

**Věra Kosíková**

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-7335-0293

[kosikova@kps.zcu.cz](mailto:kosikova@kps.zcu.cz)

**Daniel Kunášek**

Univerzita Jana Amose Komenského Praha

ORCID: 0000-0002-7523-2805

[kunasek.daniel@gmail.com](mailto:kunasek.daniel@gmail.com)

**EDUKACJA DLA LUDZKOŚCI W TWÓRCZOŚCI  
J.A. KOMEŃSKIEGO Z PRZYGLĄDNIĘCIEM  
DO OBECNEJ KONCEPCJĘ EDUKACJI**

**VÝCHOVA K LIDSTVÍ V DÍLE  
J.A. KOMENSKÉHO S PŘESAHEM  
DO SOUČASNÉHO POJETÍ VÝCHOVY**

**EDUCATION FOR HUMANITY IN THE WORK  
OF J.A. COMENIUS WITH AN OVERLAP INTO  
THE CURRENT CONCEPT OF EDUCATION**

### ABSTRAKT

Artykuł zawiera swoiste poszukiwanie odpowiedzi na pytania: W jaki sposób czeska osobowość J.A. Komeński może nam służyć do dziś? Który z jego pomysłów jest nadal aktualny? Główny nacisk zostanie zatem położony na pytanie: Dlaczego i w jaki sposób szkoła powinna być nadal „humanitatis officinae”, czyli warsztatem człowieczeństwa? A jaka jest rola i odpowiedzialność współczesnej edukacji w tym procesie? A z jakim stopniem swobody i odpowiedzialności powinien podchodzić do jednostki? W kontekście pytań o sens edukacji, artykuł przywołuje niektóre osobowości ze świata filozofii, historii, pedagogiki i psychologii, gdzie można odkryć podobne idee, a nawet harmonię ze spuścizną Komeńskiego i ich własną spuścizną, która dotyczy nas w zrozumieniu współczesnego świata i człowieka oraz jego wychowaniu w nim.

**Słowa kluczowe:** edukacja ludzkości, edukacja współczesna, antropozofia, antropologia, psychologia humanistyczna, humanizacja, pedocentryzm, edukacja wartości, warsztat człowieczeństwa.

### ABSTRAKT

Článek obsahuje jakési hledání odpovědí na otázky: V čem nám český velikán, J.A.Komenský, může posloužit ještě v dnešní době? Co z jeho myšlenek je stále relevantní? Hlavní zaměření pak bude mířit k otázce: Proč a v čem má být škola stále „humanitatis officinae“, tj. dílnou lidskosti? A jakou úlohu a odpovědnost má v tomto procesu současná výchova? A s jakou mírou svobody a odpovědnosti má přistupovat k jednotlivci? V článku jsou v kontextu otázek nad smyslem výchovy připomenuty některé osobnosti ze světa filozofie, historie, pedagogiky i psychologie, u nichž je možné objevit obdobné myšlenky, až souznění s odkazem Komenského, i jejich vlastní odkaz, který nás oslovuje v pojmání současného světa a člověka a jeho výchovy v něm.

**Klíčová slova:** výchova k lidství, současná výchova, antroposofie, antropologie, humanistická psychologie, humanizace, pedocentrismus, výchova k hodnotám, dílna lidskosti.

### ABSTRACT

To answer the question which of J.A. Comenius' concepts and thoughts are still relevant in today's education, the article considers the issue of "humanitatis officinae" and its role in today's school system. Additionally, the author tries to find the solution for the following dilemmas: What is the current role and responsibility

of education in the process of upbringing? And to what extent should the level of freedom and responsibility be involved into the education approach to the individual? In the context of these questions connected with the importance of education, the article recalls some advocates from the areas of philosophy, history, pedagogy, and psychology. According to their similar perspectives on the issue it is possible to reach harmony with Comenius' legacy, as comparable with their own legacy, for they address us and our understanding of the present world, as well as education of an individual.

**Key Words:** education for humanity, contemporary education, anthroposophy, anthropology, humanistic psychology, humanization, pedocentrism, education for values, workshop of humanity.

## ÚVOD

Výchově v nejširším slova smyslu, slovy Pelikána „výchově pro život“, je přisouzena úloha zprostředkovatele žádoucích hodnot. Chápání hodnot v životě člověka má velký význam. Stejně zásadní význam má pro vědu o výchově, neboť ta se zabývá rozvíjením schopností jedince výběrově se rozhodovat, získávat hodnotový postoj ke světu a k životu vůbec. Složitost výchovy k hodnotám je v jejich „osvojování z vnitřku“, ve zvnitřňování hodnot v našem prožívání a jednání.

