

Ján A. Komenský

PROF. A. A. KRABNOVSKIJ

JÁN AMOS KOMENSKÝ

1955

SLOVENSKE PEDAGOGICKE NAKLADATELSTVO BRATISLAVA

Keď pozorne skúmame Komenského pedagogickú tvorbu, musíme rozhodne zamietnuť dosiaľ jestvujúce názory, podľa ktorých vraj Komenský bol len vy-
nikajúcim „žiakom“ anglického filozofa Bacona Verulamského a hlásateľom
jeho náhľadov. Dnes už istotne vieme, že Baconove sociálne a politické názory
nikdy neprekročili rámec záujmov anglickej veľkiburžoázie a zburžoázenej
šľachty. Naproti tomu Komenského názory ďaleko prekročili rámec buržoázneho
zriadenia, zámerne slúžili svojmu národu a plebejcom tej doby. Bacon aktívne
podporoval myšlienku svetovlády Anglicka, schvaľoval okupáciu Indie a ostatné
koloniálne lúpeže. Komenský odsudzoval vládu silnejších národov nad slabšími.
Bacon bol odporcom práv národov. V národe videl iba prameň „neporiadkov“
a „nepokojov“. Bol prívržencom absolutistickej monarchie, kým Komenský bol
zástancom práv národov na samourčenie, prívržencom a vodcom českej demo-
kracie svojich čias. Z toho vyplýva, že Komenského idey svojim demokratic-
kým presvedčením ďaleko prevyšovali idey Bacona Verulamského. Preto aj
Komenského pedagogické názory prerástli rámec feudalizmu a kapitalizmu, a tak
zachovali svoj kladný význam až do dnešných čias.

Ale to neznamená, že sa v Komenského názoroch neodzrkadľovali myšlien-
ky, ktoré vládli za jeho čias a zrodili sa v epoche feudalizmu a dozrievajúceho
kapitalizmu. Veľmi jasne sa to prejavilo v prostriedkoch, ktoré si Komenský
volil v boji za dosiahnutie svojich ideálov. V tom sa zastavil na polceste. Zrie-
kol sa ozbrojeného boja, ktorý viedli masy českého ľudu proti nemeckým
feudálom. Uspokojil sa utopickou myšlienkou, že tento svet násilia a vykoris-
tovania možno pretvoriť vzdelávaním a výchovou ľudí v duchu demokratic-
kých ideí.

V tomto sa javí slabá stránka Komenského sociálnopolitických i pedago-
gických ideí.

CASŤ PRVÁ

ZIVOT A PEDAGOGICKÁ

TVORBA

KOMENSKÉHO DETSTVO, MLADOST A POČIATOČNA PEDAGOGICKÁ ČINNOSŤ

1. Husitské hnutie a táboriti. Chelčický a „českí bratia“.
2. Študijné roky v škole a na akadémi. Formovanie Komenského senzualistickej gnozológie a jeho záujem o reálny svet.
3. Začiatky Komenského pedagogickej činnosti na latinskej škole v Píerove a vo Fulneku.
4. Sociálno-ekonomické a politické príčiny tridsaťročnej vojny. 5. Porážka Čiech na Bielej hore a ukrutné prenasledovanie českého národa. Komenského „Labyrint sveta a raj srdca“ ako ostrá satira sociálnopolitickej povahy.
6. Komenského blúdenie po vlasti. Zostrené prenasledovanie protestantov v Čechách a ich vyhnanie.

1

Celý život a pôsobenie J. A. Komenského úzko súvisí s historickým hnutím „českých bratov“, ktorí boli v nábožensko-politickom zmysle priamymi potomkami husitov. Je známe, že českého bohoslovca Jána Husa za svoje učenie, ktoré sa podstatne líšilo od dogiem katolíckej cirkvi, z uznesenia kostnického koncilu r. 1415 zaživa upálili. Husovo učenie o náboženstve a cirkvi ukázalo cestu aj pre sociálne pretvorenie feudálneho zriadenia. Preto nie div, že sa Husovi nasledovníci rozdelili do dvoch táborov do tábora miernych a radikálnych. Husovi radikálni nasledovníci, ktorých neskoršie nazývali táboritmi, bojovali s katolíckou cirkvou nielen pre náboženské a cirkevné otázky, ale i preto, aby riešili sociálne a politické otázky života.

„U táboritov — ako to Engels poznamenáva — pod teokratickým pláštom vystupujú už aj zárodoky republikánskeho hnutia, ktoré naplno rozvinuli až koncom XV. a začiatkom XVI. storočia predstavitelia plebejského hnutia v Nemecku.“¹ Keďže táboriti zjednotili prevažne plebejské demokratické vrstvy obyvateľstva, proti nim vystupovala ozbrojenými silami šľachta a buržoázia. Táboriti vyčerpaní pätnásťročným bojom, nakoniec boli porazení.

Pomenovanie „českí bratia“ vžilo sa ako odkaz táboritov z r. 1459. Táboriti žili ako jedna veľká rodina v hornatom kraji Zambergu v severovýchodných Čechách.

Ideológom a zakladateľom náboženskej sekty „českých bratov“ bol veľmi svojrázny a zaujímavý mysliteľ, spisovateľ a človek Peter Chelčický. Podľa výskumov viacerých historikov (Palackého, Šafárika, Golla a iných) Chelčický

¹ K. Marx a F. Engels, Spisy, zv. VIII, 1930, str. 130.

žil približne v rokoch 1390 až 1443. Nevieme presne rok jeho narodenia, ani rok jeho smrti. Chelčický sa zapojil do všetkých významných udalostí svojej doby, ktoré súviseli s náboženským a reformačným hnutím husitov. Poznal názory anglického cirkevného reformátora Wiclifa, osobne poznal a hlboko si vážil Husa. Peter Chelčický viedol ústnu a písomnú polemiku tak s ľavými, ako i s pravými prívržencami náboženských a reformačných prúdov, ktoré sa v tých časoch v Čechách šířili. Chelčický ostro vystúpil aj proti táboritom, najmä preto, že svoje presvedčenie bránili so zbraňou. Chelčický bol bezpochyby svetský človek, podľa sociálneho postavenia — slobodný sedliak alebo „zeman“, t. j. šľachtic nižšieho stavu. Počas husitských vojen Chelčický bol dva razy v Prahe. Roku 1419 a 1420 diskutoval o tom, či je prípustné, aby sa zbraňou obhájovalo náboženské presvedčenie. Potom sa utiahol do Chelčíc, dediny ležiacej neďaleko Vodňan v južných Čechách. Podľa mena tejto dediny sa nazýva Chelčický. Keď žil v tejto dedine, vhlbil sa do štúdia bohoslovestva, pričom pravda, neprestal sa zaujímať ani o sociálny boj. V Chelčiciach ho vyhľadávali táborští kňazi, aby im povedal svoju mienku o rozličných otázkach. Okolo Chelčického sa vytváral krúžok vzdelaných ľudí, ktorí sa nazývali „Chelčického bratmi“.

Chelčický mal pre svoju literárnu prácu na vtedajšie časy pomerne bohaté literárne pramene. Vedel o všetkých sporoch a mienkach, o najrozličnejších otázkach, ako aj o tom, čo sa odohrávalo na cirkevných synodách.

Peter Chelčický je bezpochyby vynikajúci český národný spisovateľ. Jeho sloh zvyčajne podľa mienky jazykovedcov živú národnú reč a niet v ňom vôbec latinských zvrátov. Chelčického ako spisovateľa charakterizuje i to, že používa hodne ľudových porekadiel, prísloví a obrazných porovnaní.

Chelčický sa vo svojich spisoch zameril výlučne na náboženské otázky a na otázky kresťanskej cirkvi. Ale tieto otázky vždy zameriaval na bezprostredne praktické názory, ako vytvárať medzi ľuďmi taký vzájomný spoločenský a osobný pomer, aby boli hodní mena kresťana.

Chelčický ako živý svedok husitských vojen trpezlivo opisuje boj dvoch táborov, a najmä postavenie sedliakov a robotníkov: „Keď vzniklo nepriateľstvo medzi dvoma táborami pre náboženské otázky — píše Chelčický — vrhli sa jedni na druhých priam ako na kacírov, a tento ukrutný boj trval celých pätnásť rokov a sprevádzali ho obrovské straty na oboch stranách, ako aj úžasné hrôzy a zmätok. Mnohí sedliaci a robotníci nemohli pre biedu a hlad doma vydržať. Veď museli platiť trojnásobné, až štvornásobné dane mestám a mestečkám obidvoch bojujúcich strán. A vojská ich obrali aj o to posledné.“²

Z Chelčického zachovalých spisov, tak sa zdá, je najobsiahlejší jeho spis „Sieť viery“. Toto dielo má názov podľa evanjelia, kde sa hovorí o apoštolovi Petrovi, keď po bezúspešnom nočnom rybolove, na návrh Krista ešte raz hodil svoju sieť a vylovil obrovské množstvo rýb. Toto vyprávanie vysvetľuje sa v prenesenom zmysle slova: pod sieťou sa má rozumieť Kristovo učenie, ktoré získavalo mnoho nasledovníkov. A Chelčický obrazne opisuje ďalej, ako do tejto siete „vtrhli“ dve veľryby, ktoré na mnohých miestach popretrhávali sieť: rímski cisári, počnúc Konštantínom, ktorý uzákonil kresťanskú cirkev, a rímski pápeži. Jedni ako druhí, vtrhnúc do cirkvi, obklopili sa početným

darom svojich oddaných a služobní darom svetských a duchovných „pánov“, ako aj ríbnymi zmiešanými učencami a mešťanmi.

Vo svojich spisoch Chelčický bezodkladne a rázne odsúdil státny a triedny vykorisťujúci charakter svetskej a cirkevnej moci všetkých státnych a cirkevných vicárovi a usťatárů, ako i mestských starov, ktoré sa vzhľadom na rímsku cirkev sa rozdelila na tri skupiny: prvú skupinu tvorila pápa, kráľ a kniežatá, ktorí ochraňujú cirkev a meštiakov; druhú skupinu tvorili duchovenstvo, ktoré sa meštili, a tretiu skupinu tvoril presupei ľud, ktorý má zabezpečiť materiálne potreby prvým dvom skupinám. Týmto prvým dvom skupinám sa dobre žije, nerobí nič, len sa obýdávajú. Pre nich to nie je nič peniaze rozhadzovať, keďže vykorisťujú tretiu skupinu. A táto tretia skupina ľudí s utrpením nosí na svojich plecach ľahcu prepychu týchto dvoch meštianskych skupín. Táto rozdielnosť sa píše: Kristovo učenie, podľa ktorého celý svet má tvoriť jednotný celok, jediný srdce a jediný duch.

Záhľadnosť, túžba po rozkročí, kráľov a náboje — to sú praveké vlastnosti svetských pánov. A duchovenstvo im nahrádza. Duchovenstvo sa motná, počítajúc k nemu aj rozličné živly, čo sa nazývajú radovými meštami, v záme za brátsťvom, prepychom a záhľadou vytvára si rituál a obchádzajú so všetkým, čo s náboženským obradom a tajomstvom súvisí.

Chelčický vystihol i príživnícku povahu narastajúcej novej triedy — buržoázie, ktorá sa sústreďovala v mestách a v slávovskej ľudskostej spoločnosti zakládala si svoj mestský stav.

Pokiaľ išlo o meštické otvry, tieto nezastávali za svetskými „pánmi“, ale napodobňovali ich spôsob života: boli ctižiadostivi a slávyžiadni. Každý mešťan stará sa len o svoj zisk, ženie sa za obchodom a používa rozličné chytáctva, len aby čo najrozličnejšími spôsobmi mohol druhého oklamať. Jedni sa takto obohacujú na úkor druhých a bohatí požierajú chudobných.

Chelčický dal telému boju proti svetským a cirkevným ľudským náboženským rázom.

Základná idea, ktorá preniká toto Chelčického dielo, ako aj jeho ostatné diela, zameriava sa na to, aby kresťanská spoločnosť celý svoj život revyhnutne, neodkladne a radikálne zreformovala podľa Kristovho evanjelia, aby začala žiť tak, ako pôvodne žili prví kresťania za čias Krista a apoštolov. Podľa Chelčického idealistického presvedčenia takýto návrh je možný bez voja, a tým viac bez násillia zo strany svetskej moci. Úplná rovnosť medzi ľuďmi, vzájomná láska, úslužnosť a úcta voči druhým — to sú Chelčického ideály. „Českí bratia“ prijali toto učenie za svoje a Chelčický „sa stal duchovným otcom tohto hlavného prameňa a kolískou českej literatúry, ktorá, ako to napísal akademik I. V. Jagič, v Komenského osobe preukázala literatúre a vede celej Európy tak veľké zásluhy“ (I. V. Jagič, cit. spis str. 25).

