

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**CESTA K ÚPLNÉMU LIDSTVÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Bc. et Bc. Daniel Kunášek**

*Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor AJ-Děj*

Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

**Plzeň 2021**

UNIVERSITY OF WEST BOHEMIA

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF PSYCHOLOGY

**THE CONCEPT OF HOLISTIC HUMANITY IN  
EDUCATION**

GRADUATE THESIS

**Bc. et Bc. Daniel Kunášek**

Thesis supervisor: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

**Plzeň 2021**

Prohlašuji, že jsem práci s názvem *Cesta k úplnému lidství ve vzdělávání* vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne 16. 6. 2021

.....

Daniel Kunášek

## **PODĚKOVÁNÍ**

Rád bych poděkoval vedoucí mé práce PhDr. et PaedDr. Věře Kosíkové, Ph.D. za její pozoruhodné vedení, pohotové připomínky a cenné rady při psaní mé diplomové práce. Dále své manželce Anně za její trpělivost a podporu.

## ANOTACE

Kunášek, Daniel. Západočeská univerzita v Plzni. Duben, 2022. Cesta k úplnému lidství ve vzdělávání.

Vedoucí práce: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

Práce se zabývá holistickým přístupem k člověku, zejména pak přístupem Komenského k úplnému lidství, a relevantností některých z jeho myšlenek, které mohou vést k obohacení i dnešní výchovy. Poskytuje výčet Komenského antropologie, která má za cíl vést člověka k úplnosti a dosahovat tak úplného lidství. *Officina humanitatis* (dílna lidskosti), škola, je místem, kde má být člověk vedený a formovaný k oné úplnosti. Komenského myšlenky jsou porovnávány s vybranými mysliteli a způsoby vzdělávání. Hodnoty, které přináší již Komenský, ale vidíme je explicitně u pozdějších autorů, jsou například lidská svoboda, seberozvoj a seberealizace člověka, naplňování vlastního bytí, spolubytí či svébytnost. Vybrané současné systémy, jimiž jsou waldorfské školy, montessoriovská pedagogika a církevní školy, jsou v práci zařazeny z důvodu jejich práce s transcendentem v edukaci. Práce ukazuje, že celá humanizace a demokratizace školství může být obohacena Komenského teleologickou antropologií.

### KLÍČOVÁ SLOVA:

výchova k lidství, současná výchova, antroposofie, antropologie, humanistická psychologie, humanizace, pedocentrismus, výchova k hodnotám, dílna lidskosti, waldorfské školy, církevní školy, Montessori

## SUMMARY

Kunášek, Daniel. University of West Bohemia. Duben, 2022. *A way to full humanity in education.*

Thesis supervisor: PhDr. et PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.

The work is focused on a holistic approach to man, especially Comenius's approach to full humanity and the relevance of some of his ideas, which can lead to the enrichment of today's education. It provides a list of Comenius' anthropology, which aims to lead man to completeness and thus achieve complete humanity. *Officina humanitatis* (workshop of humanity), a school, is the place where man is to be led, shaped, and educated to full humanity. Comenius's ideas are compared with selected thinkers and education systems. The values and thoughts that Comenius already brought, but we see it explicitly in later authors, are, for example, human freedom, self-development, and self-realization of man, fulfillment of one's own being, coexistence, or originality. Selected current education systems, such as Waldorf schools, Montessori pedagogy, and church schools, are included in the work due to their work with the transcendent in education. This graduate thesis demonstrates that the whole humanization and democratization of education may be enriched by Comenius' teleological anthropology.

### KEY WORDS:

education for humanity, contemporary education, anthroposophy, anthropology, humanistic psychology, humanization, pedocentrism, education for values, workshop of humanity, church school, montessori education, waldorf education

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	- 1 -
<b>1. KOMENSKÝ</b> .....	- 4 -
1.1 OBECNĚ O KOMENSKÉM .....	- 4 -
1.2 IMAGO DEI – KOMENSKÉHO ANTROPOLOGIE .....	- 7 -
1.3 „HUMANITATIS OFFICINAE“ – VÝCHOVA K LIDSTVÍ.....	- 11 -
1.4 LIDSTVÍ A (VYŠŠÍ) DOBRO .....	- 16 -
<b>2. KOMENSKÉHO MYŠLENKY ODRÁŽEJÍCÍ SE V POZDĚJŠÍ VÝCHOVĚ K LIDSTVÍ</b> .19	
2.1 KOMENSKÉHO MYŠLENKY .....	- 19 -
2.2 SVOBODA: KOMENSKÝ A STEINER .....	- 21 -
2.3 SEBEREALIZACE: KOMENSKÝ A ROGERS.....	- 23 -
2.4 HOLISTICKÝ PŘÍSTUP: KOMENSKÝ A SOUČASNÁ ČESKÁ VÝCHOVA .....	- 25 -
<b>3. KOMENSKÉHO PŘÍNOS SOUČASNÉ VÝCHOVĚ</b> .....	- 29 -
<b>4. PRÁCE SE VZTAHEM K TRANSCENDENTNU V SOUČASNÉ VÝCHOVĚ VYBRANÝCH SMĚRŮ</b> .....	- 30 -
4.1 WALDORFSKÉ ŠKOLY .....	- 31 -
4.2 MONTESSORIOVSKÁ PEDAGOGIKA .....	- 35 -
4.3 CÍRKEVNÍ ŠKOLY .....	- 41 -
<b>ZÁVĚR</b> .....	- 45 -
<b>LITERATURA:</b> .....	- 47 -

## ÚVOD

Pro téma této práce jsem se rozhodl na základě dlouhodobého a intenzivního studia myšlenek Jana Amose Komenského, jehož knihy mne zprvu oslnily, poté ovlivnily a následně nasměřovaly směrem k teologickému i pedagogickému vzdělání. Neustálé odkazování se pedagogů směrem ke Komenskému a současně eklektické a někdy až záměrné přehlížení některých jeho myšlenek, idejí a zejména světonázoru, z něhož vycházela jeho antropologie, mne motivovalo k práci, jež má za cíl tyto vynechávané motivy připomenout a podložit jejich relevantnost i pro dnešní školství a současnou výchovu.

Práce se zabývá holistickým přístupem k člověku, zejména pak přístupem Komenského k úplnému lidství a relevantností některých z jeho myšlenek, které mohou vést k obohacení i dnešní výchovy. Poskytuje výčet Komenského antropologie, která má za cíl vést člověka k úplnosti a dosahovat tak úplného lidství. *Officina humanitatis* (dílna lidskosti), škola, je místem, kde má být člověk vedený a formovaný k oné úplnosti. Komenského myšlenky jsou porovnávány s vybranými mysliteli a způsoby vzdělávání. Hodnoty, které přináší již Komenský, ale vidíme je explicitně u pozdějších autorů, jsou například lidská svoboda, seberozvoj a seberealizace člověka, naplňování vlastního bytí, spolubytí či svébytnost. To vše, celá humanizace a demokratizace školství, může být obohacena Komenského teleologickou antropologií.

*„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



## METODOLOGIE

Cílem práce je popsat holistický přístup k člověku na základě myšlenek Jana Amose Komenského, podložit jejich aktuálnost a relevantnost a poukázat na již vytracené Komenského myšlenky, které mohou být pro současnou výchovu člověka a pedagogiku zásadně obohacující. Práce tak předkládá způsob výchovy, která míří k teleologické výchově úplného člověka ve vztažnosti k lidství.

Aby došlo k naplnění vytyčených cílů práce, rozhodl jsem se postupovat metodou historicko-srovnávací a metodou srovnávací analýzy literárních zdrojů, jež vede ke komparaci vybraných vzdělávacích systémů.

Literární zdroje, jež byly použity v této práci, lze rozdělit na zdroje primární, sekundární a odborně popisné, které lze také nazvat *primární-okrajové*, protože se jedná o myslitele a moderní autory s vlastními koncepty, a přesto odborně popisné pedagogy a psychology věnující se obecnému vzdělávání a výchově. Za primární zdroje jsou považovány texty samotných autorů vybraných vzdělávacích systémů, konkrétně spisy Komenského, Marie Montessori a Rudolfa Steinera. Sekundární literatura je literatura vztahující se k tématům vybraných systémů, avšak již zpětně a popisně. Do sekundární literatury řadíme například Rýdla či Zelinkovou. Literatura, jež poskytuje odborný popis, ale také nabízí vlastní koncepty, které ovlivnily současnou výchovu, tedy literatura *primární-okrajová*, je skupina zdrojů se jmény jako jsou Rogers, Helus či Hábl.

V práci je věnována největší část právě Janu Amosi Komenskému a značná část také vybraným vzdělávacím systémům. Jedná se zejména o systémy waldorfských škol, montessoriovské pedagogiky a církevního školství. Výběr těchto systémů není nikterak náhodný, ale jak je podloženo v textu práce, jedná se o směry, jež stejně jako Komenský pracují s myšlenkou transcendentna a lidské vztažnosti k němu. Duchovní složka je v těchto směrech považována za součást lidského života, za součást lidského bytí a za součást člověka. Výchova k úplnému lidství tedy znamená, výchova k otevřenosti směrem k něčemu, co přesahuje lidskou individuální existenci.

Z důvodu přehlednosti je práce dělena do čtyř základních kapitol, které se dále dělí na podkapitoly. Za ústřední a nejhlavnější kapitolu, která předkládá tři důrazy Komenského myšlenek s možností obohacení současné výchovy, je považována

kapitola třetí. V této kapitole rozvíjím Háblovu tezi o Komenského diferenciaci lidské povahy o další prvky, totiž o individuum ve vztahu k obecnému lidství a dobru, a o Komenského teleologickou antropologii ohraničenou transcendencí.

Nejprve je věnována kapitola Komenskému, jeho antropologii, výchově k lidství a lidství samotnému. Druhá kapitola se zabývá odrazem Komenského myšlenek v pozdějších a současných konceptech výchovy a jejich srovnávání. Zde je prezentováno lidské individuum, jeho svoboda a seberealizace a dále pak holistický přístup ke člověku tak, jak jej chápou současní čeští psychologové, pedagogové a myslitelé jako jsou Pešková, Helus či Pelikán. Tímto je připravena půda pro hlavní kapitolu práce, kapitolu třetí, jež předkládá pozapomenuté myšlenky Komenského, které mohou být obohacím pro výchovu k lidství. Následující kapitola, kapitola čtvrtá, může být považována do jisté míry za praktickou část této práce, protože reflektuje současné vybrané vzdělávací systémy, které se věnují duchovní složce člověka ve své výchově. Těmito systémy jsou waldorfské školy, montessoriovská pedagogika a církevní školy. Jako doplňující podkapitola zde slouží část věnovaná duchovní složce člověka v současném tradičním školství. Třetí a čtvrtá kapitola tak otevírají závěrečnou diskusi. V závěru jsou znovu definovány hlavní stanoviska této práce považující Komenského teleologickou antropologii za důležitou pro pochopení výchovy člověka k úplnému lidství a současně je otevřena otázka, zdali současné tradiční školství nepřichází o důsledné dojití humanizace a demokratizace tím, že lidské individuum a lidskou svobodu staví za samotnou podstatu i cíl své antropologie.