Hodnoty se stávají součástí našeho každodenního života, ať už si to uvědomujeme, či nikoliv. Denně vynášíme soudy nad tím, co je dobré a co špatné, co má pro nás a pro naše okolí nějaký význam, čemu přisuzujeme hodnotu, smysl. Společně s J. Hromádkou [cit. na konferenci 1993] klademe důraz na hodnoty, ke kterým by měla směřovat naše výchova. Je to především „láska a citlivost“ pro druhého člověka. Rogers [1998, s. 167] hovoří o empatickém bytí, dokonce se vyjadřuje o empatii jako o „nedoceněném způsobu bytí“ - jestliže se nenaučíme naslouchat druhým, zůstaneme bez lásky. S tím souvisí i další směřování výchovy v procesu formování člověka – mít hluboké porozumění

pro pravdu, respekt, pokoru k tomu, co život sám o sobě představuje a nabízí – a s jakou mírou svobody a odpovědnosti k životu přistupovat? Je empatie tím klíčem, pomocí něhož by se měl jedinec učit hodnotit sebe i svět? Kučerová obrací pozornost k ideálům pravdy, dobra, svobody, krásy a lásky. Tyto ideály jsou pro člověka hybnou silou snažení se k nim přiblížit, ztotožnit se s nimi, zmocnit se jich. Ideální hodnoty jsou to nejcennější dědictví, které si lidstvo předává a chrání. Jsou výrazem podstaty lidstva. [Kučerová, 1996, s.70-78] A my dodáváme – a jsou klíčem k výchově člověka.

## VÝCHOVA K LIDSTVÍ, VÝCHOVA K HODNOTÁM?

*„Lidstvu je společné vědomí toho, že každý jedinec je přesahován univerzem. Distance a vědomí toho, že jsme přesahováni, zakládá lidskou potřebu vztahovat se k něčemu s úctou, identifikovat se s řádem bytí. Tato úcta k řádu, který mě přesahuje, implikuje úctu k sobě jako k tomu, kdo je důstojného vztahování se schopen. K lidské touze odhalit tajemství vlastního místa v řádu veškerenstva patří i potřeba prožitku sounáležitosti.“* [Pešková: *Problém hodnot a výchova k občanství. Návrat k starému vymezení tématu. Přednáška 1992*]

Cesta k lidství je uskutečňována výchovou a vzděláváním člověka. Člověk, aby neupadl v ne-člověka, má být vychováván a k tomu si bere Komenský i ve své *Velké didaktice* jako vzor přírodu. Čapková [1991, s. 557] říká, že Komenského pozorování přírody není baconovsky badatelské, nýbrž hlavní záměr je vychovatelský. Komenský se „nechtěl soustředit jen na přírodu a vydělovat ji z celku světa, ani jen na lidskou mysl, když se zajímal o utváření celku osobností“, ale naopak vše zasazoval do celistvého systému, který byl zásadně ovlivňován pansofickými ideály.

Učitel národů je pro mnohé současné pedagogy opravdovou inspirací. O jeho vlivu nejen na české školství není nejmenší pochyb. Komenský zvláštním způsobem vytvořil jakýsi první, ještě pre-moderní, celis-

tvý koncept pedagogiky. Zásady, metody a psychologičnost, se kterou Komenský ve své době přišel, jsou až zarážející. Patočka [Patočka, 1997, s. 48] shledává v Komenském didaktickou nadčasovost v jeho zásadách a Piaget [1997, s. 173–196] dokonce spatřuje Komenského jako předchůdce vývojové psychologie a uznává jeho rozdělení dětí do škol podle věku jako odpovídající. Vědecké výzkumy a pokroky v oblasti vývojové psychologie jsou však dnes mnohem podrobnější než Komenského pozorování. Moderní škola používá velkou škálu kvalitních metod, které jsou rozpracované do detailu. Komenského zásady možná sloužily jako odrazový můstek a inspirace, ale dle Hábla [Hábl 2015, s. 14–15] není ani možné, ani žádoucí, nahradit současnou školu školou doby Komenského. Přesto nachází v Komenského pedagogickém systému něco, co může být „jeden z nejinspirativnějších podnětů k problému současné pedagogické humanizace.“ Je to Komenského antropologie, která disponuje ontologickou a morální diferenciací lidské povahy.

Současné školství podle Pavla Flosse [Floss, 2005, s. 25–26] totiž sice produkuje výkonné zaměstnance a odborníky v různých oborech, avšak navzdory humanistickým snahám a rétorice oficiálních dokumentů, v kultivaci celého člověka, zásadně selhává. Komenského snaha vést a vychovávat člověka k úplnému lidství je proto stále relevantní i pro současnost. Důraz na rozvoj celého člověka, nejen jeho rozumovou složku, spatřujeme i u dalších myslitelů.

Současné pedagogické důrazy na humanizaci vzdělávání, kterým se věnujeme, mohou být zásadně obohaceni o Komenského prvky antropologie, které se vytratily. Hábl [2015, s. 13] je dokonce přesvědčen, že se jedná o prvky „nepostradatelné pro pedagogické formování autentické lidskosti“ a že konfigurace morální a ontologické povahy člověka „pro otázku pedagogické humanizace má zásadní význam.“ Komenského zařazuje do pedagogického optimismu a současně do antropologického realismu.

Komenského antropologie měla dynamický vývoj a v průběhu času se proměňovala, lépe řečeno prohlubovala. Podle Čapkové [1991, s. 554] bylo Komenského pojetí člověka“ inspirováno kulturou antickou a křesťanskou.“ Hábl [2015, s. 19–31] blíže specifikuje vlivy, když mluví o vlivech reformačních a bratrských. Zde by se nabízela argumentace dobou 17. století, ve které věřili nějakým způsobem všichni. Pavel Floss [Floss, 2005, s. 20] vidí takové zaškatulkování Komenského nejen jako povrchní, ale také jako nepravdivé. Komenského hluboká křesťanská víra formovala i jeho přesvědčení o lidské hodnotě. Člověk je totiž stvořen jako *Imago Dei*, k takovým cílům a ideálům má vést právě vzdělání a výchova. Úplné lidství má být formováno v dílnách lidskost – ve školách.

