

Všenáprava ľudskosti: Antropologické východiská Komenského *Pampaediae*

Dana Hanesová

Abstrakt:

Je možné zabrániť tomu, aby človek „neupadal v nečloveka“? Komenský v *Obecnej porade* predkladá *Vševýchovu* ako kľúčovú cestu k tomu, aby zabránil 'upadaniu človeka v nečloveka', aby sa každý človek na svete mohol rozvíjať k dosiahnutiu vznešeného zámeru svojho bytia. Výchova 'celého' človeka má potenciál priviesť ho k zmene myslenia aj konania a stať sa nástrojom spoločnej nápravy 'vecí ľudských'. Je však jeho predstava reálna? Na akých antropologických základoch sú založené Komenského edukačné ciele? Ochota uchopiť Komenského presvedčenia o odvíjaní začiatku všetkej múdrosti 'od vecí podstatných' - od nevyhnutnosti zdroja všetkej formácie v horizontálnom vzťahu človeka s Bohom, otvára možnosti riešenia aj súčasných spoločenských a výchovných problémov. V príspevku najskôr prezentujeme stručný prehľad dobového pozadia a charakteristiku antropologických východísk Komenského a následne súčasných problémov súvisiacich s celkovou výchovou človeka, pokiaľ má táto zabezpečiť, aby sa z nikoho nemusel stať „nečlovek“. Potom prostredníctvom metódy stredných axiém porovnávame ich vzájomné antropologické a etické prieniky. Napokon poukazujeme aj na presahy Komenského vízie do súčasného hľadania riešení spoločensko-výchovných problémov práve vďaka jeho syntéze výchovnej reality s jej 'transcendentným' ukotvením.

Kľúčové slová: Komenský, *Pampaedia*, výchova, všenáprava, antropológia

Abstract

Is it possible to prevent a person from 'falling into a non-human'? In his *General Consultation*, Comenius presents *Pampaedia* (Universal Education) as a key way to prevent 'the fall of man into a nonhuman', so that every person in the world may develop to achieve the noble purpose of his/her being. The education of the 'whole' person has the potential to lead him/her to change his/her thinking and actions and to become a tool for the common remedy of 'human things'. But is Comenius' idea realistic? On what anthropological foundations are Comenius'

educational goals based? The willingness to grasp Comenius' belief in unfolding the beginning of all wisdom 'from essential things' - from the necessity of the source of all formation in the horizontal relationship of man with God, opens up possibilities for solving current social and educational problems. In the article, we first present a brief overview of the period background and the characteristics of Comenius' anthropological background and then the current problems related to the overall education of man, if it is to ensure that no one has to become a 'non-human'. Then, using the method of middle axioms, we compare their mutual anthropological and ethical intersections. Finally, we also point out the overlaps of Comenius' vision into the current search for solutions to social and educational problems precisely thanks to his synthesis of educational reality with its 'transcendent' anchoring.

Keywords: Comenius, Pampaedia, education, restoration, anthropology

Úvod

Celostné uchopenie pedagogického systému Komenského súčasníkmi tak, aby sa naplnila jeho vízia napomôcť ľudstvu k naplneniu zmyslu jeho existencie, predstavuje náročnú výzvu, ktorá si, pokiaľ nemá ísť len o subjektívne vypichovanie parciálnych myšlienok, vyžaduje odborné komeniologické štúdiá. Preto chceme hneď v úvode poznamenať, že táto štúdia nepochádza z pera komeniológa. Vznikla ako reflexia autorky - pedagóga súčasnosti - na vrcholné pansofické dielo Komenského *Obecná porada o nápravě věcí lidských*⁸⁹. Napriek tomu, že Komenský ho nestihol dokončiť, viackrát v ňom zaznieva jeho stravujúca bolesť nad neutešeným stavom 'vecí ľudských' (stavom zbožnosti, vzdelávania, politiky, kultúry, rodinného či pracovného života). Zároveň ho ako teológa, filozofa a učiteľa ženie životné povolanie do tohto stavu komplexne zasiahnuť. Žiada práve výchovou zamedziť, aby „žádný člověk neupadal v nečlověka“ a otvoriť cestu k náprave „univerzálnym zušľachtením“ pokazeného celého ľudského pokolenia. *Pampaedia*⁹⁰ je víziou celostnej edukácie všetkých vo všetkom, aby všetci nadobudli múdrosť

⁸⁹ Všetky odkazy na Komenského sa nachádzajú v českom vydaní tohto diela: Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 789, 806-807.

⁹⁰ Jan Amos KOMENSKÝ, Část čtvrtá: Pampaedia neboli Všeobecné zušlechťování myslí, in: *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 789-811.

porozumieť všetkým veciam a myšlienkam, a dokázali „rozlišovať“ podstatné od vedľajšieho, neškodné od škodlivého“.

Je všeobecne známym faktom, že Komenský je známy v širšom kontexte predovšetkým ako učiteľ, známe sú najmä jeho zásady a metódy vyučovania a výchovy. V tomto zmysle bol Komenský vzorom pre školské systémy vo viacerých krajinách, a to dokonca aj v období socializmu. Hoci sovietski autori pochvalne vyzdvihovali nielen jednotlivé idey, ale všestrannosť Komenského pedagogiky a pokladali ho za jeden zo svojich pedagogických vzorov, na druhej strane jeho pedagogickú genialitu pod tlakom požiadaviek vedeckého ateizmu oddeľovali od jeho 'metafyzických' presvedčení o zmysle života a výchovy. Kairov hodnotil Komenského takto: „Komenského tvorivá činnosť spadá do doby, keď v spoločnosti mala značný vplyv teológia ... Komenský splácal daň svojej dobe, keď svoje predstavy o výchove vykladal v náboženskom duchu ... Vzhľadom k podmienkam doby nepodarilo sa mu odhaliť problémy morálnej výchovy a humanizmu“⁹¹. Celostný obraz prínosu Komenského tak ostával nepochopený, ba odmietaný, skrytý za „predpojatým zdôrazňovaním jeho nespochybniteľného významu pre pedagogiku“⁹². Po revolúcii v r. 1989 začali niektorí pedagógovia v Československu odkrývať redukcie v chápaní Komenského. V niektorých univerzitách sa predmetom diskusií so študentami stali časti Komenského diel, obsahujúce duchovné idey⁹³.

V tomto príspevku⁹⁴ sa túžime zamyslieť nad Komenského víziou všenápravy ľudstva s postojom úcty k jej autorovi - osobnosti neoddeliteľne v sebe integrujúcej ako pedagogické, tak aj teologické a filozofické pohľady na človeka a jeho svet. Ako Komenský rozmýšľal o človeku a o výchove? Čo ho

⁹¹ I. A. KAIROV, Jan Amos Komenský, in: *Pedagogika*, 21/2, (1971), 186, 190.

⁹² Miroslav SOMR - Helena PAVLIČÍKOVÁ, Comenius' Ethical Visions of the Improvement of Human Things, in: *Studia Edukacyjne*, 35 (2005), 404.

⁹³ Vladimíra SPILKOVÁ - Helena HEJLOVÁ (eds.), *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*, Praha, PF UK, 2010.

⁹⁴ Tento príspevok je skrátenu a čiastočne upravenou verziou výstupu z projektu k 350. výročiu úmrtí Jana Amose Komenského *Komenský 2020: Porada o náprave věcí lidských* iniciovaného doc. J. Háblom, PhD, realizovaného Křesťanskou akademií mladých v spolupráci s Univerzitou Hradec Králové, Komenským Institutem v Prahe a ďalšími partnermi (Hope4kids, České studny) a jednotlivými autormi z rôznych krajín sveta. Ide o štúdiu v monografii, ktorá bola publikovaná pôvodne v Českej republike: Dana HANESOVÁ, "Aby žádný člověk neupadal v nečlověka" : Komenského volanie po náprave z pohľadu súčasného pedagóga, in: Jan HÁBL et al, *Utopismus, nebo realismus : Komenského projektu nápravy věcí lidských?*, Červený Kostelec, Pavel Mervart, 2019, 101-121. Momentálne je pripravené jej 2. vydanie v anglickom jazyku vo vydavateľstve Wipf and Stock v USA.

podnecovalo takto rozmyšľať? Mohla by jeho vízia reálne prispieť k náprave 'vecí ľudských' v 21. storočí?