# 1. KOMENSKÝ

## 1.1 OBECNĚ O KOMENSKÉM

Práce, která má za cíl odhalovat Komenského myšlenky, jež jsou stále aktuální i pro dnešní výchovně-vzdělávací systém, se nemůže obejít bez krátkého a stručného nastínění dějin. Není zde však dostatek místa pro dlouhý výčet historických událostí a řádné prozkoumání teologického pozadí, které Komenského do značné míry ovlivňovaly. Z toho důvodu je odkázáno na díla, která se danými tématy zabývají, a v práci jsou uvedeny pouze základní údaje, jež jsou relevantní k tématu celé práce. Historické pozadí a život Jana Amose je možné prozkoumat v díle Jana Kumpéry *Jan Amos Komenský: Poutník na rozhraní věků* (1992), zatímco nastínění pozadí teologického a myšlenkových proudů ovlivňujících Komenského je podrobněji vykresleno v knize Jana Hábla *Lekce z lidskosti v životě a díle Jana Amose Komenského* (2010, s. 9–20).

### 1.1.1 DOBOVÉ POZADÍ

Komenský žil a převážně působil v období druhé poloviny 17. století, kdy Evropou právě prošel obrovský válečný konflikt známý jako třicetiletá válka, ukončená Vestfálským mírem v roce 1648. Evropa se více štěpí na protestantské a katolické státy. Na našem území se pevně ujímají vlády Habsburkové s výpomocí jezuitského řádu. Krajina 17. století je značně zdevastovaná, dle Semotánové (2003, s. 8–15) prochází značným ochlazením a ztráty na populaci dosahují až jedné třetiny. Zároveň však vrcholí expanze a kolonizace zejména amerického kontinentu, na který se dostávají spolu se Španěly, Portugalci a Nizozemci také Francouzi a Angličané, kteří postupně nabývají na převaze. Na konci 17. století Evropa prožívá stálé nebezpečí od Turků, kteří jsou nakonec u Vídně poraženi roku 1683 a koalice je vyhánějí z Uher. Což dle Bělina (1995, s. 44) „nesporně zvýšilo morální kredit habsburské monarchie v Evropě.“ Probíhaly zápasy španělských a rakouských Habsburků o hegemoniální postavení, ale po rakouském dědictví španělské větve je téměř rozhodnuto. Bělina říká, že mezi lety 1600–1800 se evropská znalost zemského povrchu rozšiřuje ze znalosti 49% až na

83% (Bělina, 1995, s. 60). V Anglii a posléze ve Francii se rozvíjí průmyslová revoluce, která má veliký dopad. Vědecké disciplíny a technika začínají rapidně hýbat světem.

### 1.1.2 KOMENSKÉHO ŽIVOT

Jan Amos Komenský se narodil roku 1592 v okolí Uherského Brodu ještě do předválečného období. Při morové epidemii v letech 1602–1604 zemřeli oba jeho rodiče a dvě sestry. Roku 1618 byl oddán s Magdalenou Vizovskou ve Fulneku, kde byl ustanoven správcem bratrského sboru a jemu náležící školy. Jeho život se značně zkomplikoval bitvou na Bílé hoře. Komenský se kvůli pronásledování musel ukrývat a byl oddělený od rodiny. Při morové epidemii jeho manželka Magdalena zemřela a s ní obě Janovy děti. Roku 1624 se podruhé oženil, tentokrát s Marií Dorotou. O čtyři roky později odešel do polského Lešna, kde budoval zázemí pro české protestantské exulanty. Roku 1648 byl zvolen za představeného biskupa Jednoty bratrské. Zemřela jeho druhá manželka, se kterou měl již dvě dospělé dcery a pětiletou Zuzanu a dvouletého Daniela. Vestfálský mír zahnal všechny naděje českých exulantů na návrat, včetně Komenského. V roce 1649 se potřetí oženil, nyní s Janou Gajusovou. Poté, co se vrátil do Lešna, bylo město koncem dubna 1656 přepadeno polským vojskem a vypáleno. Přišel o majetek, knihovnu a v podstatě o všechny rukopisy, včetně slovníku *Poklad jazyka českého*, na kterém pracoval čtyřicet let. Až do konce života sbíral materiály pro *Všenápravu*. Komenský zemřel 5. listopadu 1670 v Amsterdamu a 22. listopadu byl pochován v Naardenu. Za svůj život se věnoval teologické a pedagogické dráze a napsal celou řadu knih a spisů.

### 1.1.3 TEOLOGICKÉ POZADÍ

Komenského pansofické snahy byly silně inspirovány a do jisté míry i ovlivňovány jeho teologickým pozadím, které, jak uvádí Hábl (2010, s. 9–20), bylo počátkem objevování lidskosti. Komenského vyrůstání uvnitř Jednoty bratrské mělo za důsledek zdůraznění několika motivů, jako například typicky reformační *ospravedlnění z víry* nebo téma eschatologických očekávání, chvílemi hraničící s chiliasmem, či neustálé hledání a aktualizace víry pro současnost. Hábl shrnuje bratrské teologické dědictví, které

Komenský nabyt, takto: „důraz na spasitelnou víru a vědomí závislosti na Bohu, pacifismus, touha po náboženské jednotě, základní otevřenost pravdě, touha po duchovní čistotě, aktivní morální zásadovost a nadějně eschatologické vyhlídky“ (Hábl, 2010, s. 15). Právě tyto naděje křesťanství se odrážejí v Komenského antropologii, ze které se dostává do angažovanosti v tomto světě, dostává se do výchovně-vzdělávací oblasti, protože chce člověka připravit na úplné lidství. Komenský sám však procházel životními fázemi a změnami a je na místě se podívat, z jakých konceptů přichází k antropologii člověka. Výchova k úplnému lidství, které se tato práce věnuje, je třeba konkrétně specifikovat a popsat tak, abychom pochopili Komenského východiska.

#### *1.1.4 KOMENSKÉHO PRE-MODERNÍ PEDAGOGIKA*

Komenský zvláštním způsobem vytvořil jakýsi první, ještě pre-moderní, celistvý 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.

## 1.2 IMAGO DEI – KOMENSKÉHO ANTROPOLOGIE

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 lidství – ve školách.

### 1.2.1 ČLOVĚK A JEHO PŮVOD

Dle příkladu Komenského učebnice *Orbis Pictus*, kde Komenský nejprve vysvětluje Boha, dále se věnuje stvoření a zakončuje svou knihu výkladem o náboženství a abstraktních hodnotách, se i tato práce ubírá podobným směrem. Abychom se totiž mohli zabývat člověkem a lidstvím tak, jak ho chápal Komenský, je třeba dle Komenského nejprve si vysvětlit původ člověka a jeho hodnotu jakožto nejdokonalějšího stvoření. Při otevření knih a spisů *učitele národů* je čtenáři jasné, že víra v Boha pro něho byla zcela základní a nezbytnou věcí. Jak to ostatně píše i ve své knize *Unum necessarium*. Český komeniolog Pavel Floss uvádí ve své knize *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*, že „Komenského odpor k ateismu nelze odbýt tím, že jeho náboženské přesvědčení je nutným dobovým průvodním jevem... takový přístup je nejen povrchní, ale i nepravdivý“ (Floss, 2005, s. 20). Z jeho hluboké křesťanské víry vyplývalo i přesvědčení o lidské hodnotě. Komenský chápe člověka jako stvoření k Božímu obrazu – *Imago Dei*. Jestliže však lidská hodnota vychází ze Stvořitele, je zapotřebí se nejprve zabývat Boží podstatou a Komenského chápáním Boha jako takového.

Přestože Bůh je pro Komenského tolik důležitý, nevěnoval tématu pochopení Boha žádnou samostatnou filosofickou knihu. Nejvíce se však tématem přemýšlení o Bohu zabývá ve spisu *Prima Philosophia*. Pavel Floss (1993) věnoval tématu článek

*Pojetí Boha u Komenského*, který podává ucelenější představu. Říká, že základními definicemi, kterými Komenský popisuje Boha, jsou ty, že Bůh je pramenem všeho dobra a blaženosti. Ukazuje to na příkladech v protikladu: 1) Stvoření je v prostoru, ale Bůh v prostoru není; 2) Bůh je neohraničený a nezávislý *Independens*; 3) stvoření jsou omezená a ohraničená, ale Bůh je neomezený (Floss, 1993, s. 34).

Z díla *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, kterému ještě bude v práci věnována příslušná část, je patrné, že pro Komenského je Bůh *Primo Primum* – tedy to, co je přede vším a co je samo o sobě dostačující neboli *od sebe, pro sebe a ze sebe*. Dále pak *Maxime verum* – tedy to, co je nejvýše a maximálně dobré, krásné, pravdivé a svaté. Floss (1993, s. 35) shrnuje, že u Komenského „Bůh není na žádném jiném jsoucnu závislý, že z žádného jiného jsoucna nebyl stvořen, nýbrž je sám ze sebe a sám ze sebe stvořil svět.“ Fakt stvoření je u Komenského velmi důležitý, protože stvořením se bůh stává Bohem a naopak bez aktu stvoření bůh Bohem být nemůže, neboť spolu úzce souvisí. Bůh jako dokonalé a samostatné bytí, které sice není přítomno ve světě svou podstatou, se se světem spojuje svým aktem stvoření, totiž svobodným rozhodnutím – stvořit jiné jsoucno z lásky.

Dle Komenského Bůh stvořil svět tak, že na počátku stvořil tři principy *ex nihilo*. Tři první principy (*počátky*) vedly k utváření zbytku pomocí pohybu, který vznikl shlukem tří počátků. Jsou jimi *Materia, Lux* a *Spiritus*, tedy látka, světlo a duch. Bůh tak dává pouze první popud a účel základům říše stvoření. Stvoření je pak již samo schopné utvářet další věci a vyvíjet se. Protože je Bůh *Maxime verum*, stvořil svět tak dokonale, že již není třeba dalšího Božího zásahu do jeho výtvaru. Floss (1968, s. 9–14) dále říká: „Komenský... byl přesvědčen, že v přírodě se odehrává proces vznikání od nejjednodušších entit až k bytosti co do komplexnosti nejsložitější, k člověku.“ Tím se dostáváme k člověku samotnému.

### 1.2.2 ČLOVĚK JAKO VRCHOL STVOŘENÍ

Podle Komenského (1992, s. 466–472) nejdokonalejší a nejsložitější entitou stvoření je tedy člověk, který má v sobě přirozenost všech ostatních stvoření. Descartovu filosofii o tom, že člověk je „pouhým strojem“, Komenský odmítá. Odmítá totiž člověka redukovat na pouhý nejvyšší stupeň přírodní složitosti a vzít mu tak živé bytí a živočišnost v nejvyšším stupni, jež je v člověku koncentrována (Floss, 1970, s. 79). Komenský chápe člověka jako nejdokonalejší Boží stvoření, protože má duši, která je obrazem Božím. Člověk, jak uvádí Floss (1968, s. 28–29), byl určen, aby panoval nad nižšími stvořeními, než je sám, ale nepřesahuje je pouze tímto postavením a pověřením, ale především schopností kombinovat své činnosti a vytvářet nekonečno forem. Jako vrchol lidské schopnosti je svobodná volba, kterou se člověk liší od nižších forem stvoření. Člověk tak spojuje prvek těla (obsažené prvky světa) a ducha. Komenský v *Obecné poradě* (1992, s. 15–16) říká, že to, že se člověk pokouší vytvářet nové věci, a to, co ještě nebylo, uvést ve skutek, je právě lidská podobnost Bohu. Tedy právě tvůrčí činnost člověka je odraz Boží v člověku.

