí a nástup neokonzervatismu, nacionalismu a fundamentalismu, to vše vedlo ke zpochybnění dosavadního racionalistického pohledu na svět opírajícího se o moderní vědu a ke vzniku zvýšeného kriticismu skepticismu a ztrátě orientace. JÚVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. s. 51. ISBN 80-85931-43-5.

3 JAN AMOS KOMENSKÝ

3.1 Život Jana Amose Komenského

Jan Amos Komenský se narodil 28. března 1592 na Moravě. Místo jeho narození není přesně známo a vedou se o něj vleklé spory. Jako pravděpodobné se uvádějí Uherský Brod, Nivnice či Komňa. Na Uherský Brod poukazuje rytina na náhrobní desce v nizozemském Naardenu. S Nivnicí ho pojí občasné připojení jména Nivnický ke jménu a z Komně pocházela otcova rodina, která prý dala vzniknout jménu Komenský.⁵⁶ Každopádně se narodil na Moravě, kterou po celý život považoval za svou vlast.

„Všechny hlavní větve, která má mít, vyhání strom ze svého kmene hned v prvních letech, takže později není třeba nic jiného, než aby rostly. S člověkem je tomu zrovna tak: na začátku záleží všechno. Takový význam má dětství. O smysluplnosti či prázdnotě života se rozhoduje na počátku.“⁵⁷

Jeho rodiče zemřeli pravděpodobně na morovou epidemii roku 1604. Jeho dědictví, jak to uvádí **Polišenský**, bylo zničeno nájezdy tzv. bočkajovců. O době, která po těchto nájezdech následovala, příliš mnoho nevíme. Roku 1608 Komenský začal navštěvovat bratrskou školu v Přerově, kterou navštěvoval tři roky. Latinu studoval s velkým nadšením, mohl se tak seznámit s myšlenkami filosofů a básníků, jako byl Cato, Seneka, Ovidius, Vergilius a další. Cílem studia této školy bylo vychovávat duchovenský dorost jednoty, ke kterému nemohlo dojít bez patřičné finanční podpory. Jeho nadání si však všiml bratrský biskup Jan Lanecký a upozornil na něj Karla staršího ze Žerotína - hlava zemské strany ve stavovské obci, který později držel nad Komenským patronát⁵⁸ a stal se jeho mecenášem: „*Nejjasnějšímu a vskutku urozenému pánu, panu Karlovi staršímu ze Žerotína atd., zemskému hejtmanu moravskému, pánu svému nejmilostivějšímu.*“⁵⁹

Komenský absolvoval vysokoškolská studia na kalvínsky orientované škole v Herbornu, kde započala jeho snaha o literární činnost. Zde pomáhal profesoru teologie

⁵⁶ POLIŠENSKÝ, J. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 8-9.

⁵⁷ KOMENSKÝ, J. A. *O sobě*, 1. vyd. Praha: Odeon, 1987. s. 27.

⁵⁸ POLIŠENSKÝ, J. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 9-11.

⁵⁹ KOMENSKÝ, J. A. *O sobě*, 1. vyd. Praha: Odeon, 1987. s. 57.

Janu Jindřichu Alstedtovi s pracemi na obecné encyklopedii. Vznikl zde i jeho první pokus o jeho vědeckou práci *Divadlo veškerenstva věcí*, kde uvedl přehledy nejrozumnějších věd. Již tehdy byl toho názoru, že vzdělání se má šířit mezi nejširší vrstvy bez ohledu na společenské postavení, nebo finanční možnosti jednotlivce. Po Hebronu pobyl krátce na univerzitě v Heidelbergu.⁶⁰

Období v letech 1614 – 1618 plnil funkci rektora přerovské školy: „*Když jsem se roku 1614 vrátil na Moravu a stal se představeným školy v Přerově, začal jsem usilovat o příjemnější metodu vzdělávání dětí a sepsal jsem Pravidla snadnější mluvnice, která byla později roku 1616 vytištěna v Praze.*“⁶¹

Po vypuknutí třicetileté války v r. 1618 odešel Komenský do českoněmeckého města Fulneku. Tady byl ustanoven správcem školy. I přes veškeré hrůzy, které válka v Evropě napáchala, Komenský zde prožil nejšťastnější období svého života. Oženil se se zámožnou pannou ze Záhřebu Magdalénou Vizovskou. V této době také stál v čele bratrského sboru ve Fulneku: „*Roku 1618 jsem byl zavolán k pastýřské službě do církve fulnecké a byla mi svěřena péče o školu, kterou tam nedávno zřídili. Začal jsem uvažovat i o jiných věcech sem směřujících a poznamenávat je na lístky, které však po třech letech vzaly za své i s celou mojí knihovnou, když naše městečko obsadili Španělé.*“⁶²

Tato snaha se odrazila i v jeho díle *Retuňk proti Antikristovi a Listové do nebe*, vydané v roce 1619: „*Stav se (roku 1616) pastýřem církve, byl jsem nucen zabývat se spornými otázkami a případy svědomí, napsal jsem knížku Listové do nebe atd., to jest Žaloby utlačovaných chudých do nebe atd., vytištěnou v Olomouci roku 1617. Když jsem pozoroval, že se sbírají mračna pronásledování – dříve se totiž zabýváš, než uhoří -, napsal jsem Retuňk proti Antikristu a svodům jeho, dílo značně rozsáhlé, tiskem sice neuveřejněné – protože je představení kritizovali, různě o něm uvažovali, tisk odkládali...*“⁶³

⁶⁰ ČAPKOVÁ, D. *Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dějin*, Praha: Academia, 1983. s. 11-25.

⁶¹ KOMENSKÝ, J. A. *O sobě*, 1. vyd. Praha: Odeon, 1987. s. 53.

⁶² KOMENSKÝ, J. A. *O sobě*, 1. vyd. Praha: Odeon, 1987. s. 54.

⁶³ KOMENSKÝ, J. A. *O sobě*, 1. vyd. Praha: Odeon, 1987. s. 53-54.

V tuto dobu si Komenský začal všimnout i politického dění a jeho zájem se koncentroval především na Evropu. Složitý vývoj v 16. a 17. století předně charakterizovalo několik faktorů -nerovnoměrný přechod od feudalismu ke kapitalismu, pokrok ve vědních oborech, změna paradigmatu, kultury a přechod k humanismu a renesanci. Renesanční humanismus chápal jako návrat do lůna antické kultury. Hluboký význam však pro něj mělo renesanční pojetí dějin, které periodizuje vývoj lidstva na období vzestupu a úpadku. Jeho cílem bylo navázání styků s jinými zeměmi a vytvoření kulturně politického sjednocení sil reformační Evropy proti rakousko-španělské habsburské koalici.⁶⁴

Dalším okruhem zájmu Komenského bylo hledání původu veškerého dění a následných dopadů. Toto hledání se propojovalo s filosofickými úvahami, opírající se o základní elementy aristotelismu. V otázkách zkoumání přírody vycházel z rozvíjejícího se porozumění pro souvislost skutečnosti.⁶⁵

V letech 1622 – 1627 si Komenský prožil období nejtěžších zkoušek - po porážce na Bílé hoře se rozhořelo pronásledování nekatolíků, kteří se „přes noc“ stali vyhnanci ve vlastní zemi. V roce 1622 dochází k úmrtí jeho první manželky i obou dětí, a o rok později přichází o některá svá díla při požáru jeho knihovny ve Fulneku. Již jako vdovec, na brandýském panství Karla staršího ze Žerotína, napsal jedno ze svých největších děl *Labyrint světa a ráj srdce*. Knihu věnoval ochránci Jednoty Karlu staršímu ze Žerotína. Dílo nastavovalo a i dnes nastavuje kritické zrcadlo společnosti. V roce 1624 se Komenský žení podruhé a to s dcerou seniora Jednoty bratrské, Jana Cyrilla, Dorotkou.

V roce 1628 odchází do polského Lešna, kde pracoval na svých pedagogických a pansofických dílech. Zároveň učil na místním gymnáziu: „*Když císař Ferdinand, toho jména druhý, vypověděl kazatele evangelických církví z celých Čech a Moravy (zároveň se všemi, kteří nechtěli změnit náboženství, nevyjímaje ani šlechtu), tu vystěhovali jsme se r. 1628 do sousedních krajů Německa, z velké části také do Polska a Uher, já s mnoha jinými jsem byl zanesen do Lešna v Polsku a dal jsem se přidržeti ke školským pracím. Poněvadž jsem se jimi nezabýval jen povrchně, počal jsem (lépe než kdy před*

⁶⁴ ČAPKOVÁ, D. *Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dějin*, Praha: Academia, 1983. s. 11-25.

⁶⁵ ČAPKOVÁ, D. *Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dějin*, Praha: Academia, 1983. s. 19.

tím) uvědomovati si vady i nedostatky obvyklé školské metody a počal jsem přemýšleti o jejich nápravě tak, že leckterá dobrá pozorování začínala srůstat v soustavu umění didaktického.“⁶⁶

Komenský v Lešně dopsal předmluvu ke knize *Dveře jazyků otevřené*, která se na základě svého jazykového učení stala pedagogickou pomůckou při výuce: „...knížka byla nazvána *BRANA JAZYKŮ OTEVŘENA*, čili *SEMETIŠTĚ atd.* A tak vyšla v Lešně, za nedlouho také (s německým a polským překladem) v Gdansku, v Lipsku však vyšla s připojením (od učitelů) novým přívlastkem *ZLATA*.“⁶⁷

Dále pak pokračoval v psaní své *Didaktiky*, kterou dokončil v roce 1632 a také pracoval na překladu *České didaktiky* (*Didactica magna*) do latiny: „Já však (když jsem již počal býti takto na světlo vlečen) uznal jsem za vhodno přeložiti svou *Didaktiku* z mateřštiny do latiny a také jsem ji přeložil.“⁶⁸

V této době také napsal příručku pro výuku latiny *Janua linguarum reserata* (*Dveře jazyků otevřené*). Výuka latiny byla v dané době značně neefektivní. Nazpaměť se učily nesrozumitelné texty a Komenský cítil nutnost reformy. Její nevídaný úspěch překvapil i samotného Komenského. Mimo to pro lešenské gymnázium napsal i divadelní hry – *Diogenes cynicus* (1638) a *Abrahamus patriarcha* (1639).

Komenský v Lešně navázal také styk s mužem, který se zasloužil o to, že se Komenský stal už v té době světoznámým myslitelem. Tím mužem byl Samuel Hartlib z Londýna, kterého zaujaly Komenského plány na sblížení reformačních církví.⁶⁹ Díky Hartlibovi, který v Anglii publikoval jeho spisy, se Komenský dostal do povědomí tehdejšího vědeckého světa Evropy. Vystoupil i před Královskou akademií věd.

„Nesluší pominouti mlčením, že angličtí přátelé při loučení mě slavnostně prosili o tři věci (a nyní opravdu želi, že jich později nebylo dbáno): 1. abych se nedal žádnými vedlejšími pracemi odtrhovati od vševědného cíle. 2. Abych se nezdržoval čtením autorů, ale abych hleděl pátrati po podstatě věcí, to prý jest to, čeho se ode mne

⁶⁶KOMENSKÝ, J. A. J. A. *Komenského vlastní životopis*, Praha: Ústřední nakladatelství učitelstva československého, 1900. s. 19.

⁶⁷KOMENSKÝ, J. A. J. A. *Komenského vlastní životopis*, Praha: Ústřední nakladatelství učitelstva československého, 1900. s. 21.

⁶⁸KOMENSKÝ, J. A. J. A. *Komenského vlastní životopis*, Praha: Ústřední nakladatelství učitelstva československého, 1900. s. 23.

⁶⁹POLIŠENSKÝ, J. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 19-21.

očekává, nový, pevný, na věky nepohnutelný rozbor věcí, ne však nějaké kompilace, byť i nejhonosněji spleené. 3. Abych sám jediný s pomocí boží pokračoval a žádných pomocníků ani nehledal ani nepřipouštěl před návratem do Anglie (naděje na návrat považovali za jistou).“⁷⁰

Anglie byla pro Komenského impuls pro vlastní uvědomění si, jaký politický význam mají jeho pedagogické a pansofické snahy.

Pro své pansofické myšlenky se dostal do rozepře s konzervativci. Byl obviněn z tmářství vůči křesťanské moudrosti, kterou poskrnul pohanským věděním. Dále pak z kažení mládeže, kterou vyučoval na gymnáziu. Komenský z Lešna odchází do Švédska, kde nutně potřebovali reformovat školství: *„když jsem všechno rozvážil, rozhodnuto jíti do Švédska.“*⁷¹

Švédsko bylo protestantskou zemí, bylo ve válce s Habsburky, a proto bylo nadějí českých exulantů. Evangelické exulanty štědře podporoval de Geer, protestantský Francouz, který se usadil v holandském Amsterdamu, později ochránce a mecenáš Komenského. V roce 1642 se Komenský vydal na cestu do Švédska.

Po několika dalších zastávkách Komenský dorazil r. 1642 do švédského Norrköpingu. Nedaleko odtud měl de Geer statek. Přijala ho i královna Kristina, která se z jeho díla *Brány jazyků* učila latinsky. Švédská říšská rada po něm chtěla reformaci švédského školství. Komenský se tohoto úkolu ujal, ale nebyl šťastný. Švédové chtěli, aby pracoval jen na přestavbě jejich školství a nerozptyloval se ničím jiným. Pro Komenského byla ale důležitější práce pansofická. Byl přesvědčený, že je to jeho poslání. Po dokončení spisů *Předbraní věcí a slov*, *Brána věcí a slov* a *Nejnovější metoda jazyků* se rozhodl vrátit do Lešna. Zde nastoupil na místo zemřelého biskupa Justina.

V roce 1648 se Komenský vrátil zpět do polského Lešna, kde mu brzy po návratu zemřela druhá manželka, matka jeho čtyř dětí: *„...vrátil jsem se do Lešna, a tam za několik dní jsem pohřbil milovanou manželku (dlouhotrvající nemocí skosenou*

⁷⁰KOMENSKÝ, J. A. J. A. *Komenského vlastní životopis*, Praha: Ústřední nakladatelství učitelstva československého, 1900. s. 42.

⁷¹KOMENSKÝ, J. A. J. A. *Komenského vlastní životopis*, Praha: Ústřední nakladatelství učitelstva československého, 1900. s. 40.

a spěchající k otcovským hrobům)...“⁷² Po dvou letech se oženil potřetí s Janou Gajusovou, která pak jeho děti vychovala a svého muže přežila.

Během druhého působení v Lešně sepisoval *Obecnou poradu o nápravě věcí lidských*. Rok 1648 s konečnou platností zhatil naději na zlepšení politické situace. Následnou beznaděj Komenský vyjadřuje ve svém díle *Kšaft umírající matky jednoty bratrské*.

V letech 1650 - 1654 docházelo u Komenského k neustálé změně působiště. Nejprve pobýval v Blatném Potoku, kde vyučoval na škole. Jeho cílem zde bylo reformovat školskou robotu v hru a potěšení: „*Celá má methoda směřuje k tomu, aby školská robota se změnila v hru a potěšení, tomu zde nechce nikdo rozumět. S mládeží se zachází zcela otrocky, i se šlechtickou, učitelé zakládají svou vážnost na chmurné tváři, drsných slovech, ba i ranách, a chtějí raději býti obáváni než milováni. Tolikrát jsem veřejně i soukromě vytkl, že to není cesta správná, vždycky marně. Také jsem radil hned od začátku, aby byly zavedeny nějaké divadelní hry, máje jistou zkušenost, že není účinnějšího prostředku k vypuzení duševní malátnosti a k vzbuzení čilosti.*“⁷³

Jeho záměry se však nesetkaly s přílišným nadšením, a proto odešel do Sečovce, Prešova, Levoče, Pováží a do Slezska.

V roce 1654 se Komenský opět vrací do polského Lešna. Během svého třetího a posledního pobytu zakončuje *Obecnou poradu o nápravě věcí lidských* a sepisuje učebnici *Orbic Pictus - Svět v obrazech*. I zde však Komenského provázejí obtíže. Habsburská moc rostla, třebaže se on sám snažil vytvořit proti Habsburskému vlivu hradbu opozice.