Historický kontext a antropologické východiská Komenského *Pampaedie*

Pochopiť historické okolnosti vzniku *Pampaedie* nie je v intenciách ani možnostiach autorky tohto príspevku. Napriek tomu je však jasné, že pochopiť a aktualizovať myšlienky vyše 300-ročného diela Komenského nie je možné bez toho, aby sme sa nezamysleli na historickým kontextom Komenského tvorby. Žiada sa určité predporozumenie a reflexia okolností jeho života, k čomu tu niet dosť priestoru, ale detailne ich spracováva napr. Hábl⁹⁵.

Predovšetkým si treba uvedomiť, že Komenského svet pokladal náboženstvo - viera v božstvo, ľudskú dušu či posmrtný život - za neoddeliteľnú súčasť verejného a profesionálneho priestoru. Preto treba brať do úvahy vplyv výchovy v religióznej rodine, angažujúcej sa v Unitas Fratrum. Jej učenie mohlo byť podnetom k rozvoju Komenského lásky k Bohu a k ľuďom a neochvejnej viery, overenej v situáciách obrovských strát; ideálom humanity, zdrojom etického hodnotenia udalostí a pozitívneho prístupu k životu. Stotožnenie sa s touto teológiou spečatil rozhodnutím pôsobiť v pozícii duchovného a neskôr biskupa. Tragické udalosti v osobnom, rodinnom, pracovnom aj spoločenskom živote (najmä úplné osirenie v 12-tich rokoch, odklad začiatku systematického vzdelávania do 16-tich rokov; strata najbližších, majetku, knižnice, vlastných prác; 30-ročná vojna, opakovaný život v exile, sklamanie vlasteneckých vízií) Komenského nepredznačovali byť človekom 'nádeje'. Komenský bol po zmene túžiacim exulantom, emocionálne po mnohých stránkach strádajúcim. Viackrát podľahol rôznym eschatologickým apokalypsám. Jeho myšlienka Všenápravy spoločnosti odrážala dobovú tendenciu riešenia spoločenských problémov prostredníctvom utópií (More, Campanella, Bacon), hoci nešlo o utópiu v pôvodnom slova zmysle - nešpecifikoval, ako bude spoločnosť vyzeráť, túto otázku necháva otvorenú⁹⁶. Sústreďuje sa na popis metódy – vševýchovy, akou by bolo možné celoplošne ľudské veci naprávať. Jeho vízia odráža dobové chápanie jednotnej vedy. Tento pohľad dával v Komenského dobe zmysel a nádej v reálnu existenciu univerzálneho, možno skôr inštrumentálne

⁹⁵ Jan HÁBL, *Aby člověk neupadal v nečlověka*, Červený Kostelec, Pavel Mervart, 2017.

⁹⁶ Paul van VLIET, The Utopian Ideas of Comenius and the Dutch Republic, in: *The Utopian Ideas of Comenius*, 1994, 85-92.

vznievajúceho, spôsobu, ako učiť všetkých, všetko, všetkými možnými prostriedkami.

Podľa Vlieta reflektovanie myslenia 17. storočia otvára priestor všímať si zdroje, nielen ovocie Komenského tvorby⁹⁷. Zámerom jeho *Pampaedie* bolo nájsť spôsob, akým by si všetci ľudia osvojili pansofiu - univerzálnu múdrosť sveta, stanúc sa rozumnými „pre večnosť a neboli nerozumní pre svet“⁹⁸. Vyživované takýmto transcendentným koreňom dozrelo dielo, nežne oslovujúce všetkých ľudí, bez ohľadu na vierovyznanie: „Je žalostné, ... že všichni jsou zváni k nebi, ale nejsou o nebeské cestě všichni poučováni!“⁹⁹. Na jednej strane je Komenského dielo ukotvené oboma nohami na zemi, v reálnom kontexte, na druhej strane si jeho všenáprava vyžaduje nadľudskú silu, a preto sa obracia k Bohu - aby dokázal s jeho pomocou „vytvárať kráľovstvo Božie už v tomto živote a nie až v onom“¹⁰⁰. Ostatné časti *Porady* nespochybniteľne poukazujú na nemožnosť vydeliť *Pampaediu* z konzistentného celku a snažiť sa ju vysvetľovať čisto didakticky.

Komenského antropológia

Na akých **antropologických východiskách** založil Komenský svoju *Vševýchovu*?

Ontologická vznešenosť človeka: Má vnútorné svetlo

Podľa Komenského je človek bytosť stvorená Bohom na Boží obraz, odlišujúca sa od iných bytostí svojou ‘vznešenou prirodzenosťou’. Cieľom jeho vôle a konania je pozdvihnutie sa k ‘vznešenosti Božej’¹⁰¹, poznať a žiť konzistentne s reálnym, večne trvajúcim Dobrom, neuspokojujúc sa so žiadnymi náhradami.

Unikátnosť ľudskej duše sa prejavuje v jeho prirodzených schopnostiach rozumových (pravdivo chápať komplexnosť života), vôľových (rozlišovať a voliť si dobro), a konatívnych (zvolené dobro aktívne presadzovať, iniciatívne konať, zámerne pôsobiť na okolie). Človek bol stvorený s túžbou neostávať v nevedomosti či zavádzaní, ale bytostne túži pravdivo poznať svet. Jeho

⁹⁷ tamtiež

⁹⁸ Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 806.

⁹⁹ Tamtiež, 810.

¹⁰⁰ Radim PALOUŠ, *Paradoxy výchovy*, Praha, Karolinum, 2009, 15.

¹⁰¹ Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 35-36.

svedomie - vnútorné svetlo - mu umožňuje vnárať sa „do vecí zvnútra aj zvonka“, skúmajúc, „merajúc a poznávajúc“ svet¹⁰². Z týchto troch ‘koreňov’ ľudskej vznešenosti vyrastajú jej ‘plody’, a to poznanie (filozofia ako výsledok úsilia po múdrosti), náboženstvo (zbožnosť - túžba a starostlivosť o najvyššie dobro) a politika ako správa vecí verejných¹⁰³.

Morálna porušenosť človeka: Viac ho tešia tiene

„Podľa Božieho úmyslu mal byť tento svet, do nehož sme svým narodením posílaní, Boží školou plnou svetla“¹⁰⁴. Lenže namiesto všimania si vzťahu pre život najpodstatnejšieho, si človek zvolil cestu ‚samosvojného‘ poznávania sveta, hoci „pod vlastným vedením nemôžeme dospieť nikam než ke zkáze“¹⁰⁵. Komenský cituje Senecu, hanbiaceho sa za to, ako sa človek stavia na roveň Bohu a dáva prednosť nestálym hodnotám. „Lidé hľadajú sebe vně sebe, věci nad sebou a Boha pod sebou“¹⁰⁶. Človek si volí iné smerovanie všetkých troch prameňov obrazu Boha v ňom: smerovanie jeho moci, poznávania a zbožnosti nie k ‚službe Otcovi svetla‘¹⁰⁷, ale sebauspokojeniu, sebazbohatnutiu. Dôsledkom rozhodnutia sa pre život nezakorenený v Bohu človeka viac tešia tiene. Komenský plače od zármutku nad tým, že človek napriek tomu, akou vznešenosťou je vybavený, nejde za cieľom svojej existencie a ‚není tedy ve věcech lidských nic v pořádku‘¹⁰⁸.