Dokonalé stvoření, které Bůh stvořil z ničeho a vtiskl mu řád stvoření, není třeba upravovat. Stvořený svět je schopen se dále vyvíjet sám – od původního chaosu atomů až k člověku. A s odvoláním na knihu Genesis, kde je stvoření označeno za „dobré“, tedy již není třeba žádného dalšího zásahu Boha do stvoření. Přestože je však člověk schopen tvorby, jsou lidské možnosti, ale i lidská bída, ničení a poruchy, důkazem lidské svobody.

Bůh tak sice již nezasahuje do stvořitelského řádu či díla, avšak zcela zásadně zasahuje do lidských dějin. Komenského křesťanství vede přesvědčení, že Boží zásah do dějin se odehrál v jeho Synu Ježíši Kristu, který se stal člověkem. Je to potvrzením Boží dobroty a lásky, neboť tento Boží zásah do lidských dějin umožňuje lidské svobodné rozhodnutí k nápravě a dalšímu procesu. Boží zásah však jen otvírá nové možnosti, ale neovlivňuje rozhodnutí lidské vůle (Floss, 1968, s. 14). Nápravě lidství věnoval Komenský velkou část svého života ve svých pansofických spisech. Komenského náprava ve *Všenápravě* má vést k připravování tisíciletého království Krista a konečně nastolit touženou blaženost. Dle Komenského, Boží plán nekončí, ale stále se vyvíjí a člověk je určen k životu věčnému. Patočka (1997, s. 220) ke



Komenského pojetí o naději nápravy dodává, že „blažený stav světa se dostaví nalezením pravé filosofie, pravého náboženství a pravého státnictví. Pravá filosofie vysvobodí člověka ze zmatku skepticismu..., pravé náboženství vymýtí všechny rozkoly víry a bude mít skutečnou určující sílu, pravé státnictví se opře machiavellismu pouhé síly a lsti. Tak vznikne krátce před dovršením dějin nový zlatý věk, totiž stav nejvyšší dokonalosti světa ... dokonalejší než původní stav člověka v ráji.“

### *Shrnutí*

Člověk jako Boží stvoření, nejdokonalejší z tvorů, má hodnotu. Byl určen k Božímu obrazu jakožto spojovatel tělesné a duchovní stránky. Komenský, který dává prostor vývoji stvoření, dává také značný prostor vývoji jedince. Říká, že člověk k dokonalosti má dojít. Plné lidství má dle Komenského tři základní stránky. Jsou jimi, že člověk je rozumem moudrý, ve skutcích opatrný a v srdci zbožný. K naplnění ideálu úplného a opravdového člověka mají vést „dílňny lidství“ – tedy výchova ve školách.

### 1.3 „HUMANITATIS OFFICINAE“ – VÝCHOVA K LIDSTVÍ

Vedle Komenského pansofických děl se nejvíce proslavila jeho práce jakožto pedagoga. Nasnadě se nabízí tvrzení, že obě role doprovázela stejná touha a motivace. Touha po lidské úplnosti. Ačkoliv se člověk vzdělává celý život, výrazný důraz klade Jan Amos na dětská léta, kdy se dítě učí novým věcem, kdy se formuje jeho pohled na svět a poznání okolního světa. Komenský se domníval, že lidská hodnota je tak veliká, že si každý zaslouží žít v plnosti. Již výše bylo zmíněno, že se jednalo o tři stránky života: 1) vzdělání rozumu 2) upřímná zbožnost 3) opatrné mravy. Těmto věcem se však člověk nejvíce učí v mladém věku. Proto usiloval o vzdělání pro všechny a ve všem. Ve své *Didaktice velké* (Komenský, 1948, s. 15) říká, že smysl škol a vzdělání je: „...aby všechna mládež, obojího pohlaví, nezanedbávajíc nikde nikoho, mohla býti vzdělávána ve vědách, uhlazována ve mravech, naplňována zbožností a tím způsobem v mezích let mládí vedena býti ke všemu, co patří k životu...“

#### 1.3.1 LIDSKOST

Cílem škol je pro Komenského připravit úplného člověka k životu. Komenský vnímal vzdělání a výchovu člověka jako proces na celý život, který dle Dagmar Čapkové (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. Dítě má být tak vedeno k vysokým ideálům a cílům.

Ve své *Didaktice* Komenský uvádí, že člověk je stvořený Bohem, nejdokonalejší tvor, jehož cílem není pouze život zde na zemi. Říká, že hlavním cílem je život v Boží věčnosti. Život „vezdejší“ bere pouze jako přípravu na věčnost, stejně jako plod v děloze matky je přípravou pro život zde na zemi. Příprava dle Komenského dlí v tom, aby byl člověk 1) Vzděláván v poznání věcí, umění a jazyků, v čemž dochází k plnosti ve vztahu k sobě, poté k lidem okolo a nakonec k Bohu. 2) Aby byl vychováván v mravech, ve slušném chování a spořádanosti, čímž je naplňována plnost vztahu předně k druhým, dále k Bohu a pak i k sobě samému. 3) Aby byl upřímně srdcem věřící, aby ctil Boha a zachovával řád, čímž dochází k plnosti ve vztahu předně k Bohu, dále k sobě a nakonec i

k druhým lidem okolo. Tyto tři složky mají být lidem vštěpovány celý život. Nejlépe však v mládí, protože to je příhodný čas, jak nejlépe vychovat a formovat člověka pro dobrý život (Komenský, 1948, s. 62–65). Pro efektivní přípravu úplného člověka, uspořádanou a přizpůsobenou psychologickému, mentálnímu a fyzickému vývoji dítěte, rozdělil školy a vyučovací metody. Přichází tak ke slovu jeho důsledná pre-moderní pedagogika.

### 1.3.2 USPOŘÁDÁNÍ DÍLEN

Dle Čapkové (1968, s. 47) bylo u Komenského cílem dílen lidskosti přivést lidi k pochopení lidství, přičemž šlo o nekonečný proces zdokonalování se, o které má člověk usilovat. Komenský chce vyučit člověka plně člověkem proto, aby se dokázal povznést nad nerozumné věci. Ekonomem – aby rozuměl a uměl činit způsoby, jak naplňovat životní potřeby. Politikem – aby uměl správně vycházet s lidmi apod. Člověk má tak dojít plného vyučení a vzdělání, které je potřebné a užitečné pro život, zejména pro ten věčný. Zde vidíme teleologické směřování lidství (Komenský, 1950, s. 240–248).

Komenský říká, že člověk se nejlépe formuje a vzdělává do 25 let svého života. Rozděluje vzdělávací proces do čtyř základních škol po šesti letech. Nejprve *škola mateřská* (0–6 let), poté *škola obecná* (6–12 let), dále *gymnasium* (12–18 let) a nakonec pro některé *akademie* (18–24/25), přičemž doporučuje jeden rok cestovat, studovat v zahraničí apod. Výstižně to Komenský (1948, s. 215) přirovnává k ročním obdobím:

„Tyto čtyři druhy škol je možno dobře srovnat se čtyřmi dobami ročními. *Škola mateřská* je jako příjemné jaro, ozdobené vyrážejícími bylinami a květinami různé vůně. *Škola obecná* představuje léto, které ukazuje plné klasy s některými dříve dospívajícími plody. *Gymnasium* se rovná podzimu, který sbírá plné plody polí, zahrad a vinic a ukládá je v sýpkách ducha. *Akademie* konečně ať je obrazem zimy, která připravuje sebrané plody k rozmanitému užití, aby bylo z čeho žít v celém ostatním průběhu života.“

V každé škole se má dítě rozvíjet. První dvě školy vidí Komenský jako nejzásadnější. První škole, škole *mateřské* věnoval i vlastní knížku *Informatorium školy mateřské*, ve které rozepisuje, kdy se dítě má jakou konkrétní věc učit. Dítě má znát základy okolního

světa. Ve škole *obecné* se dítě učí všemu, co je potřebné pro život. Tedy psát, číst, počítat, měřit, zachovávat pravidla a zbožně zpívat a modlit se. *Školu obecnou* i *gymnasium* rozděluje do jednotlivých tříd, kde se žáci učí jednotlivým předmětům. Akademii pak vyhrazuje pro talentované žáky, kteří budou zaměstnáni v pozicích jako radní, lékaři, soudci či duchovní.

### 1.3.3 TRICHOTOMIE: VZDĚLÁNÍ – VÍRA – MRAVY

Metodám, přesným didaktickým a pedagogickým krokům se tato práce nebude věnovat nikterak obsáhle, neboť na toto téma vzniklo již spousta knih a prací. Samostatná Komenského *Didaktika velká* je dílem, které obsahuje pečlivý, ucelený a jednotný rozbor vzdělávání a výchovy.

Zastavíme se však u některých základních zásad, konkrétně devíti, dle kterých se Komenský chtěl řídit ve vzdělávání a výchově dětí. Tyto zásady, ve své době zcela jistě velmi revoluční, měly za úkol uzpůsobit proces vzdělávání tak, aby bylo pro děti přijatelné, příjemné a co nejefektivnější. Jeho výtkou bylo, že nechce učit děti, aby viděly cizíma očima a myslely cizím rozumem. Chtěl, aby se člověk mohl stát co nejpřirozeněji úplným člověkem.

Komenského zásady v *Didaktice* zněly: 1) Příroda dbá vhodného času. 2) Příroda hotoví látku dříve, než začíná formovat. 3) Příroda si bere ke své práci vhodný předmět. 4) Příroda se nemate ve svých dílech, rozřídí je a dělá věci zvlášť. 5) Příroda začíná každé své působení vnitřku. 6) Příroda začíná všechno své tvoření od nejširšího celku a končí detaily. 7) Příroda nedělá skoky, nýbrž kráčí postupně. 8) Příroda začne a nepřestane, dokud není dílo hotové. 9) Příroda se bedlivě vyhýbá protikladům a škodlivinám. Vypůjčené příklady z přírody Komenskému velmi dobře slouží k pochopení zásad. Tedy že je třeba dbát psychického vývoje jedince a v tom duchu rozdělit vzdělávání do stupňů, třeba přiměřeného množství látky k učení, vysvětlovat nejprve podstatu věcí a poté až širší okolnosti a vztahy. Dále je třeba následnosti a návaznosti tak, aby byl proces vzdělávání rozčleněný a návazný a aby se chránilo před věcmi, které by mohly ublížit dětem i jejich poznání. A žák, který je škole svěřený, v ní má být tak dlouho, dokud z něj není člověk vzdělaný, mravný a zbožný.