„Českí bratia“ mali ťažký život, plný práce, medzi sebou utužovali zásadu vzájomnej pomoci; mimoriadnu starostlivosť venovali deťom v rodine i v škole. Jednota „českých bratov“ bola prvá, ktorá zaviedla vo svojich školách všeobecnú školskú dochádzku. Táto pomerne malá spoločnosť oddaných ľudí stala sa zároveň aj národnou jednotou a značne prispela k rozvoju českého jazyka a literatúry.

V cirkevnej organizácii bratstva zachovávala sa zásada voliť si ľudí, ktorí viedli administratívu a mali sa starať o chorých a chudobných.

² I. V. Jagič, Úvod ku Spisom Chelčického, str. XXV. Sborník oddelenia ruského jazyka a literatúry cárskej Akadémie vied, zv. 55, SPB, 1893.

Otázky, týkajúce sa bratstva ako celku, riešili podľa dôležitosti buď na spoločných, alebo na okresných zhromaždeniach.³

2

J. A. Komenský narodil sa 28. marca r. 1592 v neveľkom mestečku Nivnici na Morave v rodine člena jednoty takzvaných „českých bratov“. Meno Comenius, český Komenský, dostal preto, lebo jeho rodičia pochádzali z mestečka Komna. V študentských zoznamoch herborskej a heidelberskej univerzity nazývajú ho ešte i Niwnizensis (Nivnický), Niwniczenus (Nivničan) a tiež aj Niwanus (Nivanský) a ešte neskoršie — Comenius Hunnobrodensis — Moravus (Komenský Uhorskobrodský — Moravan). Všetky tieto tri obce — Komna, Nivnica a Uhorský Brod — ležia v blízkom susedstve. Že Ján Amos dostal takéto priezvisko, vysvetľuje sa i tým, že v tých časoch na Morave ešte neboli priezviská s konečnou platnosťou ustálené.

Presne sa nevie, čo boli Komenského rodičia. Veľmi rozšírená je mienka, že jeho otec bol mlynárom. Podľa výskumov prof. Nováka v archívoch Uhorského Brodu sa zistilo len toľko, že jeho otec bol veľmi vážnym členom jednoty „českých bratov“ že mal na námestí tohto mestečka dom a že predsedal na jednom veľmi dôležitom pojednávaní jednoty bratov.

Nevie sa ani to, ako vychovávali Komenského v detstve. Predpokladá sa, že hmotné postavenie Komenského otca, ako i jeho príslušnosť k jednote českých bratov, zabezpečili Jánovi starostlivú výchovu v rodine i v škole jednoty.

Ján Amos Komenský r. 1601 ako dvanásťročný po smrti rodičov a dvoch sestier úplne osirel. Ujala sa ho istá príbuzná v Strážnici.

V školskom roku 1604/05 Komenský chodil do školy v Strážnici. Táto škola bratstva bola pravdepodobne školou vyššieho typu. Tu v ňom rozvíjali lásku k rodnému jazyku a upevňovali náboženské presvedčenie v duchu bratstva, ktoré sa mu vstiepovalo ešte v rodičovskom dome.

Po trojročnom prerušení štúdiá r. 1608 Komenský ako 16-ročný mladík postúpil na latinskú školu v Píerove.

Komenský už v Píerove prejavoval mimoriadne nadanie a schopnosť pre štúdium. Po skončení latinskej školy odchádza Komenský za podpory bratstva 30. marca r. 1611 na univerzitu do Herbordu v kniežatstve Nassavskom. Bolo to práve vplyvom bratstva, že si zvolil túto univerzitu, a nie inú. Na herborskej univerzite totiž prevažovalo kalvínske bohoslovenstvo, ktoré sa najviac približovalo náboženským názorom českého bratstva.

Počas študentských rokov na Komenského najhlbšie vplývali profesor Piscator a Alsted. Najmä vplyvom týchto profesorov dozrievajú v Komenskom jeho filozofické a pedagogické názory. Títo profesori oboznámili Komenského aj s pokrokovým sociálnopolitickým hnutím tohto obdobia, s takzvaným „chiliazmom“, t. j. s vierou v tisícročné Kristovo panstvo na zemi, ktoré vraj zabezpečí ľudstvu šťastný život. Podľa Engelsovho vysvetľovania triedny ráz chiliazmu tkvie v ťažkom postavení plebejcov. Engels píše: „plebejci boli v tých časoch jedinou triedou, ktorá stála úplne mimo oficiálnej spoločnosti. Stáli bokom od feudálnych

³ Svojrážna ústava bratstva je napísaná v „Ratio disciplinae ordinisque ecclesiastici in Unitate Fratrorum Bohemorum“. Pozri Veškeré spisy zv. XVIII.

a mestských stavov. Nemali nijaké privilégiá, ani osobný majetok, ba ani vlastníctvo, aké mali hoci i ťažkými povinnosťami zatažení sedliaci a mestská chudoba. Plebejci boli úplne nemajetní a bezprávní...“ Tento stav plebejcov — pokračuje Engels — nám objasňuje, prečo sa plebejci už vtedy nevedeli uspokojiť jednotným bojom proti feudalizmu a proti privilegovaným mešťanom, prečo aspoň vo svojich túžbach museli prekročiť medze vtedajšej, sotva sa rodiacej buržoáznej spoločnosti, prečo museli, i keď nevlastnili nijaké majetky, podrobovať sa mienke úradov, spoločným svetonázorom a predstavám, a znášať v triednom boji pokorujúci útlak vládnucej spoločenskej triedy. Preto sa masy plebejcov v svojom boji opierali o chiliasťické blúznenie raného kresťanstva. Engels, pravda, nám objasňuje, že „predvídanie komunizmu bolo v skutočnosti predvídaním súčasných buržoáznych pomerov“. (Pozri K. Marx a F. Engels, Spisy, zv. VIII, str. 130—131).

Tento Engelsov výklad o vzniku a triednej podstate chiliazmu je najautoritívnejším základom určenia demokratického charakteru sociálnopolitického stanoviska veľkého slovanského pedagóga J. A. Komenský sa k chiliazmu priklonil ešte za svojich študentských čias a až do smrti ostal verný svojim demokratickým, sociálnopolitickým názorom vo svojej mnohostrannej vedeckej, pedagogickej a literárnej činnosti. Keď Komenský hlásal svoje pokrokové sociálnopolitické idey, často sa uchýľoval k predstavám nepokrokového poriadku, vtedajšie sociálnopolitické vládnuce kruhy, ako aj nábožensko-cirkevná ideológia ho zviadli k tomu, že používal zaostalé, reakčné názory, veril v proctvá a rozširoval podobné povery.

Komenský na herborskej univerzite študoval starovekých filozofov — Platóna, Aristotela, Ciceróna, Seneku a iných. Dôkladne sa oboznámil so spismi humanistov — Petra Ramusa a Ludovíta Vivesa (Pozri mená na konci knihy v „Registri mien“).

Štúdium filozofie na herborskej univerzite veľmi vplývalo na utváranie svetonázoru mladého Komenského.

Najjasnejšie to vidieť z Komenského vlastných záznamov z čias jeho pobytu na herborskej univerzite r. 1613, ktoré sa zachovali a teraz uverejnili v prvom zväzku brnenského vydania spisov Komenského pod názvom „Sylloga Quaestionum contraversarum e Philosophiae viridario depromptarum“ (Sporné otázky, zozbierané v sade filozofie. Pozri Zbrané Spisy J. A. Komenského, zv. I, red. Novák, Brno, 1914, str. 29).

Pre Komenského ďalšie práce v odbore pedagogiky je obzvlášť významná otázka, ktorá znie: „Omnisne cognitio a sensu incipiat?“ („Či sa každé poznanie nezačína pocitmi?“). Komenský uvažujúc o tom, dochádza k známemu filozofickému výroku: „Nihil est in intellectu, quod non fuerit prius in sensu“ („Niet ničoho v rozume, čo už prv nebolo v pociťe“). Komenský zastáva tento senzualistický názor, podporovaný i svojim národom. Len dané pocity pokladá národ za hodnotné.

V tomto neveľkom traktáte, ktorý dáva odpoveď iba na jednu otázku, Komenský podáva širšie odôvodnenie senzualizmu. Dokazuje, že senzualizmus je opodstatnený nielen v otázke pôvodu poznania, ale aj v samom jeho dokazovaní, či už spôsobom sylogizmu alebo spôsobom indukcie.

Treba poznamenať, že je nesprávny názor, podľa ktorého vraj Komenského senzualizmus vznikol pod vplyvom Bacona Verulamského. R. 1613 Komenský ešte nepoznal filozofiu Bacona Verulamského, ani ju nemohol poznať. Je známe,

že Baconov „Novum organon“ (Nový organon) bol vydaný r. 1620 a „De dignitate et augmentis scientiarum“ („O dôstojnosti a pokroku vied“) — r. 1623.

Komenského filozofické stanovisko jasne a zreteľne splýva s jeho sociálnodemokratickými tendenciami. Samotný senzualizmus považuje Komenský za filozofiu ľudu (vulgí) a podujíma sa na úlohu zdôvodniť a chrániť túto prstonárodnú filozofiu. Komenský taktó objavil hlboký zmysel prstonárodného svetonázoru.

Komenského senzualistické stanovisko, aspoň v otázkach o pôvode poznania, je rozhodujúcim okamihom zamerania celej jeho ďalšej pedagogickej práce. Tým, že Komenský dospel k senzualizmu nezávisle na Baconovi Verulamskom, zároveň sa odklonil vo svojej ďalšej filozoficko-pedagogickej práci od racionalizmu, ktorého predstaviteľom v tých časoch bol druhý známy filozof — Descartes. Naproti Descartovej racionalistickej filozofii Komenský si volil empirickú filozofiu. Senzualizmus a s ním úzko spojený empirizmus tvorili filozofickú základňu Komenského realizmu v pedagogike, ako i vo vyučovaní. Preto nás nijako neprekvapuje, že i v celej ďalšej Komenského činnosti stretávame sa s hlbokými rozpormi a polemikami s Descartom, nehľadiac na ich vzájomnú úctu.

Ale teológia mala v tých časoch vedúce postavenie. „Z tejto zvrchovanosti teológie vo všetkých oblastiach rozumovej činnosti — hovorí Engels — vyplývali nevyhnutné následky, že cirkev bola najvyšším zovšeobecnením a sankciou jestvujúceho feudálneho spoločenského poriadku.“⁴

Toto nám objasňuje, prečo zahŕňa Komenský svoje pedagogické názory do náboženského a teologického rúcha, a dokazuje svoje pedagogické názory textami z takzvaného „svätého písma“.

Nezabúdajme, že Komenský žil a tvoril v časoch, keď katolícka cirkev, podľomená reformačnými hnutiami, úporne bojovala aj proti tým najmenším úchyľkám v otázkach vierovyznania a v prvom rade proti voľnomyšlienkárstvu. Katolícka cirkev ohňom a mečom ničila predstaviteľov vedeckého svetonázoru. Dňa 17. februára r. 1600 dala upáliť na hranici smelého mysliteľa Giordana Bruna. R. 1616 viedla prvý proces proti najväčšiemu hviezdárovi Galileovi. V tom istom roku katolícka cirkev odsúdila Kopernika pre jeho učenie. R. 1619 dala upáliť autora „Dialógov o prírode“ Lucinia Valentiniho. R. 1621 v Paríži bol upálený Jean Fontain, ktorého obvinila cirkev z ateizmu. R. 1633 inkvizičný súd znova berie na zodpovednosť Galilea a prinútil ho, aby zo strachu o svoj život odvolal svoje pravdivé učenie. Ale ani zďaleka nie je to ešte úplný súpis hriechnych vrážd a procesov, ktoré katolícka cirkev a feudálna šľachta napáchali.

Ani vedúce postavenie teológie v ideológii, ani katolícka reakcia nemohla potlačiť Komenského zdravý zmysel pre reálnu skutočnosť. Ochránili ho zdravé demokratické tendencie a oddanosť svojmu národu. Pre tento vzťah k svojmu národu zamerá sa Komenský vo svojej filozofickej činnosti na myšlienku, aby zozbieral materiál, ktorým by ukázal bohatstvo a krásy svojho rodného českého jazyka. Ešte vtedy, keď študoval na univerzite, začal zostavovať na tie časy ozaj originálne dielo: „Linguae Bohemicae Thesaurus“ („Pokladnica českého jazyka“). Týmto dielom sa Komenský zaradil medzi najpoprednejších filológov moderných živých jazykov. Žiaľ, toto dielo, ktoré Komenský tvoril mnoho rokov, zničil požiar, keď r. 1656 vojská poľského kráľa rozvrátili Lešno, kde sa vtedy Komenský zdržiaval. Počas študentských rokov pod vplyvom Alsteda zrodila sa v Komen-

⁴ K. Marx a F. Engels, Spisy, zv. VIII, 1930, str. 128.

skom myšlienka, charakteristická pre vedecké hnutie XVII. storočia, napísať vedeckú encyklopédiu v rodnom českom jazyku, zrozumiteľnú širokým ľudovým masám.