Po požáru v Lešně se Komenský přesunul do Amsterdamu, kde strávil zbytek svého života: „... *zamýšlím do Holandska, abych dokončil dílo dávno započaté.*“⁷⁴

⁷²KOMENSKÝ, J. A. J. A. *Komenského vlastní životopis*, Praha: Ústřední nakladatelství učitelstva československého, 1900. s. 91.

⁷³KOMENSKÝ, J. A. J. A. *Komenského vlastní životopis*, Praha: Ústřední nakladatelství učitelstva československého, 1900. s. 106.

⁷⁴KOMENSKÝ, J. A. J. A. *Komenského vlastní životopis*, Praha: Ústřední nakladatelství učitelstva československého, 1900. s. 114.

Holandské prostředí mu v mnohém imponovalo. Obdivoval ho po stránce kulturní, politické, náboženské, a bylo mu ideologicky velmi blízké. Velký vliv na něj mělo dílo Hugona Grotia, holandského právníka, filosofa, křesťanského apologeta, dramatika, básníka a představitele politické geografie. Z jeho spisu *De imperio summarum potestatum circa sacra* Komenský často citoval. Nadále pracoval na svých pedagogických spisech, zakončoval dílo *Obecné porady* a vydával polemiky proti sociniánům. Komenský umřel 15. listopadu 1670 v Naardenu, nedaleko Amsterdamu, kde je i pochován.⁷⁵

3.2 Komenského pedagogický odkaz

Pedagogické dílo Jan Amos Komenského představuje komplexní systém výchovy, ve kterém vymezuje cíl a metody. Výchovu si představoval jako cestu vedoucí ke spokojenému životu na zemi a na věčný život po smrti. Tato teze se vyvinula z jeho náboženského cítění a pevné víry v Boha. Komenského pedagogické spisy nabízejí ucelený systém, ve kterém jsou dopodrobna popsány teorie týkající se vyučování a výchovy, návrhem jednotné školní soustavy, vymezením školy jako instituce, osobnosti učitele a jeho práce. Některé Komenského myšlenky byly prezentovány zcela poprvé, přesto poskládané do pestré barevné harmonické mozaiky utvářející sofistikovaný pedagogicko - didaktický systém. I z dnešního pohledu jsou nadčasové a využitelné v moderní pedagogice.

Základ Komenského pedagogiky vychází z humanismu a reformace. Tyto dva proudy na něj působily po celou dobu jeho tvorby. Po celý život neustále bojoval za lidskost, a to mírovými snahami, nebo i kritikou společnosti. Lidskost v jeho pojetí proniká i do jeho názorů pedagogických. Komenský byl pedagogickým optimistou, dle něj se totiž člověk stává člověkem právě a jedině pomocí výchovy. Škola, v jeho pojetí, má představovat dílnu lidskosti, která má vytlačit současné mučírny, založené na fyzických trestech a memorování látky bez potřeby pochopení a absence mravního a osobnostního rozvoje, kde jediný způsob, jak se něčemu naučit je memorování a kde se absolutně nedbá na jakýkoliv mravní a osobnostní rozvoj.⁷⁶

⁷⁵ POLIŠENSKÝ, J. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. s. 10-35.

⁷⁶ POPELOVÁ, J. *Jana Amos Komenského cesta k všenápravě*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. s. 140.

Cíl výchovy - cesta k životu v Božím království, má v Komenského pojetí, tři stupně: **poznat sám sebe a svět, ovládnout sebe sama a povznést se k Bohu**. Tomu odpovídají tři **okruhy výchovy: vzdělání vědecké a umělecké, mravní výchova a výchova náboženská**.

Jan Amos Komenský propagoval **rovný přístup ke vzdělání** pro každého člověka. Chtěl, aby byly školy v každém městě, vesnici i osadách, kde se děti budou učit společně. Myšlenka společné výchovy, chlapci i dívky, chudí, bohatí i sirotci, byla převratná, ve své době ohromující a šokující. Umožnila vzdělání pro širší okruh dětí ze sociálně slabších vrstev. Dále pak, aby vzdělání bylo zdarma a v mateřském jazyce.

Komenský neopomněl ani **vzdělávání handicapovaných**, to znamená, že v jeho pedagogice lze nalézt první známky dnešní speciální pedagogiky. Tyto snahy o vzdělávání všech souvisí s tradicí Jednoty bratrské, navazující na tradici husitskou, která měla dlouhou zkušenost s vyučováním dětí ze sociálně slabších vrstev. To se odráží i v pedagogice Komenského, která vyrůstá z těchto tradic, avšak chce předčít neprůbojnost, ohraničenost a lokálnost bratrského školství. Jednota se starala o všechny děti, ale zejména o ty chudší. Proto byla ohrožována bohatší a kosmopolitnější kolejí jezuitskou, která uspokojovala potřeby dětí z vyšších kruhů.⁷⁷

3.2.1 Velká didaktika

Dílo *Velká didaktika* lze považovat za zásadní pedagogický spis Jana Amose Komenského. Zabývá se výchovou a vychovatelstvím, nastavuje řadu zásad, a je dodnes ideálem pedagogiky. Toto dílo bylo tvořeno v touze začít s nápravou mládeže od základu. Komenský se při své učitelské praxi zajímal o soudobé pedagogické teoretiky. Porovnával s nimi své metody a byl si vědom, že je předstihl.

V Didaktice jsou obsaženy požadavky na výuku v mateřském jazyce, proto ji napsal česky. Brzy pochopil, že je nutné ji přeložit do latiny, aby se mohla rozšířit po celé Evropě.

Obsahuje zásady moderní výuky, je systematická a má snahu uvést pedagogiku mezi vědní obory. Vyniká optimismem, který je hlavním motivačním prvkem celého pedagogického snažení pro člověka toužícího po poznání. Výběrem vhodné výchovné metody oponuje názoru, že by vzdělání bylo těžké, nebo nedostupné.

⁷⁷ POPELOVÁ, J. *Jana Amose Komenského cesta k všenápravě*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. s. 129.

Prvotním zdrojem poznání jsou dle Komenského smysly - mysl přijímá prostřednictvím smyslů obrazy vnějšího světa a odráží je. Proto je mysl přirovnávána k zrcadlu a to ke kulovému zrcadlu, zavěšenému v komnatě, v němž se odrážejí všechny věci, takže **člověk je mikrokosmem, jenž v sobě odráží makrokosmos.**⁷⁸

Komenského základní principy výchovy a vyučování vycházejí z přírody a z pramatérie věcí. **Výchovu ve *Velké didaktice* Komenský rozděluje do 4 stupňů:**

- 0 - 6 let: Dítě je vychovááno doma v rodině, kde se mu dostává základů vzdělání. Chyby, které získá do pěti let, se velmi špatně napravují.
- 6 - 12 let: Dítě navštěvuje obecnou školu, která má být v každé vesnici. Výuku vede učitel v mateřském jazyce.
- 12 - 18 let: Vzdělávání probíhá na střední škole, která je přítomná v každém větším městě.
- 18-24 let: Výuka je vedena na universitách, které jsou v každém hlavním městě. Na to navazují dva roky cestování a studia v zahraničí.

Tyto **čtyři druhy/ stupně škol jsou čtyřmi ročními obdobími.** Škola mateřská je příjemným jarem, ozdobeným výhonky a květinami různé vůně. Škola obecná je létem, které ukazuje plné klasy s některými dříve dozrávajícími plody. Gymnázium představuje podzim, který sbírá plné plody polí, zahrad a vinic a ukládá je v naší mysli. Akademie zobrazuje zimu, která připravuje sebrané plody k rozmanitému užití, aby bylo z čeho brát v celém ostatním průběhu života.⁷⁹

Komenský představuje spis *Velká didaktika* jako všeobecné umění, jak naučit všechny všemu tak, aby se došlo ke stanovenému cíli. Je v ní zřejmá snaha vysvětlovat vše lehce a jednoduše, aby neměli učitelé ani žáci s výukou a učivem žádné obtíže ani nechuti. Proces vyučování by měl být příjemný oběma stranám. Člověk by se měl učit důkladně, nikoliv povrchně, k pravému vzdělání a čistým mravům. Komenský si po celý život přál blaho lidského pokolení.

⁷⁸ POPELOVÁ, J. *Jana Amose Komenského cesta k všenápravě*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958. s. 149.

⁷⁹ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha: Dědictví Komenského, 1930. s. 267.

„Který větší a lepší dar můžeme přinést státu, než když učíme a vzděláváme mládež.“⁸⁰ Toto motto je pořád živé a aktuální v dnešní době, kdy by se měl stát snažit a starat o to, aby byla mládež co nejvíce a co nejkvalitněji vzdělávána, protože pouze vzdělaný člověk prospívá společnosti, než nevzdělanec. Lze to přirovnat k rčení, že řetěz je tak silný, jako je jeho nejslabší článek.

Méně nadaným by se mělo pomáhat více a pracovat s nimi pomaleji. Naopak nadaným jedincům je zapotřebí vzdělání mnohem více, aby se jejich bystrá mysl zaměstnala užitečnými věcmi. Zaměstná-li se sama, je to většinou věcmi neužitečnými, všetečnými a záhubnými.⁸¹

Na tomto místě lze dát Komenskému zapravdu, protože současná mládež nemá zájem se dál rozvíjet. Ať už po stránce formálního, nebo i neformálního vzdělávání, stejně tak po stránce trávení volného času sportem, nebo jinou zájmovou činností.

Vzdělání člověka by mělo začít již od raného dětství: „První dojmy tkví tak pevně, že by bylo zázrakem, kdyby se mohly přetvořiti: proto jest nejradsnější, aby hned v prvním věku se dály podle předpisů pravé moudrosti.“⁸²

Dnes už víme, že období raného dětství je opravdu nejdůležitější věk pro výchovu každého člověka. Co si člověk osvojí a naučí se ve svých prvních letech života je základem jeho osobnosti. Toto formování je nejdůležitější a čerpá z něho po celý život. Je velmi důležité, aby rodiče s dětmi již od nejútlejšího věku trávili co nejvíce času. Třeba povídáním si, četbou pohádek i jinými aktivitami a nedopustili jeho sociální izolaci. Zanedbaná výchova v útlém věku často vede k vysokému počtu pseudooligofrenie v dospělosti. Je to jedna z příčin, proč jsou české věznice tak přeplněné.

Komenský dále kladl důraz na socializaci - aby mládež byla vzdělávána pospolu, protože si jeden od druhého bere příklad a vybízí ho k dalšímu jednání: „*Neboť konati, co vidíme konati jiné, jíti, kam jdou jiní, jíti za těmi, kdož jdou napřed, a jíti před těmi,*

⁸⁰ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha: Dědictví Komenského, 1930. s. 23.

⁸¹ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha: Dědictví Komenského, 1930. s. 74.

⁸² KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha: Dědictví Komenského, 1930. s. 78.

kdož jdou za námi, jest nejpřirozenější.“⁸³ Člověk jako tvor společenský, by měl být vychováván a formován společností tak, aby byl dobře připravený pro život v dané společnosti.

Dále dílo Velká didaktika rozebírá **rozdíly v duševních schopnostech žáků**: jsou žáci bystří, učenliví a povolní, kteří jsou nadevšechno nejschopnější ke studiím. Těm není třeba říkat víc než moudrosti. Rostou sami jako ušlechtilá rostlina. Jiní jsou vtipní, avšak váhaví, ale přece poslušní. Pro ty je potřeba, aby na ně byli kantoři přísní. Další jsou vtipní a učenliví, avšak zatvrzelí. Takoví jsou ve školách nenávidění a obvykle se považují za ztracený případ. A přece se z takových stávají nejznamenitější, jsou-li řádně vyučováni. Pak jsou povolní a zároveň i chtiví učení, avšak zdlouhaví a těžkopádní. U takových je zapotřebí horlivosti a snahy učitele vše pořádně vysvětlit.⁸⁴

Podle Komenského: „*Nelze nalézt člověka tak nenadaného, aby mu vzdělání nepřineslo vůbec žádného zlepšení.*“⁸⁵ Školy a vzdělání mají patřit nejen dětem urozeným a bohatým, ale i chudým a sirotkům, všem stejně, chlapcům i dívkám, neboť i dívky jsou obrazem božím, jsou inteligentní a moudré často více než muži.

Komenského názor o **rovnoprávnost pohlaví** v přístupu ke vzdělání je aplikován v mnoha zemích světa, výjimkou jsou země s různě, více či méně nesvobodnou ideologií.

Vzdělání by mělo být přístupno všem, poněvadž lidé se narodili, aby byli lidmi, tedy tvory rozumnými. Nelze dělat rozdíl v tom, zda je někdo od přírody nadaný nebo hloupý. Všichni lidé mají být připravováni k svému budoucímu povolání a právě těm méně nadaným se má věnovat více pozornosti a pomáhat jim, aby se své hlouposti zbavili. A teprve po té mohou i lidé méně nadaní, kterým učení toliko nejde, předstihnout inteligentní a talentované, kteří své vzdělání zanedbávají.

Velká didaktika uvádí, že **škola má býti místo příjemné**, vábíci oči uvnitř i vně: „*Uvnitř budiž světlý čistý pokoj, ozdobený obrazy. Ať už znamenitých mužů, zeměpisných map či historických událostí.*“⁸⁶ Každá škola má mít volné místo

⁸³ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha: Dědictví Komenského, 1930. s. 81.

⁸⁴ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha: Dědictví Komenského, 1930. s. 138.

⁸⁵ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha: Dědictví Komenského, 1930. s. 84.

⁸⁶ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha: Dědictví Komenského, 1930. s. 143.

k procházkám a společenským hrám - důležitá je „výchova prostředím“. Neboť když se žák dobře cítí, lépe se i učí. Komenský žádal, aby byly školy umístěné na klidných místech, která jsou vzdálena od hlučného prostředí a všeho rušivého. **Záškoláctví a úmyslná absence není povolena.**

Komenského apel na nebezpečí záškoláctví je dnes hodně zřetelný. Studenti se vymlouvají na nevolnost a bolesti, rodiče někdy rádi napíší omluvenky. Jiní se toulají mimo školu a tento čas většinou tráví zahálkou. Pokud se tyto případy neodhalí na začátku, tak je jejich náprava velmi obtížná. Tyto případy po té musí řešit odbory sociální péče a etopedická zařízení.

Komenský se zamýšlí nad tím, co je **školní kázeň**: „*Škola bez kázně, mlýn bez vody.*“⁸⁷ Z toho vyplývá, že škola má být plná bedlivosti a pozornosti ze strany učitelů i žáků. Přísnější dodržení kázně nesmí být používáno pro studium a získávání znalostí, nýbrž pro mravní chování. Rány a bití nepomohou vštípit do hlavy lásku k vědě, avšak dovedou způsobit k němu nechuť a nenávisť. V první řadě se musí volit mírnější trest - přísnější slovo, veřejné pokárání, nebo pochvalou někoho jiného. Učitelé by sami měli být tím, kdo bude příkladem toho, k čemu mají být žáci vedeni.

Výchova a výuka neprobíhá pouze ve školách, ale též v teple domova. Komenský vyzýval, aby rodiče šli svým dětem příkladem, vybízeli je k pilnosti a za dobré učení jim kupovali pěkné knížky, šaty nebo něco jiného hezkého. Apeloval na rodiče, aby si povídali s dětmi o jejich učitelích a chválili je pro jejich učenost a pro jejich vlídnost k žákům: „*Protože láska a obdiv jsou nejmocnější city ke vštěpování horlivosti v napodobování.*“⁸⁸

Komenského zásady pro učitele a nosné teze, kterými by se měli při vyučování řídit:

- žáci by měli získávat lásku k učení, proto má být vše dobrovolné
- cizí jazyk by se měl učit až potom, co dítě zvládá mateřský
- látku dobře vysvětlit, nenutit k učení z paměti bez pochopení
- učit postupně od jednoduchého ke složitějšímu

⁸⁷ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha: Dědictví Komenského, 1930. s. 258.

⁸⁸ KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha: Dědictví Komenského, 1930. s. 143.