Jak jsme již řekli, pro Komenského je pozemský život důležitou přípravou pro věčnost. Čapková (1968, s.118–120) proto uvádí, že „je pochopitelné, ... že uvádí výchovu náboženskou jako samotnou složku výchovy.“ I proto zařazuje Komenský metody o vštěpování zbožnosti do svých vzdělávacích a pedagogických spisů jako *Vševýchova*, *Informatoriu* či *Didaktika velká*. Náboženská výchova a mravy jsou tak v úzké souvislosti s celým vzdělávacím a výchovným procesem. Pod pojmem *zbožnost* Komenský chápe, že ze srdce upřímně člověk hledá Boha, a když ho najde, tak se s ním těší. Stejně jak o tom píše ve své knize *Labyrint světa a ráj srdce*. Zbožnost je podle Komenského (1948, s. 182–193) najítí pravé podstaty člověka.

Výchova ke zbožnosti má být taková, aby byla příkladná, příjemná a přirozená. Nejprve ukazovat dětem, že zde nejsme pro tento život, ale naším hlavním cílem je věčnost. Proto se má dětem připomínat, že o nic nemáme usilovat snažněji, než abychom se na věčnost řádně připravili. Dále mají být děti obeznámeny, že život věčný je dvojí, ten blažený s Bohem v nebi a ten prokletý v pekle. Další je ukazování, že ten, kdo Bohu věří a jeho hledá, ten přijde s ním na věčnost. Proto dalším krokem má být dětem vštěpováno, aby ve všem, co dělají, myslely na lásku k bližnímu a lásku k Bohu. Další metodou, jak dětem ukazovat na křesťanskou víru, je ta, aby v křesťanských školách byla Písma svatá počátkem i koncem všeho učení. Děti tak mají být vedeny k víře, naději a lásce (Komenský, 1948, s. 191–193). Těmito a dalšími kroky mají být děti postavené na bezpečný základ života.

### *Shrnutí*

Cílem škol je připravit úplného člověka k životu, „aby všechna mládež, obojího pohlaví, nezanedbávajíc nikde nikoho, mohla býti vzdělávána ve vědách, uhlažována ve 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 svého, nebo cizího. 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.

## 1.4 LIDSTVÍ A (VYŠŠÍ) DOBRO

Ve své době, tedy v 17. století, byl Jan Amos znám nejen pro svá pedagogická díla, ale také pro svou pansofii. Dílo, na kterém pracoval desítky let, *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských* se skládalo ze sedmi částí, nejznámější z nich je *Všenáprava*. Ta obsahuje tři části: Teorii, kde ukazuje, co je to *Všenáprava*, praxi, tedy příkladné a konkrétní kroky, jak aplikovat teoretické věci, a využití k účinné reformaci světa. Svět je třeba reformovat, neboť je porušený hříchem a zkažeností, ale skrze účinnou reformu, nápravu a Kristovu vládu tak může lidský věk být blaženější než na počátku v ráji. Počáteční dobré stvoření zde stojí v protikladu se stvořením pochroumaným. Na onu ontologickou a morální diferenciaci lidské povahy ukazuje i Hábl (2015).

### 1.4.1 PANSOFICKÝ SEN

Komenského sen a celoživotní motivací tak nebylo pouze vychovat z dětí lidi, kteří budou žít jako úplní lidé. Velmi dobře si uvědomoval bídu lidského života a třicetiletá válka byla dobrým příkladem zkaženosti lidského chování. Vysoký ideál a cíl, ke kterému mířil, byla náprava všech věcí lidských. Svět, ve kterém budou žít lidé v míru – budou dobře vychováni v mravnostech. Svět, ve kterém budou žít podle Božího řádu a s láskou ke Stvořiteli – tedy že budou dobře vychováni ve zbožnosti. A nakonec svět, ve kterém lidé budou žít s porozuměním, poznávat krásu stvoření a plnit svůj úkol – tedy že budou plně vzděláni a budou tvořit nové věci. Jedině tak člověk dle Komenského naplní své lidství. Komenský snil o světě, ve kterém bude vládnout univerzálnost a jednota, která povede z dokonalého poznání věci.

Pansofický sen však nebyl pro Komenského pouhým ideálem či utopií, jak se může na první pohled dnešnímu čtenáři jevit. Rozpracoval řádnou cestu, praktické kroky a nový směr pro lidstvo. Eschatologická naděje, jež se odráží v jeho dílech, ukazuje lidem na dokonalého člověka a na Kristovo království. Království Kristovo však má přicházet na svět i tak, že křesťané provedou nápravu sebe i světa. Cílem *Všenápravy* je „reformovat v lidském pokolení stav vzdělání, stav náboženství a stav občanské správy, aby se požehnáním Božím uvedl na svět věk osvícený, věk zbožný a věk pokojný“ (Komenský, 1950, s. 19). Tedy univerzální, všeobecná a úplná náprava

všech, ve všem a všestranně. Říká, že náprava má být dílem Kristovým, který nastolí svou vládu skrze lidi. Nakonec Komenský (1950, s. 19) čtenáře vybízí: „Pojďte, začneme převádět rady ve skutek! Abychom napravili a s pomocí Boží přivedli k spáse a k slávě všechno, všechny, všestranně.“

#### 1.4.2 NADĚJE NA DOBRO UPROSTŘED LABYRINTU SVĚTA

Jak vyplývá z výše uvedeného, Komenského úsilí o dobro pro celé lidstvo plynulo i z jeho náboženského přesvědčení. Víra a univerzální dobro jsou pro Komenského pilíři jeho děl, spisů a myšlenek. Velmi dobrou ilustrací pro spojení víry a dobra je jeho snad nejznámější kniha *Labyrint světa a ráj srdce*. Toto dílo lze chápat jako snahu o nalezení toho, co je dobré. Dobro je ale schované a my jej musíme hledat. Lidé buď chtějí dobro jen pro sebe a ne pro ostatní, nebo si dobra nevšímají a zapomínají na něj. Komenský toto považuje za nutné změnit. Vede čtenáře, aby přemýšleli o dobru, aby se ho snažili nalézt a rozjímal nad hlubokou podstatou věcí. Přemýšlením člověk ale dospívá k názoru, že všechno je marností a z labyrintu tohoto světa není cesty ven. Proto připojuje víru ve Všemohoucího, která teprve dává pravý smysl životu a tomu, co člověk hledá, v čem žije a na co hledí. Jako by implicitně v knize říkal, že poznat, co je dobro a schopnost dobro činit, lze pouze tehdy, je-li člověk upřímný sám k sobě, k lidem okolo a k Bohu. V kontextu *Všenápravy* má každý člověk usilovat o univerzální dobro a upřímnou víru, přičemž obojí spolu úzce souvisí. Dle Komenského poté ona náprava poplyne dobrovolně a bez násilí. Podle něj směřovat k obecnému dobru nelze bez víry, neboť základem všeho je Bůh. Život Komenského formoval a často bolel (úmrtí manželky, dětí, nechtěná emigrace, válka a starosti o Jednotu bratrskou), avšak jeho touha po dobru pro lidi a po úplnosti člověka zůstala. Přes všechno úsilí a bolest mu zůstávala naděje.

Jak bylo již zmíněno, Komenský kladl důraz na to, že člověk se v pozemském životě připravuje na věčnost. Pro Komenského ale přetrvávaly dvě naděje. Jedna pro život vezdejší a druhá pro život na věčnosti. Obě plynuly z jeho křesťanského přesvědčení. Naděje pro život zde na zemi byla taková, že pominou války, bude nastolen univerzální jazyk, politika a filosofie a lidstvo se bude moci dále vyvíjet kupředu. Naděje, že školy se zlepší, že jeho metody povedou k výchově vzdělaného, mravného a zbožného



člověka a že po třicetileté válce již svět válčit nebude, ale lidé najdou cestu k sobě navzájem, k Bohu a nakonec i k sobě samým. Lidstvo se tak řádně připraví pro svůj cíl.

### *Shrnutí*

Pansofické spisy, zejména pak *konzultace*, ukazují na víru v univerzální dobro, které je základním pilířem mnohých spisů Komenského. 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 ho 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 (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.

## 2. KOMENSKÉHO MYŠLENKY ODRÁŽEJÍCÍ SE V POZDĚJŠÍ VÝCHOVĚ K LIDSTVÍ

V této kapitole jsou hledány shody Komenského myšlenek a myšlenek pozdějších myslitelů, pedagogů a psychologů, kteří zásadně ovlivnili způsob současné výchovy a vzdělávání. Kosíková a Kunášek (2021) tak ukazují shody, ale i rozdíly, jež mohou vést k rozšíření holistické edukace.

### 2.1 KOMENSKÉHO MYŠLENKY

#### 2.1.1 KOMENSKÉHO MRAVNOST A MORÁLKA

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 samy o sobě. To, co se však nacházet dá, 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 ctností. 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 káznění má pomoci dítěti být lepším člověkem.

Mravní vzdělávání je u Komenského postaveno zejména na ctnostech, mezi nimiž jako základní vidí moudrost, umírněnost, statečnost a spravedlnost. Každé ze ctností věnuje krátkou metodu, jak takovou ctnost „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) střežit děti před špatnou společností a další.

### *2.1.2 TRANSCENDENCE A SVOBODA*

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 (1991, s. 559) uvádí, že lidský život má pro Komenského smysl v rozvoji tvořivé aktivity, totiž že člověk je svobodně jednajícím, 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.

## 2.2 SVOBODA: KOMENSKÝ A STEINER

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.

### 2.2.1 VÝCHOVA VEDOUCÍ KE SVOBODNÉMU ČLOVĚKU

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, však vychází 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.“

### 2.2.2 MORÁLNÍ A TRANSCENDENTNÍ ČLOVĚK

Steinerova pedagogika a zejména vedení (výchova) ke 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, a 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, s. 559), zatímco Steiner zcela zásadně odmítá obecný a univerzální zákon, který by měl diktovat svobodnému individu, 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 nejhlavnějších 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.

## 2.3 SEBEREALIZACE: KOMENSKÝ A ROGERS

Častým problémem je podle Jana Čápa (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.

### 2.3.1 HUMANISTICKÁ INDIVIDUALIZACE ČLOVĚKA

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

### 2.3.2 NAPLNĚNÍ VLASTNÍHO BYTÍ

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. Ovlivněno způsobem terapie, Rogers (2014) 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. Facilitátor 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, 2014, 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 je 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 (facilitátorem) 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.

## 2.4 HOLISTICKÝ PŘÍSTUP: KOMENSKÝ A SOUČASNÁ ČESKÁ VÝCHOVA

V českém školství v „době nové,“ po-komunistické, kdy byly hledány nové základy a směřování dalšího vzdělávání, se ukazuje humanizace jako jednoznačně nejvýznamnější proud.