Najhanebnšie je, že prejavy nenávisťi, plytkosti vystupujú do popredia v náboženských otázkach. Rozmáha sa viera vo vymyslené božstvo a ne-viera, hoci ‚Bůh je obecný pojem, vštípený do srdcí všech lidí tak hluboce, že Cicero říká: o tom, kdo popírá boha, se dá sotva soudit, že je duševně zdrav‘¹⁰⁹. Mnohí veriaci v Boha žijú, akoby na večnosti nezáležalo alebo za svoje náboženstvo bojujú zbraňami. Pokiaľ by sa človek riadil rozumom a svedomím, ľudia by dokázali vládnuť sebe aj iným a v spoločnosti by bol poriadok a pokoj. Najviac Komenskému láme srdce to, že nielenže sa ľudstvo rúti do záhuby, pokiaľ sa slepo poddáva intrigám voči Bohu, ale mnohí ani nechcú zmenu k lepšiemu.

¹⁰² Tamtiež, 182.

¹⁰³ Tamtiež, 39.

¹⁰⁴ Tamtiež, 831.

¹⁰⁵ Tamtiež, 806.

¹⁰⁶ Tamtiež, 40.

¹⁰⁷ Tamtiež, 41.

¹⁰⁸ Tamtiež, 45 a 48.

¹⁰⁹ Tamtiež, 42.

Komenského pohľad na človeka - vznešené Božie stvorenie, správajúce sa neľudsky, Hábl nazýva „realistickým“¹¹⁰. Ontologicky je človek vznešený, morálne však pokrivený. „Komenského rozlíšenie medzi ontologickou a morálnou povahou človeka realisticky vystihuje zložitosť a ambivalenciu ľudstva ... Človek je schopný ľudskosti aj neľudskosti.“¹¹¹

Nádej pre človeka: Náprava cez opätovné prijatie svetla

Komenský vidí možnú náprava takto pokazeného stavu ‘vecí ľudských’ v zmene myslenia - uvedomení si svojho stavu a túžbe po Bohu ako zdroji svetla¹¹². Vzhľadom na samotnú podstatu Boha je však nevyhnutné vzhliadať k nemu ako k vyššiemu a prijať ne-samosvojnú cestu zmeny v prijatí Kristovho vykúpenia. Kristus je pre Komenského vždy trvalým globálnym *centrum securitatis*¹¹³.

Každý musí mať slobodu pre toto riešenie sa rozhodnúť, „aby nebyl porušován Boží obraz v člověku, nejméně v té věci, kde se nejvíce dovršuje, ve svobodě volby. Odstraní-li se tato svoboda, ... z vůle se stává nevůle a z člověka nečlověk“¹¹⁴. Človeka možno k obnove *nexus hypostaticus*¹¹⁵ získať len výchovným „vábění(m) všech lidí vůni skutečného dobra“, aby „získávali zájem i čas přenášet se k ušlechtlejším snahám a po celý smrtelný život konat to, co přispívá k nesmrtnosti“¹¹⁶. Chváli predchodcov „didaktikov“, ktorí túžili „s nesmírnou námahou ... ukázat ostatním způsob, jak odstranit z nevzdělaných myslí nevědomost“¹¹⁷. Vkladá svoje úsilie do detailného rozpracovania systému pan-výchovy, prekonávajúcej ľudské ‘samosvojné tendencie’, vyvádzajúcej „ľudstvo z pokrivenej sebastrednosti“¹¹⁸.

Komenského pedagogický optimizmus sa prejavuje v nádeji, že pokiaľ školy ponúknu ľudskému rozumu „pravdivé podklady k uvažovaniu“, naučia sa ľudia dobre rozmýšľať; ľudskej vôli „to, co je skutečně dobré“, bude ich dobro

¹¹⁰ Jan HÁBL, *Aby člověk neupadal v nečlověka*, Červený Kostelec, Pavel Mervart, 2017, 13.

¹¹¹ Tamtiež, 146.

¹¹² Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 28.

¹¹³ S. J. G. BURTON, 'Jan Amos Comenius's Trinitarian and conciliar vision of a united Europe, in: *Reformation & Renaissance Review*, 19 (2017/2), 104-121.

¹¹⁴ Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 818.

¹¹⁵ Jan HÁBL, *Aby člověk neupadal v nečlověka*, Červený Kostelec, Pavel Mervart, 2017, 145.

¹¹⁶ Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 1181.

¹¹⁷ Tamtiež, 52.

¹¹⁸ Jan HÁBL, *Aby člověk neupadal v nečlověka*, Červený Kostelec, Pavel Mervart, 2017, 146.

príťahovať a "láska k harmónii" ich bude motivovať "jednat spíše ušlechtilé". Ved' „každý se těší z toho, že božstvo je mu nakloněno a že může být blažen v jeho přízni nyní i na věčnosti.“ Preto si Komenský myslí, že keby „bylo možné lidem ukázat vše, co je pro ně prospěšné, nutně by po tom sáhli, ba přímo chňapli“¹¹⁹. Dôvod, prečo tak nerobia, je, že nemajú dostatočné vzdelanie.

Človek teda „okrem milosti a modlitby“ potrebuje aj nevyhnutné vzdelanie. Komenský rozmyšľal o edukácii ako o oveľa serióznejšej činnosti, než len o jednoduchom transfere informácií a výcviku zručností. Veril, že je to skutočné 'vytváranie' obnovou ľudskej prirodzenosti a rozvíjaním jej možností. Človek sa stáva človekom vlastným ľudským úsilím¹²⁰. Komenského výzva k náprave ľudskosti cez univerzálne vzdelávanie vyvoláva dojem, že Komenský ako teológ precenil edukačnú metódu, pretože počítal s tým, že aj vzťah k Bohu sa dá vyriešiť prostredníctvom edukácie (napriek 1Kor 2,12 o obmedzeniach ľudskej múdrosti).

Z *Porady* je zrejmé, že Komenský zmysel svojho 'pozemského' života vnímal konzistentne so svojou vierou v 'posmrtný život'. Nebránila mu, ba práve mu dávala silu zápasíť za zmeny života 'na zemi' prostredníctvom vševýchovy, pre úžitok všetkých ľudí, nielen kresťanov. Mal nepochybnú nádej, že je možná náprava vecí pred koncom tohto materiálneho sveta, a práve táto nádej rozhodovala o tom, ako si vážil „súčasný moment“¹²¹: „Takže i žid, Turek, pohan (nemluvě o nás křesťanech) může do tohoto našeho díla bez překážky vstoupit a postupovat jím, dokud se každý nepřenese až tam, kde ucítí, že jej oblévají paprsky světla“¹²². Na vzdelaní záleží Bohu (aby sa človek mohol radowať z Božej slávy), ľudom (aby dokázali múdro žiť a dosiahli zmysel ľudskej existencie), a je dobré aj pre svet (napr. prírodu).

Komenský na pozadí súčasného *Zeitgeist*-u a súčasnej výchovy

Od smrti Komenského uplynulo 350 rokov, poznamenaných neustálym vynáraním sa nových antropologických predstáv a prúdov myslenia. Svoj vplyv na súčasný *Zeitgeist* zanechávajú idey osvietenstva (dôraz na rozum, odmietanie zjavenia), romantizmu, existencializmu, štrukturalizmu, postmodernizmu,

¹¹⁹ Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 56-58.

¹²⁰ C. H. DOBINSON, (ed.), *Comenius and Contemporary Education*, Hamburg, UNESCO, 1970.

¹²¹ Julian DODD, Philosophical significance of hope, in: *The Review of Metaphysics*, 58/1, 2004, 117-146.