## HLEDÁNÍ LIDSTVÍ, HLEDÁNÍ ČLOVĚKA?

*„Škola budoucnosti musí být postavena na prohloubené nauce o člověku. Jediným cílem takové školy je vzdělání člověka ve smyslu jeho utváření“* [Steiner, cit. dle Carlgren, in Václavík, 1991, s. 62-63]

Hodnota je vždy spojena s člověkem, který tak dává svému konání smysl. Patočka vidí důležitou podmínku odkrývání smyslu v naší otevřenosti pro svět. Kde otevřenost chybí, nemůže nás oslovovat svět. [Patočka, 1990, s. 67] Pro výchovu jsou důležité dvě podmínky – otevřenost a činnost, aktivita člověka. Člověk se světu nejenom učí, ale také jej prožívá a přetváří.

Cílem škol je připravit úplného člověka k životu. „aby všechna mládež, obojího pohlaví, nezanedbávajíc nikde nikoho, mohla býti vzdělávána ve vědách, uhlažována v mravech, naplňována zbožností, a tím způsobem v mezích let mládí vedena býti ke všemu, co patří k životu“ [Komenský, 1948, s. 15]. Komenský vnímal vzdělání a výchovu člověka jako proces na celý život, který dle Dagmar Čapkové [Čapková, 1968, s. 47] měl vést k pochopení cílů, prostředků a způsobů jednání lidí, ať už své nebo cizí. Dále aby člověk uměl řádně rozlišovat nahodilé od

podstatného a škodlivé od lhostejného v oblasti života člověka, přírody a vesmíru. Komenského *dílny* měly vést k tomu, aby byl člověk vzděláván a vychováván k úplnosti. Aby naplnil vztahy k sobě samému, k druhým lidem a ke Stvořiteli. Klade tedy důraz na tři oblasti života. Jsou to oblast rozumová, oblast morální a oblast duchovní.

Pansofické spisy, zejména pak *konzultace*, ukazují na víru v univerzální dobro, které je základním pilířem mnohých spisů Komenského. Hábl [Hábl 2015, s. 15] uvádí, že pro jeho antropologii je jeden důležitý výchozí předpoklad, totiž „že člověk je ontologicky, tj. ve svém bytí, „dobrý“, vznešený, hodnotný, nadán vrozenou důstojností.“ Ale současně je člověk morálně pokřivený a nedokonalý. Komenského pansofie má za úkol napravit lidskou pokřivenost, vrátit člověka k jeho primárnímu dobru a vychovávat člověka již od jeho dětství k vysokým ideálům a cílům. Napětí mezi dobrým a pokřiveným lidstvím v člověku tak přináší zajímavý pohled, který dává slovo morálce. Navrátit se k dobru, napravit své lidství, docházet úplnosti, jednoty a univerzálnosti. Hábl [Hábl 2015, s. 15] dále rozvádí edukační důležitost Komenského antropologie tím, že ji porovnává s jinými variantami. První varianta nabízí, že člověk není ontologicky (ani morálně) hodnotný, druhá varianta pak říká, že člověk je jak ontologicky, tak morálně zcela v pořádku. Obě varianty by pak vedly k důsledku nepotřebnosti nebo nesmyslnosti výchovy a vzdělávání.

Komenského teleologická antropologie s teologickým odůvodněním se může pro současného člověka zdát neobvyklá či dokonce nepotřebná, avšak nelze ji z Komenského vyjmout. Je tedy těžké u Komenského nacházet morální hodnoty, které by mohly stát zcela sami o sobě. To, co se však dá nacházet, je zárodek myšlenky, kterou Kant formuloval jako *kategorický imperativ*. Umět zacházet a chovat se (slovy Kanta) právě podle *maximy* je jedním z úkolů škol. Jinými slovy: Člověk má ve škole být učen chovat se tak, aby rozumové vzdělání vždy používal k prospěchu druhých. Čapková [1991, s. 559] toto formuluje jako „odpovědnost za bližního“. Mravnosti Komenský věnuje část své *Didaktiky*

(kap. XXIII). Vzdělání, mravnost a zbožnost má dle Komenského držet pospolu nezlomným svazkem, protože vzdělání bez mravů, bez morálky, bez ohledu na bližního, se stává nebezpečným. Mravní výchova je vztah mezi věděním a cností. Hábl [2015, s. 113] spatřuje zásadní rozdíl mezi moderním osvíceneckým paradigmatem, kdy rozvoj vědy a poznání má automaticky vést k zušlechťování člověka, a Komenského pojetím mravnosti, které tvrdí opak. „Právě proto, že vědění není s to garantovat, že s ním bude nakládáno mravně, je třeba jej doprovázet mravním vzděláním... lidskost učená, ale nemravná... degeneruje. Naproti tomu jeho dílna lidskosti vědomě usiluje o regeneraci, tj. o znovu-zrození všech dimenzí lidskosti – rozumových, charakterových i duchovních.“ Mravnost má být také doprovázena důsledností a kázní, avšak kázně má pomoci dítěti být lepším člověkem.