- používat názorných pomůcek
- důležitá je praxe i tělesná výchova

Učitelé by měli být přívětiví i laskaví, aby neodpuzovali od sebe žáky žádnou drsností, ale vábili je k sobě otcovským chováním i slovy, když jim budou doporučovat studie, na které se dávají pro jejich výbornost a příjemnost. Učitelé mají své žáky chválit a zacházet s nimi s láskou, čímž snadněji získají jejich srdce a žáci se budou do školy těšit, což by mělo být pro učitele to nejlepší ocenění.

Mnoho dnešních učitelů tyto zásady a myšlenky zcela minuly. Buď nemají opravdovou odbornou způsobilost, zájem, nebo berou svou profesi pouze jako zaměstnání bez poslání.

3.2.2 Informatorium školy mateřské

Informatorium školy mateřské - Komenského další významné dílo je považováno za vůbec první spis z oboru předškolní výchovy ve světové literatuře, v němž je popsán rozbor všech důležitých otázek předškolní výchovy. Je v něm zdůvodněna **nutnost výchovné péče o děti již od nejútlejšího věku**. Výchova má být vedena toliko, aby děti prospívaly na těle, rozumu i v dobrých mravech. Tyto teorie vyplynuly z Komenského vlastního pozorování a pochopení dětí, z poznání jejich fyzického i duševního vývoje. Dále z pozorování vzájemných vztahů mezi rodiči a dětmi, a i dětmi mezi sebou. Všiml si jejich vývoj a všeobecný rozvoj schopností. Dokonce v tomto díle uvádí, jak mají matky pečovat o dítě již od početí.

Komenský v tomto značně předešel svou dobu. Do té doby není nikde tak důkladně popsán význam výchovné péče od narození, dokonce ještě v prenatálním období. Tyto poznatky totiž potvrdily až naše moderní vědecké poznatky z různých oborů humanitních a přírodních věd.

Děti jsou naším pokladem a Komenského rada rodičům zní: „*Rodičům pak svým že nad stříbro, zlato, perly a kamení drahé dražší býti mají dítky, poznají to, když jedno k druhému přirovnají. Předně zajisté stříbro a zlato a jiné ty věci jsou věci mrtvé a nic než hlína, čistotněji drobet nad jinou přepálená, dítky pak jsou živí obrázkové živého*

Boha. ⁸⁹ Komenského rada pro matky je, aby byly v těhotenství opatrné, aby svému miminku neškodily. Žádné prudké lekání, hněv, těžká práce, ale aby nebyla ospalá a lenivá příliš. Matka by se měla o své dítě dobře starat, i když ještě není narozené.

Dnes již, stejně jako Komenský, víme, že plod vnímá rozličné fyzické, psychické i emocionální podněty přicházející od matky. On sám doporučuje, aby matky své nenarozené miminko hladily, zpívaly mu, povídaly si s ním nebo mu povídaly něco pěkného a tím si mezi sebou vytvářely silné pouto. „*Neboť jaká sama matka v ten čas jest, takových potom povah dítě bude.*“ ⁹⁰

Komenský spatřoval **důležitost roli matky** i po narození, kdy se o něj má matka starat a nedávat ho do péče jiným. Přístup náhradní péče byl oblíbený především u šlechty, kdy se ihned po narození o dítě starala chůva. Poukazuje na tři případy špatné výchovy v období Římské říše: O císaře Tituse se starala špatná chůva, což se projevilo v jeho špatném chování po celý jeho život. Emperor Caligula byl ukrutný tyran, jeho chůva byla krutá a bezbožná. Z císaře Tiberiuse se stal opilec, jeho chůva ho naučila pít víno již v mládí. Výjimku v péči má tvořit pouze fakt, kdy by matka byla svému dítěti nebezpečím. ⁹¹

Komenský **apeloval na zdravou výchovu dítěte**: Jídlo nemá být kořeněné ani příliš slané. Jako problematické též vnímal v nadužívání léků u dětí. Tyto děti jsou již od mládí na lécích závislé a v pozdějším věku bledé, neduživé a málo odolné, růst je pomalejší. „*Lékům děti učití věc náramně škodná. Proto rodičové, máte-li rozum, léků dítčám svým, dokud jich třeba není, jako jedu braňte.*“ ⁹²

Doporučoval, aby se děti již od mala učily střídmosti, pořádnosti, šetrnosti, pravdomluvnosti, pracovitosti, trpělivosti, upevňování své vůle, ovládat se a také chování ve společnosti - zdravit, děkovat etc.

Význam klade i na pohybovou složku dětí. Ať už se jedná o běhání, hraní si - čím více, tím lépe. Děti si mají hrát nejen se svými vrstevníky, kde na ně působí podobnost

⁸⁹ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952. s. 13.

⁹⁰ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952. s. 23.

⁹¹ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952. s. 25.

⁹² KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952. s. 26.

povah a myšlení, ale i s rodiči. Společné hraní a různé role jsou důležitým faktorem pro jejich uplatnění v dalším životě. „*Proto nepochybuj žádný, že dítě dítěti více vtíp zaostřiti a nabrousiti může, než kdo jiný.*“⁹³

Komenský rodiče nabádal, aby **rodiče své děti učili správné mluvě** a to tím, že si s nimi budou hodně povídat a naslouchat jim. Pokud některá písmena, zejména „r“ a „ř“, špatně vyslovují, doporučuje prvně učit samotné slabiky a později kratší slova správně vyslovovat.

Logopedické poradny „mají žně“, tudíž lze konstatovat, že se tento faktor při výchově opomíjí. Lze to přisuzovat nedostatkem času často vytížených rodičů, kteří nemají prostor pro více vzájemné komunikace a trávení společného času. Slovní zásoba dětí je tím značně ochuzena.

Rodiče by měli být svým dětem příkladem. Dítě si mnohem lépe zapamatuje to, co vidí, slyší a samo si to vyzkouší v nápodobě. Dále pak je dobré, aby rodiče dbali na aktivitu svých dětí, bez zahálky a nudy. Zahálení je satanův polštář. Najde-li někoho nezaměstnaného, sám jej zaměstná. Nejprve špatnými myšlenkami, potom i zlými skutky. Proto by rodiče neměli dětem zahálení jen tak tolerovat. Lepší je si s nimi hrát, nebo je zaměstnat nějakou domácí prací. Nebude složité je přemluvit k práci, protože je příroda vede k tomu, aby neustále něco dělaly.⁹⁴

Pokud **dítě neposlouchá, je třeba ho napomenout** i pohružkou a jestli je vidět náprava, je dobré dítě po chvilce pochválit. Jestli napomenutí nepomáhá, je třeba rukou praštit nebo nějakým jiným nástrojem, například vařečkou, aby se dítě umoudřilo.

Komenský vytýká rodičům přílišnou liberálnost ve výchově, kdy rodiče svým dětem vše dovolí, bez kázně je nechají a v pozdějším věku zjistí, že jsou neovladatelní. Proto radí, aby se této opičí lásky rodiče vyvarovali. **Děti mají být vychovávány ke slušnosti, zdvořilosti a úctě ke starším lidem.** Děti, které se těmito vlastnostem naučí, a přetaví je ve zvyk, budou v budoucnu ozdobou svých rodičů: „*Milostné jest*

⁹³ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952. s. 32.

⁹⁴ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952. s. 42.

*dítě, které se i k rodičům i k jiným přítulně, přívětivě, libezně stavěti umí, což některým jako přirozené jest, jiným cvičení třeba. Protože i toho zanedbati nesluší.*⁹⁵

Přílišnou liberálnost rodičů lze pozorovat zpravidla v dnešní západní společnosti. Děti si mohou dělat, co chtějí a pohlavek je nepřípustný, ba dokonce trestní. V mnohém k této pseudovýchově napomohl stát svými zákony dávající velkou volnost a práva dětem, a rodičům pouze povinnosti. Případy, kdy nezletilé dítě u soudu žaluje své rodiče pro přísnou výchovu, jsou známy i z našich českých luhů a hájů. Malé kapesné, „zatěžování“ domácími pracemi, zakazování společenského života jsou pouze některé z druhů žalob dětí na své rodiče.

V šesti letech by dítě mělo nastoupit do školy, **aby jeho mysl zbytečně nezahálela**, radí Komenský. Byl si však vědom toho, že některé děti ještě nejsou v tomto roce připravené na vstup do školy a těm radil, aby ještě zůstaly doma nebo v mateřské škole. Klíč, dle kterého má být dítě umístěno do školy, popsal takto: jestli dítě umí, co v mateřské škole umět má; jestli je pozorné při otázkách a jeho odpovědi jsou správné a rozumné.

V závěru svého díla Komenský prosí rodiče, aby své děti připravovali na vstup do školy, a aby jim vysvětlili, jak je pro jejich další život důležité chodit do školy a vzdělávat se.

3.2.3 Školní hry a výchova

Komenský si uvědomoval radost ze hry, kterou viděl u dětí a rozhodl se jí spojit s učením ve své knize *Školní hry a výchova*. Jedná se o dramatické zpracování díla *Brány jazyků otevřené*, kdy se žáci učí latinskému jazyku za pomoci divadelních her. Žáci sami předváděli učební látku, v počátcích pomocí přednášek ne příliš dramaticky, ale postupně nabírala látka životnosti hlavně v obrazech ze školního života.

Školní hry a výchova se skládá z osmi dílů spojených rámcově postavou krále Ptolemaia, jemuž čtyři rádci - Platon, Eratosthenes, Apollonius a Plinius předvádí překlad veškerého lidského vědění a činností v dané oblasti. V první části je uvedena

⁹⁵ KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952. s. 44.

příroda, v druhé samotný člověk, ve třetí řemesla, ve čtvrté se popisuje život v nižší škole, v páté na univerzitě, šestá je věnována morálce, sedmá životu v rodině a obci a osmá životu ve státě.

Komenský vnímá divadelnické řemeslo jako přípravu k vážným věcem budoucím prostřednictvím her, způsobem přiměřeným k věku žáka. Žáci mezi sebou mluví dialogem za pomoci otázek a odpovědí. Z tohoto prvního vzájemného boje si odnesou zaslouženou kořist, totiž první a hlubší základy latinského jazyka a vedle toho i filosofie a logiky.⁹⁶ „*Neznám totiž jiného způsobu, jímž by se vaše mládež dala lépe, příjemněji a zároveň účinněji probudit z tuposti, navnadit se k různým druhům vzdělání, vycvičit se v dobrých mravech a připravit se k činnosti v praktickém životě.*“⁹⁷

Komenský viděl školu jako dílnu lidskosti, která je předehrou života a má se v ní probírat vše, co člověka činí člověkem. Je-li škola předehrou života, není nutné, aby některá cvičení pro vážné úkoly života byla vážná, protože to nemusí být vhodné k věku dítěte. Školní cvičení mají být předehrou, aby je žáci dobře přijímali a radostně v nich pokračovali. Zkušenost dokazuje, že mnohem více získáme, budeme-li sledovat běh přírody, která pokračuje po stupních od menších věcí k větším, od nižších k vyšším a od méně vážných věcí k věcem vážným.

Provozování školních her sbližuje školu s veřejností. Rodiče, kteří vidí vystupovat své děti, mají naději v lepší zítřky. Projeví se zde i některé nadané děti, u kterých se ukáže, co se od nich dá očekávat, bude-li se jejich nadání podporovat. Sám Komenský byl překvapený tím, jaký vedlejší efekt to má: „*Opravdu jsem se tomu divil, jak se někteří dovedli již po dvou prvních cvičeních natolik zbavit velmi nevhodného ostychu, takže bez rozpaků snášeli upřené na ně pohledy celého hlediště, kdežto předtím sotva mohli snést pohled některého významného muže a nevěděli, co mají dělat s rukama a kam se dívat. Jestliže se někdo něčemu takovému nediví a nepoznává z toho užitečnost takového cvičení, ten ukazuje, že se nenaučil hodnotit věci podle jejich ceny.*“⁹⁸

Komenského **cílem** hraním těchto **her** je spojit více prvků dohromady: **pěstovat a tříbit smysly, aby lépe vnímaly věci a jazyk, aby věci jmenovaly, nýbrž i mravy a způsob života a konečně i přirozené vystupování bez ostychu.** Žáci z chudších rodin, kteří se při hře dobře uplatnili, a bylo v nich vidět nadání, těm má být přislíbená

⁹⁶ KOMENSKÝ, J. A. *Školní hry a výchova*, Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970. s. 10.

⁹⁷ KOMENSKÝ, J. A. *Školní hry a výchova*, Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970. s. 16.

⁹⁸ KOMENSKÝ, J. A. *Školní hry a výchova*, Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970. s. 14.

podpora, ať už darem nějaké knihy nebo několika sešitů a podobně. „*Učili se žáci něčemu kdekoli s pohybem, v družném společenství v náležitém řádu, nemůže být jiný výsledek, než že se tomu naučí rychle, zajímavě a důkladně.*“⁹⁹

Komenského hry jsou ve své podstatě nedramatické, ale z didaktického pohledu promyšlené. Je v nich uplatněna zásada názornosti a učení vlastní praxí. Hry vnášejí do školní činnosti prvek hravosti, který má žáka motivovat k učení. Má u žáků pěstovat cit pro kulturu, umění a zdravé sebevědomí při styku s lidmi. Zejména pozorování různorodosti věcí, odpovídání na nečekané otázky bez přípravy, pohyb, přirozené ovládání mimiky, řeč těla a rétorika zbavují ostychu. Školní hry jsou universálním prostředkem sloužící jazykové výuce, věcnému učení ve všech oborech, kultuře, citu, chování a zároveň napomáhají vzájemnému kontaktu školy s veřejností.

3.2.4 Využití Komenského pedagogiky v dnešní škole

Komenského obecné pedagogické zásady:

- Učit se musí od mládí.
- Povinná školní docházka.
- Názorné vyučování.
- Nutnost určitého stupně vzdělání, horlivost.
- Přiměřenost látky k věku.
- Vše převádět do praxe.
- Vyučovat od jednoduššího ke složitějšímu.
- Nutnost stálého opakování.
- Žák má být současně učitelem.
- Vyučování má být zábavné.
- Důsledně dodržovat pedagogické zásady spravedlnosti, pravdivosti, přiměřenosti, individuality, důslednosti, postupnosti a následnosti.

Komenského pedagogický systém vychází z bohatých zkušeností jeho vlastní praxe s výukou a znalostí ontogeneze člověka. Držel se pevných zásad, které vyvažoval nenásilností a dobrovolností. Znal sílu výchovy a vzdělávání, které spojoval v jeden

⁹⁹ KOMENSKÝ, J. A. *Školní hry a výchova*, Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970. s. 33.

celek. Základ výchovy spatřoval v rodinném prostředí, později ve škole, která má být přístupná všem a vyučování má probíhat v kolektivu. Dnes tento pedagogický systém funguje, a zdá se být samozřejmostí, ale v Komenského časech tomu tak nebylo. Děti byly přijímány do školy v různých ročních obdobích a při vyučování byli ve třídě žáci různého věku.

Komenský si přál, aby byly vzdělávány i děti handicapované. Tvrdil, že dětem s vadami může být právě výchova nejvíce ku prospěchu. Díky procesu vzdělávání může dojít k rozvoji v oblastech, které nejsou zasaženy vadami, co vede k větším možnostem jejich uplatnění se v životě. Dnešní vzdělávací systém v ČR se již těmto dětem, a nejen jim, plně věnuje, a to zejména jejich inkluzí a integrací do běžných kolektivů, je-li to aspoň trochu možné.

Na nižších ročnících se má všemu učit všeobecně a v hrubších rysech, ve vyšších pak záměrně podrobněji. Žáci nemají být zatěžováni příliš velkým množstvím učiva a učení. Každá vyučovací hodina má mít pevně stanovený cíl. Studenti mají vědět, co je čeká, a co se po nich bude vyžadovat u zkoušek. Komenský kladl důraz na osobnost učitele a jeho přístup k žákům. Učitel má mít vždy přichystaný plán hodiny, díky kterému se v probírané látce neztratí. Probíranou látku má žákům podat v takové formě, aby se u nich probouzel zájem o učení a podněcovala se jejich vlastní aktivita a podílení se na učení: „*Kdo nedbá, aby byl vyučován, toho budeš marně vyučovati, dokud u něho neprobudíš vřelý zájem o učení.*“¹⁰⁰

Škola hrou

Komenský si přál vychovat takového člověka, který by se po celý další život vzdělával. V tom je spojitost s jeho záměrem, že výuka má být radostná a příjemná jako hra, musí však následovat až po probrané látce. Hry mají být prospěšné pro fyzické i psychické zdraví. Dále mají sloužit k upevňování učiva i k uvolnění atmosféry. Dnes tyto aktivity v závěru vyučovací hodiny chybí.