¹²² Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 27.

a napokon transhumanizmu snažiacemu sa „zdokonaľiť človeka prostredníctvom moderných technológií“¹²³. Zásadný rozdiel medzi myslením v 17. a 20. storočí spočíva v metóde poznávania reality. Od čias Kanta¹²⁴ sa zdôrazňuje epistemologické vysvetľovanie celej reality na základe jej zmyslového poznávania. Na rozdiel od Komenského „dnes už neveríme, že metafyzika nám umožní porozumieť vývoju dieťaťa alebo človeka v spoločnosti ... nehovorí nič o zákonoch prírody“¹²⁵.

Súčasný svet je vo vážnom ohrození rovnováhy ekosystému; narastajú závislosti, agresivita, egocentrizmus, sociálnych nerovností, morálneho hedonizmu¹²⁶. Stále viac ľudí toleruje amorálne správanie, prejavujúce sa v nesprávnom postoji k majetku a moci¹²⁷. Keď v r. 1999 Fukuyama¹²⁸ predpovedal veľký rozvrat v dôsledku takejto morálky, mal nádej, že človek na základe vrodených dispozícií dokáže rekonštruovať zvrátenosť súčasnej spoločnosti. Situácia sa však zhoršila, svedčia o tom intenzívnejšie prírodné katastrofy, nárast kriminality, vojen, terorizmu, utečenecká a ekonomická kríza, rozpad rodín, oslabenie sociálneho kapitálu či dôvery medzi ľuďmi.

Na rozdiel od Komenského súčasná postmoderná doba nedisponuje aspiráciou nájsť jedno komplexné riešenie hromadiacich sa problémov. Globalizovaná spoločnosť očakáva od pedagogiky rešpektovanie mega-trendov rozvoja spoločnosti, zabezpečenie nadobudnutia statusu znalostnej spoločnosti a zvýšenie ich konkurencieschopnosti. Súčasná „pedagogika zažíva všeobecný útlm“¹²⁹, zasiahol ju tvrdý tlak neoliberalizmu - dominancie ekonomických záujmov pri stanovovaní a hodnotení pedagogických cieľov, zameraných na prípravu na trh práce¹³⁰. „Súčasná „industrializácia poznania zmenila význam

¹²³ Beata KOSOVÁ, Výzvy súčasného sveta pre premeny školy a edukácie, in: Miriam PROKEŠOVÁ (ed.), *Perspektívy výchovy a vzdelávania v podmienkach súčasného sveta*, Praha, Česká pedagogická spoločnosť, 2017, 24.

¹²⁴ Vydanie z 1963: Immanuel, KANT, *Über Pädagogik*, in: *Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*, Paderborn, Schöningh, 1963.

¹²⁵ Jean PIAGET, Jan Amos Comenius, in: *Prospects (UNESCO, International Bureau of Education)*, 23/1/2, (1993), 177.

¹²⁶ Ivan TUREK, *Inovácie v didaktike*, Bratislava, MPC, 2005; Zdeněk HELUS, Spoločenská krize – dôsledky pro pojetí edukace jakožto starosti o člověka, in: *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*, Praha, Asociace waldorfských škol ČR, 8-27, 2012a.

¹²⁷ Tomáš, JABLONSKÝ – Daniela KOLIBOVÁ – Silvia MATÚŠOVÁ, *European Values and Cultural Heritage*, Debrecen, CHERD, 2012.

¹²⁸ Francis FUKUYAMA, *Velký rozvrat*, Praha, Academia, 2006.

¹²⁹ Štefan PORUBSKÝ, Inštitúcia školy na rázcestí, in: Štefan PORUBSKÝ et al., *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*, Banská Bystrica, PF UMB, 2013, 8.

¹³⁰ Ivan TUREK, *Inovácie v didaktike*, Bratislava, MPC, 2005.

vzdelania, stáva sa tovarom. Híbková a mnohodimenzionálna reflexia sociálnej reality nie je podporovaná¹³¹. Podľa Helusa¹³² sa tým oslabili morálne, estetické a duchovné hodnoty človeka.

Na druhej strane iniciatívni pedagógovia upozorňujú na problémy a hľadajú ich výchovné riešenia. Presadzujú dôraz na individualizovaný prístup k potrebám a schopnostiam každého učiaceho sa. Tradičná, na judeo-kresťanských východiskách založená „výchova zameraná na kultiváciu človeka sprostredkovávala ontologický zmysel a základné hodnoty.“¹³³. Religiozita prešla v 20. storočí fázou silného vytesňovania z verejného priestoru. V súčasnosti pretrvávajúca ľudská túžba po spiritualite rezonuje v politicky korektných edukačných cieľoch spirituálneho rozvoja.

Súčasný stav spoločnosti vo vyspelých krajinách je teda nelichotivý, a to aj napriek 100% zaškolenosti detí. Rogers už v r. 1961¹³⁴ konštatoval: „Sme vzdelaní, ale sme zlí“ a Fromm: „Rozumom sme v 21. storočí, ale naše srdce je v dobe kamennej“¹³⁵. Neustále pretrváva závislosť dosiahnutého vzdelania na sociálnom pôvode. Potvrdilo sa, že „sociálno-politické opatrenia ... nemajú na túto skutočnosť zásadný vplyv. Vzdelávací systém teda nie je schopný odstrániť sociálne nerovnosti“¹³⁶.

Viacerí odborníci v oblasti výchovy volajú po serióznom riešení stavu spoločnosti a výchove. Helus¹³⁷ nabáda hľadať antropologické príčiny súčasnej krízy v dlhodobom zlyhávajúcom spôsobe života. Navrhuje tzv. edukáciu obratu, „rešpektujúcu antropologické konštanty, tj. kvality osobnosti, tvoriace podstatnú súčasť jej plnohodnotného rozvoja, avšak súčasťou spoločenskou determináciou oslabované čo do možností svojej aktualizácie“. Kládne dôraz na tzv. obrat k dieťaťu, morálku, širší kontext a transcenciu vo výchove. Cieľom je človek schopný odolať tlačiacemu redukcionizmu a individualistickému hedonizmu,

¹³¹ Beata KOSOVÁ, Quo vadis doktorandské štúdium (nielen) v pedagogických vedách, in: Imrich IŠTVAN - Janka FERENCOVÁ - Martina KOSTURKOVÁ (eds), *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe*, Prešov, PU, 2017a, 65.

¹³² Zdeněk HELUS, Společenská krize – důsledky pro pojetí edukace jakožto starosti o člověka, in: *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*, Praha, Asociace waldorfských škol ČR, 8-27, 2012a.

¹³³ Beata KOSOVÁ, Výzvy súčasného sveta pre premeny školy a edukácie, in: Miriam PROKEŠOVÁ (ed.), *Perspektivy výchovy a vzdelávání v podmínkách současného světa*, Praha, Česká pedagogická společnost, 2017b, 18.

¹³⁴ Slovenský preklad: Carl Ransom ROGERS, *Ako byť sám sebou*, Bratislava, IRIS, 1996.

¹³⁵ Erich FROMM, *Escape from Freedom*, New York, Avon Books, 1969, xiv.

¹³⁶ Milan BENEŠ, *Andragogika*, Praha, Grada, 2014, 66.

¹³⁷ Zdeněk HELUS, Učitel, vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky, in: Zdeněk Helus - Noemi BRAVENÁ - Marta FRANCOVÁ (eds.), *Perspektivy učitelství*, Praha, PeF UK, 2012b, 24.

pretože pozná seba, vie vyjsť zo seba a integrovať sa do svojho životného poslania, vedome sa zúčastňovať na svojej premene. Je bytostne slobodný, múdry a zodpovedný, dokáže venovať pozornosť svojmu vnútru. Kosová vyzýva k nevyhnutnosti tvorby novej holistickej humanistickej pedagogickej teórie, schopnej vysporiadať sa s rozpormi a protikladmi na „úrovni hĺbkového zdôvodnenia ich komplementarity“¹³⁸.