R. 1693 našli sa jednotlivé časti Komenského spisov pod názvom „Amphitheatrum Universitatis rerum“ („Pohľad na vesmír“).⁵

Záujem mladého Komenského o reálne vedy javil sa medailným i v tom, že neskôršie, keď r. 1614 študoval v Heidelbergu, zaobstaral si známe Kopernikovo dielo „De revolutionibus orbium coelestium“ („O obehu nebeských telies“).

Treba sa zmieniť i o tej veľkej práci Komenského, ktorú konal ako študent pri čítaní kníh. Podľa rady Alsteda a Zerolinského písal Komenský z predčítaných kníh poznámky, a to vo forme výpisov a výťahov, zrovnávajúc pritom vlastné pozorovania s autorovou mienkou. Komenský si robil tieto zápisy v českom jazyku preto, aby neskôršie, ako to sám povedal, mohli ich použiť jeho „drahí krajanovia“.

R. 1613 vydal sa Komenský na cestu po Európe a dostal sa až do Amsterdamu. Po návrate z tejto cesty zapísal sa na Heidelbergu univerzitu. Táto univerzita, podobne ako Herbornska, svojím náboženským zameraním bola najbližšie ideám „českých bratov“. Pre chorobu musel Komenský štúdiá v Heidelbergu prerušiť. Aby sa vyliečil, musel svoje prostredie zmeniť a zanechal vyčerpávajúce štúdium. Preto Komenský odhadza z Heidelbergu peši do Prahy a odíal na rodnú Moravu.

Komenský taktó dopĺňa svoje štúdiá cestovaním. Tieto cesty mu pomohli utvoriť si správny obraz o bohatstve a rozmanitosti prírodných podmienok, o výrobe a zamestnaní ľudí, o ich osobitných mravoch, jazykoch, kultúre a o spôsobe života. Všetko toto bezpochyby rozšírilo Komenského vedecké poznatky, dodávalo im životnosť a praktický význam.

Keď sa Komenský r. 1614 navrátil do Píseva, vymenovali ho za správcu strednej školy, na ktorej kedysi študoval. Komenský sa s veľkým nadšením dáva do pedagogickej práce. Tu zostavuje svoju metodickú prácu nazvanú „Grammaticae facillioris praecepta“ („Pravidlá ľahkej gramatiky“). Žiaľ, tento spis sa stratil a vieme o ňom len toľko, čo Komenský spomína v úvode k amsterdamskému vydaniu svojich pedagogických spisov r. 1657.⁶

Keď Komenský dovŕšil 24. rok, jednotu bratská ho vyvolala za knaza. R. 1616 bol preložený do Fulneku, stal sa knazom v tomto vzráhajúcim sa českom meste s podmienkou, že bude vykonávať i rektorské povinnosti na škole bratstva.

Všetky svoje sily a pozornosť venuje Komenský v tomto meste členom jednoty. Učil ich dovedy ešte neznámemu včelárstvu. S láskou sa zapodieva so svojimi žiakmi. V lete chodil s nimi za mesto, učil ich poznávať a milovať prírodu.

Komenský cez celý svoj voľný čas čítal filozofické a pedagogické diela. Mimoriadne pozorne preštudoval diela španielskeho spisovateľa Eudovita Vivesa. Oboznámil sa s pedagogickými názormi J. A. Komenského, ktorého podobne ako Vivesa často cituje vo svojej „Veľkej didaktike“.

⁵ Úryvky z tohto spisu boli uverejnené vo „Vybraných pedagogických spisoch J. A. Komenského, zv. I., Učpedgiz, 1939, str. 55—129.

⁶ J. A. Comenii, Opera didactica omnia, Pars I., Amst., 1657.

Súčasne sa rád zaoberal rysovaním a najmä kartografiou. Komenský zostavil peknú mapu Moravy, vydanú r. 1627 pod názvom „Moraviae nova et post omnes prores accuratissima delineatio“ („Nová mapa Moravy, starostlivo zostavená podľa predoslych“). Túto mapu potom často vydávali a používali ju po celé XVII. storočie.

Rok 1618 bol posledným pokojným rokom činnosti J. A. Komenského, lebo v tomto istom roku sa prihnala burka tridsaťročnej vojny, ktorá Komenského odsúdila na doživotné vyhnanstvo.

↓ (1618-1648)

Prvé údery takzvanej tridsaťročnej vojny padli na Čechy ako na krajinu najradikálnejším protestantským obyvateľstvom.

Tridsaťročná vojna (1618–1648) začala ako náboženská vojna za víťazstvo dogiem a obradov katolíckej cirkvi nad všetkými formami úchyľiek, ktoré vznikli počas reformácie. V skutočnosti mala táto vojna svojráznu formu triedneho boja sociálnopolitických síl tohto obdobia. Reformačné hnutie spôsobilo katolíckej cirkvi krutú porážku vo všetkých väčších štátoch západnej Európy.

Predstavitelia katolicizmu za tridsaťročnej vojny spoločnými silami, ohňom a mečom chceli obnoviť svoju stratenú autoritu a moc, ako i svoje vládnuce postavenie a majetky. Predstaviteľmi a vykonávateľmi katolíckej reakcie a záujmov katolíckej cirkvi vedľa cirkevných magnátov boli svetskí katolícki panovníci, na čele s rakúskym cisárom z rodu Habsburgovcov, a najmä španielsky sa domáhal vyššieho titulu kurfirsta. Títo panovníci, za rozhodnej a všestrannej podpory rímskych pápežov a jezuitov, založili veľmi silný vojenský spolok, zvaný kráľ Albert, tiež Habsburgovec, ako i bavorský arcivojvoda Maximilián, ktorý „Katolícka liga“. Protestantské kniežatá sa v boji s katolíckmi zjednotili a utvorili zväzok nazvaný „Únia protestantských kniežat“. Na začiatku tridsaťročnej vojny r. 1618 na čele tejto únie stál za anglického kráľa Jakuba I., falcký kurfirst Fridrich, ktorého zvolili r. 1619 za českého kráľa.

Z dôvodov sociálnohistorických a zemepisných Čechy boli tým štátom, ktorý najviac pocítoval farchu tridsaťročnej vojny.

Je známe, že nábožensko-cirkevné reformačné hnutie pod vplyvom Husovho učenia šírilo sa v Čechách oveľa skoršie ako luteránske hnutie v Nemecku a kalvínske hnutie vo Švajčiarsku a vo Francúzsku. V husitských a najmä táboritáckych vojnách toto hnutie malo ráz sociálnoreformačného hnutia s radikálnymi demokratickými základmi, ktoré najviac zodpovedali záujmom demokratického plebejského obyvateľstva. Táboriti boli napokon porazení, keď ich zradili zemianske a buržoázne stavy, ktoré vyjednávali s vládnucou šľachtou a s ortodoxnými katolíckmi. Ale následníci táboritov, ktorí sa organizovali v radikálnej demokratickej náboženskej sekte „českých bratov“, sa udržali a jestvovali ďalej aj počas tridsaťročnej vojny. Práve preto týchto českých bratov, ako hlásateľov radikálnych demokratických snáh, najviac nenávideli a najukrutnejšie prenasledovali vykonávatelia katolíckej reakcie, ktorí slúžili rakúskym cisárom z rodu Habsburgovcov.

Habsburgovci vlastnili v Čechách rozsiahle súkromné majetky a veľmi výnosné bane na striebro. Habsburgovci rozličnými machináciami uchvátili v Čechách aj kráľovskú moc. Obklopili sa nemeckými barónmi a dvoranmi a hrali úlohu ochrancov katolíckej cirkvi. Za biskupov a opátov katolíckej cirkvi me-

novali výlučne Nemcov. Svetskí a cirkevní feudáli kruto zaobchádzali s českým obyvateľstvom, ktoré bolo prevažne protestantské. Takýmto spôsobom feudálna vykorisťujúca vláda Habsburgovcov a nábožensko-cirkevné rozpory medzi nemeckými katolíckmi a českými protestantmi nadobúdajú zakazným rázom nacionálnych sporov.

Katolícki Nemci uplatňovali svoj vplyv na mestské obyvateľstvo českej národnosti nielen cirkvou, ale aj školami. Preto, prirodzene, boj protestantov s katolíckmi bol zároveň aj bojom protestantov za národnú nezávislosť českého národa.

Habsburskí králi vládli v Čechách absolutisticky. Politika ich absolutizmu vzbudzovala nielen nespokojnosť, ale i odhodlaný odpor českého snemu.

Nakoniec treba mať na zreteli, že mnohé západoeurópske štáty sa z rozličných dôvodov zúčastnili tridsaťročnej vojny, pretože politické ambície Habsburgovcov nesľubovali im nijaké výhody. V súvislosti s rozvíjajúcim sa kapitalizmom a zámorským obchodom boli veľmi dôležité pre rozvoj týchto štátov obchodné cesty po mori.

Tridsaťročná vojna mala tak hlboké a rôznorodé príčiny, že sa do nej viac-menej aktívne zapojili všetky väčšie západoeurópske štáty. Ani Rusko nestálo bokom v tridsaťročnej vojne, a to tým viac, že na jednej strane susedilo so štátom, ktorý aktívne bojoval proti katolíckej reakcii, so Švédskom Gustáva Adolfa a z druhej strany susedilo s Poľskom, ktoré nepriamo pomáhalo v boji rakúskym Habsburgovcom, a pritom už oddávna viedlo proti Rusku celý rad agresívnych a intervenčných vojen.

Len vďaka tomu, že sa Rusko aktívne zúčastnilo na protihabsburskej koalícii, mohol švédsky kráľ Gustáv Adolf tak rozhodne bojovať so svojimi vojskami proti Habsburgovcom.

5

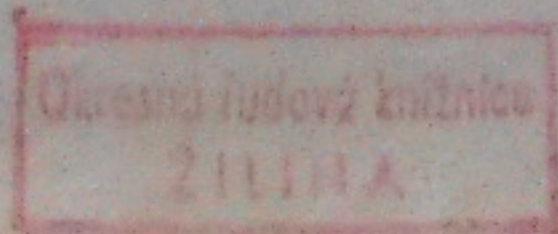
Na začiatku tridsaťročnej vojny mali Česi právo na slobodné vierovyznanie, ktoré im zaručoval takzvaný „Majestát“⁷. Keď potom začali Čechov utláčať, títo protestovali proti tomu. Na sneme magnátov, dvoranov a mešťanov došlo k známej „defenestrácii“, t. j. dvoch radcov, ktorí držali s cisárom, vyhodili von oknom (tamtiež, str. 522–530). Tento historický okamih dal podnet na tridsaťročnú vojnu. V nasledujúcom roku 1619 Ferdinanda Štajerského zvolili za cisára, nehľadiac na odpor Čiech. Ferdinand napriek všetkým tradičným predpisom robil si nároky aj na českú korunu, i keď s tým nesúhlasil český snem, zložený z predstaviteľov magnátov, dvoranov a mešťanov. Česi Ferdinanda neuznali a zvolili si za kráľa Fridricha, kurfirsta falckého, vodcu protestantskej únie a za anglického kráľa Jakuba I.

Česi zmobilizovali vojsko a zo začiatku úspešne bojovali. Ale Ferdinand r. 1620, za pomoci spojencov z katolíckej ligy, Maximiliána Bavorského a Albrechta Španielskeho, napokon porazil české vojská v známej bitke na Bielej hore. Fridrich Falcký hanebne ušiel do Holandska.

Po tejto bitke Habsburgovci zaviedli v Čechách ukrutné prenasledovanie. Nasledovali popravy, vyhnanstvá, rekvizície majetkov, vyhánanie kňazov a vyderanie vojskami, ubytovanými po rodinách. R. 1621 španielske vojská dobyli

⁷ Ernest Denis, Les premiers Habsburg, Paris, 1890, str. 467–477.