Mravní vzdělávání je u Komenského postaveno zejména na cnostech, mezi nimiž jako základní vidí moudrost, umírněnost, statečnost a spravedlnost. Každé z cností věnuje krátkou metodu, jak takovou cnost „vštěpovati.“ Dle Komenského „pěstování cností musí začínati od neútlejšího věku, dříve než necnosti zasáhnou duši.“ Kromě brzkého vštěpování vidí důležité zásady také v tom, že se má a) jednat stále čestně; b) život rodičů, učitelů a spolužáků má být zářným příkladem; c) střežení dětí před špatnou společností a další.

## JAKÁ JE CESTA K TĚŽIŠTI VÝCHOVY? A CO JE TĚŽIŠTĚM VÝCHOVY?

„Hledání těžiště výchovy“ [Pelikán, 2008]

„*Lidské hodnoty vznikají v dimenzích, v nichž si člověk osvojuje svět.*“  
[Kučerová, 1996, s. 20]

Osvojování světa není pouhé ukázání, ale hluboké porozumění, přijetí a prožití toho, co člověka oslovuje a slovy Peškové – „k čemu se



člověk vztahuje“ – ke svobodě, lásce, mravnosti, morálce, spravedlivosti...jak tyto hodnoty výchovou zprostředkovat?

Jan Amos Komenský svou didaktikou a pedagogickým systémem přinesl nejen, pro nás nejznámější, důraz na vzdělání a vědomosti, ale i na duchovní stránku člověka – transcendentní přesah lidské bytosti, a v neposlední řadě také mravnost, přičemž toto trojí má být ve velmi úzkém svazku. Čapková [Čapková, 1991, s. 559] uvádí, že lidský život má pro Komenského smysl v rozvoji tvořivé aktivity, totiž že člověk je svobodně jednající, může se stávat pánem (správcem) přírody, ale i sebe sama. Komenského teleologická antropologie má v sobě tedy ještě jeden prvek, totiž svobodu, svobodnou vůli. To vše řádně provázené názornými ukázkami, podřízené psychologickému a mentálnímu vývoji a se snahou o vedení lidí k úplnému lidství.

Z výše zmíněného jsou patrné myšlenky Komenského antropologie a myšlenky výchovy. Abychom však mohli více než tři století staré myšlenky o lidské svobodě a mravech sledovat i v současné pedagogice, je třeba zahrnout i *filosofii svobody* Rudolfa Steinera.

Steiner se ve své *filosofii svobody* zabývá právě morálkou, etikou a svobodou. Oproti Komenskému již však neklade důraz na obecné a univerzální lidství, snahu nápravy celého lidstva, ale klade morálku do oblasti individuální záležitosti. Právě ve školství, konkrétně ve waldorfských školách, je aplikace Steinerovy pedagogiky založené na *anthroposofii*, nejznámější.

Stavět vedle sebe Komenského a Steinera může působit poněkud troufale. Nacházíme u nich shodu v řadě věcí, avšak jejich antropologie (a antroposofie) a základy výchovy jsou zcela odlišné. Jejich výchova člověka má za cíl nějakým způsobem obsáhnout celistvého člověka. Komenského teleologická koncepce výchovy stojí proti Steinerově vtělené duchovní bytosti, která prochází reinkarnací. Oba však do své pedagogiky zařazují transcendentní složku člověka. Rudolf Steiner však svou filosofií svobody přináší důraz na lidské individuum. Lidská hodnota

spočívá v lidské svobodě, dle Steinera [1991, s. 118] totiž „opravdovými lidmi jsme přece jen potud, pokud jsme svobodní.“ Tato svoboda, spojená s mravností, vychází však z individuálních podnětů a intuic. Podle Steinera vyplývá mravnost právě ze svobody. Kantův kategorický imperativ tak u Steinera pozbývá jakýkoliv smysl. Naopak Steiner [1991, s. 112 - 121] tvrdí, že přináší smrt individuu, že obecné a univerzální nemůže být směrodatné pro individuální případ. Zde se automaticky nabízí argument protichůdných volných aktů, avšak Steiner dodává, že mravní nedorozumění je pro svobodné lidi vyloučené. Dále říká, že „žít v lásce k jednání a nechat žít v porozumění pro cizí vůli je základní pravidlo svobodných lidí“ a „svobodný člověk jedná mravně, protože má mravní ideu; ale nejedná proto, aby tím vznikla mravnost.“

Steinerova pedagogika a zejména vedení (výchova) k svobodnému stavu člověka je uplatňována v zásadách tzv. waldorfských škol. Východisko antroposofické výchovy vidí Fojtíček [2000, s. 21] v tom, že „výchova je zde pro vychovávaného... Cíl výchovy si nediktuje ani společnost, ani sám učitel, cílem je sám vychovávaný a jeho svobodný harmonický rozvoj... Prioritou pedagogického působení je výchova žáka ve svobodného člověka.“ Steiner také vymezuje věkové rozdělení pro vzdělávání. Dle Štampacha [2000., s. 16] klade zpočátku na dětské abstraktní myšlení méně nároků, ale spíše se věnuje nejprve aktivitám, smyslovému vzdělávání, rozvíjí fantazii a kooperaci. Základní normou je úcta k žákovi, který je chápán jako vtělená duchovní bytost.