V současnosti úlohu her na školách mohou nahradit různé projekty, díky kterým by mohla probíhat výuka nebo její shrnutí. Pro děti je tato část výuky mnohem zajímavější, protože se vychází z jejich potřeb a dotváří se tak vzdělávací proces. Takováto výuka může sjednotit učivo z jednotlivých předmětů do jednoho celku - aktivit, a může vést

¹⁰⁰ KOMENSKÝ, J. A. *Jak (se) učit*, Praha: Mladá fronta, 2004. s. 57. ISBN 80-204-1123-2.

k lepší přípravě pro budoucí život. Problémem dnešního školství je příliš mnoho učiva, takže na ostatní aktivity nezbývá mnoho času ani sil.

Vyučovací metody

Základním problémem škol, v době Komenského, byla absence vhodných vyučovacích metod a postupů. Komenský se proto zamýšlel, jak dosáhnout toho, aby znalosti byly přístupné všem bez rozdílů sociálního postavení nebo tělesného handicapu. Nosným pilířem měl být pevný řád a přirozenost. Komenského metoda byla komplexnost v celém vzdělávacím procesu.

Dnešní školství vnímá metody v jednotlivých činnostech, dochází ke fragmentaci ve vzdělávání. Tím se dnešní a Komenského vyučovací metody značně liší. S Komenským lze souhlasit, že v učení se má postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od známého k neznámému. Stejně tak i v tom, že více péče je zapotřebí věnovat žákům slabším, aby i u nich došlo k porozumění a pochopení věcí. Dále pak, aby učitelé zbytečně neučili pouze drobnosti a složitým a zdoluhavým způsobem, protože podle Komenského: „*Špatně tady vyučuje ten, kdo k vědomostem vodí žáka výkladem zdoluhavým, obtížným a neuceleným.*“¹⁰¹

Komenský byl toho názoru, aby na nižších stupních škol byl během jednoho dne vyučován pouze jeden, nebo dva různé předměty po dobu čtyř hodin. Dnes se v jeden den vyučuje i šest povinných předmětů, a k tomu můžou přibýt ještě předměty nepovinné, v celkové délce i sedm hodin. Naproti Komenskému se tedy značně zvedla kvantita, ale co kvalita? Dle autora této práce kvalita evidentně utrpěla. Přemíra vyučovaných předmětů vede k chaosu u probíraných látek, k povrchním znalostem a nemožnosti udržení pozornosti u studentů. Příliš mnoho informací, které musí žáci zvládnout, nevede k trvalejšímu zapamatování si vědomostí.

3.3 Komenského všenápravné snahy jako etický cíl

Tato kapitola se věnuje zkoumání spisu *Všenáprava (Panorthosie)*, který je šestým svazkem rozsáhlého sedmidílného díla *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských (De*

¹⁰¹ KOMENSKÝ, J. A. *Jak (se) učit*, Praha: Mladá fronta, 2004. s. 56. ISBN 80-204-1123-2.

rerum humanarum emendatione consultatio catholica). Tento spis si autor zvolil pro jeho aktuálnost i v dnešní postmoderní době a pro jeho morální sílu.

Všenáprava vyjadřuje ucelený soubor nápravných snah Komenského, ve které se spojují všechny dříve navržené, detailně propracované a rozepsané pojmy světové nápravy.

Zaměřuje se na Komenského náboženské, filosofické a duchovní postoje, které jsou ve *Všenápravě* patrné od začátku do konce a jejich odkazem pro současnost. Předmětem zkoumání je Komenského duchovní odkaz pro dnešní společnost.

Již v úvodu *Všenápravy* je v přehledném grafu poznat, že je zde obsaženo vše k reformaci, čili „*theorii..., praxi...a využití k účinné reformaci*“¹⁰², kdy je každá jednotlivá kapitola důkladně rozpracovaná ve statích. Komenský s geniální jednoduchostí poukazuje na problémy jedince i společnosti a následně hledá a poté nabízí lék. Jeho úvaha o Panorthosii je pokusem o všeobecnou světovou nápravu lidstva, která dosud nebyla učiněna, jak sám autor poznamenává: „*Všeobecná náprava věcí, co je to? A jak dosud nikdy nebyl o ni učiněn pokus všeobecný. A jak je žádoucí.*“¹⁰³ Je si vědom důvodů, proč předchozí snahy o reformaci vždy selhaly, a proto se pokouší navrhnout detailní podrobný plán úplné univerzální nápravy světa: „*Reformacím dosud podniknutým chyběla jednota, prostota, dobrovolnost.*“¹⁰⁴ Ve svém plánu vychází z hluboké víry v poselství Kristovo, které bylo zaznamenáno v Písmu svatém. Zavrhuje však náboženský fundamentalismus, dogmatizmus, fanatismus, církevnictví a sektářství. Odmítá tedy koncepty, které vznikly nepochopením, nebo pokřivením Kristova poselství. „*Reformováno musí být všechno, i sféra náboženského života, protože je největším proviněním proti Kristovu učení, když se křesťané v jeho jménu vraždí.*“¹⁰⁵ A nejen to: vzájemná nevraživost je pouze zrnko písku na poušti nepochopení, jak odhaluje Komenský ve *Všenápravě*.

Všenáprava byla psána v časech, kdy se Evropský kontinent potýkal s náboženskými konflikty v čase, které mu připravily prožití nejhorších národních, životních i osobních

¹⁰² KOMENSKÝ, J. A. *Všenáprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950. s. 17.

¹⁰³ KOMENSKÝ, J. A. *Všenáprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950. s. 21.

¹⁰⁴ KOMENSKÝ, J. A. *Všenáprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950. s. 23.

¹⁰⁵ KOMENSKÝ, J. A. *Všenáprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950. s. 121.

krizí i utrpení a v tomto prožívání je jeho ideál rezistentní vůči jakémukoliv nánosu bahna náboženského dogmatismu a fanatismu. Vlastním prožitkem si musel vytrpět kus cesty Ježíše Krista a pokřivení jeho učení ve prospěch mocenských a hrabivých snah církvi a států, když spory ve výkladu Písma přerostly v krvavou řež třicetileté války. *Všenäprava* má být v jeho pojetí lékem na nemoci veškerých poměrů a smýšlení veškerého lidstva. Stejně tak i jeho další knihy hlásají kosmické morální zásady a apelují na etické hodnoty spočívající ve vyšším principu mravním, které si žádá nitro každého člověka. Odkaz a platnost *Všenäpravy* je aktuální i v současném světě. Je to dáno i tím, že se Komenský odvolává na novoplatónské pojetí morálky a cituje z Bible, jak poznamenává **Kuras**: „*Formou a koncepcí Boha vyjadřuje spíš teologii starozákonní, k níž se Komenský na svou dobu mimořádně intenzivně vracel a na niž se odvolával. Nový je na ní právě ten 'celistvostní' nesektářský pohled na svět, který z ní dělá dílo univerzální, všenárodní a nenáboženské.*“¹⁰⁶

Všeobecnou poradu považoval Komenský za své hlavní dílo, k jehož vydání probíhaly přípravy brzy po Komenského smrti. Ještě počátkem 18. století bylo toto dílo dobře známo, ale pak je ztraceno a v 19. a 20. století marně hledáno. Nalezeno je až ve 30. letech minulého století.¹⁰⁷ Z toho lze vyvodit domněnku, že *Všenäprava* nebyla nikdy přijata a že Komenského apel na morální hodnoty celého lidstva zůstává nepovšimnut i v současnosti.

Lze pouze spekulovat, zda toto dílo nebylo k nalezení hlavně pro svoji věčně aktuální a živou kritiku poměrů ve společnosti, kvůli které mohla být všem vládnoucím a mocenským strukturám na obtíž.

3.3.1 Komenského filosofie ve Všenäpravě

Pro pochopení *Všenäpravy* je nutno pochopit Komenského filosofii, kterou však není snadné zařadit do určitého filosofického směru a je otázkou, zda je pokrokem či zpátečnictvím. V kontextu 16. a 17. století v době rozvoje vědy a humanismu se u něj objevovaly konzervativní myšlenky.

¹⁰⁶ KURAS, B. *Slepování střepů, Komenského návrat*. 1. vydání. Praha: Wald Press, 2007. s. 15. ISBN 978-80-903232-8-5.

¹⁰⁷ PATOČKA, J. *Komeniologické studie II*. 1. vydání. Praha: Oikymenh, 1998. s. 149. ISBN 80-86005-03-4.

Na tento rozpor pokazuje Šalda když Komenského hodnotí jako myslitele, který „podivně zároveň i předbíhal svou dobu, i pozdil se za ní“¹⁰⁸, stejně tak i Floss, který tvrdí, že by dokonce bylo možné o Komenském říct, že byl „v podstatě myslitelem antimoderním“,¹⁰⁹ ovšem v dobrém slova smyslu. Lze dovodit, že Všenápravou Komenský zůstal ve své konzervativní a tradiční filosofii, byť v jeho době nastal velký rozmach nových myšlenek, filosofických směrů a věd.

Dle Hendricha žil Komenský v době, kdy se zbytky „středověkého názoru už jen chabě bránily proti vítěznému modernějšímu chápání světa a života. Tento obrat byl způsoben přímým zkoumáním přírody.“¹¹⁰ V době, kdy se na povrch draly první objevy exaktních věd a nové zkoumání přírody si razilo cestu do vědy i filosofie, píše Komenský o obrodě a praktickém uchopení Kristova učení a v tomto smyslu nápravě celého světa, která „musí být univerzální, plná: všech, ve všem, všestranně“¹¹¹. Takže kam Komenského zařadit? Byl zpátečník a konzervativec, nebo jen nepochopený vizionář, který svou nadčasovostí předběhl svou dobu? Možné je obojí, protože s rozvojem vědy a novými vynálezy vždy v historii dochází k odklonu od biblického pojetí světa jako universální jednoty a veškerá pozornost se přesouvá na jednotlivé specializace vědy. Autorita Boha upadá, nekonečná a nesmrtelná Pravda Pravd je potlačena nemožností ji exaktně a signifikantně ověřit na vědeckém poli.

V době, kdy dochází k dělení věd a racionálního pojetí světa, kdy je člověk zaměřený pouze na sebe, na vlastní potřeby a na jistotu důkazů, hlásá Komenský universální pravdu založenou na víře a Písmu ve své Všenápravě. Ta obsahuje náčrt celistvé a jednotné vědy, kde veškeré bytí na všech úrovních je stvořeno ze stejného zdroje, takže se na všech úrovních opakují tytéž struktury. K tomuto platónskému pojetí Komenský přidává ještě křesťanský prvek, takže poznání tohoto jednoho univerzálního principu není jen tak samoúčelné, ale má vyšší smysl: „zavedení světového řádu tam, kde není.“¹¹²

¹⁰⁸ FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vydání. Brno: Soliton, 2005. s. 14. ISBN 80-239-6048-2.

¹⁰⁹ FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vydání. Brno: Soliton, 2005. s. 14. ISBN 80-239-6048-2.

¹¹⁰ HENDRICH, J. *Jan Amos Komenský ve světle svých spisů*. 1. vydání. Praha: Družstevní práce, 1941. s. 5.

¹¹¹ KOMENSKÝ, J. A. *Všenáprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950. s. 24.

¹¹² PATOČKA, J. *Komeniologické studie II*. 1. vydání. Praha: Oikoymenth, 1998. s. 130. ISBN 80-86005-03-4.

3.3.2 Komenského jednota versus Descartova dualita

Soudobý čtenář může některé Komenského myšlenky považovat za vyčpělé, zvláště pokud je mu známo, že se ve své době postavil proti aktérům novověku, z něhož pramení podoba našeho dnešního moderního světa. Není totiž žádným tajemstvím, že Komenský byl v opozici s Descartovou filosofií racionalismu, tedy přesně s tou filosofií, kterou naše dnešní společnost přijala za modlu svého uvažování. **Kuras** poznamenává, že při požáru se nedochoval Komenského spis, kde byla „*uvedená polemika s Descartem, a která pravděpodobně obsahovala podrobnou argumentaci proti Descartovu dualismu.*“¹¹³ I **Floss** uvádí, že „*Komenského aktuálnost se mnoha našim současníkům může zdát problematičtější.*“¹¹⁴ Ideál jednoty není v rozporu pouze proti Descartovu dualismu, ale také proti Baconovu jednostrannému zájmu o nadvládu nad přírodou i proti tradičnímu aristotelismu, který hlásá, že každá věda musí mít své vlastní principy¹¹⁵, čímž myšlenku jednotného vědění fragmentuje. Komenský považoval fragmentaci vědění za základní chybu. Požadoval spojitost vědění, kdy výsledkem je Pravda všech Pravd, tedy dokonalost sama.

Pokud ale společnost přijala kartesianismus, jako základní ideu života, může být Komenského potvrzení víry v Kristovo učení problematičtější, ba až nesmyslné. Kartesianismus, který je tradičně spojován s filosofií René Descarta, je v přímé opozici víry v Boha, v Jednotu, kterou nelze změřit ani vypočítat.

Hendrich popisuje Descartesa, jako otce novověké filosofie a propagátora rozumu: nic nedokazoval „*způsobem dříve běžným, odkazem na Písmo.*“¹¹⁶ Naproti tomu Komenský používal metody naprosto v protikladu, kdy se konzervativně držel odkazů na Písmo a své víry, která vycházela přímo z jeho nitra, a kartesianismus byl, spolu s kopernikanismem a socinianismem jeden ze tří bludů, proti kterým Komenský bojoval. K těmto třem klamům přidal ještě blud ateismu. Jeho boj proti těmto bludům je patrný v celé jeho tvorbě. Především jeho požadavek vycházet ve všenápravě jedině z Kristova učení a jeho všeprostupující univerzalismus se přímo stavějí proti Descartově nedůvěře v cokoli, o čem je možné pochybovat, a proti jeho založení vědecké metody

¹¹³ KURAS, B. *Slepování střeptů, Komenského návrat*. 1. vydání. Praha: Wald Press, 2007. s. 15. ISBN 978-80-903232-8-5.

¹¹⁴ FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vydání. Brno: Soliton, 2005. s. 5. ISBN 80-239-6048-2.

¹¹⁵ PATOČKA, J. *Komeniologické studie II*. 1. vydání. Praha: Oikomenh, 1998. s. 130. ISBN 80-86005-03-4.

¹¹⁶ HENDRICH, J. *Jan Amos Komenský ve světle svých spisů*. 1. vydání. Praha: Družstevní práce, 1941. s. 5.

analytického poznávání světa, která sice znamenala neuvěřitelný rozmach rozumové vědy, ale kterou Komenský zavrhuje.