² Ján Amos Komenský



Keď sa Pútník čudoval, prečo sa takto posudzujú určité schopnosti ľudí, tľmočník mu to vysvetlil: „Ak niekto nemá hlavu z ocele, tak mu praskne. Ak v nej nemá tekutý mozog, podobný ortuť, tak sa v ňom nič neodrzakadí. Ak nemá olovenú sedačku častí, nevysedí nič, všetko roztrúsí. A kde by nabral bez zlatého meča času a živých i mŕtvych majstrov? Ci myslíš, že takéto veľké veci môžu byť zadarmo? Tomuto stavu sa musí obetovať zdravie, vtip, snaživosť, trpezlivosť a peniaze“. Pútníkovi sa zdalo, že učenci si vedomosti hromadia iba z kníh a naplňujú ich bytosť, kým nie sú prekonané. Medzi učencami ustavične vznikajú spory a zvady, ba aj bitky. Jeden vyvracia názory iného a ten zasa si nárokuje prvenstvo medzi všetkými.

Podobný obraz zisťuje Pútník aj medzi filozofmi, medikmi, právnikmi a alchymistami. Aby títo kandidáti dosiahli hodností magistrov a doktorov vo filozofii, v medicíne alebo v právnych vedách, „aby to hladšie šlo, podplácali peniazmi a potom pri previerke vedomostí vyšlo najavo, že istý magister nevedel ani počítať, ani vymerať, nepoznal mená hviezd, nevedel zostaviť vetu, nevedel prednášať, nielen v cudzej reči, ale ani vo vlastnej...“

Ďalej autor Pútník sleduje život a činnosť iných stavov a povolání: rytierov, vojakov, žurnalistov atď. Komenský sa nezastavil ani pred kritickým rozborom náboženstva rozličných vierovyznaní a „panovníckeho stavu“.

Ako smelo charakterizoval Komenský „kresťanské náboženstvo“ a „panovnícky stav“, vidieť aj z toho, že do revolúcie tieto dve kapitoly „Labyrintu sveta...“ nedovolili uverejniť v ruskom preklade (J. A. Komenský, Labyrint sveta a raj srdca, preklad z češtiny F. V. Ržigi, N. Novgorod, 1896).

Sprvu sa kresťanské náboženstvo Pútníkovi-autorovi páčilo. Ale keď pozornejšie sledoval kresťanov a ich spôsob života, presvedčil sa, že sú veľmi nevytrvalí a nedôslední.

... divajúc sa na niektorých (kresťanov), ktorí len krátko predtým (čo hovorili) boli na prijímaní a videl som — píše autor — že jeden za druhým sa opijajú, vadia sa a osočujú, kradnú a lúpia... keď sa lepšie prizrel, videl, že naskutku sa opijajú a vracajú, vadia sa a bijú, lešťou a násilím sa okrádajú, bijú sa medzi sebou, v bujnosti kričia a skáču, vyskakujú a hulákajú, smilnia a cudzoľžba horšie, než som to videl u iných; slovom presvedčil som sa, že všetko robia naopak, ako boli napomínaní a ako sľubovali.“ Keď Pútník pozoroval „vodcov“ kresťanov, presvedčil sa, že dav kresťanov nestrpí medzi sebou takéno, kto by chcel s nimi prisnejšie zaobchádzať, a takto prejavuje „hlúpe želanie“, aby ich vychovávatelia a poradcovia nasledovali a pochlebovali im.

Potom sa Pútník rozhodol, že pôjde pozrieť, ako žijú kresťanskí učitelia v svojich príbytkoch, kde im nik neprekáza, aby žili tak, ako to podľa svojho svedomia za najúčelnejšie považujú. „Vošli sme tam, kde bývali sami kňazi — píše autor — myslel som, že ich nájdem modliť sa alebo pri skúmaní tajomstiev, no žiaľ, namiesto toho našiel som, ako jedni v posteli chrápali, druhí, sediac za stolom, hodovali, jedli a opíjali sa až do nemoty, tretí tančili a vyskakovali, iní si vrecia, truhlice a komory naplňali, iní zasa chodili po záletoch a bujnosti vystrájali, podaktorí si pripínali ostrohy, dýky, meče a pušky a takto sa bavili, niektorí so psami a zajacmi šli na hon, a s bibliou málo času trávili a niektorí ju vôbec do rúk nebrali a predsa seba nazývali „učiteľmi písma“ (tamže, str. 80 až 81). Keď autor podáva svoje pozorovanie o živote kňazov, konštatuje, že je zvrhlostou: „nosíť na ornate pancier, nad čiapkou prilbu, držať v jednej ruke zákon a v druhej meč, vpredu Petrove kľúče a vzadu Judášov mešec, mať myseľ

vybrúsenú v Písme, srdce vycvičené v poľovníctve, jazyk mať plný nábožnosti a oči plné bujnosti“ (tamže, str. 97).

Nemenej bezútešný obraz pozoroval Pútník-autor, keď vošiel do izieb vysokých cirkevných hodnostárov, biskupov, arcibiskupov, opátov, prepoštov, dekanov, superintendentov, inšpektorov atď. Títo vysokopostavení a vznešení mužovia, ktorí sa tešili všeobecnej úcte, prebŕňali sa v záznamoch cirkevných dôchodkov tak dlho, že im nezbývalo času na to, aby svojich podriadených kňazov pozorovali. Autor z toho vyvodzuje: „Zdá sa mi, že ich omylom nazývajú duchovnými otcami, správnejšie by bolo nazvať ich dôchodkovými otcami“ (tamže, str. 97). Pritom týchto hodnostárov nemenovali podľa skutočných zásluh, ale buď podľa príbuzenstva, alebo podľa služobných rokov, vznešeného pôvodu, podľa protekcie a odporúčania, napokon podľa úplatkov a iných darov.

Pútník-autor videl, ako panujúca cirkev utláča iné vierovyznanie, aké nezmyselné rozpory jestvujú medzi predstaviteľmi rozličných vierovyznaní a pozoruje všetky tie chytráctva, ktorými chcú vyzískať čo najvýhodnejšie miesta.

Takto zaraďuje medzi „stav vrchnosti“ aj richtárov, úradujúcich radcov, úradníkov, regentov, županov, kancelárov, miestodržiteľov, sudcov, kráľov, kniežatá, pánov atď. Podľa tľmočnickovho vysvetlenia títo ľudia získavajú hodnosti rozličnými spôsobmi: „Niektorí sa na to narodili. Iní, ktorých uznali za najmädrejších a najskúsenejších zo všetkých a ktorí sú si najviac vedomí pocitu spravodlivosti a práva, sú volení od nich, alebo od obci.“ Keď sa autor bližšie pozrel na vec, „zbadal, že niektorí si miesta kupujú, iní o ne prosia, iní zasa dosahujú ich pochlebníctvom a iní ich svojvoľne obsadzujú...“ Keď sa autor lepšie prizrel, povšimol si, že každému z týchto vladárov chýbalo niečo nevyhnutné: „Niektorí nemali uši, ktorými by vypočuli sťažnosti svojich poddaných, iní nemali oči, ktorými by videli neporiadky okolo seba, iní nemali nosa, ktorým by vyfuchali úklady lotrov proti právu, iní nemali jazyka, ktorým by hovorili za nemých a utláčaných, iní nemali rúk, ktorými by vykonávali rozsudky spravodlivosti a mnohí nemali ani srdca, aby mohli robiť to, čo káže spravodlivosť. Senátorské kreslá obsadzovali ľudia, ktorí mali charakteristické mená, ako Samoľub, Zlatomil, Máloved, Darober, Neskus, Sluchosud, Nedbaj, Kvapil, Ledabod a náčelnikom a prezidentom nad všetkými, ako i najvyšším sudcom bol Taktochom. Keď sa raz Pravda pred súd dostala, sudcovia ju odsúdili. Pútník-autor videl ešte odpornejší jav okolo trónu dedičných panovníkov-kráľov a kniežat. Pri ich tróne vládla lešť, päťolizačstvo, klam... že to bolo až odporné. Niektorí z tých, čo obkľupujú tróny, „ešte aj pánovu slinu a hlien lízali, chváliac, aké je to sladké“. Tieto tróny sa ustavične otriasali, praskali, lámali, panovníci z nich padali. Lenže na miesto padlého panovníka posadili iného, ktorému sa to isté stávalo. „Pochopil som — končí autor popis stavu panovníkov — že je nebezpečné nielen sedieť na týchto trónoch, ale aj stáť vedľa nich a dotýkať sa ich nejako...“ Autor zistil, že, hoci každý chce byť vyhlásený za správcu sveta, neporiadku bolo vládne plno. A rovnako veľa som videl krívd ako spravodlivostí, tak mnoho vzdychania a úpenia ako radostí, či už sám pán pripúšťal k sebe poddaných priamo, alebo skrz trúby, alebo či vynášal rozsudky sám, alebo s ovplyvňovaním iných. Jasne som videl, že sú radnice, súdne siene a úradovne tak isto dielne nepravostí ako spravodlivostí a že tí, ktorí majú titul ochrancov poriadku vo svete, bývajú tak často, ak nie častejšie, otroci neporiadku skôr ako poriadku (tamže, str. 107).

Keď Pútník prezeral zámok Fortúny a prístup k nemu, vyšlo najavo, že ľudia prebúrali múry a narobili z dvoch strán vchody do tohto hradu Fortúny, na

ktorých boli nápisy: Pokrytectvo, Klamstvo, Podlizačstvo, Nepravosť, Protekcia, Náhoda atď. Zistilo sa, že úradníčkou pani Fortúny bola Náhoda. Táto vychytila z davu prvého, čo jej pod ruky prišiel a posadila ho na koleso Šastia. Pútník predpokladal, a to nie bez dôvodov, že táto úradníčka bola celkom hluchá a slepá, lebo nevedela zistiť, kto má naozaj právo na šťastie. Samotný hrad Fortúny mal tri poschodia a Pútník videl, že niektorých vyvolených šťastlivcov viedli do spodných miestností, iných do stredných a iných do vrchných. Dolu zaviedli tých, ktorých Fortúna počula peniazmi a majetkom. Do stredných viedli tých, ktorých ovesnila slávou, „aby ich ľudia obdivovali, chválili a ctili“. „Niektorých obdarúva aj dvojnásobným, občas aj trojnásobným šťastím. Tí sa môžu prechádzať po hrade, kde sa im len páči“. Pútníka udivujú boháči svojimi reťazami, ktoré nosili so sebou, báli sa závidia a krádeže. Rozkošníci ho udivujú nesmiernou túžbou po radovánkach a po nestriedmom živote; „boli odporní, stonali, čakali a gregali, zle spávali, ustavične chrichlali a prskali a všetky kúty boli plné všelijakého hľenu. Chodili alebo váľali sa, trpiac podagrou, s pokazenými žalúdkami, trasľavými rukami a hnissavými očami“.

Da radov preslávených vo svete dostávalo sa najviac ľudí zo stavu vrchnosti, bojovníkov a učencov... a menej zo stavu zbožných ľudí, remeselníkov a domovníkov“.

A zároveň s nimi púšťali tam aj lúpežníkov, tyranov, cudzoložníkov, vrahov a podpaľačov, čo týchto ľudí len povzbudzovalo, aby páchali ďalšie neresti.

Zvedavý Pútník sa raz rozhodol zájsť si na hrad Múdrosti. Tam uvidel v bezprostrednej blízkosti Múdrosti jej tajné radkyne: Čistotu, Starostlivosť, Opatrnosť, Rozvážnosť, Prívetivosť, Miernosť, Pravdu, Horlivosť, Opravdivosť, Udatnosť, Trpezlivosť a Stálosť. Správkynami na zámku Múdrosti sú Snaživosť a miesto-držiteľkou hradu Múdrosti je „pani Fortúna“. Tu Pútník sledoval pojednávania na tajných súdoch a podíval sa na to, ako svet spravujú. Sťažnosť a Fortúna hlásili Múdrosti, akých neporiadkov sa dopúšťali všetky stavy, pretože si nedôverovali, boli Istívi a úskoční. Najviac vinili: Obžerstvo, Lakomstvo, Mamonu, Zmyselnosť, Pýchu, Ukrotnosť, Lenivosť, Záhaľku a niekoľko iných. Kráľovná Múdrost vypovedala z kráľovstva týchto previnilcov pod hrozbou trestu smrti. Ľud plesal od radosti, keď sa do počul o tomto rozkaze Múdrosti. „Každý mal nádej, že teraz už vo svete nastanú zlaté časy“. Ale po malej chvíli sa ukázalo, že sa pomery vo svete nezlepšili. Ľud si potom sťažoval, že sa nariadenia Múdrosti nedodržiavajú. Bolo treba preskúmať, čo je na tom pravdivého. Za komisárov určili Nedbaja a Ledabola, ku ktorým pre väčšiu vážnosť kráľovských radkyní pridala sa ešte Miernosť. Komisári vyšetrili veci a podali zprávu, že naozaj našli niekoľko podozrivých osôb, ale tí sa nepriznali, že boli vypovedaní a že sa aj iné menujú. Jeden sa síce podobá Korhelstvu, ale že sa volá Podnapilosť alebo Veselosť, druhý sa podobá Lakomstvu, ale že sa volá Sporivosť, tretí sa síce vraj podobá Užere, ale volá sa Úrok, štvrtý sa podobá Zmyselnosti, ale že sa volá Láska, piaty sa podobá Pýche, ale volá sa Vážnosť, šiesty sa podobá Ukrotnosti, ale ho volajú Právosť, siedmy sa podobá Lenivosti, ale ho nazývajú Dobromyseľnosť atď.