Současná pedagogika byla zásadně ovlivněna Steinerovým důrazem na individualitu žáka. Spolu s Komenským oba shledávají *lásku* v morálce a mravnosti za zcela klíčovou, avšak každý s jiným přesvědčením. Komenský používá ježíšovskou lásku s péčí a zájmem o bližního [Čapková 1991, 559], zatímco Steiner zcela zásadně odmítá obecný a univerzální zákon, který by měl diktovat svobodnému individuu, jak se má zachovat. Mravní chování vychází ze svobodné lásky pro danou příležitost. Komenský i Steiner nabádají k sebepoznání člověka, které

může vést k morálnímu jednání vůči druhému. Jedním z hlavních míst, kde k takovému vedení dochází, jsou právě školy. Metoda má být lákavá a příjemná pro žáky. Zcela jistě by se shodli ve svém zaměření na celého člověka, jež má transcendentní přesah, a v tom, že je třeba výchovou překonávat pouhé vzdělávání intelektu.

Častým problémem je podle Jana Čápa [Čáp, 1993, s. 326] „soustředění učitele na odborné a vzdělávací aspekty při zanedbání výchovného působení a snahy o porozumění dítěti.“ Ať už Komenského antropologie nebo Steinerův důraz na individuum a svobodu, nás přivádějí k tomu, abychom se dítěti a vychovávanému věnovali více do hloubky. Psychologie, nejen ta vývojová, se stala velmi důležitým prvkem pedagogického rozsahu. Učitelské povolání s sebou nese řadu úkolů a požadavků, které jsou i psychologicky nejen velmi rozmanité [Čáp 1993, s. 325], ale i žádoucí, přičemž psychologické směřování má být jednou z kompetencí učitelů [Kosíková, 2011, s. 11]. Současná humanizace školství nás tak přivádí k tématu individuálního zaměření na žáka s výrazným pohledem na psychologii. Z toho důvodu, je nevyhnutelné zmínit alespoň jednoho z autorů, který ve 20. století s touto myšlenkou přišel, a jehož myšlenky zásadně ovlivnily výchovu v oblasti vzdělávání. Jméno Carla Ransoma Rogerse nám tak může sloužit jako zástupné pro humanistickou psychologii.

## CESTA K VÝCHOVĚ CESTOU K SEBEVÝCHOVĚ?

*“Kritéria sloužící za východiska hodnot jsou stále častěji nacházena v člověku samém, ne v knize či učiteli. Těžiště hodnocení leží v člověku, ne v jeho okolí.”* [Rogers, 1998, s. 167]

Humanistická psychologie poskytuje detailnější vědeckost přístupu zaměřeného na žáka. Pokud Maslow přináší pojem *sebeaktualizace*, pak Rogersovi můžeme připsat pojmy *sebeuvědomění* a *seberealizace*. Štiffelová [Štiffelová, 2010, s. 18] shrnuje humanistickou psychologii do ně-

kolika základních myšlenek, jako je fenomenologický přístup k člověku, existenciální pohled na svět, uznání osobního světa člověka a v neposlední řadě je to aspekt neustálého procesu. Existenciální pohled na svět zdůrazňuje individuální svobodu člověka, který není pod vlivem vnějších sil, ale pod vlivem svobodné vůle a rozhodování. „Lidstvo je zodpovědné za všechno, čím je (a čím se může stát), protože lidé si ve značné míře mohou vybrat, kým a čím chtějí být“ [Štiffelová, 2010, s. 18].

Carl Rogers přináší několik důrazů, z nichž jeden z nejdůležitějších je pojetí člověka. Člověk je svobodná bytost, jejíž svět je utvářen člověkem samým a jím samým může také být ovlivňován. Ovlivněn způsobem terapie, Rogers [1998] navrhuje, aby právě i ve výchově a vzdělání byl žák centrem. Učitel má být spíše facilitátorem, který věří ve svobodu a schopnost žáka, a snaží se vytvářet podpůrné a důvěrné prostředí, v současné době bychom mohli říci třídní atmosféru i klima. Faciliátor motivuje k samostatnému a zodpovědnému přístupu ke vzdělání, které vede k vědomostem. Proces identifikace žáka s učivem je formující pro jeho jednotlivé složky osobnosti. Jen celistvé pojetí člověka může v terapii pomoci rozklíčovat zásadní problémy, stejně tak holistické pojetí člověka může vést k plnému sebepoznání a seberealizaci. Rogers o tom pojednává ve svých dvou hlavních esejevitých dílech *Způsob bytí* a *Být sám sebou*. V knize *Být sám sebou* zmiňuje Rogers, že je důležité přijmout všechny své emoce a vnitřní chaos, přijmout své já, protože pak se člověk „stává sám sebou.“ Ve *Způsobu bytí* [Rogers, 2015. s. 120] svou hypotézu vyjadřuje slovy: „Jedinci disponují ve svém nitru obrovským potenciálem k sebeporozumění a proměně vlastního sebepojetí, základních postojů a jednání zaměřeného na vlastní já. Tento potenciál je možno využít v případě, že je k dispozici atmosféra facilitujících psychologických postojů.“ To, co však již není jasné, nebo možná velmi skryté, je hlubší rozvedení onoho potenciálu. Předpokládá snad Rogers, že lidský potenciál je a priori dobrý? Vede seberealizace člověka vždy k dobrým cílům? Je člověk ontologický, anebo není ani věcí člověka se