Z dějin je známý fakt, že Descartes byl Komenského současník, ba co více, tyto dva myslitelé se spolu krátce osobně setkali v roce 1642 na zámku Endegest v Nizozemí. Strávili spolu asi čtyři hodiny a dle očekávání si spolu příliš nerozuměli, byť žili ve stejném strastiplném světě a oba potkaly podobné těžkosti v osobních životech. Rozešli se však „zdvořile, ale chladně.“¹¹⁷

Komenského universalismus stál v ostrém kontrastu k vznikajícímu systému Descartovu, který místo „celistvosti všeho nastolil paradigma dualismu, oddělenosti hmoty od ducha, rozumu od víry, vědy od náboženství.“¹¹⁸ Descartes naproti tomu Komenskému spílal, že násilně spojuje vědu s náboženstvím a že takové spojení neprospěje ničemu a nikomu. Stejně tak i Floss připouští, že „Komenského dokazování přírodně filozofických nauk slovy bible je mnohde velmi násilné a často je právě příčinou zastaralosti a naivnosti Komenského názorů.“¹¹⁹ Teze naivity v Komenského názorech má své kořeny v pokusu nahlížet na Komenského filosofii a myšlení vědecky. Lze dovodit, že Komenského výzva je pro racionalismus vágní a morálka nebude přívrženci racionality přijata a pochopena. Hlavně jeho univerzální jednota v pokusu o nápravu celého lidstva skrze víru v jednotné principy duchovní, morální a etické. Kuras k tomu poznamenává, že Descartův dualismus byl v proudu dějin filosofie a smýšlení společnosti přijat vřeleji než Komenského sjednocující víra, a tak se i dnes Komenského poselství setkává spíše s nepochopením a bývá mnohdy označeno za naivní názor, či snad dokonce za „tmářský náboženský fundamentalismus.“¹²⁰ Dokonce varuje před vrozeným sklonem obou, jak vědeckého dualismu, tak i náboženského fundamentalismu, k „totalitarismu, absolutismu a vraždění jménem jediné správné a zaručené konečné pravdy,“¹²¹ čímž vlastně naznačuje, že je vždy potřeba každou univerzální pravdu podrobit zkoumání a případně demaskovat represivní obsahy. Jedině

¹¹⁷ FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vydání. Brno: Soliton, 2005. s. 121. ISBN 80-239-6048-2.

¹¹⁸ KURAS, B. *Slepování střepů, Komenského návrat*. 1. vydání. Praha: Wald Press, 2007. s. 14. ISBN 978-80-903232-8-5.

¹¹⁹ FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vydání. Brno: Soliton, 2005. s. 121. ISBN 80-239-6048-2.

¹²⁰ KURAS, B. *Slepování střepů, Komenského návrat*. 1. vydání. Praha: Wald Press, 2007. s. 14. ISBN 978-80-903232-8-5.

¹²¹ KURAS, B. *Slepování střepů, Komenského návrat*. 1. vydání. Praha: Wald Press, 2007. s. 14. ISBN 978-80-903232-8-5.

tak je zaručena svoboda jedince a jeho ochrana před propagandou, indoktrinací či dokonce kontrolou myšlení.

V tomto bodě je nutno podotknout, že Komenský kladl důraz na dobrovolnost všenápravy a v žádném případě nebyl náboženský fundamentalista, který by podporoval vraždění ve jménu jedné zaručené pravdy. Jak by také mohl, vždyť to byl mystik.

Dle Komenského je cílem při hledání Pravdy Boží nalezení míru v duchovním srdci. Člověk, který nalezne Pravdu Boží, Světlo a Lásku Boží bude propojený s Bohem a již v sobě nenosí myšlenky na násilí. Komenský uznával princip dobrovolnosti a *Všenápravu* nabízel jako nenásilnou proměnu společnosti, kde „*Příčina i léky všech zmatků jsou známy; totiž částečnost, kterou třeba změnit na všeobecnost; složitost, v jednoduchost; násilnost, v dobrovolnost.*“¹²² Dobrovolnost je klíčová podmínka při realizaci univerzální nápravy věcí lidských, protože dobrovolnost je důkazem nápravy člověka zevnitř. Není-li napraveného člověka, nelze změnit společnost na jakékoliv úrovni. Zatvrzelost, vznikající z dogmat, považuje Komenský za jednu z překážek nápravy. Zatvrzelosti se dle něj člověk odvrací od pravdy, protože je příliš domýšlivý, než aby pravdu přijal. „*Z tohoto pramene pak vycházejí ve filozofii nejostřejší spory, v politice nejkrvavější války, v náboženství nejprudší nenávist a nejprudší protivenství, s jedné strany vášnivě činěné, s druhé strany vášnivě snášené.*“¹²³

Komenského citát „*Omnia sponte fluant, absit violentia rebus*“, znamená v překladu „*Všechno nechť volně si plyne, ať od věci vzdálí se nátlak.*“¹²⁴ Z toho je patrné, že nátlak při uplatňování náboženských dogmat je Komenskému cizí, jelikož snaha o nalezení nejvyšší Pravdy a její přijetí je neslučitelné s násilím.

Ve vzájemných antinomiích mezi Descartovým a Komenského myšlením lze nalézt ještě jeden aspekt: jednostrannost a izolovanost v opozici s univerzálností a světovostí. Již vývoj obou filosofí je v přímém rozporu.

Karteziánismus nevyrůstá na bojišti dějin, ale v tichém ústraní. „*Falešnost tohoto Descartova názoru, vysvětlující částečně i nedynamismus jeho filozofie a naprosté neporozumění a zanedbání před problematikou vskutku lidskou, spočívající*

¹²² KOMENSKÝ, J. A. *Všenáprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950. s. 37.

¹²³ KOMENSKÝ, J. A. *Všenáprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950. s. 99.

¹²⁴ FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vydání. Brno: Soliton, 2005. s. 11. ISBN 80-239-6048-2.

*v dějinnosti lidského bytí, musela... okusit až staletí pozdější, marně tápající v šeru Descartových bludů.*¹²⁵

Naopak Komenský pracoval v neklidném a nejistém ústraní, kde byl vystavený probíhajícím pohnutým dějinným událostem a jeho tvorba zrála uprostřed všeho utrpení. To objasňuje, proč *Všenáprava* apeluje k vnitřnímu probuzení morálních hodnot člověka a následně celé společnosti. Komenský ve vlastním labyrintu zoufalství hledá cestu nejdříve pro sebe a poté jí nabízí světu jako řešení a pomoc. Vlastní zkušeností dochází k poznání, že začít musí každý sám u sebe, protože lidé své utrpení sami zavinili: „*Své štěstí si lidé sami matou.*“¹²⁶ a radí obracet se na Boha skrze učení Ježíše Krista. Vidouce lidskou nedokonalost a marné snažení v lidském životě, které zavinili pád lidské společnosti, odmítá karteziánismus vyzdvihující vědoucího člověka jakožto „*pána a vlastníka přírody.*“

3.3.3 Komenského pojetí vědění

Komenského vizionářství předvídalo důsledky Descartova pojetí přírody a filosofie, které s ním sdíleli i další filosofové, pro které bylo vědění nejvyšší veličinou a pramenila z ní moc – „*scientia potentia est*“¹²⁷. Tuto koncepci vědění jako moci zpracoval francouzský představitel postmoderní filosofie **Jean-François Lyotard**, který v publikaci *O postmodernismu* vysvětluje, že dnešní společnost pracuje s věděním jako s objektem moci, který je nabízen k prodeji a koupi, a tím poukazuje na nerovnosti ve společenských vrstvách.¹²⁸ Naproti tomu Komenského snaha byla těmto situacím předejít svou univerzalitou, kde má být vědění přístupné vždy a všem bez rozdílu. Při pohledu na dnešní společnost lze konstatovat, že tato vize není naplněna vzhledem k asymetrii v možnostech vzdělávání i jiných oborech lidské činnosti.

Otázkou je, jestli lze význam slova vzdělávání aplikovat na Komenského vědění. Co je tedy vědění?

¹²⁵ FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vydání. Brno: Soliton, 2005. s. 104. ISBN 80-239-6048-2.

¹²⁶ KOMENSKÝ, J. A. *Všenáprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950. s. 21.

¹²⁷ FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vydání. Brno: Soliton, 2005. s. 15. ISBN 80-239-6048-2.

¹²⁸ LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu*. 1. vydání. Praha: Filosofía, 1993. ISBN 80-7007-047-1.

Ve *Všerápravě* lze nalézt apel: „*Vědění, které nevede ke skutkům, nechť zhyne!*“¹²⁹ a poté také ostrou kritiku „vědění“, které vede jen k získání moci a nezahrnuje výchovu člověka k morálnosti: „*za prvý cíl škol se nemá stanoviti nic jiného, než aby štípily nebesa a zakládaly zemi, ...aby připravovaly rostoucí nový lid pro pravdu, a aby jej učinily opravdu lidem Božím. Ale kdo vůbec toho dbá?*“¹³⁰ Následně přibližuje výčet všech důvodů, proč lidé baží po vědomostech: Lidé většinou chtějí vědět, aby věděli – což se označuje za ohavnou zvědavost; nebo aby se o nich vědělo – což se nazývá ohavnou marnivostí; anebo aby své vědění prodávali za peníze nebo za vyznamenání – čemuž se říká „*mrzký zisk. Opravdu mrzký!*“¹³¹

Pro Komenského bylo nesmyslné, když vědění nebylo bráno jako něco vyššího, sjednocujícího, hledajícího absolutní Pravdu. Nabádá člověka k hledání vědění celistvého, jednotného bez fragmentace na více částí. **Patočka** nabízí svůj pohled, kdy „*takové vědění by nebylo skutečným věděním, ponechávalo by i podstatné věci mimo svůj rámec, nesplňovalo by smysl vědění, tj. zachytit význam života a světa a tím přispět k šíření pořádku, zákonitosti, jednoty a usmíření mezi smýšlením jednotlivců i celých společenských skupin.*“¹³²

Toto směřující univerzální vědění o celém světě Komenský navrhuje zpracovat v *Pansofii*. **Floss** tento návrh popisuje jako jeden z posledních výhonků osvícenství 17. století, poslední velkou encyklopedií, souhrnem všeho, posledním zábleskem středověku na úsvitu novověku.¹³³

Nutno však vzít na vědomí fakt, že fragmentace vědění jednotlivých disciplín, které je lidem zprostředkováváno od novověku, často selže při předávání vědění jako hodnoty, která má lidstvo vést k rozvoji morálky, etiky a pochopení vlastního života. Takové univerzální vědění, jaké Komenský navrhuje v *Pansofii*, má proto být také zprostředkováno univerzálně všem, protože takové vědění je protknuto celým stvořením jako jediná Pravda a jediný Princip, bez jehož poznání nemůže lidstvo dojít k vnitřnímu

¹²⁹ KOMENSKÝ, J. A. *Všeráprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950. s. 175.

¹³⁰ KOMENSKÝ, J. A. *Všeráprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950. s. 261 - 262.

¹³¹ KOMENSKÝ, J. A. *Všeráprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950. s. 261 - 262.

¹³² PATOČKA, J. *Komeniologické studie II*. 1. vydání. Praha: Oikoymenth, 1998. s. 129. ISBN 80-86005-03-4.

¹³³ FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vydání. Brno: Soliton, 2005. s. 123. ISBN 80-239-6048-2.

pokroku. Zde je ukázka toho, jaký měl Komenský vhléd do časů příštích, když varoval před stavem, který popsal **Lyotard** ve 20. století.

Lyotard vysledoval postmoderní přístup k vědění jako k moci. Popisuje, že podávané vědění ve „velkém metavyprávění“ je vždy podávané i s úhlem pohledu toho, kdo o vědění zpravuje, tudíž i s jeho totalitářským přizpůsobením pravdy k jeho mocenským účelům. Tento omezený úhel pohledu většinou eliminuje ostatní „malé příběhy“ a ostatní možnosti jako nepravé. Proto poukazuje na fakt, že neexistuje pouze jedna absolutní pravda, ale tisíce různých pravd, které podávají různý úhel pohledu. Vědění je tak vždy jen malý kamínek mozaiky, příběh z určitého úhlu pohledu, nikoli vědění samotné, protože mluvčí k němu přidává svůj úhel pohledu, tedy svoji dynamiku moci. Proto **Lyotard** navrhuje dát možnost prezentace i ostatním úhlům pohledu a zavrhuje tak totalitní charakter pouze jedné jediné pravdy. Jiní, jak připouští **Lyotard**, poukazují na to, že po odmítnutí jediné univerzálně platné pravdy, jediné transcendentální autority jako jednoho „*totalitářského systému hodnot se myšlenkový svět jakýchkoli vazeb sociálních celků rozpadá do masy individuálních atomů vržených do absurdity Brownova pohybu.*“¹³⁴ Komenského pojetí světa je v protikladu k tomuto pohybu, kde je vše náhodné, roztříštěné a žijící v chaosu. Jeho filosofie zastává řád, který vychází z Kristova učení, který je jedinou Pravdou. Tuto pravdu pokládá za jedinou správnou a platnou navěky. Takovou Pravdu nepovažuje za pouhý úhel pohledu jedné strany. Komenský navrhuje povyšování nedokonalého člověka nad Pravdu Boží, která je dokonalost sama. Dle něj je úkolem lidstva poznat tuto dokonalou Pravdu a řídit se podle ní.

3.4 Amputovaná humanita aneb jak cizí je Komenského pedagogická antropologie té naší

V této podkapitole jsou vyjádřeny názory na stav současného edukačního procesu, který je aplikován ve většině vzdělávacích systémů napříč celou civilizací. Pro jeho ilustraci jsou uvedeny myšlenky a názory **PhDr. Jana Hábla, Ph.D.**¹³⁵, od kterého autor

¹³⁴ LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu*. 1. vydání. Praha: Filosofia, 1993. s. 115. ISBN 80-7007-047-1.

¹³⁵ PhDr. Jan Hábl, Ph.D. je pedagogem, komeniologem a bratrským farářem. V současné době přednáší v oborech na rozhraní pedagogiky, antropologie, etiky a historie vzdělávání na Univerzitě Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem.

této práce převzal název podkapitoly a se kterým se, autor této práce v mnohém ztotožňuje.

Současná pedagogika a škola má problém. Chtěla by „produkovat“ všestranně rozvinutou humanitu, ale neprodukuje. Chtěla by být „dílnou lidskosti“, ale není jí. Ví, že by měla kultivovat všechny složky osobnosti – poznávací, sociální, mravní atd., ale nedaří se jí to. Navzdory humanistické rétorice oficiálních školských osnov zůstává škola stále „bytotně funkcionalistická“, jak dle **Hábla** konstatují nejskvělejší osobnosti z oboru **Floss, Palouš, Rýdl**. A sic produkuje „výkonné zaměstnance či odborníky“ různých disciplín, ale selhává v kultivaci „celého člověka“. Otázka zní proč?

Proč se navzdory ohromnému teoretickému i praktickému úsilí takzvaná pedagogická humanizace nedaří? Spočívá problém v nedostatečné metodologii? Nebo v nedostatku finančních zdrojů? Nebo snad lidských zdrojů, tj. v nedostatku učitelské motivace, erudice či kompetence? Jedná se o problém strukturní, pedagogický, politický nebo ekonomický? Nelze popřít důležitost těchto otázek pro současné školství, avšak jádro problému se nachází jinde.

Hábl odpovídá oklikou – skrze Jana Amose Komenského –, neboť se domnívá, že jeho „kauza“ činí tento problém zvláště dobře zřetelným. Když se Komenský roku 1642 rozcházel v diplomaticko-akademickém nesouhlasu s René Descartem, jednalo se o epochální rozchod s mainstreamem filosofického myšlení, které zachvátilo západní svět na několik staletí. ...u mne jen část, čeho u tebe celek, uzavřel prý Descartes epistemologickou rozpravu s Komenským o věrohodných zdrojích poznání. Jeho metodická pochybnost byla pro Komenského nemyslitelná. Distancovala člověka od světa (jako nedělitelného celku), navíc redukovala lidské poznání pouze na rozum. Proč takový redukcionismus, když jsou člověku dány i další zdroje poznání, polemizuje Komenský. Konkrétně jmenuje tři „knihy“, v kterých člověk smí číst, aby se dozvěděl vše potřebné k dobrému životu: kosmos (svět), mikrokosmos (člověk) a zjevení (Písmo). Každá kniha vypráví o tomtéž po svém, vzájemně se doplňují. Podstatná je zde myšlenka celistvé harmonie, kterou Komenský nechápe jako nahodilý přídavek k povaze jsoucna, ale jako transcendentální atribut, bez něhož nic jsoucího nemůže být. Za předpokladu, že celý vesmír je harmonickým celkem spočívajícím na jednotných

principích, pak věci, které nelze poznat přímo (rozumem či indukcí), mohou být odvozeny z jiných zdrojů. Což je přesně to, co Komenský činí jak ve své vševýchově, tak ve své všenápravě. Uvádí paralelní zdroje do vzájemné souvislosti, harmonizuje svět(y). Nalezne-li v jednom světě (přírodě) edukativní či emendační potenciál, modo analogico z něj vytěží maximum pro svět lidský. Neboť co je v přírodě napsáno velkými písmeny, je zapsáno v člověku malými.