Keď sa o tejto zpráve rozhodovalo v rade, vyhlásili, že tieto podozrivé osoby nie sú totožné s Korhelstvom, Lakomstvom atď. Preto sa dotyčné osoby majú prepustiť na slobodu. Tí múdrejší si medzi sebou šepkávali: „Len mená sú vypovedané, ale zlodeji, pozmeniac si ich, môžu sa voľne pohybovať. Nič dobrého z toho nevyjde“.

Vec sa nezaobišla ani bez poniženého prosenia „ľudí zo stavu chudobných“. Ponosovali sa na veľkú nerovnosť medzi ľuďmi, na to, že niektorí oplývajú bojnospou a oni trú biedu. Žiadali urobiť v tejto veci nápravu. Po dôkladnom uvážení tejto žiadosti rozhodli sa odpovedať chudobným, že i keď kráľovská láska dopraje všetkým pohodlie, aké si každý sám želá, ale dobrá povest kráľovstva vyžaduje, aby jedni vynikali nad druhými. Pritom aj kvôli poriadku vo svete to ináč nemôže byť než tak, aby nielen Fortúna mala svoj hrad obsadený, ale aby aj palác Usilovnosti mal dost pracujúcich. Ale sa povoľuje každému, aby akokoľvek môže a vie, pomohol si dostať sa zo svojej chudoby.

Práve tak nerozhodne vybavila rada Múdrosti i žiadosť pracovitých ľudí. Títo prosili, „aby v budúcnosti tí, ktorí nie sú leniví a dokážu, že vedľa dosiahnuť po čom túžia, bez ohľadu na ich stav a povolanie pracovali a nezáviseli na slepom šťastí“. Po dlhšom uvažovaní na túto žiadosť odpovedali, že „hoci úradníčke Fortúne a jej vernej služobníčke Náhode sa zverená moc a správa nemôže odňať, predsa budú mať na pamäti a dôrazne nariadia, aby sa pracoviti ľudia uprednostňovali pred nedbalými (nakoľko je to možné) a aby sa všetci podľa tejto úpravy riadili“.

Potom prišli k Múdrosti „politickí, kráľovskí a panskí radcovia, právnici, prokurátori, richtári atď.“ a prosili, aby sami nemuseli zákony a nariadenia vysvetľovať, lebo ak pri vysvetlení práva niekedy konajú podľa svojho, „nerozumni ľudia to pokladajú za prekrucovanie práva a preháňanie sporu“. Napokon sa ponosovali i ženy, že „ako otrokyne aj naďalej podliehajú svojim mužom“. Ďalej prišli aj mužovia a bedákali nad neposlušnosťou svojich žien. Na porade, kde sa tieto sťažnosti prejednávali, poverili Opatrnosť a Prívetivosť, aby tajne vyjednávali s obidvoma stranami. Naskutku ujali sa tejto záležitosti, rozriešili ju tak, aby mužovia kvôli svornosti a domácejmu pokoji dávali prednosť ženám a držali sa podľa ich rád. Ženy nech sa uspokojia s takým riešením a svojich mužov poslúchajú. Takto sa aj starobylý zvyk zachová, aj rodinný poriadok upevní.

Šalamún až dosiaľ všetky uznesenia mlčky sledoval, napokon sa už ďalej neovládal. Podišiel k trónu kráľovnej a strhol jej z tváre závoj, až dotiaľ nedotknutý. Ukázalo sa, že je to iba pavučina a „hľa, tvár mala bledú, odutú, na lícach slabočervenú, ale líca boli iba nafarbené, ako sa to zistilo na pokožke, miestami odlupenej. Ruky a telo boli odporne, nezdravé, aj dych zapáchal“. Šalamún potom strhol závoj aj radkyniam Múdrosti a vravel: „Vidím, že namiesto pravdy vládne nepravda a namiesto posvätnosti ohavnosť. Vaša starostlivosť je vlastne chytráctvo, vaša prívetivosť je podlizačnosť, vaša pravda je iba pretváрка, vaša horlivosť je zúrivosť, vaša udatnosť opovážlivosť, vaša láska bujnnosť, vaša pracovitnosť otroctvo, vaša dôvtipnosť je domnienka, vaša nábožnosť pokrytectvo atď.“⁸ Ale ukázalo sa, že aj Šalamún a jeho družina boli neschopní. Opatrnosť radila Prívetivosti, Uľisnosti a Rozkoši, aby Šalamúna vlákali do svojich sietí. Kráľovná vyslala proti nemu vojsko, ktoré ho napokon pod velením generála Moci porazilo.

Keď Všadebol a tlmočník napomínali autora-Pútníka, aby sa pokoril a podrobil všeobecne platnému poriadku sveta, odpovedal im: „Radšej volím tisíc ráz zomrieť, ako byť tu, kde sa dejú takéto veci a pozeráť na nepravosť, falošnosť, lož, zvädzanie a ukrotnosť. Smrť mi je teraz milšia ako život (tamže, str. 153).“

⁸ Labyrint sveta... kap. XXXIII, § 2, str. 148.

Všetko, čo Pútník v „Labyrinte sveta“ videl, mimoriadne ťažkým dojmom pôsobilo naňho. Hocijako ho Všadebol a timočník zdržiavali, predsa im ušiel. Ale beznádejný stav sveta a svetových záležitostí ho nijako neuspokojoval. Videl, ako ľudia „s hrôzou, s nárekom, strachom a trasúc sa vypúšťajú svoju dušu, nevediac, čo sa s nimi stane a kde sa ocitnú.“ Vyšlo najavo, že zomrelých pojala pekelná tma. „Nie tam nebolo okrem červov, žiab, hadov, škorpiónov, hnisu, smradu, zápachu siry a smoly telo i dušu zarážajúcich...“

„Zmiecavali mi všetky vnútornosti — píše autor-Pútník — triasol som sa po celom tele, vysilený padol som na zem a žalostne zvolal: „Ach, úbohí, biedni, nešťastní ľudia, či toto je vaša posledná sláva, či toto je záver toľkých vašich nádher-
ných činov, či toto je cieľ vašich umení a všestrannej múdrosti, ktorými ste sa pý-
šili, či je toto tá vaša nesmrteľnosť, ktorú ste si jeden druhému zakaždým sľubovali.
Ach, keby som sa nebol nikdy narodil! Bár by som nebol nikdy prešiel bránou
života, ak po všetkých márnostiach sveta mám byť vydaný na pospas týmto
hrôzam a temnotám! Ach Bože, Bože, Bože, Bože môj, ak si Bohom, zmiluj sa
nado mnou biednym!“ (tamže, str. 153).

V dôsledku všetkého, čo autor-Pútník prežil, napokon sa vracia tam, odkiaľ vyšiel — „do domu srdca svojho“, a namiesto toho, aby bojoval vo svojom vnútri so svojimi myšlienkami, obracia sa ku Kristovi. A nahádza plné uspokojenie v kresťanskom náboženstve. Sebazaprenie — to je zmyslom tohto náboženstva. Ak fa udrž po pravej tvári, nastav im ľavú. Ak ti vyzlečú vrchné šaty, daj im aj spodné. Musíme však poznamenať, že nášho autora-Pútnika okúzljuje v kresťanstve aj čosi iné: jednomyseľnosť a súcit pravých kresťanov. „S radujúcimi radujú sa všetci, so smútiacimi smútia všetci.“ Autor Pútník zrovnáva túto jednomyseľnosť a súcit pravých kresťanov s bezcitnosťou, nevšímavosťou, ba i škodoradosťou, akú vo svete pozoroval. „Tam je to naopak. Keď sa niekomu zle vodilo, iní sa z toho radovali, keď blúdil, iní sa smiali, keď utrpel škodu, iní chceli mať z toho zisk, ba pre svoj zisk, potešenie a zábavu svojho bližného poškodzovali. Každý pravý kresťan sa usiloval oddialiť nešťastie od svojho bližného tak, ako by ho odháňal od seba samého. A ak nemohol vyhnúť nešťastiu, zarmucovalo ho to, ako keby jeho samého bolo stihlo nešťastie. Takto aj muselo byť, lebo tvorili jedno srdce a jednu dušu... Presvedčil som sa, že tí sú falošní kresťania, čo pre starostlivosť o svoje dobro zabúdajú na bližného a kam ruka božia doľeha, odtiaľ sa odvracajú a chránia len svoje hniezdo, svojho bližného nechávajú vonku na vetre a daždi. Ale celkom inak to bolo u pravých kresťanov. Keď jeden trpel, iní neplesali, keď jeden hladoval, druhí nehodovali, keď jeden šiel do boja, druhí ani spať nemohli: všetko konali jednomyseľne, až radosť bola sa na to dívať...“

Keď autor ďalej opisuje život pravých kresťanov, zdôrazňuje, že sa o seba starali a hmotne sa podporovali. „Keď som toto videl — píše autor — hanbil som sa, že sa u nás robí často naopak: jedni totiž čo najviac naplňujú a preplňujú svoje domy nádobami, šatami, potravinami, zlatom a striebrom; zatiaľ iní, práve takí služobníci boží, sotva majú čo obliecť a jesť. Prišiel som na to, zdôrazňujem, že je to nie vôľa božia, ale výmysel prevráteného sveta, aby jedni chodili vysperkovaní, druhí nahí, jedni prejedení dávili, druhí hladom zivali, jedni v potu tvári zarábali groš, druhí ho nerozvážne utrácali, jedni hýrili, druhí kvíľili. Z toho sa rodí pri jedných pýcha a pohrdanie inými, pri druhých ľútosť a závisť a iné zlé vlastnosti; tu však niet nič takého, všetko je spoločné všetkým i tá duša“ (tamže, kap. XXXIV, § 6, slov. vydanie, str. 173). Odtiaľ vyplýva

u kresťanov tá vzájomná náklonnosť, úprimnosť a svätá družba. Všetci sa za bratov považujú, hocijaké sú medzi nimi rozdiely v nadaní a v povolaniach... jeden nemá viac než druhý, okrem prípadných vecí. Videl som, ako jedni druhých predchádzali prívetivosťou a počestnosťou a ochotne si navzájom slúžili a každý používal svoje postavenie na vzdelávanie iných. Kto vedel radiť — radil, kto bol vzdelaný — učil, kto bol silný — obhajoval iných a kto mal moc — poriadok udržiaval. Ak niekto v niečom zblúdil, iní ho napomínali, ak niekto zhršiel — potrestali ho a každý sa nechal napomínať a trestať, ochotný bol všetko napraviť, zriecť sa i toho tela, keby sa ukázalo, že mu nepatrí“ (tamže, kap XLIV, § 7).

V takomto líčení vzájomnej úcty a oddanosti kresťanov až po sebaobetavosť, ľahko spoznáваме autorove ideály komunizmu raného kresťanstva — ideály spotrebného komunizmu.

J. A. Komenského „Labyrint sveta a raj srdca“ podáva bezpochyby autorovu svojráznu spoveď, ale táto spoveď svojimi rezkými charakteristikami o stavovskom triednom spoločenskom poriadku, ako i o autorových morálno-spočenských zámeroch ďaleko prevyšuje dobre známe Augustínove spovede z obdobia pred Komenským a J. J. Rousseauove spovede po Komenskom. Táto neveľká knižička od začiatku do konca je preniknutá šľachetným nadšením a je napísaná vo veľmi úprimnom, dojímavom a lyrickom tóne.

Podľa obsahu je „Labyrint sveta a raj srdca“ vlastne filozofickým traktátom, ktorý odhaľuje hlboké rany a nedostatky stavovsko-triedneho spoločenského zria-
denia.

Niet pochyby o tom, že autor vyniká jemným pozorovacím talentom, ktorý mu umožňuje odkrývať často až veľmi skryté javy, ako sú nespravodlivosť, neporiadky, zneužívanie a mnoho iných nedostatkov ľudí rozličných stavov, hodností a zamestnaní, nevynímajúc ani vedcov a filozofov. Autor vedel veľmi dobre odhaliť nielen ťažkosti vykorisťovaných pracujúcich, ale aj prirodzené nedostatky privilegovaných stavov a inteligentov: administrátorov, cirkevných hodnostárov, štátnikov, sudcov, právnikov, lekárov atď. Musí sa tiež priznať, že autor všetko, čo pozoruje, analyzuje svojrázne, až do hĺbky. Videli sme, ako autor vtípne odhaľuje, že sa v spoločenskom živote jedno ponímanie morálky často zamieňa druhým; ako sa ostražitosť mení v chytrnosť, prívetivosť — v pokrytectvo, múdrosť — v obratnosť, spravodlivosť — v podvod atď.