Riešenie sa teda ešte stále hľadá a to je dôvod, pre ktorý sme sa rozhodli analyzovať potenciálne prínosy Komenského pre súčasnú spoločnosť a výchovu novej generácie. Ako sme ukázali, úsilie aplikovať len jeho praktické riešenia zlyhalo. Celostná náprava, tak ako ju Komenský v *Porade* skutočne predstavil, by vyžadovala oveľa radikálnejšiu zmenu, ktorú charakterizujeme v nasledujúcej kapitole.

Hľadanie presahu a prienikov východísk Vševýchovy a súčasnej pedagogiky

Pokúsime sa teraz o porovnanie Komenského východísk vševýchovy so súčasnou výchovnou paradigmou. Uvedomujeme si, že ide o riskantný pokus, keďže nebezpečenstvo povrchného hodnotenia diela takejto historickej osobnosti spreď 300 rokov vyberaním iba určitých prvkov z jeho diela a rozhodnutím hľadať v nich základy súčasných trendov myslenia je značné. Náročnosť tejto komparácie súvisí aj s niektorými terminologickými nejednoznačnosťami u Komenského¹³⁹. Ako Komenského hodnotí Piaget¹⁴⁰, jedna vec je nájsť v jeho dielach aktuálne myšlienky, a ostatné si nevšimáť. Najnáročnejšie je však pochopiť princíp vnútornej súdržnosti jeho diela. Piaget vníma Komenského napätie medzi didaktickou potrebou napísať filozofiu pre všetkých a zároveň jeho túžbou budovať samotnú pansofiu,; to ho viedlo k rôznym myšlienkovým zjednodušeniam, a tým aj nedostatočnému pochopeniu súčasníkmi. Na druhej strane Piaget nepokladá za dôležité venovať sa Komenského metafyzickým východiskám. Za prínos jeho diela pokladá ideu integrácie prírodných procesov s výchovným systémom,

¹³⁸ Beata KOSOVÁ, Výzvy súčasného sveta pre premenu školy a edukácie, in: Miriam PROKEŠOVÁ (ed.), *Perspektívy výchovy a vzdelávání v podmínkach súčasného sveta*, Praha, Česká pedagogická spoločnosť, 2017b, 28.

¹³⁹ Jan ČÍŽEK, The Conception of Man in the Works of John Amos Comenius, in: Bartosz ADAMCZEWSKI, *European Studies in tTheology, Philosophy and History of Religions*, vol 15., New York, Peter Lang, 2016, 182.

¹⁴⁰ Jean PIAGET, Jan Amos Comenius, in: *Prospects (UNESCO, International Bureau of Education)*, 23/1/2, (1993), 1-22.

požiadavku medzinárodných vzdelávacích systémov, ale najmä Komenského pomenovanie celej škály problémov súvisiacich s edukáciou, a tým aj urýchlenie vzniku nových vied (pedagogiky, ale aj vývinovej psychológie).

Momentálne existuje množstvo edukačných koncepcií a paradigiem, či objektívno-subjektívnych (neofunkcionalizmus, radikálny štrukturalizmus) alebo konzervatívno-aktivistických (interakčných či radikálne humanistických). Porevolučná mainstreamová pedagogika v ČR a SR prešla transformáciou od tradičnej výchovy k humanistickej, osobnostne orientovanej výchove, založenej na personalistickej ako aj konštruktivistickej pedagogickej koncepcii¹⁴¹, zabezpečujúcej holistický, vyvážený osobnostný (kognitívny, emocionálny, vôľový, mravný) a sociálny rozvoj a sebarozvoj každého dieťaťa¹⁴². Už povrchné sledovanie výskytu konceptov humanistickej výchovy¹⁴³ v Komenského *Všenáprave* (1992) potvrdzuje analogické zameranie na holistickú výchovu každého jedinca (sloboda 382x, dôraz na zážitok 100x, tolerancia, cítiť si slobodu iných, motivácia, sebadôvera, spolupráca, samostatnosť, učenie sa osvojovaním si poznatkov, hodnotením a vlastným prežívaním, výberom, dôraz na komunikáciu, konatívne učenie sa).

Pri hľadaní prieniku Komenského s humanistickou pedagogikou ide v podstate o ochotu vzájomného bezpredsudkového pochopenia, vrátane pochopenia východísk kresťanského etosu. Keďže „prienik kresťanského etosu je možný len tam, kde sa problémy diskutujú a spracúvajú pojmovo a analyticky“¹⁴⁴, rozhodli sme sa použiť v našom prípade práve Schulzeovu metódu sprostredkujúcich kategórií, tzv. stredných axiém, t.j. konkrétnych „pojmov, ktoré majú účasť na oboch korelovaných dimenziách“. Najskôr sme preskúmali obe pozície a následne zvolili strednú axiómu - všeobecne plauzibilné tvrdenie, zakotvené na oboch stranách nami zvoleného rozhrania, vďaka ktorému sa hodnoty Komenského vševýchovy môžu stať

¹⁴¹ Vladimíra SPILKOVÁ – Helena HEJLOVÁ (eds.), *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*, Praha, PF UK, 2010; Beata KOSOVÁ, *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy*, Banská Bystrica, PF UMB, 2005.

¹⁴² Beata KOSOVÁ, *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1.stupni ZŠ*, Banská Bystrica, MPC, 1996; Beata KOSOVÁ, *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy*, Banská Bystrica, PF UMB, 2005; Zdeněk HELUS, *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha, Portál, 2004; Hana LUKÁŠOVÁ, *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*, Ostrava, PedF OU, 2003

¹⁴³ Štefan ŠVEC, *Základné pojmy v pedagogigke a andragogike*, Bratislava, IRIS, 1995 a 2005.

¹⁴⁴ Hanz SCHULTZE, *Theologische Sozialethik*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus Mohn, 1979, 117 a 133-134.

zrozumiteľnými pedagógovi 21. storočia. Podobný prístup dialógu navrhuje aj Thielicke¹⁴⁵.

Výsledkom hľadania stredných axiém medzi východiskami *Pampaedie* a súčasnej pedagogiky, by podľa vzoru diskusie medzi sekulárnou sociálnou etikou a teológiou Hanesom¹⁴⁶ mohli byť príklady pojmov uvedené v Tab. 1-3, prístupné ďalšej diskusii a korekciám.

Tab 1: Osobná skúsenosť¹⁴⁷

<i>Komenského východiská</i>	<i>Sprostredkujúca axióma</i>	<i>Súčasná veda o výchove</i>
Individuálna náboženská skúsenosť	Pluralita individuálnej skúsenosti bytia	Sloboda
Priame pôsobenie Božieho Ducha	Individuálny prístup k pravde	Tolerancia
Vnútorne slovo (verbum interius)	Univerzalita afektívneho	Meditatívne poznávanie
Usvedčenie z hriechu (pokánie)	Skúsenosť svedomia	Zodpovednosť
Obrátenie sa k Bohu, snaha o spásu v Bohu	Osobná kríza, rozvoj osobnosti	Ľudské práva
Duchovná prítomnosť Boha, transformácia, dobré skutky	Autentičnosť Zážitok svätého	Religiózne postoje
Duchovná sloboda	Vzťah v inakosti	Etická tvorivosť

¹⁴⁵ Helmut THIELICKE, *Theological Ethics I, II.*, Philadelphia, Fortress Press, 1996, xv.

¹⁴⁶ Pavel HANES, *Duchovné prebudenia a spoločnosť*, Banská Bystrica, PF UMB, 2013, 161, 183 a 206

¹⁴⁷ Tamtiež, 161.