### 2.4.1 ZAINTERESOVANÝ UPROSTŘED SVĚTA: PEŠKOVÁ

Výrazným zastáncem holistického přístupu v „době nové“ byla filosofka 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 filosofie, psychologie a dokonce i přírody. V neposlední řadě je zde vnímána také duchovní – transcendentní – těžko uchopitelná, složka života, která je vyjadřována uměním. Umění je chápáno jako výraz, vyjádření a reflexe života (Pešková, 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“ (Pešková, 1991, s. 119). 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 filosofii, 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, 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.

#### 2.4.2 PEDAGOGICKÉ SPOLUBYTÍ: PELIKÁN

Teorií výchovy a s ní spojenou psychologií 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 manipulativní 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 (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 druhému člověku 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).

#### 2.4.3 SVÉBYTNÝ ČLOVĚK: HELUS

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).

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 autoregulaci dítěte. Podle Heluse (2004, s. 86) je třeba na dítě nahlížet jako na osobnost, která je v procesu vznikání a rozvoje. Dále je také třeba mít na paměti, že zejména vnitřní procesy a vnitřní zdroje dítěte je nutné respektovat. Osobnost člověka chápe 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 neustále vědomí dětské odkázanosti na druhého a zároveň průběžný vývoj dítěte – dospívání. Za Vrchol lidství – to, k čemu směřuje výchova – můžeme u Heluse (2004, s. 217) shledávat dospělého jedince, který je svébytně nezávislý a dochází seberealizace. V jeho osobě se setkáváme s pedagogickou angažovaností směrem 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).

### 3. KOMENSKÉHO PŘÍNOS SOUČASNÉ VÝCHOVĚ

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. Z této práce však vyplývají 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 (Kosíková, Kunášek, 2021). 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 nedostatečností 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 lidstvem, 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 obohacím 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 smysluplnost, totiž ohraničení jedince ve vztahu k transcendenci.

## 4. PRÁCE SE VZTAHEM K TRANSCENDENTNU V SOUČASNÉ VÝCHOVĚ VYBRANÝCH SMĚRŮ

V předchozích kapitolách bylo ukázáno na důležité prvky a důrazy, které se objevovaly v pedagogice, zejména u myslitelů v minulém století, jež přinesly humanizaci současnému školství. Výchozí koncept pedagogiky Jana Amose Komenského byl prokázán jako stále relevantní i pro dnešní, moderní dobu. Přesto se část jeho myšlenek do jisté míry vytratila a jak bylo poukázáno, současná výchova může být obohacena Komenským zejména ve třech oblastech. První obohacení je ontologická a morální diferenciací lidské povahy mající naději nápravy, druhým obohacením je důraz na individualizaci člověka a jeho vztahu k univerzálnímu lidství. Třetím obohacením je Komenského teleologická antropologie ohraničená transcendencí.

Současné školství usiluje o humanizaci školy, o pedocentrismus, seberealizaci dítěte a o holistický přístup k dítěti. Jakékoliv zmínky o transcendenci spojené s duchovní stránkou člověka, která by mohla být součástí antropologie či dokonce součástí lidského poslání a tím také prvek důležitý pro celého člověka, zůstává zcela na periférii výchovy. Výchovně vzdělávací cíle Rámcového vzdělávacího programu mají za cíl rozvíjet klíčové kompetence. Jediná zmínka o duchovní stránce člověka je *respekt k duchovním hodnotám*. Z toho důvodu se tato kapitola zabývá vybranými pedagogikami, které do jisté míry pracují s duchovní stránkou člověka. Tyto pedagogiky jsou všechny řazeny do alternativního vzdělávání, ale naopak ne všechny alternativní směry s oním konceptem lidství ve vztahu k transcendentnu a kosmu pracují. Odlišné vzdělávání než to tradiční, veřejnosti nejpřístupnější, jsou styly například daltonských škol či jenského plánu, avšak ony, ač pracují s člověkem poněkud holisticky, nejsou v centru zájmu práce. V této kapitole bude věnován prostor zejména waldorfským školám a jejich anthroposofii, Marii Montessori a její kosmické výchově a nakonec církevním školám a jejich náboženské výchově. Takovýto výběr umožní průzkum v oblasti práce s lidskou úplností, které koexistuje ve vztahu s transcendentnem.

## 4.1 WALDORFSKÉ ŠKOLY

Vedení člověka k nějakému cíli pomocí výchovy a vzdělávání je úkolem i tzv. waldorfských škol. V této práci byla již jejímu zakladateli Rudolfu Steinerovi věnována jistá část, která měla za cíl poukázat dva aspekty steinerovské filosofie, v nichž můžeme shledávat jisté shody, ale i odchylky od myšlenek Komenského. Vést člověka k lidství podle Steinera, jak bylo již zmíněno dříve, je vést člověka ke svobodě, protože „opravdovými lidmi jsme přece jen potud, pokud jsme svobodní“ (Steiner, 1991, s. 118). Abychom však mohli odhalit cestu k onomu cíli svobody, je třeba více se věnovat celému systému anthroposofické pedagogiky.

V naší zemi řadíme waldorfské školy do alternativního vzdělávání. Přesto i waldorfské školy, zejména pak Steinerova *filosofie svobody*, přinesly značné ovlivnění do dnešní tradiční školy. Nejzásadnější ovlivnění přichází v důrazu na individualitu žáka a na příjemnost metod vzdělávání. Pedagogika by podle Steinera (Rýdl, 1994, s. 124) měla být vybudována na lásce k člověku vyvěrající z poznání člověka.

### 4.1.1 OBECNĚ O STEINEROVI A O PEDAGOGICE WALDORFSKÝCH ŠKOL

Rudolf Steiner se narodil roku 1861 v Chorvatském Kraljevcu, ale již od dětství vyrůstal v Rakousku. Při inženýrských studiích na Vídeňské univerzitě se začal zajímat o psychologii a filosofii. Zásadní vliv měla na Steinera filosofie Goetheho, což ho poté vedlo k doktorskému studiu filosofie. V roce 1913 založil tzv. Anthroposofickou společnost, která měla své sídlo ve Švýcarsku a nesla název *Goetheanum*. Do této doby měl několik příležitostí k pedagogické praxi, ale konceptu výchovy se věnoval zejména z hlediska filosofie. V roce 1919 mohl své pedagogické myšlenky realizovat na své první škole. Školu ve Stuttgartu nechal postavit továrník Emil Molt pro děti svých dělníků. Škola nesla název *Svobodná waldorfská škola* a měla zpočátku 8 tříd, 12 učitelů a 256 žáků. Steiner po vážné nemoci zemřel roku 1925, avšak zanechal po sobě velké množství knih, celou řadu přednášek a svou filosofii – anthroposofii. Rudolf Steiner byl nábožensky založený člověk, který měl již od svých údajných 8 let duchovní zážitky, které mu otevíraly možnost žít s kosmickými bytostmi. V roce 1902 vstoupil do *Teosofické společnosti*, jež měla za cíl syntetizovat všechna existující náboženství světa.

Steiner však po neshodách ze společnosti vystoupil a založil Antroposofickou společnost. Athroposofie, které ještě bude věnována část práce, se tak stala základem a výchozím bodem pedagogiky na waldorfské škole.

Steiner, stejně jako i ostatní pedagogové, dělí vývojové fáze dětí do fází, jež jsou od narození do šesti let, poté od sedmi do čtrnácti a třetí fáze navazuje a končí dvacátým rokem člověka. V každém tomto období má člověk za cíl určitý rozvoj. Nejprve je to práce s tělem, poté práce s emocemi a v poslední fázi jde o rozvíjení individuality a nezávislé osvobození se (Pol, 1995, s. 22). Specifické pojmy, které se objevují ve waldorfské pedagogice, jsou: a) epochy a epochové sešity – v průběhu vyučování je předmět zájmu jedna oblast, které se žáci věnují; b) denní rytmus – uspořádání dne podle určitého rozvrhu; c) umělecká výchova a eurytmie – kladený důraz na estetickou stránku člověka a vyjádření hudbou a tancem; d) spolupráce s rodiči.

Waldorfská pedagogika si klade za cíl vzdělávat děti všestranně a v harmonické osobnosti. K tomu vede výchova ke svobodě dítěte. Během výuky jsou zařazeny intelektuální, estetické, sociální, ale i pohybové prvky, například již zmiňovaná eurytmie. Epochální vyučování skýtá možnost hlubšího zkoumání daného tématu z různých aspektů a vede děti k tvořivosti a touze po poznání. Pro žáky platí zásada spolupráce, nikoliv soutěžení (Pol, 1995, s. 18). Podle Carlgrena (1991, s. 104–105) je úkolem waldorfského pedagogika sebezapírání, které umožňuje rozvíjení světa žáka. Učitel totiž nemá utvářet žáky ke svému obrazu, ale umožnit dětem vstupovat do světa v plné svobodě. Denní rytmus, který začíná ranním hlavním vyučováním (2 hodiny) a pokračuje předměty vyučovanými rytmickým opakováním, je zakončený ruční prací žáků. „Ruční práce připravují člověka k tomu, aby vyvíjel v myšlení svou vůli“ (Carlgren, 1991, s. 68). To, co je velmi specifické pro waldorfské školy, je úzká spolupráce s rodiči a jejich zapojení. Pol shrnuje cíl waldorfských škol následovně: „Považuji za potřebné ještě jednou zdůraznit, že cíl veškerého snažení waldorfských učitelů nespočívá ani tak v akademickém úspěchu, jako spíše v morální odpovědnosti jedince, který je sociálně citlivý a uvědomělý. Cílem je rovnováha mezi člověkem a vnějším světem“ (Pol, 1995, s. 28).

#### 4.1.2 ANTHROPOSOFIE JAKO VZTAH ČLOVĚKA K UNIVERZU

Anthroposofie je ucelený koncept filosofie, který se zabývá vědeckým výzkumem duchovního světa. Podle Steinera se jedná o přímé a skutečné poznání světa, neboť svět hmotný a duchovní tvoří jedno velké univerzum. Přestože duchovní svět, se kterým Rudolf Steiner přichází, obsahuje velké množství postav, složitostí a vztahů, v zásadě nechce vytvářet nové náboženství. Snaží se rozvíjet *christologii*, která mluví o kosmickém Kristu a hmotném Ježíši. V této práci není relevantní zabývat se dopodrobna Steinerovou koncepcí duchovního světa ani anthroposofií více detailně. Nutné však je zopakovat steinerovskou antropologii, totiž možnost reinkarnace svobodného individua. Člověk má podle Steinera čtyři těla, složky: a) fyzické tělo – smyslové; b) životné tělo – životní energie; c) astrální tělo – pocitové (obalové) tělo; c) „já“ – což je nositelem lidské duše.