V tomto ohľade ťažko nájdeme vo svetovej filozoficko-etickej literatúre čosi rovnocenného s týmto Komenského dielom. A preto právom považujeme Komenského „Labyrint sveta a raj srdca“ za jeden z najsolidnejších a najserióznejších morálno-filozofických traktátov svojej doby, vyúsťujúcich v ostrú satiru. Treba sa však spytovať i na to, ako sa Komenskému podarilo vniknúť do podstatných príčin zjavných rán a nedostatkov vtedajšieho spoločenského života? Či možno všetky tieto morálne zvrhlosti a nedokonalosti ľudských pomerov považovať za základné príčiny „Labyrinta sveta“? Pri odpovedi na tieto otázky musíme prehlásiť, že Komenský predsa len povrchne analyzoval tieto javy a neodhalil ich podstatné príčiny, čo malo za následok, že sa obracia ku Kristovi a k mravne povznesenému spoločenskému poriadku pravých kresťanov. Prameňom všetkých morálnych nedostatkov je **vykorisťujúci poriadok**, ktorý od koreňa podryva základy spravodlivosti a vedie ku všetkým nemorálnym následkom v ľudských vzťahoch. Pravda, je pochopiteľné, že by bolo nespravodlivé požadovať od Komenského takú analýzu, akú mohli podať iba klásici marxizmu-leninizmu, myslitelia mimoriadneho poriadku.

A preto treba Komenskému priznať zásluhy už aj v tom, že odhalil spoločenské choroby a nedostatky, hoci nenašiel ich podstatné príčiny, že ich bičoval v takej ostrej forme, ktorá prechádza do satiry.

Činne je aj to, že medzi pracujúcimi našiel viac chudobných ako zámožných, že bohatstvo, vznešenosť, slávu a úctnosť považoval za vec náhody, že medzi cestami, čo vedú k šťastiu, spomína vo vykorisťujúcej spoločnosti také cesty, ako je pokrytečstvo, ľahkosť, špatné vlastnosti, chytráctvo, násilie atď., že poukazoval na to, ako podliehajú spoločenské pomery nenasytiteľnosti, ľahosti, ukrutnosti, lenivosti, zášťi, trdosť, zločin po zábavách. Veľkou zásluhou Komenského je bezpochyby aj ten osobitný spôsob pozorovania, ktorý mu umožnil odhaliť otrocké postavenie



Labyrint sveta

čien v rodinných vzťahoch, nerovnosť v manželstvách, ťažkosti a typické omyly vo výchove detí. Napokon musíme vyzdvihnúť aj tie jemnosti v jeho pozorovaní, keď aj v ríši múdrosti ústami Salamína odhaľuje všetko a všetkých: „Tu na miestach spravodlivosti vládne nespravodlivosť a na mieste svätosti ohavnosť. Vaša bedlivosť je len upodopzrievanie, vaša opatrnosť len chytráctvo, vaša priateľnosť len lížkanie, vaša pravda je len formálna, vaša horlivosť je zárlivosť, vaša udat-

nosť opovážlivosť, vaša ľúboznosť, vaša bujnatosť, vaša pracovitosť otroctva, vaša dôvtipnosť len domnienka, nábožnosť pokrytečstvo“ atď.*

Ako francúzsky historik Denis poznámenáva, katolícka reakcia ani v jednej časti habsburskej monarchie nevystupovala tak ukrutne a tak vytrvalo ako v Čechách. To sa vysvetľuje tým, že reformáčne hnutie nikde nezapustilo tak hlboké korene ako v Čechách.

Komenský sa v Brandýsi nad Orlicou nemohol dlhšie zdržovať. Preto sa istý čas skrýval na hraniciach Štetska a Moravy. Na porade seniorov bratstva v marci r. 1625 v dedine Dubravici nad Upou bol Komenský spolu s dvoma predstaviteľmi vyvolený, aby vyjednával v Lešne s Poľskom o poskytnutí prístrešia pre vyhnanco. Na ceste do Lešna sa Komenský stretol s Kristofom Kottlerom, ktorý predpovedal, že vojna bude mať pre vyhnanco priaznivý koniec. Treba poznamenať, že to bol pre Komenského a pre jeho národ moment vrcholne kritický. Postavenie Čiech bolo beznádejné. A Komenský rád hľadal útechu ešte aj u veľšcov, tým viac, že Kottlerova predpoveď ukájala jeho výšnivú túžbu vrátiť sa do oslobodenej vlasti.

Komenský z tých istých dôvodov uveril o niečo neskoršie podobným proroctvám halucinujúcej Kristíny Poňatovskej a ešte neskoršie predpovediam svojho spolžiaka Drábika. Ináč, aby sme pochopili túto Komenského poverlivosť, prichodí nám spomenúť, že to bolo obdobie, keď sa Kepller zaoberal astrologiou a Newton komentoval Apokalypsu Jánova.

Komenský po tomto putovaní, nešťadiac na nebezpečenstvá, spolu s družkami „bratmi“ ešte tri roky nachádzal prístrešie na panstve grófa Sadovského v Slupne, ktorý s bratmi súcitil. Jeden z vyhnanco, Ján Stády, vychovával grófovi deti a často sa radil s Komenským. Raz v lete, keď Komenský a Stády na prechádzke zašli na zámok vo Vilčiciach, našli tam chýrnu knižnicu Cyvara Silbersteina, ktorá tam bola uschovaná. V tejto knižnici sa im dostala do rúk nedávno predtým v nemčine vydaná didaktika Eliáša Bodina. Keď sa Komenský oboznámil s obsahom tejto didaktiky, rozhodol sa, že tiež napíše didaktiku. Komenský v Slupne načrtol plán „Veľkej didaktiky“ a napísal mnohé časti tohto znamenitého diela.

Medzitým sa v Čechách zostrilo prenasledovanie protestantov. R. 1627 31. júla bol uverejnený cisársky rozkaz, podľa ktorého jedine katolícke vierovyznanie sa v Čechách uznávalo. Šľachte a mestským stavom poskytl šesťmesačnú lehotu, aby prijali katolícku vieru, alebo sa museli zrieknuť svojho majetku a opustiť vlasť. Sedliakom nedovolili odísť z vlasti a pod hrozbou ukrutných trestov museli prijať katolícke vierovyznanie. Cisár vyhlásil, že radšej bude vládnuť v pásti ako medzi kacírmi. Preto vo februári r. 1628 vyše 30 000 protestantských rodín rozličných stavov: dvorania, kupci, remeselníci a sedliaci opustili svoju vlasť. „Českí bratia“ pobrali sa do Poľska a moravskí do Maďarska. Na hranici, podľa Komenského slov, z horských výšin poslali posledný pohľad na svoju tak mnoho skúšanú vlasť: padli na kolena a pokropili rodnú zem slzami. To bol Komenského posledný pohľad na svoju nešťastnú vlasť. Odvtedy až do konca svojho života bol Komenský vyhnancom.

* Ján Amos Komenský: Labyrint sveta a raj srdca, 1952, Martin, str. 147.

PEDAGOGICKÁ TVORBA J. A. KOMENSKÉHO V LEŠNE. SVETOVÁ SLÁVA

1. Myšlienka „Veľkej didaktiky“ a Komenského predchodcovia. 2. Komenský a Bacon Verulamský. 3. „Materská škola“ J. A. Komenského. 4. „Brána jazykov otvorená“. 5. Komenského práca z fyziky a astronómie. 6. Idea „Pansofie“ a preklad „Veľkej didaktiky“ do latinského jazyka. 7. Porvanie Komenského do Anglicka a do iných krajín. Stretnutie s Descartom v Holandsku. 8. Komenského činnosť vo Švédsku a vestfálsky mier. 9. Komenského pôsobenie v Uhorsku. 10. „Svet v obrazoch“.

1

V Lešne sa Komenský usadil so svojimi krajanmi v Lešne (po latinsky Lissa). Komenský vyučoval v Lešne na tamojšom gymnáziu, čo bolo jeho hlavné zamestnanie. Ako člen bratstva učil s dvoma spolupracovníkmi mladých ľudí a posielal ich do cudziny na dopĺňanie svojich štúdií a ďalej ich sledoval, ako sa zúčastňujú v svojom štúdiu. Ale tieto povinnosti mu nezaberali veľa času, preto Komenský mohol písať svoje pedagogické diela a rozvíjať pedagogickú činnosť.

Prvá obdoba Komenského pôsobenia v Poľsku je najplodnejšie obdobie pre jeho pedagogickú tvorbu. Komenský tu napísal najdôležitejšie svoje pedagogické diela, ktoré mu získali svetovú slávu.

Komenský už vtedy dobre poznal pedagogické názory cirkevných reformátorov, Luthera, Kalvína a Melanctona. Poznal aj metódy jezuitických škôl, reformovaných škôl v Zeneve a Strasburgu. Oboznámil sa i s dielami najpopulárnejších pedagógov XVI. stor., Rabelaisa a Montaignea. Komenský v Lešne veľmi pozitívne hodnotil i spisy súvisiacich pedagógov, Eliáša Bodina, Cecílie, Freya, Lubina, Rhenusa Gelviníusa a Jána Valentína Andreaseho.

Podľa myšlienky, ktorá sa rozšírila medzi nemeckými historikmi pedagogie a ktorá prešla aj do našej ruskej historicko-pedagogickej literatúry, vraj na formovanie Komenského pedagogických názorov najviac vplývali názory nemeckého pedagóga Ratkela (Ratkeho). V skutočnosti je však dokázané, že táto myšlienka nezodpovedá pravde.

Pravda, vieme, že Ratkeho myšlienky upútali Komenského ešte v školských listoch. Vieme i to, že keď sa chystal napísať svoje najvynikajúcejšie dielo „Veľká didaktika“, raz o tom písal Ratkemu. Ale dokázalo sa bezpečne, že mu

nadarmo písal. Komenský bol týmto roztrpčený a napísal v predhovore „Čitateľom pozdrav“ vo „Veľkej didaktike“ toto: „Keď som sa chcel obšírnejšie poučiť o niektorých veciach a k niektorým dať svoje pripomienky, napísal som niekoľkým vyššie uvedeným osobám, ale bezúspešne, štasti preto, lebo niektorí príliš úzkostlivo uchovávali pre seba svoje objavy, štasti preto, lebo listy prišli bez odpovede späť, nenájdúc tých, ktorým boli adresované.“¹⁰

Zistilo sa, že medzi ľuďmi, ktorí „príliš úzkostlivo skrývajú svoje objavy“, ba ktorí svoje nové pedagogické názory zatajujú preto, aby ich potom mohli drahocenne predat, patrí práve Ratke. Z toho vyplýva, že Komenský na vechole svojej pedagogickej tvorby nemohol čerpať z jeho pedagogických názorov.

Okrem toho je známe, že Ratke nemal pevné názory a vyjadroval ich v celkom krátkych tézach. Jeho tézy sú vyslovené v takých názoroch, ktoré v najlepšom prípade iba naznačujú ideu, ale neodhaľujú jej teoretickú podstatu. A preto musíme pokladať za úplne neopodstatnenú takúto myšlienku nemeckých historikov pedagogiky, ktorí silou moci tvrdia, že Komenského pedagogické názory sú závislé na Ratkeho názoroch. Veď Komenského mohutnosť a význam vo vývoji pedagogickej myšlienky nie je v tom, že takrečeno zbežne odstránil mnohé pedagogické idey, ako to robil Ratke, ale v tom, že rozvinul celkom súladný a dôsledný pedagogický systém.

Aby sme čitateľa oboznámili s pedagogickými názormi Ratkeho, uvedieme jeho trinásť základných téz, na ktorých chcel vybudovať svoju didaktiku a ktoré giessenski profesori Helwig a Jungius rozširovali viac ako sám Ratke:

1. Školská dochádzka musí byť všeobecne povinná. Nikto, či je to chlapec alebo dievča, nemôže byť z nej vyňatý, aspoň nie dotiaľ, kým sa nenaučie správne a dokonale čítať a písať.

2. Keďže bázeň božia je začiatkom pravej múdrosti, každé vyučovanie sa má modlitbou začať, aj začiatkové čítanie a písanie musí vychádzať zo slova božieho. V súvislosti s tým jednotlivé školské knižky (učebnice) treba zostavovať a tlačiť vo všetkých rečiach, a to z výrokov svätého písma, ktoré sa všeobecne, ako aj v jednotlivých hlavných bodoch dotýkajú kresťanskej vierouky a kresťanského života.