Tab. 2: Pragmatizmus ¹⁴⁸

<i>Komenského východiská</i>	<i>Sprostredkujúca axióma</i>	<i>Súčasná veda o výchove</i>
Praktický kresťanský život ako norma dôležitosti teologických doktrín	Prax ako kritérium významu ideí	Nové, globálne problémy vyžadujú doplnenie teórie vďaka skúsenostiam praxe
Mravné správanie - forma existencie viery	Správanie sa ako kritérium rozlíšiteľnosti ideí	Zmena správania sa spoločnosti skrze poznávanie etických hodnôt
Naivný realizmus	Epistemologický optimizmus	Nádej, že sa nájdu riešenia "neriešiteľných" problémov
Ochota riskovať život v túžbe žiť podľa Božej vôle	Riziko zneužitia pragmatizmu na neetické konanie	Riziko neúspechu pri pokusoch o nájdenie netradičných odpovedí vo výchove

Tab. 3: Výchova k mravnosti¹⁴⁹

<i>Komenského východiská</i>	<i>Sprostredkujúca axióma</i>	<i>Súčasná veda o výchove</i>
Zlo ako démonský princíp, vzburá proti Bohu, hriech	Radikálne zlo (Kant, 1963)	Nespravodlivosť, nerovnosť, násilie, zneužitie
Pokánie, zmena myslenia	Očistenie, katarzia	Výchova k etickej zmene
Evanjeliová dokonalosť: dokonalé	Definovanie <i>dobrého života</i>	Stanovenie ideálu etického konania

¹⁴⁸ Tamtiež, 183.

¹⁴⁹ Tamtiež, 206.

poddanie sa Božej vôli		
Dokonalosť ako proces posvätenia	Plnenie cieľov výchovy/Dokonalosť ako napĺňovanie svojho určenia.	Rozvoj človeka ako etická hodnota.
Hodnota človeka ako imago dei	Určenie individuality spoločenstvom	Spoločenstvo ľudí - hodnota vyvažujúca individuálnu slobodu.
Láska k Bohu a láska k blíždym	Láska k cnostiam ¹⁵⁰	Spoločenské dobro

Napokon sa zamyslime nad možnými presahmi Komenského vševýchovy do súčasnej predstavy o výchove človeka rozvíjajúcej človeka vmorálnu osobnosť, a to aj vďaka podnetným tu spomínaným dielam Palouša, Riesa, Helusa, Spilkovej, nadväzujúcim na idey Komenského, zdôrazňujúce potrebu hľadať nové, hlbšie hodnoty výchovy a učiteľskej profesie, najmä „hodnotu ľudstva, ľudskosti a duchovnej dimenzie učiteľstva“¹⁵¹. Podľa Riesa¹⁵² by pedagogika mala v sebe integrovať aj duchovný aspekt edukácie.

Jeden z najvýznamnejších presahov je samotné umiestnenie *Pampaedie* za najvýznamnejšiu ideu všenápravy vecí ľudských. Je za ňou plnohodnotný, na realite postavený a zároveň realitu presahujúci Komenského pedagogický optimizmus – nádej v pozitívnu zmenu spoločnosti a celoživotná snaha k nej prispieť. Sústreďme sa teraz na niekoľko ďalších ideí:

Presah Komenského pohľadu na multidimenzionalitu ľudského bytia

Ako vyplýva z prehľadu Komenského antropológie, Komenský pokladal človeka za bytosť nielen fyzickú a rozmyšľajúcu, schopnú cítiť, rozhodovať sa a konať, ale zároveň duchovne žiť t.j. reálne čerpať silu, lásku či radosť z osobného vzťahu s fyzicky nepoznatelným transcendentným Bohom. Duchovno človeka má svoje potreby, bez naplnenia ktorých človek nemôže byť

¹⁵⁰ „Čo predstavuje dobro pre človeka, je úplný ľudský život prežitý tým najlepším spôsobom, a uskutočňovanie cností je nevyhnutnou a ústrednou súčasťou takéhoto života“ (MacIntyre, 2007, s. 149).

¹⁵¹ Vladimíra SPILKOVÁ – Helena HEJLOVÁ (eds.), *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*, Praha, PF UK, 2010, 11.

¹⁵² Lumír RIES, *Člověk a výchovy II*, Ostrava, Universita Ostraviensis, 2011, 8.

šťastný. Je bytostne integrované s ostatnými oblasťami života, je zdrojom životnej sily, keď ostatné dimenzie človeka strácajú dôvod na optimizmus. Palouš¹⁵³ konštatuje, že Komenského zbožnosť bola vecou „náramne verejnou“, neoddelenu od ostatnej osobnej či spoločenskej praxe.

Spirituálny rozmer výchovy bol v našom kontexte až donedávna izolovaný od morálnej dimenzie výchovy a označený za nevedecký t.j. nevhodný, čo sa prejavovalo aj v zámernom nevšímaní si vnútorného systému Komenského východísk. „Ak neredukujeme dielo Komenského na poznanie predovšetkým didaktické, je nepochybné, že vlastný koreň, základ jeho pedagogickej tvorby je hlboko filozoficko-náboženský“¹⁵⁴. V súčasnosti sa uznáva pozitívny vplyv zvnútornej religiozity na zlepšovanie duševného zdravia či intelektovú výkonnosť človeka¹⁵⁵.

Súčasná mainstreamová veda o výchove v otázke spirituality môže vychádzať buď a) z naturalistického svetonázoru o neexistencii duchovna človeka; b) z názoru, že je to jeden z alternatívnych prístupov k životu a teda úplne súkromná záležitosť, vo verejnom priestore potenciálne pôsobiacu hrozbu roztržiek, alebo c) pripúšťa ju a zámerne usmerňuje viac či menej direktívnymi výchovnými opatreniami (predmet náboženská výchova ako povinná/výberová súčasť Národného kurikula - napr. Anglicko. (Treba podotknúť, že tak ako každá iná schopnosť, aj duchovná kapacita človeka môžu byť zneužitá, čo identifikovať - povera, indoktrinácia, manipulácia, príp. psychické poruchy.) Ries a kol.¹⁵⁶ venuje duchovnej stránke výchovy zvláštnu pozornosť, pretože ju považuje za doposiaľ zanedbávanú¹⁵⁷.

V mravnej výchove Komenský, v súlade so súčasnou etickou výchovou, kladie dôraz na súlad konania človeka so svojím mravným svedomím. Súc si však vedomý porušenosti sebastrednej ľudskosti, pokladá vzťah s Bohom za ohnisko svojej mravnosti. Výchovu k prosociálnosti Komenský presahuje svojou požiadavkou vychovávať k *agapé* - sebatranscendujúcej láske k Bohu aj

¹⁵³ Radim PALOUŠ, *Paradoxy výchovy*, Praha, Karolinum, 2009, 14-15.

¹⁵⁴ Lumír RIES, *Člověk a výchovy II*, Ostrava, Universita Ostraviensis, 2011, 10.

¹⁵⁵ Michal STRÍŽENEC, *Súčasná psychológia náboženstva*, Bratislava, IRIS, 2001; Pavel ŘÍČAN, *Spiritualita jako základ mravní výchovy*, in: *Pedagogika*, 56/2 (2006), 119-131.

¹⁵⁶ Lumír RIES, *Humánní pedagogika Šalvy Amonašviliho*, in: *Pedagogická orientace*, 19/4 (2009), 5-21.

¹⁵⁷ Hana LUKÁŠOVÁ – Lumír RIES, *Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě*, in: Vladimíra SPILKOVÁ - Helena HEJLOVÁ (eds.), *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku*, Praha, PF UK, 2010, 199.

k ľuďom, vylučujúcej nenávisť: „Nečlovek by byl, kdo by necítil lásku k lidem, kdo by nehledal společné dobro lidské“¹⁵⁸.