takovou věcí zabývat? Je lidské sebeuvědomění a lidská seberealizace limitována nějakou morálkou? Na prvních několik pohledů se může zdát, že mravnost člověka je založena na tom, že člověk je lidský a chová úctu k životu. Víc jako by nebylo třeba. Dokonce ani láska nemůže být u Rogerse považována za nejvyšší ideál, jako tomu bylo u Komenského a zčásti i u Steinera, protože láska k druhým může vést k omezení sebe a k nenaplnění cíle: být sám sebou [Rogers, 2014, s. 175]. To, co však musí být nepochybně zařazeno do jeho přínosů současné pedagogice, je jeho holistický přístup k člověku, jeho celistvé pojetí jakožto cesta k realizaci člověka – lidství. Člověk je veden (faciliátorem) k realizaci sebe – tím je přiváděn na „vyšší úroveň“, v tom jako by spočívala Rogersova výchova. Hodnotu člověka spatřuje Rogers v člověku samotném, jinými slovy: to, že člověk je člověkem je dostačující, je však třeba jednotlivého člověka dovést k sebepoznání sebe sama se vším.

Obrat k dítěti je v našich kruzích nejsilněji reprezentován Zdeňkem Helusem a jeho *pedocentrismem*. Naprosto explicitně a razantně položený důraz na dítě je z jeho výchozí psychologie obrovským přínosem pro současnou pedagogiku [Spilková, 2016, s. 111–119]. Helus ve svých dílech aktualizuje pedocentrické a humanistické myšlenky, upozorňuje na „prohřešky proti dítěti“, na nedostatečné naslouchání dětskému prožívání, vyhrazuje se proti manipulativnímu a direktivnímu přístupu k žákům a v neposlední řadě shledává potřebu zdůraznit vnitřní auto-regulaci dítěte. Podle Heluse [Helus, 2004, s. 86] je třeba na dítě nahlížet jako na osobnost, která je v procesu vznikání a rozvoje. Dále také je třeba mít na paměti, že zejména vnitřní procesy a vnitřní zdroje dítěte je nutné respektovat. Osobnost člověka chápe Helus [Helus, 2004, s. 87] jako celistvou individualitu konkrétního člověka, který je zaměřený na realizaci životních cílů, interaguje a komunikuje s okolím, vyjadřuje svou identitu a je schopen ovládat sám sebe. Helus dále vznáší nároky na učitele, kdy pokládá za důležité neustálé vědomí dětské odkázanosti na druhého a zároveň průběžný vývoj dítěte – dospívání. Za vrchol lid-

ství – to, k čemu směřuje výchova – můžeme u Heluse shledávat [Helus, 2004, s. 217] dospělého jedince, který je svébytně nezávislý a dochází seberealizace. V jeho osobě se setkáváme s pedagogickou angažovaností směřem k českému školství. Stojí zde za zmínku jeho angažovanost také v alternativním vzdělávání – ve waldorfských školách, což se promítá zejména dvěma reprezentativními myšlenkami. První je pojmání člověka jako celistvé (a svébytné) osobnosti, druhá je pak zaměřenost na vychovávaného (dítě).

A právě takové pojetí výchovy rozvíjí *„osobnost, lišící se od ostatních svébytností svých osobnostních vlastností, svým charakterem jako souhrnem těchto vlastností, svojí životní orientovaností, vnímáním světa a chápáním svého místa v něm, svým osobním světovým názorem“*. [Pelikán, 1995, s. 68]

### **„ŽIJEME SVOU DOBU, NEBO DOBA ŽIJE NÁS?“ [PELIKÁN, 1997, S. 7]**

*„Měj se dobře a chovej se slušně...“* [Pelikán, 1997, s. 5]

Lze vůbec naplnit vyslovená přání? Nerozporuje jedno druhé? To byly zásadní otázky, kterými se zabýval zakladatel novodobé teorie výchovy Jiří Pelikán.

V českém školství v „době nové,“ po-komunistické, kdy byly hledány nové základy a směřování dalšího vzdělávání, se ukazuje humanizace jako jednoznačně nejvýznamnější proud. Výrazným zastáncem holistického přístupu v „době nové“ byla Jaroslava Pešková, která spolu s Ladislavou Schückovou otevírá otázku lidského bytí a lidských dimenzí v knize *Já, člověk*. Člověk je zde chápán jako celistvá bytost, která se skládá z několika složek a dimenzí. Není to pouze tělo, není to ale ani pouze vědomí, i když obě tyto složky dokládají autorky na vědeckých předpokladech filozofie, psychologie a dokonce i přírody. V neposlední řadě je zde vnímána také duchovní – transcendentní – těžko uchopitel-