Vztah člověka k univerzu – k celému komplexu duchovna – je chápán jako možnost otevřenosti lidské úplnosti. Anthroposofie je tedy velmi často na pozadí veškeré výuky a výchovy ve waldorfských školách. Nutné je však říci, že ne všichni pedagogové oněch škol jsou anthroposofové. Vyučování je nicméně otevřené duchovní stránce člověka. „Náboženství je na waldorfských školách prezentováno jako jeden z předmětů, a to buď vždy bezkonfesivně, nebo v různých konfesích... v souvislosti s výukou náboženství [je] prezentován zejména morální aspekt s ohledem na správnou hodnotovou orientaci žáka, může být takto nepřímě působeno na jejich světonázorovou orientaci“ (Pol, 1991, s. 15). Úlohou této práce není hodnotit filosofické koncepty, avšak výchovně zaměřené aspekty. Ve svém světonázoru by se Steiner s Komenským neshodli, určitá shoda je však v prostoru, který dostává ve výchově i vzdělávání transcendentno. Vzdělávat dítě tedy znamená vést ho ke svobodnému individu se vztahem a otevřeností k duchovnímu univerzu.

#### Závěrem a shrnutí

V České republice jsou zastoupeny waldorfské školy: mateřské, základní i střední. Přestože je ve waldorfských základních školách používán jen slovní hodnocení, v osmém i devátém ročníku dostávají i hodnocení převedené na známky, a to z důvodu přijímacích zkoušek na jiné střední školy. Pro širokou veřejnost jsou waldorfské školy



možná nejznámějším zástupcem alternativního vzdělávání. V České republice je dnes kolem 20 základních waldorfských škol. Myšlenky škol vycházející z pedagogiky a anthroposofie Rudolfa Steinera, které drží poměrně ucelenou jednotu, se však na různých školách liší, zejména pak vztah k anthroposofii a duchovnímu světu. Školy kladou důraz na celistvé vzdělávání žáků, na epochální způsob učení, estetickou stránku člověka podporovanou eurytmií, ale hlavně na výchovu individuálního jedince ke svobodnému bytí, jež chápe svět ve vztažnosti.

## 4.2 MONTESSORIOVSKÁ PEDAGOGIKA

Dalším druhem pedagogiky, o kterém je třeba se zmínit, je pedagogika Marie Montessori. Přestože celá řada montessoriovských metod se uchytila v tradičním vzdělávání a školství, je tento druh pedagogiky stále vnímán jako alternativní. To dokazují i slova Karla Rýdla, který v úvodu knihy *Od dětství k dospívání* shledává fakt stálého prosazování kvalitního vzdělávání postaveného na vědecky ověřených základech a opomíjení a nepodporování montessoriovské pedagogiky jako fakt až údivně zarážející. Zařazení tohoto systému celou „řadou autorů poslední třetiny minulého století mezi tzv. alternativní směry mělo zřejmě za následek, že jde pedagogicky o něco okrajového, výjimečného a hlavně určeného nikoliv pro širokou veřejnost, ale úzkou, specificky zaměřenou skupinu jedinců. Ale opak je pravdou... Myslím, že žádná metoda uplatňovaná v současnosti v pedagogické praxi nemá tak jasnou a dlouhodobě empiricky ověřenou vědeckou platnost“ (Montessori, 2011, s. 12). Pedagogika Marie Montessori, ač dnes velmi inspirativní pro tradiční školství v některých svých myšlenkách, zejména pak v metodách zabývajících se rozvojem dítěte, stále zůstává do jisté míry na periferii. Její pojetí člověka jako celistvé bytosti však i v této práci může být zcela zásadní v hledání právě oné cesty k úplnému lidství a k hledání výchovy, která dítěti – člověku – pomůže k úplnému lidství směřovat a možná i docházet.

Pedagogiku Marie Montessori je třeba prozkoumat hlouběji, abychom dokázali nejen ocenit její přínos, ale abychom viděli její holistický přístup k dítěti a člověku tak, jak byl opravdu chápán. V práci byla již zmíněna celá řada autorů a pedagogů, kteří si kladli za cíl přistupovat k člověku více komplexněji, a v tom všem bylo touto prací poukazováno na shody s Komenského myšlenkami. U Montessori se implicitní shody stávají zcela explicitními v momentě, kdy Komenského koncept pomyslně sbírá ze země a opět ho převádí do praxe. Komenského koncepci a zejména spis *Orbis pictus* považuje až do své současnosti v celé historii pedagogiky za zcela ojedinělý. Ke Komenskému cítí veliký respekt a projevuje uznání. Celá Montessori koncepce pedagogiky zaměřená na dítě a její návaznost na Komenského lze shrnout jejími slovy: „Velikost dětské inteligence zůstává netušená. My, kdo jsme odhalili její sílu, doufáme,

že se podaří myšlenku Komenského obohatit tím, že dětem svět ukážeme v reálu“ (Montessori, 2011, s. 31–32).

#### 4.2.1 OBECNĚ O MARIÍ MONTESSORI A JEJÍ PEDAGOGIKA

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 do měšťanské rodiny. Po přestěhování rodiny do Říma se začala Maria věnovat biologii, chemii a zcela nekonvenčně začala docházet na univerzitní přednášky. Po vystudování začala pracovat jako asistentka na psychiatrické klinice. Její práce s postiženými dětmi a pozdější studium antropologie, pedagogiky a experimentální psychologie ji dovedlo k vytváření způsobu rozvíjení motoriky a smyslového vnímání mentálně zaostalých dětí. V roce 1907 byl pod jejím vedením založen první speciální dům, ve kterém mohla Montessori uplatňovat své metody a v následujících letech počet domů stále vzrůstal, proto opustila svou lékařskou profesi a začala se plně věnovat pedagogice. Od roku 1913, kdy poprvé jela do USA, získala její přednášková i publikační činnost své jméno v rámci celosvětové pedagogiky. Ve Španělsku se začala podrobněji věnovat koncepci náboženské výchovy a její didaktikou, sama byla totiž katoličkou. V roce 1929 byla založena mezinárodní společnost *Association Montessori internationale (AMI)*. V roce 1939 Montessori odjela do Indie, kde byla internována v průběhu druhé světové války. Zde však mohla dokončit své dílo zaměřené na kosmickou výchovu a ekologii. V roce 1950 obdržela Nobelovu cenu za mír. Maria Montessori zemřela roku 1952 a na svém náhrobním kameni má napsáno: „Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír mezi lidmi na celém světě“ (Šebestová a Švarcová, 1996, s. 8).

Pedagogika Marie Montessori stojí na několika faktorech, které společně utvářejí koncept, jež vede k rozvíjení dítěte a směřuje k úplnému lidství. Montessoriovská pedagogika se věnuje zejména menším dětem ve věku mateřské školy, na čemž lze vyzorovat specifické prvky nejzřetelněji. Dělení stupňů školy uspořádává obdobně jako Komenský s tím rozdílem, že uvádí určité fáze ve vývoji jako přechodné do další fáze – například vypadnutí zubu ve věku kolem 6 let, kdy dítě přechází do školního věku, apod. Pro každé období připravuje jiné plány vzdělávání. Montessori přirovnává vývoj dítěte k metamorfóze hmyzu a dodává, že „vlastně před sebou máme v každém novém stadiu odlišné dítě, které má jiné typické vlastnosti, než mělo v přechozích letech“ (Montessori, 2011, s. 15). Pojmy spojené s její pedagogikou

jsou: a) polarizace pozornosti – mimořádné hluboké soustředění a ponoření se do konkrétní činnosti; b) senzitivní období – období, v němž se dítě nejsnadněji naučí určité dovednosti; c) kosmická výchova – chápání člověka v rámci celého kosmosu a ve vztahu k němu; d) koncepce svobodné volby práce; e) speciální didaktické pomůcky přiměřené vývojové fázi dětí; f) vzájemné učení dětí ve skupině obsahující děti různého věku.

Podle Dvořákové vycházela montessoriovská pedagogika z bezprostředního pozorování dítěte a jeho chování v konkrétních činnostech, což bylo podkládáno vědeckými poznatky a experimentální psychologií. „V tomto uceleném a propracovaném vzdělávacím systému můžeme nalézt dva základní charakteristické prvky – orientaci na dítě a pochopení výchovy jakožto realizace svobody“ (Dvořáková, 2010, s. 17). Přirozený rozvoj dítěte je cílem tohoto vzdělávání, jež je chápáno jako proces sebeutváření dítěte. Právě k svobodnému sebeutváření dochází v didakticky uzpůsobeném prostředí, ve kterém se dítě pohybuje zcela volně. „Jak je dobře známo, náš vzdělávací systém hodnotí význam prostředí tak vysoko, že ho dokonce klade do samého středu pozornosti při koncipování vyučovacích procesů“ (Montessori, 1998, s. 43). Didakticky uzpůsobené prostředí nabízí prostor pro vývoj dítěte, ale zároveň stanovuje hranice. Dítě se učí vlastním tempem a z vlastní vůle díky činnostem, které si samo vybírá. Nedochozí tak přehlcenosti či naopak k nedostatečnosti podnětů. Montessori (1996, s. 24) říká, že prostředí a současně příprava učitele, pedagoga, jsou základem výchovy. Láska je nutným postojem pedagoga, který dítě následuje a podporuje a stává se pasivním proto, aby dítě mohlo být aktivním a mělo plnou svobodu vyjádřit se. Stejně jako u Komenského je i u Montessori zásadní realizace dětí v tvorbě (Montessori, 2011, s. 35).

Svoboda, jak je chápána u Steinera, dává hodnotu lidskému životu, protože ona svoboda činí člověka oproštěného od svého okolí a nesvázaného něčím, co by člověka omezovalo, pokud sám nechce. Svoboda u Montessori je chápána spíše jako prostředek vývoje, způsob, kterým člověk dochází k něčemu vyššímu. Montessori chápe člověka jako tvora, jež své uskutečňování naplní tím, že mu bude umožněno svobodně vyjádřit a tvořit to, k čemu cítí „puzení“. Zde přichází ke slovu antropologie, která zaujímá místo na pozadí koncepce výchovy.

#### 4.2.2 KOSMICKÁ VÝCHOVA A ÚKOL ČLOVĚKA

Antropologie, již je možné u Marie Montessori spatřit, vychází z křesťanského předporozumění světa. Světonázor a ideje, jež zastávala, tak poskytují odrazový můstek výchově. Prvním výchozím bodem, stejně jako u Komenského, je svět jakožto Bohem stvořený kosmos. V rámci tohoto vztahově propojeného kosmu se člověk nachází a funguje. „Náš život patří zčásti Bohu a zčásti člověku“ (Montessori, 2011, s. 18). Morálka a vztah k transcendentnu, které má za úkol mysl zaujmout svým tajemnem a velkolepostí, tak poskytují člověku důstojnost, a když si člověk uvědomuje svou důstojnost, cítí se svobodný. S tím související prvek této antropologie je pojem *úkol*. Montessori vidí duchovní stránku člověka jako něco, co „dává člověku sílu splnit úkol“ (Montessori, 2011, s. 35). Člověk je tedy chápán jako k něčemu poslaný a současně jako ten, kdo onen úkol nachází až v momentě otevření své duchovní stránky. V Montessori pojetí byla duchovní stránka neúplnější v křesťanské spiritualitě.