3. Podobne určitý predmet alebo jazyk má vyučovať len najskúsenejší vychovávateľ alebo učiteľ, ktorý má veľku vieru v vyučovanie (jazyka alebo predmetu), tak aj so žiakmi treba preberať svedomite a usilovne nie viac ako jeden jazyk alebo predmet a neslobodno pripustiť, aby sa preberal druhý skôr, kým sa žiaci dobre nenaučili a dobre si neosvojili prvý (jazyk alebo predmet).

4. Vo všetkom treba postupovať podľa zákonov prírody, ktorá vo všetkých svojich javoch (smeroch) sa vyvíja od najjednoduchšieho a nižšieho ku zložitejšiemu a vyššiemu, teda od známeho ku neznámemu.

5. Žiakom sa nesmú nanucovať nijaké pravidlá a príčiny vecí alebo jazykov a tým menej sme žiakov nútiť, aby sa učili naspamäť to, čo sa vopred nenaučili o tých veciach alebo o jazyku od niektorého vynikajúceho autora alebo spisovateľa.

6. Všetky vedomosti majú sa objasňovať a učiť dvojakým spôsobom: najprv v stručných pojmoch a až potom podrobnejším výkladom.

¹⁰ J. A. Komenský, Veľká didaktika, Predhovor „Čitateľom pozdrav“, bod 13, str. Vybrané pedagogické spisy zv. I, Učpedgiz, 1939. Ďalšie citáty z „Veľkej didaktiky“ uvedieme bez autora, vydania a sborníka.

11. 11. 1670

11

PEDAGOGICKÁ TVORBA J. A. KOMENSKÉHO V LEŠNE, SVETOVÁ SLÁVA

1. Myšlienka „Veľkej didaktiky“ a Komenského predchodcovia. 2. Komenský a Bacon Verulamský. 3. „Materská škola“ J. A. Komenského. 4. „Brána jazykov otvorená“. 5. Komenského práca z fyziky a astronómie. 6. Idea „Pansofie“ a preklad „Veľkej didaktiky“ do latinského jazyka. 7. Pozvanie Komenského do Anglicka a do iných krajín. Stretnutie s Descartom v Holandsku. 8. Komenského činnosť vo Švédsku a vestfálsky mier. 9. Komenského pôsobenie v Uhorsku. 10. „Svet v obrazoch“.

I

V Poľsku sa Komenský usadil so svojimi krajanmi v Lešne (po latinsky Lissa). Komenský vyučoval v Lešne na tamojšom gymnáziu, čo bolo jeho hlavné zamestnanie. Ako člen bratstva učil s dvoma spolupracovníkmi mladých ľudí a posielal ich do cudziny na dopĺňanie svojich štúdií a ďalej ich sledoval, ako sa zdokonaľujú v svojom štúdiu. Ale tieto povinnosti mu nezaberali veľa času, preto Komenský mohol písať svoje pedagogické diela a rozvíjať pedagogickú činnosť.

Prvé obdobie Komenského pobytu v Poľsku je najplodnejšie obdobie pre jeho pedagogickú tvorbu. Komenský tu napísal najdôležitejšie svoje pedagogické diela, ktoré mu získali svetovú slávu.

Komenský už vtedy dobre poznal pedagogické názory cirkevných reforátorov, Luthera, Kalvína a Melanctona. Poznal aj metódy jezuitských škôl, reformovaných škôl v Ženeve a Štrasburgu. Oboznámil sa i s dielami najpokročilejších pedagógov XVI. stor., Rabelaisa a Montaignea. Komenský v Lešne veľmi pozorne študoval i spisy súvekých pedagógov, Eliáša Bodina, Cecíliu Freya, Lubina, Rheniusa Gelviniusa a Jána Valentína Andreaeho.

Podľa mienky, ktorá sa rozšírila medzi nemeckými historikmi pedagogie a ktorá prenikla aj do našej ruskej historicko-pedagogickej literatúry, vraj na formovanie Komenského pedagogických názorov najviac vplývali názory nemeckého pedagóga Ratichia (Ratkeho). V skutočnosti je však dokázané, že táto mienka nezodpovedá pravde.

Pravda, vieme, že Ratkeho myšlienky upútali Komenského ešte v školských laviciach. Vieme i to, že keď sa chystal napísať svoje najvynikajúcejšie dielo „Veľkú didaktiku“, raz o tom písal Ratkemu. Ale dokázalo sa bezpečne, že mu

nadarmo písal. Komenský bol týmto roztrpčený a napísal v predhovore „Čitateľom pozdrav“ vo „Veľkej didaktike“ toto: „Keď som sa chcel dôkladnejšie poučiť o niektorých veciach a k niektorým dať svoje pripomienky, napísal som niekoľkým vyššie uvedeným osobám, ale bezúspešne, sčasti preto, lebo niektorí príliš úzkostlivo uchovávali pre seba svoje objavy, sčasti preto, lebo listy prišli bez odpovede späť, nenájdúc tých, ktorým boli adresované.“¹⁰

Zistilo sa, že medzi ľuďmi, ktorí „príliš úzkostlivo skrývajú svoje objavy“, ba ktorí svoje nové pedagogické názory zastávajú preto, aby ich potom mohli draho predať, patrí práve Ratke. Z toho vyplýva, že Komenský na vrchole svojej pedagogickej tvorby nemohol čerpať z jeho pedagogických názorov.

Okrem toho je známe, že Ratke nemal pevné názory a vyjadroval ich v celkom krátkych tézach. Jeho tézy sú vyslovené v takých názoroch, ktoré v najlepšom prípade iba naznačujú ideu, ale neodhaľujú jej teoretickú podstatu. A preto musíme pokladať za úplne neopodstatnenú takúto mienku nemeckých historikov pedagogiky, ktorí silou mocou tvrdia, že Komenského pedagogické názory sú závislé na Ratkeho názoroch. Veľ Komenského mohutnosť a význam vo vývoji pedagogickej myšlienky nie je v tom, že takrečeno zbežne odstránil mnohé pedagogické idey, ako to robil Ratke, ale v tom, že rozvinul celkom súladný a dôsledný pedagogický systém.

Aby sme čitateľa oboznámili s pedagogickými názormi Ratkeho, uvedieme jeho trinásť základných téz, na ktorých chcel vybudovať svoju didaktiku a ktoré giessenski profesori Helwig a Jungius rozširovali viac ako sám Ratke:

1. Školská dochádzka musí byť všeobecne povinná. Nikto, či je to chlapec alebo dievča, nemôže byť z nej vylúčený, aspoň nie dotiaľ, kým sa nenaučila správne a dokonale čítať a písať.

2. Keďže bázeň božia je začiatkom pravej múdrosti, každé vyučovanie sa má modlitbou začať, aj začiatkové čítanie a písanie musí vychádzať zo slova božieho. V súvislosti s tým jednotlivé školské knižočky (učebnice) treba zostavovať a tlačiť vo všetkých rečiach, a to z výrokov svätého písma, ktoré sa všeobecne, ako aj v jednotlivých hlavných bodoch dotýkajú kresťanskej vierouky a kresťanského života.

3. Podobne určitý predmet alebo jazyk má vyučovať len najskúsenejší vychovávateľ alebo učiteľ, ktorý má veľku vieru v učenie (jazyka alebo predmetu), tak aj so žiakmi treba preberať svedomito a usilovne nie viac ako jeden jazyk alebo predmet a neslobodno pripustiť, aby sa preberal druhý skôr, kým sa žiaci dobre nenaučili a dobre si neosvojili prvý (jazyk alebo predmet).

4. Vo všetkom treba postupovať podľa zákonov prírody, ktorá vo všetkých svojich javoch (smeroch) sa vyvíja od najjednoduchšieho a nižšieho ku zložitejšiemu a vyššiemu, teda od známeho ku neznámemu.

5. Žiakom sa nesmú nanucovať nijaké pravidlá a príčiny vecí alebo jazykov, a tým menej smieme žiakov nútiť, aby sa učili naspamäť to, čo sa vopred nenaučili o tých veciach alebo o jazyku od niektorého vynikajúceho autora alebo spisovateľa.

6. Všetky vedomosti majú sa objasňovať a učiť dvojakým spôsobom: naj-
samprv v stručných pojmoch a až potom podrobnejším výkladom.

¹⁰ J. A. Komenský, Veľká didaktika, Predhovor „Čitateľom pozdrav“, bod 13, str. 58. Vybrané pedagogické spisy zv. I, Učpedgiz, 1939.

Ďalšie citáty z „Veľkej didaktiky“ uvedieme bez autora, vydania a zborníka.

11. 11. 1670

11

7. Aby sa celé vyučovanie akosi harmonicky a jednotne usmerňovalo, všetky jazyky sa musia vyučovať nielen rovnakým spôsobom a jednotnou metódou, ale treba prísne dbať na to, aby ani v jednom umení (predmete) nebolo nič takého, čo by protirečilo druhému.

8. Všetko sa má vyučovať v materinskom jazyku, a len keď žiaci tento dokonale ovládajú, až potom možno začať učiť iné dôležité a spoločensky nevyhnutné jazyky.

9. Všetko sa má diať nenútené, bez nátlaku na vôľu; vychovávateľ sa musí vyvarovať akéhokoľvek násillia a hnevu voči žiakom. Na to treba určiť dozorcov, ktorí nakazujú žakov biť a trestať.

10. Treba učiť a pestovať nielen jazyk latinský a grécky, ako je to zvykom, ale aj jazyk hornonemecký a iné jazyky, umenia a učebné predmety.

11. V rôznych krajinách treba zakladať a organizovať školy s rozličným vyučovacím jazykom podľa toho, ako to mestá uznávajú za dobré.

12. Preto nevyhnutne treba určiť na každej škole osobitných dozorcov a vychovávateľov. Tieto školy musia sa občas poradiť s vyššími školskými činiteľmi a s menovanými inšpektormi.

13. Z chlapcov treba vychovávať mužov a z dievčiat počestné ženy, ktorí by zachovávali náležitú disciplínu.¹¹

Ako vidíme, v týchto trinástich bodoch je obsiahnutá najrozličnejšia pedagogická práca na vtedajšej škole. Jednako vo forme podania, ako aj v zostavenom obsahu ťažko vystihnúť nejakú základnú vedúcu ideu. A keďže je to tak, čitateľ môže veľmi ťažko, alebo vôbec nemôže získať aspoň akú-takú predstavu o pedagogických ideách.

Toto všetko nás oprávňuje pochybovať o pravdivosti takej mienky, podľa ktorej vraj Komenského názory boli ovplyvňované názormi Ratkeho. Prítom, pravda, nevylučujem, že Komenský, ako to vysvitá aj z jeho vlastných poznámok, dokonale poznal práce giessenských profesorov, Helwiga, Jungiusa a Rheniusa ktorí propagovali Ratkeho idey. Inými slovami povedané, Komenský vo svojich pedagogických prácach zhrnul všetko, čo bolo pokrokové, dobré, čo súviselo s otázkami školskej práce.

Ak sa Komenský ponosoval, že mu Ratke na jeho listy neodpovedal, to samozrejme, znamená, že potom nepoužil ani jeho rady a pokyny, rozhodne sa podľa nich nespravoval pri písaní „Veľkej didaktiky“. A v tej istej „Veľkej didaktike“ Komenský nadšené spomína na Jána Valentína Andreaeho a na vzájomné dobré vzťahy medzi nimi. Ba čo viac v predhovore k dielu „Čitateľom pozdrav“ Komenský sa priznáva, že ho Andreae horlivo povzbudzoval, aby mal odvahu napísať didaktiku. Keď Komenský hovorí o tom, ako nadarmo písal viacerým vynikajúcim osobám, aby mu poradili, dodáva: „Len jeden z nich (slávny J. V. Andreae) odpísal mi láskavo, že mi odovzdáva pochodeň a trocha ma aj nabádal na to, aby som sa pokúsil vykonať veľké dielo. Povzbudený jeho slovami častejšie som rozmýšľal, či sa mám o to pokúsiť, napokon ma uchvátila neskrotná túžba byť ľudstvu osožným a vytvoriť toto dielo“ („Veľká didaktika“, „Čitateľom pozdrav“ zv. I, § 14, str. 23).