ná, složka života, která je vyjadřována uměním. Umění je chápáno jako výraz, vyjádření a reflexe života [Pešková, Schücková 1991, s. 190]. Člověk se má setkávat sám se sebou a realizovat sebe. Zároveň je také člověk chápán vývojově, možná bychom mohli říci až „hegelovsky“. Lidské individuum je totiž „vpletené“ do dějinnosti a historismu. Pešková [1991, s. 119], říká, že dění proměňujícího se celku světa je základním předpokladem dějinnosti lidského individuálního života. Jednotlivý lidský čin je viděn jako rozhodnutí pro jednu možnost a odmítnutí možnosti jiné. Tím vzniká historická situace, která „činí společenskou individualitu, člověka, třídu, národ akceschopným.“ Člověk se tak stává *zainteresovaným* uprostřed světa. Právě ona zmíněná *zainteresovanost* lidského individua do historičnosti světa klade na člověka morální požadavek. Člověk, vše, co je v něm, ovlivňuje své okolí a běh světa. Závěry, které obě autorky přinášejí, jsou ty, že věda, filosofie a umění vytvářejí podmínky života a výrazně obohacují lidskou niternost, když pomáhají orientaci ve složitém světě. Každé individuum prochází trnitou cestou vlastního vývoje, hledá vlastní filozofii, hledá vlastní já a má za cíl přicházet s vlastním řešením. „V každém individuu se musí znova řešit problém časové omezenosti vlastní biologické existence, znovu je prověřován hodnotový systém a možnost interakce se světem, který ho obklopuje.“ Řešení musí vyhovovat jedinci nejen z racionálního hlediska, ale také musí být provázeno „prožitkem pravdivosti poznání,“ tedy i emocionálně. V sázce je celý lidský život [Pešková, Schücková, 1991, s. 259]. Lidská existence, skládající se z dimenze fyzické, ontologicky historické a duchovní, má tedy nacházet vlastní postavení v rámci celého univerza – historického dění. Zdá se, že k tomu by měla výchova směřovat.

Teorii výchovy a s ní spojenou psychologii se velmi podrobně zabýval Jiří Pelikán. Jedna ze základních otázek, kterými se Pelikán musel v kontextu kritik výchovy věnovat, byla otázka smyslu výchovy a vzápětí hned také způsob výchovy. I Pelikán [Pelikán, 2002, s. 18– 21] pokládá důraz na individualizaci člověka, přičemž se vymezuje proti manipula-

tivní výchově, která násilně člověka tlačí do předem určených vzorců. Přichází s novým způsobem výchovy. Jedná se o způsob, který vidí jako *provázející* a roli pedagoga jako citlivého *průvodce* realitou, když říká, že se jedná o „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji... (Jde) především o vytváření podmínek a prostoru pro samostatný a osobitý rozvoj každého jedince v souladu s jeho individuálními předpoklady, jako autentické, integrované a socializované osobnosti, schopné vlastního bytí se sebou samým, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou“ [Pelikán, 2002, s. 20]. Díky Pelikánovi byly zdůrazněny aspekty nejen vývojové psychologie a hodnoty bytí, ale také detailně rozpracovaný vliv prostředí na jedince. Ukazuje na vlivy materiálního zabezpečení, situační vlivy nebo dokonce vlivy genetické, které do značné míry určují, jakým směrem se život jedince bude ubírat. Škola má dle Pelikána vést k moudrosti. Moudrostí však nemá na mysli pouze vzdělání, ale především získání určitého úhlu pohledu (odstupu) na věci kolem nás i v nás. Tak se dle Pelikána [Pelikán, 1997, s. 40 – 45] člověku povede zorientovat se ve světě a nalézat smysl věcí. Do jisté míry tedy platí úsloví „každý svého štěstí strůjcem.“ Jedincovo pochopení života a úhel pohledu je zásadní pro hledání štěstí. „A v tom, jaký postoj člověk zaujme a zda prožije pocity skutečného štěstí, může velkou úlohu sehrát výchova a zejména vzor dospělých, jejichž základní přístupy k životu děti od dětství přijímají“ [Pelikán, 1997, s. 45]. Lidská sebereflexe je základ samostatného rozvoje osobnosti [Pelikán, 1997, s. 86 – 94]. Výchova má tedy vést, průvodce provádět!, k nabytí schopnosti sebereflexe. Empatie je pro pedagoga nezbytná pro kompetenci provázení. V porozumění druhého člověka lze shledávat skrytou otázku po morálce. Pelikán vidí Rogersovo pojetí empatie vůči druhému jako zásadní. Dokonce říká, že „pokud nedojde k onomu rogerovskému empatickému spolubytí, může se pedagog nebo i psycholog dopustit významného omylu...“ [Pelikán, 2002, s. 102].



Všechny výše zmínění autoři a koncepty se tak úzce prolínají a naznačují důležitost výchovy i v dnešní době. Současná humanizace školy je tak do jisté míry opravdu logickým vyústěním věcí. Nalézání hodnoty člověka a probouzení člověka k jeho co možná nejvyšší úplnosti je pro dnešní školství výzvou a pro pedagogy náročným úkolem. Výchova jako doprovázení člověka na jeho cestě k sebepoznání a realizaci poskytuje také žákovi (vychovávanému) spokojenost a mnohdy dokonce smysl jeho bytí. „Těžištěm humanizace školy a školního vzdělávání je výrazné zesílení antropologické orientace chápané jako „obrat k dítěti“, zvýšený zřetel k potřebám a zájmům dítěte, k možnostem jeho rozvoje“ [Spilková, 2016, s. 111].