Kosmická výchova spočívá v uvědomění si, že člověk je součástí jednotného kosmického plánu stvoření. Cílem výchovy je tak poskytnout dětem ucelenou obklopující představu o jednotlivých částech celku světa – všeho živého i neživého – člověka i přírody. Montessori ve své přednášce o náboženské výchově (Montessori, 2019, s. 251–261) mluví o *lačnění dětí po velkoleposti*, která je dětem vrozená, stejně jako nabývání jazyka. Podle Montessori je každý člověk náboženský a je fascinován velkými idejemi. Dítěti nemá být víra ani náboženství předávána – jako třeba historie –, ale má být v *prostředí*. To, že dítě vnímá duchovní stránku svého prostředí, pomáhá rozvíjet i jeho duchovní stránku.

Otázka morálky je podle Montessori nutně spojená s transcendentnem, Bohem. A ono transcendentno je taktéž jednou ze složek úplného lidství. Sama říká: „Společnost má velké obavy o morálku. Morálka a náboženství se staly samotným předmětem studia. Mnozí lidé říkají: Co víc potřebujete? Myslím si, že ti, co se zabývají jen dobrým a zlým, zapomínají na lidství. Bůh je jako lék k očistě duše. Musí tu být něco většího“ (Montessori, 2019, s. 261). Avšak jak duchovní, tak morální vývoj má svá stadia a fáze, přičemž ta nejcitlivější fáze je ve věku 6–12 let. Dospělý si této stránky má být vědom a s ní přistupovat k životu. Život v jednotě se sebou, s druhými a s celkovým stvořeným Kosmem, to je *úplnost*, ke které Montessori směřuje; *úkol*, který má člověk vykonávat. Otázky po mravní výchově a mravním jednání vycházejí z psychologického chápání

člověka. Bez společenského života a společnosti nemá cenu mluvit o morálce. Problémy mravů a chování dětí však Montessori nekládá do dětí, ale do dospělých. Říká: „Podívejte se na lidi v tomto světě a pak si je představte jako mravní vzory pro budoucího občana světa!... Máme-li zlepšit podmínky pro děti, nejprve se musíme zamyslet nad rodiči. Nejprve musíme změnit dospělé lidi, kteří se tak úzce zabývají mravní výchovou dětí“ (Montessori, 2019, s. 263–267).

Kosmická výchova má dítěti posloužit chápat svět jako celek. Člověk se svobodně a individuálně vyvíjí, avšak vždy ve vztahu k celkovému kosmu. I zde spatřujeme obdobu Komenského *lidství*, které bylo chápáno jako univerzální lidství, nikoli pouze individuální lidství, jež by jakožto individuum bylo o něco ochuzené. Podle Zelinkové (1997) má kosmická výchova tři fáze. První fáze je orientace na předmět, druhá orientace na celek a třetí fáze je rozumové zpracování poznatků o světě. Pro poznání světa a vztahů v něm je však třeba vytvořit didaktický materiál. „Materiál působí jako spojující prvek mezi dítětem a kulturním prostředím, do něhož vrůstá. Umožňuje dítěti být aktivní, vytvářet vlastní vztah ke světu, který ho obklopuje“ (Zelinková, 1997, s. 36). Celkové pojetí světa a vztah k němu má vést k míru a „vybudovat svět přátelství je vlastní kosmické poslání člověka“ (Zelinková, 1997, s. 37).

### *Závěrem a shrnutí*

Nejvyšší počet zastoupených školských zařízení aplikující metody Montessori na našem území jsou mateřské školy, které přesahují číslo sta mateřských škol, nejvíce kumulované v oblasti Prahy a okolí. Základních škol se údajně objevuje kolem 50. Může se však jednat o školy, kde mají třeba jen jeden či dva ročníky postavené na metodách Montessori. Do celkového počtu mohou být zahrnuta i volnočasová zařízení. Od devadesátých let minulého století pochopitelně dochází k obrovskému nárůstu zájmu o tuto metodu, a to stále se vzestupnou tendencí, avšak například finanční náročnost některých pomůcek nedovoluje rychlejší rozšíření. Montessoriovská pedagogika je, i přes nárůst zájmu, stále považovaná za alternativní školní systém, přestože celá řada metod, pomůcek a psychologických vědeckých poznatků byla integrována do současného tradičního školství.

Je nutné konstatovat, že metody Montessori nabyly v průběhu času různé podoby a v dnešní škole se málokdy objevují v takovém rozsahu či úplnosti, v jakém je sama Montessori vytvářela. To, co je pro současná školská zařízení společné, je právě svoboda volné práce v prostředí, které je didakticky a vývojově přizpůsobené svými materiály a pomůckami, dále respektování senzibilního období a polarizace výchovy. Kosmická výchova často zaujímá tu podobu, že věci kolem nás jsou ve vzájemném vztahu, a ukazování tohoto vztahu. Montessori metoda může být zejména v široké veřejnosti zaměňována za liberální způsob výchovy a vzdělávání. Transcendentno a duchovní složka člověka je velmi často opomíjena nebo nahrazována zmiňovaným kosmem – což byla pro Marii Montessori součást stvoření. Přesto je kladen důraz na lidskou aktivitu ve vztahu k přírodě a lidem okolo.

Montessoriovská pedagogika spočívá v dětské svobodné volbě práce, která nejlépe vede k rozvoji dítěte, jež je samo v senzibilním období nejvíce otevřené prvkům a věcem. Polarizace pozornosti pomáhá dítěti osvojovat a fixovat určité činnosti, zejména hrou. U dospělých jedinců dnes můžeme takový stav nazývat *flow*. Oproti zcela liberální výchově se pedagogika Montessori odlišuje svým upraveným prostředím, které je didakticky uzpůsobené dítěti, jeho věku, jeho fázi vývoje, a stanovuje tak dětské hranice, které se v průběhu proměňují. Shoda, jež je nacházena mezi současnou Montessori pedagogikou a mezi Komenským, je vztažnost k celému, univerzálnímu světu a touha po univerzálním dobru, míru. Komenský i Maria Montessori by dodali – vztah k transcendentnu, jež doplňuje lidskou důstojnost a lidskou mysl přesahuje svou velkolepostí. Kosmická výchova tak může připravovat člověka k jeho úkolu.

## 4.3 CÍRKEVNÍ ŠKOLY

Zcela odlišným případem od výše uvedených je téma církevních škol. Církevní školy totiž stojí na pomyslném pomezí mezi tradičním a alternativním školstvím, protože patří do soukromého sektoru, který do jisté míry umožňuje volbu způsobu vzdělávání (Průcha, 2012, s. 23–25). Církevní školy může zřizovat pouze státem uznaná církev a její učební plán musí být schválen MŠMT. Podle Průchy (2012) je alternativnost církevních škol dána třemi hlavními faktory. Prvním faktorem je kurikulum určité školy (školní vzdělávací program). Kurikulum v církevních školách často klade důraz na jazyky včetně latiny, je také zahrnuta výuka náboženství či religionistiky a další. Druhým faktorem je stavba na křesťanských hodnotách a principech, začlenění křesťanské etiky. Třetím faktorem je angažovanost školy ve vzdělávání a přípravě žáků a studentů směrem k pomáhajícím profesím jako je charitativní péče, zdravotnictví, ale také směrem k profesím typu restaurátérství či ekologie. Podle Průchy (2012, s. 23–25) počet církevních škol stále roste. Dokládá to například údaje, které ukazují, že ve školním roce 1992/93 bylo 46 církevních škol, zatímco v roce 1999/2000 jich bylo již 108.

Ohraničené lidství transcendentnem je logickým vyústěním i v církevním školství, nejen u Komenského. Právě Průchovy faktory, které popisují odlišnost církevního od tradičního školství, ukazují obdobným směrem, totiž k jakési nápravě, k angažovanosti v pomoci druhým, v seberealizaci lidstva i individuů, ale i poukazování na hodnoty morální i duchovní. Z toho důvodu, že se jedná o moderní a současné školství, je v této kapitole zařazena i část věnující se výuce náboženství jak na církevních, tak i na tradičních školách.

### 4.3.1 PEDAGOGIKA CÍRKEVNÍCH ŠKOL

Různost církevních škol, ale také velikost určitých zařízení s sebou nutně přináší odlišnosti ve způsobu výuky i v metodách. Detailní popis dělení církevních škol není pro tuto práci relevantní, z toho důvodu stačí uvést, že církevní školy, protože mají různá teologická pozadí – katolická i protestantská, se sice odlišují v některých důzrazech křesťanských principů, ale v zásadě se stále jedná o vztah člověka ke stvoření



i ke Stvořiteli. Právě tyto vztahy do vysoké míry korelují a odpovídají Komenského antropologii. Onen transcendentní prvek je však velmi často obsažen zejména v některých předmětech, jako je například religionistika a náboženství, ale také v některých školních, v drtivé většině nepovinných, akcích, jako jsou například školní bohoslužby.

Církevní školy jsou sice otevřené některým (alternativním) metodám vzdělávání, ale v zásadě pedagogika církevních škol odpovídá normálnímu tradičnímu vzdělávání. Pedagogika je obohacena o některé předměty (etika apod.) anebo nabídkou nepovinných akcí, ale sama o sobě nenabízí žádnou specifickou metodu, která by se od běžného školství odlišovala. Učitelé, stejně jako žáci, nemusejí být věřící, aby mohli být součástí školy. To, na co je velmi často kladen důraz, je právě předmět etiky, ve kterém je kladen důraz na *ježíšovské přikázání* milovat bližního jako sám sebe. Etika představuje jeden z hlavních předmětů, kde dochází k seberozvoji žáků. Seberozvoj, sebepřijetí a sebeuvědomění se totiž slouží jako základ pro dobrou komunikaci a prosociálnost. Náboženství je prezentováno pluralitně, často pojmáno religionisticky. Rozvoj individua tak vede i ke vztahu k druhému člověku. Přístup k druhému člověku jako ke svému bližnímu se v církevních školách realizuje i u vztahu žáka a učitele, což vede ke značně individuálnímu přístupu

#### 4.3.2 NÁBOŽENSKÁ VÝUKA

Přístup k člověku v jeho holistickém způsobu bytí a současně braní zřetele na duchovní rozměr člověka je v církevních školách prezentován zejména náboženskou výchovou a nabídkou křesťanských programů (modlitby, bohoslužby, náboženství). Pálková (2012, s. 34–39) uvádí, že obsah nepovinného předmětu je v kompetenci církve, která předmět vyučuje, a výchova má žáka uvádět do vztahu k Bohu, poukazovat na konkrétní smysl života a představovat nejvyšší morální hodnoty. Říká, že v předmětu náboženství jde hlavně o zakotvení hodnotového systému člověka.

Náboženská výchova, pokud je na škole realizována, může mít mnoho podob. Nejedná se jen o nějaký katechismus, ale jde především o ztišení *vlastní duše* v průběhu dne. Způsoby ztišení mohou být buď modlitbou, povídáním, čtením Bible, bibliodramatem, zpěvem či jinou technikou, která vychází z křesťanské tradice. Pro

věřícího člověka se tak náboženská výchova stává přínosem v tom, že víra není vyhrazena pro nedělní návštěvu kostela, ale je součástí každodenního života. Pro nevěřícího či *hledajícího* se náboženská výchova může stát obohacením, které vede k toleranci, uvědomění si sebe sama a respektu k druhým. Ztišení v rámci náboženské výchovy tak přináší možnost otevřenosti směrem k Přesahujícímu.