Presah Komenského pohľadu na trojštruktúru vzťahov človeka

V humanistickej výchove ide o rozvíjanie vzťahov človeka k sebe, k ľuďom a k svetu. Vzťah k Bohu, taký podstatný pre Komenského, už netvorí súčasť pedagogickej antropológie. „Zo súčasného pedagogického diskurzu sa jaksí vytratil fenomén lásky s jej vertikálnym vzťahom k božstvu“¹⁵⁹.

Z pozorovania fungovania postmodernej spoločnosti možné vzniknúť hypotetické konštatovanie, že súčasná spoločnosť stále viac pripúšťa predraďovanie vzťahu človeka k sebe pred ostatné vzťahy a ostatné dva vzťahy sa postupne dostávajú na takmer rovnocennú horizontálnu úroveň (vzťah k dieťaťu - k domácomu zvieraciemu miláčikovi - k zachraňovanej veľrybe - k robotom). Všetky tieto posuny vo vzťahoch majú svoje zdôvodnenie, napr. reakcia na telesné trestanie, autoritársku výchovu, zneužívanie, manipuláciu, nezvládanie moci a pod. Zároveň však treba konštatovať, že v reálnom živote nie je prakticky možné sa nimi konzistentne riadiť, pretože na každom kroku sa vyžaduje vysporiadať sa s otázkou, či niekto má právo mať autoritu, dominantné postavenie, zodpovednosť za riadenie iných, posledné slovo vo vážnych otázkach a pod. Americkí psychiatri zistili, že selfistická výchova objektívne nezvýšila pohodu ani vnútorné sebaaprijatie jednotlivcov, naopak, podnietila rozvoj narcizmu a arogantnosti¹⁶⁰.

Komenského štruktúra vzťahov človeka teda v niečom súhlasí a v niečom presahuje súčasnú sekulárnu pedagogickú antropológiu. Komenský hovorí o úspešnej výchove za podmienky, že stvorený človek prijme jemu prirodzené miesto v trojštruktúre vzťahov – vo vertikálnom vzťahu podriadený transcendentnej najvyššej autorite, a v horizontálnom vzťahu k sebe a iným ľuďom, a tiež vo vzťahu k prírode, štátu¹⁶¹. Vzťah k iným a k sebe reguluje biblickým princípom: „Miluj svojho blížneho ako seba samého.“ Komenský oba vzťahy vníma pozitívne: „Musím sebe milovať jako nejpřednější Boží dar, sebe ctít jako pravý obraz Boží. Stejně je tomu ve vztahu k bližnímu.“

¹⁵⁸ Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 1190.

¹⁵⁹ Lumír RIES, *Člověk a výchovy II*, Ostrava, Universita Ostraviensis, 2011, 49 a 51.

¹⁶⁰ Glyn HARRISON, *The Big Ego Trip*, Westmont, Inter-Varsity Press, 2013.

¹⁶¹ Noemi BRAVENÁ, *Symboly štěstí otevírající svět dětí*, in: Helena HEJLOVÁ - Eva OPRAVILOVÁ - Jana UHLÍŘOVÁ - Noemi BRAVENÁ, *Nahlížení do světa dětí*, Praha, PeFUK, 2013, 42.

¹⁶², človek si je vedomý svojej dôstojnosti, o ktorú nemusí viesť náboženské vojny. Zároveň je človek od stvorenia poverený správou vecí verejných, spoločného majetku, životného prostredia. Táto štruktúra ničím neobmedzuje, ale zabezpečuje dôstojnosť človeka bez toho, aby ho podporovala v jeho egocentrizme či narcizme, nenavádza k zneužívaniu prírody, ale zodpovednému zaobchádzaniu s ňou.

Presah dopadu výchovných snažení na budúcnosť

Komenský vo svojej *Porade* zvláštnym spôsobom syntetizuje dve, dovolíme si ich tak nazvať, komplementárne eschatologické pozície. Prvou je viera v biblické informácie o duchovnom živote po smrti. Pokladá si za povinnosť o tejto doktríne vzdelávať všetkých ľudí, aby nik neostal v nevedomosti slepý, ale mohol sa slobodne rozhodnúť odmietnuť ju alebo jej venovať náležitú pozornosť. Táto výzva je zvlášť provokatívna a limitujúca pre súčasného scientisticke založeného človeka. Jej ostňu sa venuje aj C. S. Lewis: Ľudia snažiaci sa hľadiť na svet optimisticky, nahovárajú si, že všetko je v poriadku, sa nakoniec môžu stať pesimistami; „ľudia, ktorí majú dosť prísny pohľad na tento svet, sa stanú optimistami“¹⁶³.

Druhým postojom Komenského je uvedomenie si nevyhnutnosti, aby každý človek, bez ohľadu na svetonázor, bol vzhľadom pre budúce dobro ľudskej spoločnosti, schopný presahu za hranice svojho života už tu na zemi: „Pracujme všetni pro večnosť, která se blíží... Začněme všichni dychtit po lepších věcech ... Toto dělejme všichni; aby bylo dobře všem“¹⁶⁴. Komenského *Pampaedia* má neskromný, do posledných končín sveta presahujúci cieľ - slúžiť „k náprave a záchrane chorého sveta“¹⁶⁵. V súčasnosti sa vo vede o výchove s takýmito ambicióznymi projektami bežne nestretávame, len obmedzene¹⁶⁶. Stretávame sa však s výzvami nespokojných pedagógov o reformu školského systému. Pokiaľ by malo nastať „zastavenie entropie, fragmentarizácie a individualizmu“, je nevyhnutné reflektovať nevyhnutnosť „holistickej zmeny

¹⁶² Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 564.

¹⁶³ C. S. LEWIS, *God in the Dock*, Grand Rapids, Eerdmans, 1970, 41.

¹⁶⁴ Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992, 1192.

¹⁶⁵ Milan BENEŠ, *Andragogika*, Praha, Grada, 2014, 14.

¹⁶⁶ Paul FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Continuum, 2000 – FREIRE hľadal po občianskej vojne cestu radikálnej výchovnej transformácie spoločnosti,

myslenia a konania“¹⁶⁷. Komenského postoj, aplikovaný v súčasnej dobe plnej egocentrizmu, straty nielen eschatologickej nádeje, ale aj schopnosti priniesť osobnú obeť pre spoločnosť či prírodu pokladáme aj vzhľadom na súčasnú krízu v školstve za mimoriadne podnetný.

Záver

Komenského vševýchova môže mať na súčasné výchovné úsilie dvojaký účinok. Prvým sú prakticko-didaktické riešenia, proklamované v našich školách už desiatky rokov. Pokiaľ sú naozaj realizované, pokladáme to za významný vklad do výchovy ďalších generácií.

Náš príspevok sa však venoval zásadnejšej, zložitejšej dimenzii vplyvu Komenského - snahe pomôcť súčasnej spoločnosti vysporiadať sa s hlbokou hodnotovou krízou jej ľudskosti. Aby sme boli schopní pochopiť celostný zámer aj konkrétne predstavy tohto projektu nápravy ‘vecí ľudských’, nazreli sme do Komenského antropologických východísk. Svojím dielom vytvoril priestor, aby z týchto ‘koreňov’ stromu vyrástli filozofické aj konkrétne didaktické podnety pre edukáciu všetkých ľudí, odrážajúce síce ducha jeho doby, ale zároveň presahujúce až do súčasnej pedagogiky. Žiaľ, jedným zo znakov súčasnej doby je a priori odmietanie tradičných hodnôt a ciest k ich osvojovaniu. Snažili sme sa ukázať na konkrétne príklady takýchto presahov s úmyslom, aby v prípade, že súčasný pedagóg je tomu otvorený, ich mohol aplikovať ako podnet k vlastnej reflexii pri riešení aktuálnych výchovných problémov.