Z této natur-filosofie pak Komenský vyvozuje své pedagogické „umění“. Jde o specifickou dovednost nakládat s věcmi v souladu s jejich přirozenou povahou, nekřivit je, nečinit „násilí“ jejich podstatě, ale naopak dovolit věcem, aby ze své podstaty promlouvaly k podstatě člověka, a tím utvářely jeho lidství. Odtud Komenského motto: *Omnia sponte fluent, absit violentia rebus*. Cílem tohoto umění je moudrost, sofia či dokonce pansofia, charakteristická svou bytostnou otevřeností vůči věcem, lidem i Bohu. Nesamosvojnost. Neboť člověk nepatří sám sobě, nebyl stvořen jen pro sebe sama, ale pro druhé a především pro svého Stvořitele. Vlastně je tomu tak, že čím více člověk sám svůj chce býti, sobě patřiti, sobě přát, tím méně je člověkem. Proto pravé vzdělání předpokládá především obnovu „nexu hypostaticu“, tj. bytostného a osobního vztahu ke Stvořiteli, k instanci, která člověka v řádu bytí sice neskonale přesahuje, ale která je mu zároveň nejbližší, poněvadž jediné v lidské bytosti svazuje Bůh podstatu lidskou s podstatou svou. Jedná se o životní či duchovní úsilí, které začíná pokáním, obratem od samosvojnosti, vykročením z uzavřenosti, sebetranscendencí, a pokračuje vědomou péčí o vzájemnost, celistvost a harmonii – nejen ve vztahu k lidskému pokolení, ale k celému stvoření. Vždyť přece všichni na jednom jevišti velkého světa stojíme, a cokoliv se tu koná, všech se týče.

Z hlediska pedagogické antropologie to znamená, že je třeba rozvíjet všechny složky lidství – vědění, ctnost a zbožnost. Komenský nejednou zdůrazňuje, že člověku je dáno nejen být znalým věcí, ale též být mocen věcí i sebe, a především obracet se k Bohu, prameni všeho, přičemž všechny tři složky patří neoddělitelně k sobě a nesmí se od sebe „trhat“. Neboť co je vědění bez mravnosti?, vznáší Komenský rétorickou otázku a hned na ni odpovídá s odkazem na staré přísloví: Kdo prospívá ve vědění a hyne v mravech ..., kráčí více dozadu než ku předu. Tedy právě totéž, co řekl Šalamoun o krásné, ale nerozumné ženě, může se říci o člověku vzdělaném, jehož mravy jsou špatné: „Spona

zlatá na pysku svině jest umění při člověku nectnostném.⁴ Proto vzdělání, které by nedrželo pospolu s mravností a zbožností „nezlomným svazkem“, by bylo vzděláním „nešťastným“. Proto, aby člověk neupadal v nečlověka, potřebuje takové vzdělání, které bude rozvíjet lidskost ve všech třech zmíněných dimenzích. Neboť v tom trojím, uzavírá Komenský, záleží celá přednost [rozuměj podstata, pozn. autora] člověka, poněvadž pouze toto jest základem přítomného i budoucího života; ostatní (zdraví, síla, krása, bohatství, postavení, úspěchy, dlouhý věk) není ničím jiným, leč pouze přídavky a povrchními ozdobami života...

Současná pedagogika je evidentně orientována jinak. Ne dlouho po Descartovi začala sebe samu popisovat jako „moderní“ a „vědeckou“. V rámci osvícenecké emancipace rozumu se moderní pedagogika postupně zbavila všeho metafyzického a teologického „balastu“ jako nevědeckých a nepotřebných residuí doby. Naopak, ratio nechť je odted autonomní. Sapere aude! Scientia potentia est. Čím více člověk ví, tím má větší moc. Vědecký pokrok je nezastavitelný. Jednoho dne snad poručíme i větru a dešti. A lidskost? Ta půjde kupředu spolu poznáním. Vždyť přece ten, kdo „správně“ ví, bude také „správně“ jednat. Starobylé spojení mezi scientia a conscientia tak dostává novou podobu – předpokládá se, že vědění bude automatickým humanizačním faktorem v procesu zušlechťování lidství. Čím více člověk ví, tím více je člověkem. A poněvadž je pokrok nevyhnutelný, je už jen otázkou času, kdy nastane bájně regnum hominis, tj. kýžený ráj na zemi. Ráj lidí, kteří sami sobě dobře vládou. Škola se stává funkčním nástrojem této agendy. V rámci moderní metanarace takzvaně připravuje jedince pro život. Nesleduje již odtažitě transcendentní cíle, ale programově usiluje o „praktičnost“. Chce být užitečná, pragmatická, efektivní. Klade si za úkol vybavit jedince klíčovými vědomostmi, dovednostmi a kompetencemi potřebnými ke každodennímu životu. Přičemž připravenost k životu pozvolna mutuje v tzv. konkurenceschopnost a praktičnost v úspěšné sebe - prosazení na trhu práce.

A zde vidí **Hábl** jádro problému. Má-li Komenský pravdu v tom, že transcendence leží v samotné podstatě lidství, pak pedagogika, která tuto dimenzi zanedbává, postrádá to nejdůležitější. Obává se, že právě zde leží problém současné české pedagogiky i školy. Díky empirickým a aplikovaným vědám disponuje nespočtem sofistikovaných didaktických prostředků, technik a strategií, o kterých se Komenskému ani nesnilo. To

je dobré. Co však chybí v této (bezesporu pokročilé) metodologické záplavě je instance, která by garantovala lidské zacházení s tím vším školsky nabitým arzenálem. Školy tak opouští jedinci, relativně dobře informovaní, ale jen velmi málo formovaní. Mnoho ví, ale neví, jak s tím nakládat, aby to bylo „dobře“. Spojení vědění a ctnosti je pryč. Současná škola neumí naučit, co to znamená znát dobré, chtít dobré a činit dobré, a to i když se nikdo nedívá, poněvadž postrádá instanci, ke které by takové cíle mohla vztáhnout. Amputovali jsme humanitě životně důležitý orgán a teď chceme, aby fungovala. Vykastovali jsme pedagogiku a přitom chceme, aby nesla plody.

Jak cizí je Komenského pedagogika té současné. Jestli nás může něčím oslovit, pak právě svou cizostí, distancí, která dělí jeho paradigma od toho našeho. Svě „umění“ podřizoval docela jiným instancím, než jsou naše. Sledoval jiné cíle. Klaněl se docela jiným bohům, než se klaníme my – moderní či postmoderní lidé. Jsem přesvědčen, že právě zde spočívá skutečné bohatství Komenského odkazu: nutí nás přemýšlet, jakému božstvu se klaníme a proč. A to nejen v pedagogice.¹³⁶

¹³⁶ HÁBL, J. *Amputovaná humanita aneb jak cizí je Komenského pedagogická antropologie té naší*

[online]. Gymnasion, o.p.s. [cit. 2015-01-03] Dostupné z WWW:

<http://www.gymnasion.org/archive/article/amputovana-humanita-aneb-jak-cizi-je-komenskeho-pedagogicka-antropologie-te-nasi>

<http://www.gymnasion.org/archive/article/amputovana-humanita-aneb-jak-cizi-je-komenskeho-pedagogicka-antropologie-te-nasi>

4 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Speciální pedagogika je jednou z nejmladších pedagogických disciplín. Veřejnosti je ve většině případů neznámá a pouze těžce uchopitelná.

Speciální pedagogiku lze definovat jako vědní obor, který se snaží o co nejvyšší míru zlepšení životních podmínek pro jedince s tělesnými, anebo psychickými handicapy, se zdravotně oslabenými či sociálně vyloučenými, ale také naopak pro jedince mimořádně nadané a to především výchovou a vzděláváním.

Její vznik lze připsat na vrub lékařskému prostředí, kde se vyskytovaly případy handicapovaných jedinců, kteří nutně potřebovali specifickou a specializovanou péči v reálném prostředí: „*Při hledání optimálních přístupů k handicapovaným lidem a ve snaze vychovávat, vzdělávat a rozvíjet tyto jedince tak, aby nakonec byli schopni prožívat i navzdory různým znevýhodněním kvalitní a smysluplný život, se postupně (zejména v průběhu 20. století) vyprofiloval vědní obor speciální pedagogika, na kterou dnes můžeme pohlížet jako na svébytnou vědu s poměrně širokou, ale zřetelně vymezenou oblastí zájmu.*“¹³⁷

Jejím hlavním cílem je **maximální rozvoj osobnosti člověka s postižením a dosažení maximální úrovně jeho socializace.**¹³⁸ Lze to vysvětlit jako snahu o maximální zařazení se jedince s handicapem zpět do života rodinného, společenského i pracovního za použití nápravných prostředků (výchovné, rehabilitační, resocializační etc.).

V českém prostředí byl jednou z nejvýznamnějších osobností speciální pedagogiky **Miloš Sovák.**¹³⁹ Rozpracoval speciální pedagogiku v několika různých oblastech (po teoretické i po praktické stránce), ze kterých se později vyčlenily podobory, které dnes známe pod názvy: **somatopedie, psychopedie, surdopedie, logopedie, tyflopédie a etopedie.**

¹³⁷ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika - prevence a diagnostika; terapie a poradenství; vzdělávání osob s různým postižením; člověk s handicapem a společnost*, 1. vyd. Praha: Grada, 2007. s. 15, ISBN 978-80-247-1733-3.

¹³⁸ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika - prevence a diagnostika; terapie a poradenství; vzdělávání osob s různým postižením; člověk s handicapem a společnost*, 1. vyd. Praha: Grada, 2007. s. 16, ISBN 978-80-247-1733-3.

¹³⁹ SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika - prevence a diagnostika; terapie a poradenství; vzdělávání osob s různým postižením; člověk s handicapem a společnost*, 1. vyd. Praha: Grada, 2007. s. 17, ISBN 978-80-247-1733-3.

Původně se speciální pedagogika zaměřovala na práci s dětmi a mladistvými, ovšem vývoj směřující k celoživotnímu vzdělávání ji přiměl zabývat se i dospělými (včetně seniorů), z čehož se vyvinul obor speciální andragogika a speciální gerontagogika. Tímto krokem speciální pedagogika obsáhla celou ontogenezi lidského života - od dětí až po seniory.

K rozvoji speciální pedagogiky napomohl a dále napomáhá rozvoj lékařství a z ní především kvalitní diagnostiky. Rozpoznání různých druhů handicapů vedlo k jejímu členění a tím i lepší speciálně pedagogické péči.

Následující podkapitoly obsahují vysvětlení pojmů penologie a penitenciární pedagogika, osobnost vychovatele a program zacházení jako prostředek pedagogického působení na odsouzené ve výkonu trestu odnětí svobody. Autor tím přiblíží přímou pedagogickou činnost, která je jednou z náplní práce vychovatele na oddělení výkonu trestu odnětí v ČR a spadá do agendy speciální pedagogiky. Poté poukáže na pedagogické zásady, které vězeňství v ČR využívá a poukáže na možnosti využití Komenského myšlenek ve speciálně pedagogické praxi.

4.1 Penologie a penitenciární pedagogika, osobnost vychovatele na oddělení výkonu trestu odnětí svobody

Penologie – je vědní obor, který lze nejobecněji charakterizovat jako **vědu o trestech a trestání** nebo také jako **vědu o výkonu trestu a jeho účincích**. Předmětem jejího zkoumání jsou metody zacházení s pachatelem trestných činů (tedy tresty a způsob jejich výkonu), které co možná nejúčelnějším způsobem dosáhnou korektivní změny chování pachatele tak, aby se mohl integrovat do společnosti jako řádný občan. Penologie zkoumá efektivnost všech druhů trestů, které jsou uvedeny v trestním zákoně. Ale zvláštní pozornost věnuje **trestu odnětí svobody** pro specifické právní vztahy, zákonitosti a působení na pachatele, které nastávají při jeho vykonávání.

Penitenciární pedagogika zkoumá nositele delikventního chování obecně a pachatele trestné činnosti odsouzené k nepodmíněnému trestu odnětí svobody zvláště, hledá pak osvědčené možnosti jejich prosociálního ovlivňování s cílem trvalé eliminace kriminálního selhávání. Společně s penitenciární psychologií strukturuje

penitenciární pedagogika teoretické poznatky pro potřeby praxe vytvářením typologií osobností odsouzených vězňů, jejich klasifikováním a diferencováním při zacházení. Důvod a podmínka otevírající oprávněnost a možnost pedagogického působení na odsouzeného tkví v přítomnosti dvou kardinálních vlastností jeho osobnosti - přičetnosti a trestní odpovědnosti, přičemž obě lze chápat jako nezbytný ekvivalent pro předpoklad sebeaktualizace. Dále se pak odsouzení liší relativně stálými či proměnlivými vlastnostmi podmíněnými biologicky a sociálně. Toto východisko je stejné jako u všech disciplín speciální pedagogiky, jejichž metody lze proto modifikovat i v programech zacházení s odsouzenými za přispění aspektů dalších hraničních oborů, především andragogiky, etické (zvláště normativní) výchovy, realitní terapie zaměřené na učení uspokojování potřeb odpovědným způsobem, a s ohledem na obecně přijímaný bio-psycho-sociálně-spirituální model osobnosti také za přispění transcendentních pohledů víry a péči o duši. Penitenciární pedagogika nebojuje jen s výše naznačenými bariérami přirozeného sklonu delikventů k odporu a vzdoru vůči preventivnímu působení celé Vězeňské služby ČR jako součásti systému intencionálního výchovného působení společnosti, ale i s nepochopením penitenciárního poslání a negativními stereotypy uvnitř této společnosti samotné, které iracionálně modifikují aktuální společenskou objednávku snahou uspořit, a to někdy i na nepravém místě. Význam sepětí teorie a praxe je sice nepopíratelný princip a o principech se ve vědě nediskutuje, ale i věda je stále součástí společenské nadstavby podmiňované v postmoderní společnosti inflací hodnot, byť pro budoucnost společnosti životně důležitých, přesto však politickým voluntarismem relativizovaných. **Penitenciární pedagogice jde o morální ozdravení společnosti a její ochranu před nejnebezpečnějšími sociálními deviacemi spojenými s kriminalitou, proto má prohlubování znalostí o zacházení s delikventy preventivní význam i mezi pedagogy, kteří ve vězeňství přímo nepůsobí.**¹⁴⁰

Osobnost vychovatele ve výkonu trestu odnětí svobody je jedním z nejdůležitějších faktorů ve výchovně - nápravném procesu. Jeho charakter a životní rozhled, jeho odborné a pedagogické vzdělání, optimismus, důslednost a další osobnostní rysy jsou základem úspěchu při výchovném působení na odsouzené vězně.

¹⁴⁰ BAJCURA, L. *Základní penologické informace: Interní studijní text*. Praha 2010 (nepublikovaný studijní materiál).

K úspěšnému zacházení s odsouzenými přispívají i negativní zkušenosti z vychovatelova života. Neexistuje žádná univerzální definice kvalitního vychovatele na oddělení výkonu trestu odnětí svobody. Vychovatelé jsou značně rozdílní v řadě osobnostních i profesních charakteristikách, které určují kvalitu jejich práce i názorové působení na odsouzené. Musí být příkladem ve všech oblastech lidského života, na které při své práci s vězni narazí.

4.2 Program zacházení jako prostředek pedagogického působení

V současné vězeňské praxi je při zacházení s odsouzenými jako stěžejní organizační a pedagogický prostředek uplatňován tzv. program zacházení.