#### 4.3.3 VÝUKA NÁBOŽENSTVÍ V SOUČASNÉM (TRADIČNÍM) ŠKOLSTVÍ

V historii křesťanské Evropy bylo náboženství součástí vzdělávání téměř celý středověk a část novověku, což bylo také zapříčiněno tím, že stát a církve šli značnou mírou společně. Ve většině případech byla zřizovatelem škol právě církve. Avšak od doby Komenského, kdy bylo křesťanství na denním pořádku, se mnoho změnilo. Například ještě při sčítání roku 1921 bylo 82 % lidí katolického vyznání a naproti tomu 7,2 % lidí vyplnilo „bez vyznání“. Přestože náboženská v české zemi stále klesala, hluboký propad křesťanského vyznání zaznamenalo až sčítání v roce 2001, kdy se ke křesťanství hlásilo okolo 30 % obyvatelstva a 59 % uvedlo, že jsou bez vyznání. Při sčítání roku 2011 se ke katolické církvi hlásilo pouhých 10,3 % obyvatelstva. Je však nutné podotknout, že spiritualita se stala více individuální a osobní věcí. Necelých 35 % totiž uvedlo, že jsou bez vyznání, a naproti tomu 45,2 % nevedlo své náboženské přesvědčení vůbec. Stav náboženské výchovy od dob Komenského se proměnil, a to ze tří důvodů: a) výrazný fakt poklesu spirituality a lidské participace v církvi; b) lidská svoboda vyznání vycházející z Usnesení ČNR č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod, čl. 16; c) oddělení církve a státu.

Zatímco v Komenského době byla náboženská výchova součástí výuky automaticky, v současné době tomu tak není. Podle *Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolních, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* (školský zákon) je sice možné vyučovat ve školách náboženství, avšak ve státě, kraji, obci nebo svazkem obcí zřízené škole může být náboženská výchova vyučována pouze jako nepovinný předmět, a to za předpokladu, že o předmět má zájem alespoň sedm žáků. Vyučovat náboženství na státních školách může pouze pověřenec církve, který splňuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka podle zvláštního předpisu, což podle Horáka (2011, s. 171–175) splňuje pouze devět církví. Na církevních a soukromých školách může být náboženství vyučováno jako povinný či volitelný

předmět, avšak musí být zařazen v učebním plánu školního vzdělávacího programu dané školy a musí k němu být vypracovány i učební osnovy.

Shodu Komenského a současného školství v konceptu náboženské výchovy lze pozorovat zejména v tom, že je velmi úzce spjatá s výchovou etickou a morální. Do škol tedy můžou chodit například křesťanští lektoři, kteří seznamují žáky s křesťanstvím, avšak vždy v rámci nějakého konkrétního předmětu. Žákům má být také představována pluralita, a tak mají být ušetřeni jistého náboženského náporu. Náboženství je v současné době chápáno spíše jako nemístné na školní půdě. Komenský však považoval tuto výchovu za klíčovou pro vybudování charakteru člověka. Současné školství tak namísto náboženské výchovy zařazuje etickou výchovu apod., která má lidi vychovat k „úplnému člověku“. Důležitý prvek současného školství je pluralita a náboženská svoboda výběru, což Komenský spíše nedoporučoval. Shoda současného školství a Komenského myšlenek je také v tom, že člověk má být řádně vychován k vysokým cílům a ideálům; neshoda je však v metodách a dalo by se říct, že i ve východisku a důvodech onoho směru k úplnosti. Komenský zařazuje zbožnost velmi vysoko na žebříčku důležitých oblastí ve vzdělání, zatímco dnes je náboženská výchova brána jako nabídka světo-názoru

## ZÁVĚR

Komenský, jenž je všeobecně a celosvětově přijímán za prvotřídního pedagoga a vnímán jako vzor učitele, ve své době přinesl zcela zásadní revoluci do školství. Jeho celistvý systémový svět odráží velikou spoustu myšlenek, metod a zásad, které jsou ve vzdělávání i výchově používány dodnes. Způsoby Komenského jsou sice přijímány, ale dalo by se říci, že důvody již tolik ne. Současná výchova člověka v porovnání s Komenského teleologickou antropologií nutně naráží na určité rozdíly. Tato práce poskytuje popis Komenského antropologie, která vychází z křesťanského přesvědčení, ale také jasně dokládá aktuálnost a relevantnost jeho myšlenek vztahujících se k holistickému přístupu k člověku i v současnosti. Komenského myšlenky jsou porovnávány s mysliteli, jako byl Steiner a Rogers či čeští myslitelé, pedagogové a psychologové jako například Helus, Pelikán či Pešková.

Práce si kladla za cíl popsat holistický přístup k člověku na základě myšlenek Jana Amose Komenského, podložit jejich aktuálnost a relevantnost a poukázat na již vytracené Komenského myšlenky, které mohou být pro současnou výchovu člověka a pedagogiku zásadně obohacující. Byly ukázány zejména tři přínosy: a) antropologie, která disponuje ontologickou a morální diferenciací lidské povahy; b) dílny lidskosti mající za cíl tvořit lidskost (dobro) skrze úplné lidi – individualita tak je vždy udržována ve vztahu k celé společnosti; c) teleologická antropologie ohraničená transcendentem, která má za cíl dovést člověka k ideálu lidství, k univerzálnímu dobru a k nápravě lidství.

Úplné lidství, které je obohaceno o svou duchovní stránku, zejména pak o svůj vztah k transcendentu, se stalo dalším předmětem zkoumání ve vybraných směrech pedagogiky současnosti. Práce předkládá pedagogiku waldorfských škol, montessoriovskou pedagogiku a církevní školství jakožto alternativy, které pracují s duchovní stránkou člověka velmi otevřeně, ve většině případech dobrovolně. Církevní školy mají svou tradici a logicky ústí z křesťanských hodnot a křesťanské tradice. Pedagogika Marie Montessori taktéž vychází z křesťanského pozadí, které poskytuje výchozí bod i pro další výchovu a vzdělávání – i když přínos montessoriovské pedagogiky je dnes viděn spíše v rozvojových metodách, tedy ne nutně v duchovní stránce člověka. Školy waldorfské mají jinou startovní pozici, totiž antroposofii, která

se od křesťanství liší. Jedním takovým rozdílem je právě křesťanský *telos*, zatímco v antroposofii se pracuje spíše s reinkarnací a koloběhem. Avšak stále rostoucí zájem o ony školy a pedagogiky nás vede k myšlence, zdali lidské hledání opravdu nevychází z lidského nitra, které touží po přesahující rovině, a které tam nachází nejenom způsob, ale také smysl bytí.

Komenský tak i dnes poskytuje odpověď právě pro hledání cesty k úplnému lidství ve vzdělávání. Nabízí odpovědi nejen na otázku *jak?*, ale také *proč?* Zatímco někteří kladou například svobodu člověka za cíl, Komenský důležitost svobody spatřuje spíše jako mezník na cestě k cíli jinému. Jak člověka vzdělávat a vychovávat? K čemu má tato *edukace* směřovat? Proč má docházet k seberozvoji a seberealizaci? Proč má člověk jednat svobodně? Proč se má člověk zabývat úplností? Proč má být člověk úplný? Proč...

„Pečlivě vychovávat mládež znamená pečovat o to, aby jejich duše byla ochráněna před nákazami světa a aby semena poctivosti jim vrozená byla přiváděna čistým a ustavičným napomínáním i příklady ke zdárnému vyklíčení; konečně aby pravým poznáním Boha, sebe sama i rozmanitých věcí byla plněna jejich mysl; a v tom světle aby zvykali viděti světlo Boží a nade vše ostatní milovati a ctíti otce světla“ (Komenský, 1948, s. 30).

## LITERATURA:

BĚLINA, P. a kol: *Dějiny země Koruny české II*. Praha: Paseka 1995.

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 1993.

ČAPKOVÁ, D. *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1968.

ČAPKOVÁ, D. *Škola a utváření lidství v pojetí J. A. Komenského*. *Pedagogika*, 1991, č. 5-6, s. 553-562.

FLOSS, P. Pojetí Boha u Komenského. *Křesťanská revue*. 1993, č. 60.

FLOSS, P. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. Brno: Soliton. 2005.

FLOSS, P. *Příroda, člověk a společnost v díle Jana Amose Komenského*. Přerov: Městský národní výbor, 1968.

FLOSS, P. *Jan Amos Komenský: od divadla věcí k dramatu člověka*. Ostrava: Profil, 1970.

FOTJÍČEK, M. *Waldorfská škola*. *Dingir*, 2000, č. 2.

HÁBL, J. *Aby člověk neupadl v nečlověka*. Vimperk: Mervant, 2015.

HÁBL, J. *Lekce z lidskosti v životě Jana Amose Komenského*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010.

HORÁK, Z. *Církev a české školství*. Praha: Grada, 2011.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004

KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*. Brno: Komenium, 1948.

KOMENSKÝ, J. A. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Nakladatelství Svoboda. 1992. sv. I-III.

KOMENSKÝ, J. A. *Všenáprava*. Praha: Orbis, 1950.

- KOSÍKOVÁ, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011.
- KOSÍKOVÁ, V. – KUNÁŠEK, D. *Výchova k lidství v díle J. A. Komenského s přesahem do současného pojetí výchovy*. In *Polonia Journal*. Bielsko-Biała: Wyzsza Szkola Ekonomiczno-Humanisticna, 2021. (v tisku)
- MONTESSORI, M. *Grundlagen meiner Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer 1996.
- MONTESSORI, M. *Maria Montessori, Londýské přednášky*. Praha: Portál, 2019.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998.
- PELIKÁN, J. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum, 2002.
- PELIKÁN, J. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997.
- SEMOTÁNOVÁ, E. *Atlas českých dějin, 2. díl, od roku 1618*. Praha: Kartografie, 2003.
- PÁLKOVÁ, J. *Výuka náboženství na základních školách v ČR*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2012.
- PATOČKA, J. – SCHIFFEROVÁ, V. *Komeniologické studie: soubor textů o J. A. Komenském*. Praha: Oikoymenth. 1997.
- PEŠKOVÁ, J. – SCHÜCKOVÁ L. *Já, člověk*. Praha: SPN, 1991.
- PIAGET, J. *Jan Amos Comenius, Prospects* (UNESCO, International Bureau of Education), vol. XXIII, no. 1/2, 1993.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2012.
- ROGERS, C. R.: *Způsob bytí*. Praha: Portál, 2014.
- SPIPKOVÁ, V. *Přínos díla prof. Heluse pro pedagogiku a transformaci českého školství po roce 1989*. *Pedagogika*, 2016, č. 1, s. 111 – 119.

STEINER, R. *Filosofie svobody*. Praha: Baltazar, 1991.

ŠEBESTOVÁ, V. - ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996.

ŠTAMPACH, I. Anthroposofie u nás dnes. In *Dingir*, 2000, č. 2.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997.