## HUMANIZACE VÝCHOVY, CESTA K LIDSKOSTI?

*„Lidé, pro něž je základním smyslem života dosažení maximálního množství hmotných statků, jsou většinou odsouzeni k tomu, aby nikdy nepoznali úplné štěstí“ [Pelikán, 1997, s. 34]*

Stanovisko, že Komenského myšlenky jsou stále aktuální a relevantní pro současnou výchovu, je dokázáno obrovským množstvím shod, které byly výše probírané. Ať už je to psychologický vývoj vychovávaného, nebo důraz na lidskou svobodu, či snaha dovést člověka k sebepoznání a realizaci svého života, je to vždy snaha ukázat na celistvost člověka. Nacházíme však tři úzce spjaté Komenského myšlenky, které mohou být pro současné pojetí výchovy a celou pedagogiku zásadně obohacující, přestože a protože se do značné míry vytratily. Prvním přínosem, který byl již zmíněn Háblem v knize *Aby člověk neupadl v nečlověka*, je Komenského antropologie, která disponuje ontologickou a morální diferenciací lidské povahy. Znamená to totiž, že na rozdíl od současné výchovy je člověk chápán jako sice ve svém bytí dobrý a dokonalý, avšak morálně neúplný, poničený. Tato myšlenka otevírá hned několik možností obohacení. Je tomu například usmíření s lidskou nedostateč-

ností a chybami a přesto neupadání do deprese z jedincovy nedokonalosti. Skýtá to totiž možnost nápravy a zároveň naději, že náprava, docházení k dokonalejšímu stavu, dospívání, je možné.

Druhou diferenciací Komenského od současné výchovy je apel na individuum. To, jak humanistická psychologie a humanizace školství nakládá s jedinečností člověka, individuem a důrazem na seberealizaci, může nést důsledky egocentrismu. Komenského víra v univerzální dobro (zejména reprezentována pansofickými snahami), které je naplňováno lidstvím, toto riziko eliminuje ve velké míře. Dílny lidskosti mají totiž za cíl tvořit lidskost (dobro) skrze úplné lidi. Individualita tak je vždy udržována ve vztahu k celé společnosti.

V neposlední řadě může být Komenského přínos obohacemím v jeho teleologické antropologii, což spojuje oba předešlé body. Tato antropologie má za cíl dovést člověka k ideálu lidství, k univerzálnímu dobru a k nápravě lidství. Pokud bychom u Komenského mluvili o seberealizaci – pak bychom museli mluvit o seberealizaci celého lidstva, celého univerza, celého bytí. Komenského ideál je sice teologicky podmíněný a odůvodněný, avšak oproti ostatním přístupům nabízí hlubokou smyslnost, totiž ohraničení jedince ve vztahu k transcenci.

Škola je dílna lidskosti, kdež lidé mladí a suroví bývají ku přijetí plných pravých obrysů vzdělávání, aby nezůstali pařezy, nýbrž stali se živými obrazy Boha, tvory Tvůrci nejpodobnějšími.

Jan Amos Komenský

## LITERATURA

- Čáp, Jan (1993), *Psychologie výchovy a vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova.
- Čapková, Dagmar (1968), *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Čapková, Dagmar (1991), *Škola a utváření lidství v pojetí J.A.Komenského. Pedagogika*, Praha: Univerzita Karlova.
- Floss, Pavel (2005), *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. Brno: Soliton.
- Hábl, Jan (2015), *Aby člověk neupadl v nečlověka*. Vimperk: Mervant.
- Helus, Zdeněk (2004), *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál.
- Hromádka, Josef (1993), *Duchovní základy života v postmoderní době, citace z přednášky*. In sborník *Zdroje a základy duchovních hodnot současné české společnosti*. Krnov: Střední pedagogická škola.
- Komenský, Jan, Amos (1948), *Didaktika velká*. Brno: Komenium.
- Kosíková, Věra (2011), *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada.
- Kučerová, Stanislava (1996), *Člověk-hodnoty-výchova*. Prešov: Grafotlač.
- Patočka, Jan (1997), *Komeniologické studie I*. Praha: Oikoymenh.
- Patočka, Jan (1990), *Kacířské eseje o filosofii dějin*. Praha: Academia.
- Pelikán, Jiří (2008), *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, Jiří (2002), *Pomáhat být*. Praha: Karolinum.
- Pelikán, Jiří (1997), *Výchova pro život*. Praha: ISV.
- Pelikán, Jiří (1995), *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium.
- Pešková, Jaroslava, Schücková Ladislava (1991), *Já, člověk*. Praha: SPN.
- Pešková, Jaroslava (1992), *Problém hodnot a výchova k občanství. Návrat k starému vymezení tématu*. Přednáška (citace) FFUK
- Piaget, Jean (1993), *Jan Amos Comenius, Prospects* (UNESCO, International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2. <https://doi.org/10.1007/BF02195034>

- Rogers, Carl, Ransom (1998), *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Rogers, Carl, Ransom (2015), *Být sám sebou*. Praha: Portál.
- Spilková, Vladimíra (2016), *Přínos díla prof. Heluse pro pedagogiku a transformaci českého školství po roce 1989*. Praha: Univerzita Karlova.
- Steiner, Rudolf (1991), *Filosofie svobody*. Praha: Baltazar.
- Šiffelová, Daniela (2010), *Rogersovská psychoterapie pro 21. století: vybraná témata z historie a současnosti*. Praha: Grada.
- Štampach, Ivan (2000), *Anthroposofie u nás dnes*. Praha: Dingir.
- Václavík, Vladimír (1995), *Cesta ke svobodné škole*. Gaudeamus.