Hlavní cíl programu zacházení (dále jen „PZ“) musí být zaměřen na nejdůležitější příčinu kriminálního selhávání odsouzeného a musí korespondovat se zjištěnými riziky a potřebami zahrnutými do komplexní zprávy SARPO. Ze zjištění vychovatele nástupního oddělení, sociálního pracovníka, psychologa a speciálního pedagoga vycházejí doporučení pro motivaci odsouzeného k různým formám přípravy na budoucí reintegraci po propuštění z výkonu trestu odnětí svobody a pro možnosti participace odsouzeného na tvorbě a aktualizacích individualizovaného programu zacházení tak, aby se posilovaly odpovědné formy uspokojování jeho potřeb v průběhu i po budoucí reintegraci do společnosti. Přístup podle terapie realitou musí být uplatňován i při projednávání návrhu jednotlivých aktivit programu zacházení, jejichž cíle mají synergicky v dílčích oblastech rozvoje vědomostí, dovedností, návyků a postojů podporovat hlavní cíl PZ, jehož výsledná podoba je výsledkem dohody mezi speciálním pedagogem a odsouzeným. Základní oblasti aktivit PZ jsou pracovní, vzdělávací, speciálně výchovné, volnočasové a extramurální. Žádná aktivita PZ nesmí být zvolena samoúčelně, ale musí mít význam pro hlavní cíl PZ a přípravu na budoucí reintegraci odsouzeného do společnosti. V případě nízké motivace odsouzeného jsou základní složkou minimálního PZ zejména aktivity pracovní.¹⁴¹

4.3 Využití Komenského pedagogických zásad v kázeňské praxi

Vězněné osoby zpravidla trpí nižší inteligencí, vzděláním a vyznávají jiné, někdy

¹⁴¹ BAJCURA, L. *Základní penologické informace: Interní studijní text*. Praha 2010 (nepublikovaný studijní materiál).

zcela opačné morální a hodnotové měřítko oproti běžné populaci. Lze říci, že velká část odsouzených má vzdělání a chování na úrovni 15- letého člověka. Nabízí se přirovnání k přestárlým a přerostlým dětem.

Pro formování jejich osobnosti je nutné stanovit pevný řád a jasně vymezené hranice, charakterizované jejich chováním, ve kterých se pohybují.

Aby odsouzení vůbec byli schopni učení se etice a i jiným formám osobnostního a osobního rozvoje je nutné je motivovat. K motivaci se využívá kázeňského řízení ve formě odměn a trestů: *Mají-li se odsouzení během výkonu trestu odnětí svobody učit prosociálním formám uspokojování vlastních potřeb, nebo takové návyky posilovat, musí být pozitivně i negativně motivováni k dodržování platných norem právních i etických. Právní úprava trestu odnětí svobody v ČR se opírá teoreticky o kognitivně-behaviorální přístup, jehož hlavní součástí je stanovení limitů a hranic daných odměnami a tresty. Kázeňskou praxi tvoří bipolární a odstupňovaná omezení a rozšíření práv odsouzených v oblasti osobní svobody a materiálních požitků, tj. jednorázová, či časově omezená zvýhodnění a omezení. Kázeňskou praxi vykonává vychovatel ve výkonu trestu odnětí svobody formou návrhu i rozhodnutí o kázeňské odměně či trestu. Kromě zákonem daných náležitostí je při kázeňské praxi třeba dodržovat před prošetřením zásadu presumpce neviny a dále při uplatňování sankcí osvědčené pedagogické zásady, zejména zásadu spravedlnosti, pravdivosti, přiměřenosti, individuality, důslednosti, postupnosti a následnosti.*¹⁴²

V kázeňském řízení se využívá Komenského: Pokud **dítě neposlouchá, je třeba ho napomenout** i pohružkou a jestli je vidět náprava, je dobré dítě po chvilce pochválit. Jestli napomenutí nepomáhá, je třeba rukou praštit nebo nějakým jiným nástrojem, například vařečkou, aby se dítě umoudřilo.

Dále pak **pedagogické principy spravedlnosti, pravdivosti, přiměřenosti, individuality, důslednosti, postupnosti a následnosti.**

Při výchovném a vzdělávacím působení na odsouzené je nutno reflektovat jejich odlišné možnosti: Velká didaktika rozebírá **rozdíly v duševních schopnostech žáků.**

¹⁴² BAJCURA, L. *Základní penologické informace: Interní studijní text*. Praha 2010 (nepublikovaný studijní materiál).

Také, že v učení se má postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, od známého k neznámému. Stejně tak i v tom, že více péče je zapotřebí věnovat žákům slabším, aby i u nich došlo k porozumění a pochopení věcí.

Vychovatel musí být odsouzeným vzorem: **Rodiče by měli být svým dětem příkladem.** Dítě si mnohem lépe zapamatuje to, co vidí, slyší a samo si to vyzkouší v nápodobě.

Důležitá je i **aktivita odsouzených**: Zahálení je satanův polštář. Najde-li někoho nezaměstnaného, sám jej zaměstná. Nejprve špatnými myšlenkami, potom i zlými skutky. **Proto by rodiče neměli dětem zahálení jen tak tolerovat.**

Z výše uvedeného vyplývá, že vychovatel ve výkonu trestu odnětí svobody využívá velmi mnoho z pedagogického systému Jana Amose Komenského a také čerpá z jeho etického pohledu.

PRAKTICKÁ ČÁST

HLOUBKOVÝ ROZHOVOR

14 otázek pro **PaedDr. Lubomíra Bajcuru Ph.D., Th.Dipl.**, učitele na UJAKu a na Akademii Vězeňské služby ČR ve Stráži pod Ralskem.

1) Za koho Komenského lidé pokládali v jeho době a za koho jej pokládáte Vy?

Komenského v jeho době pokládali lidé za teologa a pedagoga. Jako teolog vycházel z tradic české a německé reformace, jeho náboženská autorita byla respektována hlavně představiteli reformačních církví. Jako pedagog byl respektován představiteli reformace a kupodivu i (s drobnou cenzurou) představiteli protireformace, kteří se nestyděli vydávat jeho pedagogická díla bez uvedení autora po roce 1627. V jeho době po něm lidé žádali hlavně pedagogickou práci, koncepce školského systému od nejvyšší, obecné úrovně, až po rozpracování metodických a didaktických detailů, návodů a hlavně učebnic. Jeho osobní problémy a názory lidí v cizině nijak zvlášť nezajímaly. Vážili si jistě jeho rozhledu, ale chtěli po něm hlavně práci pro své školy.

Pro mne je Komenský „srdeční záležitost“. Čtu ho vždy znovu rád a stále v jeho díle nacházím něco, co mne inspiruje v každodenní drobné pedagogické práci i v úvahách o smyslu práce pedagoga konkrétně, či smyslu života Evropana, či občana vesmíru obecně. Komenský je „člověk přesahů“ ve smyslu mezioborovém i transcendentálním. Pociťuji subjektivně jako čest, že můj dědeček pocházel ze stejného kraje. To mi už někdy v 15 letech umožnilo, abych intuitivně pochopil Komenského nejen jako nehybnou bustu z kamene, ale abych se nechal vždy znovu oblažovat jeho laskavým humorem roztroušeným mezi řádky. Je to humor lidový, selský, pragmatický, ale intelektuálně povýšený do nám stále nedostupnějších sfér tehdejší vysoké a široké humanistické vzdělanosti.

Komenského tedy pokládám za všestrannou autoritu, ukazatele k pravdě, podobně jako třeba Jana Husa. Ovšem polemizuji s ním, a to více jako s teologem, méně jako

s pedagogem. Domnívám se, že takový tichý, ale myšlenkově bouřlivý dialog s ním vedou všichni učitelé, asi nejen čeští a asi nejen učitelé...

2) Co si myslíte o Komenského životě, kde se střídaly radosti a útrapy?

Jeho život je obrazem doby. Říkáme „co tě nezabije, to tě posílí“. A to platí i na Komenského. Historik nemá říkat „kdyby“, ale možná by se Komenský nestal učitelem národů, kdyby zůstal doma. A přesto mu asi bylo nejlépe doma, mezi česky mluvícími dětmi, kterým mohl otevírat oči, duši a vrátka do velkého světa. Idyla venkovské školy, dílny lidství, to je jeho ztracený zlatý věk, do kterého se má lidstvo vracet, ale ne návratem, spíše znásobením svých nových poznatků, technologií, nových tvůrčích potencií. Ztracený zlatý věk nevzkřísíme marnými slzami, ale prací. Tak to musel a dělal Komenský, a tak to musíme dělat i my. Nenadávat na poměry, nekapitulovat, ale dělat něco konkrétního.

On těch radostí moc neměl, ale dovedl jejich zážitek zúročit i pro nás. On o těch bolestech udělá jen drobnou poznámku, ale tím více v nás zatrne. Soucit se stane pro nás výzvou. Nemáme se tak zle, a co jsme dokázali?

3) Jak a proč hodnotíte Komenského jako pedagoga?

Komenský svým synkretizmem objevil živého člověka jako objekt i subjekt edukace. Tělo roste, lze ho cvičit, rozhybat a táhnout vzhůru, až doroste. Psyché roste dál, až do smrti. Živý člověk s bolestmi i silou je učitel i žák.

To, co se takto kondenzovaně snažím kontrastovat v Komenského díle, je jedním slovem demokracie. Ze vztahu učitel-žák má demokracie šanci v dospělosti potencovat do života v polis.

4) Čím se Komenský stal tak výjimečně nadaným učitelem?

Komenský si všechno nevymyslel. Jen pomohl na svět v kompaktní podobě tomu, co tu už bylo v dílech mnoha autorů.

V názoru na svět je tu vidět mohutně Platón, v pedagogické praxi pak Aristoteles. Po nich dialogická metoda Sokratova, umírněná Augustinovým „O učiteli“. To vše bylo přirozenými nástroji katechetické školy. Scholastikové antickou tradici zamlžili franckým (Frankové byli původně přece germánský kmen) „Ordnung muss sein!“ Komenský si na studiích v Německu na papíru a v hlavě dělal „taháky“ a tahák už je

osobní pojetí, jak sám mohu uchopit svět v dané disciplíně a propojit si to všechno do celku všeobíhajícíh slovanským myšlením, abych to vysvětlil sobě i jiným. Od toho je už jen krok k encyklopedismu, který sto let po Komenském bural staré feudální řády, deklaroval práva člověka. Ale tento kvas Komenského současníci nepovažovali za součást objednávky. Oni chtěli učebnice, o nichž věděli, že se z nich dobře učí. Zajímal je výsledek, ne jádro příčiny.

Komenský jakoby z ničeho nedělal vědu. Nic nebylo nepřekonatelné, předcházela ho reklama snadnosti - jistoty bájného Norimberského trychtýře.

5) Komenského myšlenky se setkaly a i dnes setkávají s mnohým neporozuměním, co bylo a je, podle Vás, jeho příčinou?

Jakmile se Komenský stane papírovou mrtvou modlou, ztrácí kouzelné vlastnosti očekávané uctívači modly. Živý Komenský neukazuje na sebe, ale na porozumění světu pod Božím vedením. V tom jsou obsaženy protikladnosti velikých šancí a kvalit, ale i zdroje neporozumění a nepochopení.

Pedagog, který se zaklíná jménem Komenského, aniž by se s ním lidsky setkal – to se pozná podle toho, že se nad jeho dílem rozesměje, jakoby četl třeba Tři muže ve člunu – ten zůstává jen na povrchu. Škola hrou, zážitek radosti z poznávání, to nejsou prázdná hesla, to nelze nadirigovat hluchou disciplínou. Komenský nechce být nepochopenou autoritou. Odtud by hrozil krok k formalismu, pohodlné rutině a přetvářce. Někdy někomu v Komenského knihách dost vadí i ten Bůh, ale vinu nese zase ten, kdo takový pohled sám sobě zastírá, když pojem Bůh považuje za bezobsažný. Moudrý ateista si to přeloží jako „nejvyšší etický cíl“, např. jako Pravdu a Dobro absolutní apod., pak i on sklízí plody. Co je „Dobro“? – porozumění a harmonie ve vší rozmanitosti. Co je „Zlo“? – rozdělení Rozdělovačem, čili Dia-bolem. A tenhle satanáš jako antropomorfizovaná filosofická kategorie, či osoba padlého anděla, tiskařský šotek, stavitel nepotřebné a zpupné Babylonské věže (Kolik zpupnosti a neuskutečnitelnosti máme v rámcových vzdělávacích plánech?), pohodlnost, lenost a neřest se raduje z nepochopení vyšších vznětů. To biskup Komenský dobře znal. A proto pedagog Komenský dostával ránu za ranou. Dobro je probolené, ne probulené.

6) Co soudíte o Komenského všenápravných snahách?

Základem pedagogiky musí být nutně zlepšování světa. Pedagog musí být optimistou. Tento princip je samozřejmou součástí základů stavby, které říkáme pedagogika. Tam, kde Komenský systematicky vysvětluje své koncepce, zmíní se o tomto principu na začátku a pak samozřejmě předpokládá, že čtenář na něj pamatuje stále, když se k němu Komenský vrací v drobných odkazech.

Pro Komenského jsou ale všenápravné snahy osudovým tématem, kterému se věnoval stále. Často se jejich promýšlením zdržoval od plnění objednávek na učebnice, které měly být zdrojem jeho živobytí podle smlouvy o dílo dané mu jeho hostiteli.

Proč se tomu Komenský věnoval a ve stáří tomuto tématu doslova propadal? Protože náprava by mohla vést k ukončení války. K míru a rozšíření práv pro nekatolíky. Tedy k návratu domů. A co může být v životě vyhnance většího, než sen o návratu do vlasti?

Nejen Komenský píše o lisech (presech), které z člověka bolestně vytlačují to nejlepší, co v něm je. Válkou zkoušený Komenský předbíhá dobu. Nemůže pochopit, jak vzdělání lidé mohou vést své národy do boje, proč láska v celém křesťanstvu tak vychladla, že křesťané proti sobě bojují. Lék vidí ve vzdělávání a víře jako komplexním jevu, kde jedno od druhého nelze odlišit. Obdobné cíle byly řešeny v pozdějších staletích, ale víra v nových koncepcích nehrála takovou roli. Společnost národů, OSN, či Evropská unie se odvíjí toliko od ideálů lidské svobody a důstojnosti, řeší totéž politicky. Jen politicky? Jen v rovině člověka?

A ta rovina víry u Komenského je dnes odsouvána jako něco starého, přežilého.

Jednotlivec přišel v sedmnáctém století s tím, co dnes řeší desítky mezinárodních různě odborně zaměřených komisí. I dnes se lidé o návrzích těchto komisí hádají. Tím spíše se s odstupem času ukazuje jako nemožné, aby jednotlivec předložil všem přijatelný recept na život. Přesto je Komenský takto i v cizině i dnes čten a možná jeho čas teprve přijde.

Zmínil jsem, že Komenský svým vizím vášnivě propadal. Nám se to dnes lehce radí, a kritizuje, ale přes veškerou úctu musíme vyslovit slova, která nadšeným komeniologům budou znít jako svatokrádež: Komenský byl hlavou malé církve. Společenství, jaké je někdy označováno jako sekta. To je velmi pejorativní pojmenování, ale připusťme si tento termín a pak vidíme utopičnost a mesiánství i s nebezpečím oněch příslovečných klapků na očích, jaké přičítáme členům sekt. Ve stáří Komenský intenzivně pokládal na

papír svá nejniternější a nejupřímnější přání, ale nechápal, proč mu ostatní nerozumí. Vždyť mu šlo jen a jen o dobro!

Náš veliký Komenský nedošel ve stáří k poznání, které bylo dáno o čtyři sta let dříve věkem mladšímu Tomáši Akvinskému. Ten se nedožil tak vysokého věku, ale krátce před smrtí přestal psát své definice a chytat do sítí rozumu Boha i jím stvořený svět. Odmlčel se, a když ho nutili pokračovat, odmítl s poukazem na marnost svého předchozího počínání. Komenský cítil totéž, také často cituje počáteční verše knihy Kazatel, že veškeré lidské pachtění je marné, pomíjivé. Ale přesto Komenský do poslední chvíle psal. Obě gesta velkých mužů jsou pro nás svědectvím a výzvou: Akvinský se sklání v mlčení, Komenský nepřestává psát. Oba mlčí a píší o tomtéž.

7) Komenský byl hluboce věřící člověk, odkud podle Vás čerpal, co bylo jeho vnitřním zdrojem, ideálem?