Aby človek neupadal v nečloveka, mal by vnímať a žiť pre vyššie hodnoty presahujúce jeho doterajšie poznanie a zároveň chcieť s úctou a láskou fungovať v trojstruktúre jeho presahujúcich horizontálno-vertikálnych vzťahov. Hoci z teologického pohľadu, aj vzhľadom na súčasnú multikultúrnu dobu, je nereálne očakávať naplnenie Komenského vízie o jednotnej nábožensky orientovanej spoločnosti, vzácne sú jeho výzvy k spoločnému dobru a mieru s ľuďmi iného vierovyznania. S vedomím, že Boh je Bohom všetkých ľudí, vyzýva všetkých vzdelancov, vládarov, duchovných a premýšľajúcich ľudí, aby sa do nápravy ‘vecí ľudských’ zapojili¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Beata KOSOVÁ, Výzvy súčasného sveta pre premeny školy a edukácie, in: Miriam PROKEŠOVÁ (ed.), *Perspektívy výchovy a vzdelávania v podmínkach súčasného sveta*, Praha, Česká pedagogická spoločnosť, 2017, 25.

¹⁶⁸ Jan Amos KOMENSKÝ, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992.

Použitá literatura

- BENEŠ, Milan, *Andragogika*, Praha, Grada, 2014.
- BRAVENÁ, Noemi, Symboly štěstí otevírající svět dětí, in: Helena HEJLOVÁ - Eva OPRAVILOVÁ - Jana UHLÍŘOVÁ - Noemi BRAVENÁ, *Nahlížení do světa dětí*, Praha, PeFUK, 2013, 41-44.
- BURTON, S. J. G., 'Jan Amos Comenius's Trinitarian and conciliar vision of a united Europe, in: *Reformation & Renaissance Review*, 19 (2017/2), 104-121.
- ČÍŽEK, Jan, The Conception of Man in the Works of John Amos Comenius, in: Bartosz ADAMCZEWSKI, *European Studies in tTheology, Philosophy and History of Religions, vol 15.*, New York, Peter Lang, 2016.
- DOBINSON, C. H. (ed.), *Comenius and Contemporary Education*, Hamburg, UNESCO, 1970.
- DODD, Julian, Philosophical significance of hope, in: *The Review of Metaphysics*, 58/1, 2004, 117-146.
- FREIRE, Paul, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Continuum, 2000.
- FROMM, Erich, *Escape from Freedom*, New York, Avon Books, 1969.
- FUKUYAMA, Francis, *Velký rozvrat*, Praha, Academia, 2006.
- HÁBL, Jan, *Aby člověk neupadal v nečlověka*, Červený Kostelec, Pavel Mervart, 2017.
- HANES, Pavel, *Duchovné prebudenia a spoločnosť*, Banská Bystrica, PF UMB, 2013.
- HANESOVÁ, Dana, "Aby žádný člověk neupadal v nečlověka" : Komenského volanie po náprave z pohľadu súčasného pedagóga, in: Jan HÁBL et al, *Utopismus, nebo realismus : Komenského projektu nápravy věcí lidských?*, Červený Kostelec, Pavel Mervart, 2019, 101-121.
- HARRISON, Glyn, *The Big Ego Trip*, Westmont, Inter-Varsity Press, 2013.
- HELUS, Zdeněk, *Dítě v osobnostním pojetí*, Praha, Portál, 2004.
- HELUS, Zdeněk, Společenská krize – důsledky pro pojetí edukace jakožto starosti o člověka, in: *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*, Praha, Asociace waldorfských škol ČR, 8-27, 2012a.
- HELUS, Zdeněk, Učitel, vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky, in: Zdeněk Helus - Noemi BRAVENÁ - Marta FRANCOVÁ (eds.), *Perspektivy učitelství*, Praha, PeF UK, 2012b, 7-47.
- JABLONSKÝ, Tomáš - KOLIBOVÁ, Daniela - MATUŠOVÁ, Silvia, *European Values and Cultural Heritage*, Debrecen, CHERD, 2012.
- KAIROV, I. A., Jan Amos Komenský, in: *Pedagogika*, 21/2, (1971), 185-192.
- KANT, Immanuel, *Über Pädagogik*, in: *Ausgewählte schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung*, Paderborn, Schöningh, 1963.

- KOMENSKÝ, Jan Amos, *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, Praha, Nakladatelství Svoboda, 1992.
- KOSOVÁ, Beata, *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania na 1.stupni ZŠ*, Banská Bystrica, MPC, 1996.
- KOSOVÁ, Beata, *Vybrané kapitoly z teórie personálnej a sociálnej výchovy*, Banská Bystrica, PF UMB, 2005.
- KOSOVÁ, Beata, *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*, Banská Bystrica, PF UMB, 2013.
- KOSOVÁ, Beata, Quo vadis doktorandské štúdium (nielen) v pedagogických vedách, in: Imrich IŠTVAN - Janka FERENCOVÁ - Martina KOSTURKOVÁ (eds), *Pedagogická profesia z aspektu vedy, výskumu a praxe*, Prešov, PU, 2017a.
- KOSOVÁ, Beata, Výzvy súčasného sveta pre premeny školy a edukácie, in: Miriam PROKEŠOVÁ (ed.), *Perspektivy výchovy a vzdelávania v podmínkach súčasného sveta*, Praha, Česká pedagogická spoločnosť, 2017b.
- LEWIS, C. S., *God in the Dock*, Grand Rapids, Eerdmans, 1970.
- LUKÁŠOVÁ, Hana, *Učiteľská profese v primárním vzdelávání a pedagogická příprava učitelů*, Ostrava, PedF OU, 2003
- LUKÁŠOVÁ, Hana - RIES, Lumir, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, in Vladimíra SPILKOVÁ - Helena HEJLOVÁ (eds.), *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku*, Praha, PF UK, 2010, 195-214.
- PALOUŠ, Radim, *Paradoxy výchovy*, Praha, Karolinum, 2009.
- PIAGET, Jean, Jan Amos Comenius, in: *Prospects (UNESCO, International Bureau of Education)*, 23/1/2, (1993), 1-22. Internet: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/comeniuse.PDF>
- PORUBSKÝ, Štefan, Inštitúcia školy na rázcestí, in: Štefan PORUBSKÝ et al., *Premeny spoločnosti a perspektívy školy*, Banská Bystrica, PF UMB, 2013, 8-21.
- ŘÍČAN, Pavel, Spiritualita jako základ mravní výchovy, in: *Pedagogika*, 56/2 (2006), 119-131.
- RIES, Lumír, Humánní pedagogika Šalvy Amonašviliho, in: *Pedagogická orientace*, 19/4 (2009), 5-21.
- RIES, Lumír, *Člověk a výchovy II*, Ostrava, Universita Ostraviensis, 2011.
- ROGERS, Carl Ransom, *Ako byť sám sebou*, Bratislava, IRIS, 1996.
- SCHULTZE, Hanz, *Theologische Sozialethik*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus Mohn, 1979.
- SOMR, Miroslav - PAVLIČÍKOVÁ, Helena, Comenius' Ethical Visions of the Improvement of Human Things, in: *Studia Edukacyjne*, 35 (2005), 395-404.

- SPIPKOVÁ, Vladimíra - HEJLOVÁ, Helena (Eds.), *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*, Praha, PF UK, 2010.
- STRÍŽENEC, Michal, *Súčasná psychológia náboženstva*, Bratislava, IRIS, 2001.
- ŠVEC, Štefan, *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*, Bratislava, IRIS, 1995 & 2005.
- THIELICKE, Helmut, *Theological Ethics I, II.*, Philadelphia, Fortress Press, 1996.
- TUREK, Ivan, *Inovácie v didaktike*, Bratislava, MPC, 2005.
- VLIET, Paul van, The Utopian Ideas of Comenius and the Dutch Republic, in: *The Utopian Ideas of Comenius*, 1994, 85-92.
<http://www.dwc.knaw.nl/DL/publications/PU00010518.pdf>

Prof. Dana Hanesová, PaedDr. PhD.