Co jiného, než Bůh. Jeho víra je vírou nehnutou, medvědí, Jobovou. Připomíná starozákonní proroky. Jana Křtitele – upravit cestu Páně.

Systematičností, pojetím tradice a liturgie zůstává Komenský součástí západního proudu církve, patří bez přesahů do reformace.

Přijímal z Boží ruky vše a byl plný lásky k Bohu a k bližnímu, což je podle evangelia Matoušova (kap. 25) totéž. Stále viděl osud své vlasti. V srdci byl spjat s domovem, rodným krajem.

8) Komenský si výchovu představoval jako cestu vedoucí ke spokojenému životu na Zemi a na věčný život po smrti. Co si o této myšlence myslíte?

Ano. Tak to je.

Jen bych dodal, že k té spokojenosti Komenský radil statečnost, odpovědnost, přičinlivost, lásku. Spokojenost není pasivita, ale vědomí povinnosti plnit svůj úděl a ten je povinností, která je darem i šancí pro tvůrčí rozkvět každého jedince. Pro všechny kytičky je dost místa tady na Zemi a budou vonět plody své práce i tehdy, až tady odkvetou a zvadnou.

9) Kterých Komenského knih si nejvíce ceníte?

Stále se vracím k Labyrintu světa a ráji srdce. To je iniciační kniha pro budoucí mudrlanty o čemkoli, tedy pro ty, kteří budou trochu filosofy, trochu pedagogy, kteří budou manažery lidí, nebo jen prostě rodiči.

Pak si vychutnají Didaktiku. Pak začnou chápat Orbis pictus jako děj, jako animovaný proces, rozhovor učitele s žákem. Komenský je de facto klasikem komixu. Pak vychutnají Bránu jazyků a začnou si všímat, kolik myšlenek muselo být promyšleno, kondenzováno a vypilováno, tedy co je to didaktika. Pak lze číst Obecnou poradou o nápravě věcí lidských a občas z ní citovat něco studentům. Na to navazuje Cesta světla.

10) Jak vnímáte současné povědomí o Komenského myšlenkách v českých zemích?

Pyšníme se něčím, co neznáme. Porozumět Komenskému znamená porozumět dějinám evropského myšlení. Na to musí být člověk připraven. Mnoho lidí Komenského odloží, protože myšlení bolí a pátrání po souvislostech stojí čas. Znam ale studenty, kteří si ho čtou s otevřeným počítačem a nahlízejí na slova a osoby, o kterých Komenský píše. A internet to všechno zná. Takový dialog může být příjemný.

Podnětný je pro nás zážitek, kdy v cizině studenti vědí o Komenském více, zastydíme se a začneme to dohánět.

Zdá se, že poptávka po Komenském v ČR je. Na internetu se objevují jeho díla, pro která je současný čtenář líný jít do knihovny, či vůbec vstát od počítače.

11) Jsou, dle Vašeho mínění, v dnešních školách praktikované Komenského metody pro vzdělávání a výchovu?

Někdy ano, někdy ne.

Současná škola se stává virtuální realitou. I dětem připadá, že jedinou prací je práce na počítači. Z dobrého sluhy se stal zlý pán. Tak to bylo s ohněm. Nejprve musel být oheň člověkem zkrocen, aby mohla začít lidská civilizace. Naše století hladově čeká na svého Prométhea, který by nás naučil zacházet s počítačem tak, abychom nezblbli.

Strašně mi chybí ve školách praktická složka – pracovní výchova, práce na pozemku. Namísto vycházek do přírody si z internetu dítě stáhne fotografie ptáků a zvířat.

Zdá se mi, že v USA už před staletími uchopili Komenského-katechetu a teď Komenského-praktika a vycházkáře. Samozřejmě to v něčem přehánějí a my, v jeho vlasti bychom jim to mohli lépe vysvětlit, jak se to má dělat.

12) V čem by se, podle Vás, mohli dnešní učitelé, především speciální pedagogové, inspirovat u Komenského?

Dítě ve všem musí vidět smysl, jinak je přísným kritikem. Pedagog si musí uvědomit, že jedná s živým člověkem. Právě to Komenský věděl a je to poznat z jeho úvah a doporučení.

Poznejme potřeby žáka a pomozme mu, aby si potřeby sám naplnil, pokud to je vůbec možné.

13) Potřebujeme současné výklady Komenského díla?

Potřebujeme živé lidi, kteří budou se studenty pedagogiky Komenského číst. Současné akademické výklady jsou potřebné, ale pro praxi je důležitější, aby studenti opravdu přečetli alespoň pár stránek v nekomentovaném originálu a začali si klást otázky a měli prostor si o těch otázkách popovídat se svými učiteli i kolegy.

14) V čem vnímáme Komenského nadčasovost?

V teologii a politice:

Jsme Evropané a ze třicetileté války jsme se nepoučili. Křesťané stále ekumenicky málo spolupracují. Současný problém s islámem řeší i Komenský, ale on se, zdá se, domníval, že by mohli přijmout křesťanství a začít s křesťany spolupracovat.

V pedagogice:

Učitel a dítě jsou v jedné dimenzi stále stejní – jsou to jen lidé. Lidé se všemi ctnostmi a neřestmi, radostmi a bolestmi. S nedokonalou bytostí můžeme tedy mít soucit a najít cestu k porozumění. Můžeme my, učitelé, začít mít rádi žáky a požádat nějakého robota, aby žákům vysvětlil, že oni mohou mít občas i rádi svého učitele.

Nadčasovost Komenského je tedy hlavně v lásce a víře v porozumění mezi myslícími bytostmi.

ZÁVĚR

Jan Amos Komenský byl teolog, filosof, pedagog, spisovatel, zanícený vlastenec i významnou postavou českého národa a jeho dějin. Jeho nesmírně všestranná tvorba obsáhla pedagogické spisy, které reformovaly školství, z jeho jazykových učebnic se učila celá Evropa. Alegorické a všenápravní spisy zasáhly všechny aspekty lidského života napříč celou společností. Poukázal na důležitost vzdělávání se po celý život, stanovil zásady výuky a vyučování. Mnoho z jeho zásad platí dodnes. Jeho vlastenecká duše pozvedla češtinu do vyšších sfér a jeho dílo se stalo vyvrcholením myšlenkového vývoje celé starší české literatury.

Samotnou Komenského mnohostrannost charakterizuje vnitřní tenze a rozpory, vývojové skoky, které byly patrné v jeho neutuchající snaze svá díla neustále upravovat, doplňovat, někdy i zcela přepracovávat. Nikdy nebyl zcela spokojený s výsledkem. Vlastní stanovené cíle neustále posouval kupředu.

Sociální vnímání světa, tolik charakteristické pro jeho tvorbu, vycházela z jeho vlastní zkušenosti z dětství, z těžkého života v dospělosti plných strastí i z vysoké pozice člena Jednoty bratrské, pro kterou byl mravním pilířem pochopení člověka jako tvůrčí bytosti. Bytosti, která tvoří velké Boží dílo. Komenského nadějí i přáním nebylo pouze očekávání lepších zítřků, nechtěl a nebyl pouze pasivním konzumentem jeho doby. Byl celou svou bytostí v neustálém pohybu, připraven podat pomocnou ruku k přispění ke skutečné nápravě společnosti jeho doby plné válek, společenských otřesů i bitvou paradigmat. Pro Komenského byla významná všenáprava jednotlivce i celé společnosti. Považoval to za nejvyšší etický cíl, který je úkolem pro všechny a všechno, výzvou ke sjednocení v zájmu moudrosti, pravdy, mravnosti a zbožnosti. Pro průběh všenápravy, byla zásadní dobrovolnost na cestě, na jejímž konci čeká osobní uspokojení, nejenom nad sebou samým, ale zejména nad uplatněním lidskosti.

Jan Amos Komenský považoval školu za dílnu lidskosti, ve které nejde jen o získání znalostí, ale hlavně o osvojení si morálního kodexu, který si člověk sebou ponese po celý svůj život. Toto formování osobnosti jedince, má za cíl vychovat bytost, která se

stává sebevědomou, v životě uplatnitelnou a s pevným morálním ukotvením v křesťanských ctnostech. Bytost, která nepoleví ve svých morálních hodnotách při jakémkoliv jednání a v jakékoliv oblasti života.

Komenský z vlastní praxe poznal, že tento proces geneze, je třeba pěstovat již od útlého dětství. Byl si vědom, že výchova v počátcích života je ta nejdůležitější, že bude jedinci pevným ukazatelem na cestě v přeměně larvy v motýla.

Postmoderna dnešního světa odsunula potřebu výchovy dětí už od raného věku do pozadí. Děti v mateřských školách nezvládají ani tak základní věci, jako je stolování, sebeobslužné dovednosti, nebo kázeň. Dnes je jedinec vychováván s akcentem na individualismus, který mu dává více svobody, což je pozitivní vývoj. Často to však přeroste v odporný egoismus. Doba si žádá, anebo tak je to aspoň lidem prezentováno, dravé jedince schopné prosadit se za každou cenu, i za ztrátu vlastní lidskosti. Dnešní výchova preferuje liberálnost, vždyť pro děti je třeba více volnosti. Ovšem děti potřebují mít určité mantinely, hranice, za které nelze zajít. Potřebují znát, co je to respekt a úcta k jiným lidem. Je zbytečné moralizovat. Nicméně je nutné, aby výchova probíhala i v teple domova, nejen ve škole. Úloha rodičů ve výchově je nezastupitelná. Rodina by spolu měla trávit více času. Rodina je základní buňkou v organismu zvaném společnost. Má-li se společnost jako celek posunout směrem kupředu, musí každá rodina začít sama u sebe.

Vzájemný vztah Komenského a speciální pedagogiky lze vyjádřit pojmem Pansofie, která se měla stát základním stavebním prvkem pro všenápravu celé lidské společnosti. Měla mít nejen všenápravný, ale i vševýchovný cíl vytvořit společnost, která se bude ubírat cestou lidskosti a humanismu směrem k Bohu. Dle Komenského toho lze dosáhnout prostřednictvím výchovy a vzdělání. Proto Komenský apeloval na celoživotní vzdělávání, aby nikdo neustrnul ve svém vlastním rozvoji, které mu je poskytnuto, a určeno Bohem. Podle Komenského je každý jedinec bez rozdílu věku vhodný ke vzdělávání, které pak vede k dalšímu zdokonalování celé společnosti.

Komenský se na delší čas značně vytratil z povědomí českého národa. Příčinou je degenerující stav společnosti, školství, krize rodiny. Bylo by vhodné, aby se právě

v tento čas mezi lidmi podnítilo více vlastenectví místo nic neříkající bezduché uniformity konzumní multikultury. Pak by byl i větší zájem o české velikány, kterým Komenský nepochybně byl. Nicméně se zdá, že se doba opět mění k lepšímu, jelikož Komenský, se zatím pomalu a zlehka, znovu začíná interpretovat, protože jeho myšlenky jsou neustále živé a je jich zapotřebí.

Jan Amos Komenský byl bytostí, která poznala lidskost, prožila vztah s Bohem, usilovala o celosvětový mír a myslela na dobro celého lidského pokolení. Přes všechny životní peripetie, které Komenskému osud přichystal, se nikdy nevzdával. Byl to muž touhy, poutník v labyrintu světa a v ráji srdce, jak sám sebe nazval na sklonku svého života. Jako vlastenec nikdy nezůstal lhostejný k utrpení svého národa, a i když jeho dílo patří všem lidem, ale jeho národu především. I v dnešní době bychom si měli častěji připomínat muže, který vzešel z naší země, a který toho pro český národ tolik udělal.

„Per aspera ad astra.“

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon, 1994. ISBN 80-7113-111-3.

BAJCURA, L. *Základní penologické informace: Interní studijní text*. Praha 2010 (nepublikovaný studijní materiál).

BENEŠ, J. *Desítka - Desatero aneb Deset slov o Bohu a člověku*, 1. soubor. vyd. Praha: Návrat domů, 2008. ISBN 978-80-7255-177-4.

BRUNTON, P. *Zápisky Paula Bruntona: Emoce a etika intelekt*. Frýdek- Místek: Iris, 1994. ISBN 80-85888-01-7.

ČAPEK, K. *Hovory s T. G. M.*, 1. vyd. Praha: Fragment, 2009. ISBN 978-80-253-0752-6.

ČAPKOVÁ, D. *Myšlenka lidské aktivity v Komenského pojetí dějin*, Praha: Academia, 1983.

FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. 1. vydání. Brno: Soliton, 2005. ISBN 80-239-6048-2.

HELLER, J. *Hlubinné vrty*, 1. soubor. vyd. Praha: Kalich, 2008. ISBN 978-80-7017-083-0.

HENDRICH, J. *Jan Amos Komenský ve světle svých spisů*. 1. vydání. Praha: Družstevní práce, 1941.

JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*, 4. rozšíř. vyd. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-43-5.

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha: Dědictví Komenského, 1930.

KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1952.

KOMENSKÝ, J. A. *Jak (se) učit*, Praha: Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1123-2.

KOMENSKÝ, J. A. *J. A. Komenského vlastní životopis*, Praha: Ústřední nakladatelství učitelstva československého, 1900.

KOMENSKÝ, J. A. *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon, 1984. ISBN 978-80-904371-3-5.

KOMENSKÝ, J. A. *O sobě*, 1. vyd. Praha: Odeon, 1987.

KOMENSKÝ, J. A. *Všenáprava (Panorthosie) Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá)*. 1. vydání. Praha: Orbis, 1950.

KOMENSKÝ, J. A. *Školní hry a výchova*, Praha: Ústřední dům lidové umělecké tvořivosti, 1970.

KURAS, B. *Slepování střepů, Komenského návrat*. 1. vydání. Praha: Wald Press, 2007. ISBN 978-80-903232-8-5.

LYOTARD, Jean-François. *O postmodernismu*. 1. vydání. Praha: Filosofía, 1993. ISBN 80-7007-047-1.

NYTROVÁ, O. - PIKÁLKOVÁ, M. *Dialog mezi hodnotami – aneb hodnoty vyřčené a hodnoty žité*. Praha: UJAK, 2011. ISBN 978-80-7452-014-3

NYTROVÁ, O. - PIKÁLKOVÁ, M. *Etika a logika v komunikaci*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2007. ISBN 978-80-86723-45-7.

PALOUŠ, R. *Dobrodružství pobytu vezdejšího*, vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2006. ISBN 80-7195-052-1.

PATOČKA, J. *Sokrates - Přednášky z antické filosofie*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-04-25383-0.

PATOČKA, J. *Komeniologické studie II*. 1. vydání. Praha: Oikoymenh, 1998. ISBN 80-86005-03-4.

POLIŠENSKÝ, J. *Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987.

POPELOVÁ, J. *Jana Amose Komenského cesta k všenápravě*, 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika - prevence a diagnostika; terapie a poradenství; vzdělávání osob s různým postižením; člověk s handicapem a společnost*, 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky I*, 2. přeprac. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991. ISBN 80-7066-351-0.

ŠTVERÁK, V. *Dějiny pedagogiky II*, 1. vyd. Praha: Karolinum, 1991.

Seznam použitých internetových zdrojů

HÁBL, J. *Amputovaná humanita aneb jak cizí je Komenského pedagogická antropologie té naší* [online]. Gymnasion, o.p.s. [cit. 2015-01-03] Dostupné z WWW: <http://www.gymnasion.org/archive/article/amputovana-humanita-aneb-jak-cizi-je-komenskeho-pedagogicka-antropologie-te-nasi>

NEWTON, Isaac. – *Svědectví o víře o Pánu Ježíši Kristu* [online]. Rádio Proglas. [cit. 2015-20-03] Dostupné z WWW: <http://www.proglas.cz/detail-poradu/2012-03-23-11-57.html>

PÍŤHA, P. *Našimi nepřáteli jsme my sami* [online]. Mene Tekel. [cit. 2015-20-03] Dostupné z WWW: <http://www.menetekel.cz/cz/aktualne/web-aktualita/>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Stanislav Kostolný

Obor: Speciální pedagogika oborová

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Dílo Jana Amose Komenského jako inspirace pro speciální pedagogy

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 79

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 30

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 3

Vedoucí práce: PhDr. Olga Nytrová