Prichodí nám ešte poznamenať, že medzi epigramami o „Veľkej didaktike“ Komenský uvádza dva epigramy od Andreaeho. Prvý epigram znie: „Správne viesť

¹¹ K. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang an bis auf unsere Zeit, III. Band, 2. Abteilung, Stuttgart, 1892, str. 58—59.

mládež — znamená budovať a pretvárať štát...“ A druhý znie: „Hanbou je strácať nádej nad výsledkom; škodlivé je podceňovať rady iných.“

Nemožno si nepovšimnúť, akého rázu sú tieto epigramy. Prvý z nich vy-zdvihuje veľký význam pedagogickej práce, jej pomer k sociálnym a politickým úlohám — „budovať a pretvárať štát“. Druhý epigram zdôrazňuje zase subjektívnu stránku Komenského pedagogickej tvorby, povzbudzujúce a múdre pravi-dlo: „Hanbou je strácať nádej nad výsledkom; škodlivé je znevážať rady iných.“

Musíme si ešte vysvetliť, čo tým myslí Andreae, keď hovorí, že odovzdáva pochodeň Komenskému. Je to symbolický výraz. Znamená toľko, že jeden vedec odovzdáva svetlo vedy a skúsenosti inému, aby ho v tomto prípade v pedagogike rozvíjal ďalej. Tento výraz je prevzatý zo známej spoločenskej hry v starovekom Grécku. Tam bolo zvykom oslavovať sviatok bohyně Luny Bendity (Artemidy), ktorý sa po niekoľkých rokoch opakoval. Pri týchto oslavách vešer usporiadali konské dostihy. Jazdci jazdili v kruhu s horiacimi pochodňami v rukách, pričom každý musel za najrýchlejšieho cvalu hodiť horiacu pochodeň nasledujúcejmu jazdcovi a tento ju musel v behu chytiť. A keďže bola táto jazda na kruhovitaj dráhe mimoriadne rýchla, vznikol podivný rozprávkový obraz horiaceho kruhu. Tieto oslavy opísal grécky filozof Platón v jednom svojom známom diele „O štá-te“. Toto svoje dielo začína líčením týchto osláv. Treba poznamenať, že Platónov komentár úvod tohto vynikajúceho diela mimoriadne vyadvihujú, ako aj jeho nezvyčajný charakter a výnimočnú dôležitosť, a to tým viac, že sa v ňom autor zmieňuje o tom, ako Sokrates, ktorý nezvykol odchádzať z Atén, prišiel do prístavu Pireus, aby sa pokochal v týchto nádherných rozprávkových obrazoch. Je pochopiteľné, že v časoch Komenského bolo dosť takých ľudí, ktorí poznali grécku kultúru a hlboko na nich zapôsobil Andreaev výraz o odovzdávaní pochodne.

Priekopníkom pokrokového filozofického myslenia v začiatkoch XVII. storočia bezpochyby bol anglický filozof Bacon Verulamský (1561—1626). Filozofia Bacona Verulamského vznikla na prelome epochy feudalizmu a kapitalizmu a vyjadruje ideológiu rodiacej sa buržoázie. No toto prechodné obdobie bolo aj obdobím prvotnej akumulácie kapitálu v Anglicku a jeho charakter odráža sa aj vo filozofii Bacona, v početných nedôslednostiach a protirečeniach. Ale od-hliadnuc od toho, filozofia Bacona Verulamského v podstate sa predsa zameriava na objasňovanie myšlienkových smerov, ktoré viedli k oslobodeniu od vholas-tickej púšte feudálnej epochy, zameriava sa na hľadanie metód pre skúmanie prírody, aby na zemi zavládlo panovanie človeka, v úplnej protive so stredo-vekým panovaním božím.¹²

Preto porovnanie Komenského názorov s názormi Bacona Verulamského je dobrým kritériom pre zistenie toho, do akej miery sa prikláňa Komenský vo

¹² V takomto duchu začína i Baconov „Predhovor“ k jeho dielu „Instauratio magna“: „O tom, že stav náuk je nepriaznivý a nevykazuje nijaký rast, ako aj o tom, že nevyhnutne treba ukázať ľudskému rozumu nové cesty, odlišné od tých, ktoré poznali naši predchodcovia a poskytnúť ľudskému rozumu nové prostriedky, aby duch mohol používať svoje práva na prírodu“ (František Bacon Verulamský, Novum organon, Socekgiz, 1935, str. 75).

svojí úlohu k pokrokovým tendenciám vedecko-filozofických myšlienok svo-
jej doby.

Prítom všetkom treba mať na zreteli, že toto proučovanie výber nemôže
využiť v tom zmysle, akoby Komenský bol prebral idey Bacona Verulamského
AMU v čase, Komenského svetónázor vyrastal prirodzene zo svojráznych sociálno-
pedagogických a kultúrohistorických okolností a javov v jeho vlasti, ktorým bol od
mladosti tak hlboko odklaný. Vieme si to, že Komenský si ešte v školských laviciach
vedome vytýčil cestu, šiel sa do služieb vlasti a viemohne sa pričiniť o kultúrny
rozvoj svojho národa, najmä tej najdemokratickejšej časti, ktorá sa zjednotila
v náboženskej sekte „českých bratrov“. Prítom všetkom Komenského čo do hĺbky
a zamerania celej vedecko-pedagogickej činnosti nielenže nemôžeme stavať do
závislosti na jeho vynikajúcich vstrovníkoch, ako skôr do jedného radu s nimi.

Aby sme správnejšie určili, či závisia Komenského názory na názoroch
Bacona Verulamského, musíme mať na zreteli, že dôležitejšie diela Bacona Ve-
rulamského, na ktoré sa Komenský odvoláva a ktoré opravňujú Bacona, aby
bol nazývaný „zakladateľom“ anglického materializmu a každej novovekej empi-
rickej vedy (K. Marx), vznikajú sa na tú dobu, keď Komenský vedel už svoje
senzualistické stanovisko samostatne formulovať a kriticky hodnotiť sociálne
a politické pomery, ktoré sa vytvárali tak v Čechách, ako i v západnej Európe
v tomto prvotnom období hromadenia kapitálu. Tak napríklad Baconov traktát
„O dôležitosti a pokroku vied“ vyšiel r. 1623, „Novum organon“ a „Instaura-
tionis magna“ — tieto najhlavnejšie metodologické Baconove práce boli vydané
často okolo r. 1620.

Tažko možno presne zistiť, kedy sa Komenský oboznámil s týmito Bacono-
vými dielami. Ale je isté, že Komenský poznal tieto diela už r. 1632, lebo ich
veľmi nadšene spomína v úvode svojej „Fyziky“, ktorú napísal v septembri
r. 1632. A keďže Komenský už napísal svoju „Veľkú didaktiku“ v českom ja-
zyku a v nasledujúcich niekoľkých rokoch ju preložil do latinského jazyka, a to
so značnými odchýlkami od českého textu, z toho možno vyvodiť, že Komenský
vo svojom vynikajúcom pedagogickom diele, alebo aspoň pri jeho preklade do
latinského jazyka, mohol použiť metodologické idey Bacona Verulamského.

Komenský píše v predhovore ku „Fyzike“, že „Instauracionis magna“, na-
písané Baconom Verulamským, vyvolalo v ňom hlbokú úctu a že si zvykol dívať
na Baconove diela, ako na jasné svetlo nastávajúceho nového veku.¹⁴

V tomto predhovore Komenský nazýva Bacona a Campanella Herkulom,
ktorý šťastlivo zdvihol ruky, aby povalil obľudu a očistil Augiášov chlieb filo-
zofie, naplnený povýšeneckou aristotelovskou filozofiou (tamže, str. 162). Ko-
menský sa aj v samom texte „Fyziky“ neraz s najväčším uznaním zmieňuje
o Baconovej filozofii. Spoločne s Campanellom ich nazýva „najkresťanskejšími
filozofmi, ktorí, ako je známe, svoju filozofiu vyvodzujú z pocitov a z písma svä-
tého“ (tamže, str. 172).

Toto Komenského hodnotenie Baconovej filozofie ani zďaleka nezodpovedá
pravde. Pravda je tá, že Bacon so zreteľom na tradíciu a na panujúci svetónázor
vo svojich spisoch prechovával voči náboženstvu veľkú úctu. Ba priamo pripí-
soval náboženstvu pri výstavbe prvotnej filozofie alebo metafyziky dôležitú
úlohu a predpokladal, že teológia je samostatným vedným odborom. Ale pri-

¹⁴ J. A. Komenský, Veľké spisy, zv. I, Brno, 1914, str. 155.

tom, hoci ťažko, no v podstate dosť rozborne popísal, lebo náboženstvo a teo-
logia mali akési zadržky v poznávaní sveta prírody, a výber vedy v prírode
zmysle slova. Na dôkaz toho, že Bacon mal takýto pomer k náboženstvu, stačí
uviesť len jediné, veľmi významné miesto z jeho „Nového organonu“: „Podstatou
noví filozofi — píše Bacon — veľmi ľahkomyselné sa dostali tam, že sa
pokúsili založiť prirodovednú filozofiu na základe prvej hlavy „Knihy Mojsí-
ovej“ a „Knihy Jóbovej“ a iných častí svätého písma. Hľadajú najmä
spojovania božského s ľudským vyplýva nielen fantastická filozofia, ale aj ka-
tolska vierouka. Práve preto jedinou záchrannou nájdeme v tom, ak teoretickým stu-
diom dávame viere len to, čo jej patrí.“¹⁵

V niektorých prípadoch Komenský odkazuje na Verulamského tým, že hľa-
dajú najpádnejšie dôkazy.¹⁶

Komenský tvrdí v „Predchodovej úvode“, že „Verulamský odhalil vo svo-
jom podivuhodnom Organone neslýchaný spôsob, ako treba skúmať pravú podstatu
vecí“ (tamže, § 47, str. 335). Komenský sa odvoláva i na jednotlivé Baconove
súkromné myšlienky. Tak napríklad považuje za veľmi múdre Verulamského po-
známku o tom, že rozličné myšlienky ľudí o podstate vecí môžu sa porovnať a roz-
ličným spôsobom výkladu toho istého textu, príčom môže vyjsť napre-
v, že jeden výklad je lepší z toho hľadiska, iný zasa z iného hľadiska, ale každý môže vy-
stihnúť čosi osožné (tamže, str. 339).

Aby sme pochopili Komenského metodologické názory, musíme si všimnúť
túto jeho charakteristickú a dôležitú ťažbu o významnej metóde hľadania, napí-
sanú v „Predchodovej úvode“: „Dostal som hľadieť objavil tak málo vecí preto,
lebo sa musel prebijať vpred výlučne svojím rozumom a svojou ušľachtilosťou.
A holými rukami, odkázaný len na svoj rozum, ďaleko sa nedostal, ale s vhod-
nými nástrojmi a pomôckami všetko ľahšie a lepšie urobil.“

Všetko závisí od metódy. Ak si vyberie dobrú metódu, a použijeme ju pri
riešení alebo štúdiu akýchkoľvek vecí, budeme vedieť rozoznávať potrebné od
nepotrebného, užitočné od neuzitečného, pravdivé od nepravdivého.

Takáto metóda skúmania prírody je zrejme pokusná indukcia, objavená
slávnym Verulamským, ktorá ukazuje cestu, ako vniknúť do tajomstiev prí-
rody“ (tamže, str. 362—363).

Ako je známe, XVII. storočie je storočím vytvárania hľadania metód pre
bádanie a vedecké myslenie. V tomto svetle práve Komenského poznámka nám
jasne ukazuje, že stál na patričnej úrovni vedeckých úloh a na čele hnutia svojej
doby. Z Komenského poznámky je jasné, že dáva svoj hľad na prínosoch vitzania
najpokrokového metodologického stanoviska, ktoré súvisí s menom a s ve-
decko-filozofickými tendenciami Bacona Verulamského, tohto zakladateľa anglic-
kého materializmu. Nejde tu len o vysoké hodnotenie Baconovej indukcie ako
metódy bádania, ktorá má jednostranný charakter, ale ide skôr o to, nakoľko
sa Komenský prihlásil k metódam presného bádania prírodných javov, ktoré
potom ďalej vplývali na zdokonaľovanie metód bádania, pričom volali na pomoc
„ostrý um a bezprostrednú ušľachtilosť“, „vhodné nástroje a pomôcky“, ktoré

¹⁴ Francis Bacon Verulamský, Nové organon, preklad S. Krasilňiková, Soekgiz L.,
1935, str. 131.

¹⁵ J. A. Komenský, Veľké spisy, zv. I, str. 210.

uľahčujú a spresňujú výskumy. Tým, že Komenský súhlasil s ideami Bacona Verulamského, predvídaj ďalší rozvoj vied za pomoci experimentálnej metódy a zároveň do istej miery pripúšťal, že sa môžu používať podobné metódy aj vo vyučovaní. A je to tým správnejšie, že jeho „Predchodca vševedy“, v ktorom tieto myšlienky vyjadruje, je určený nie tak pre vedcov, ako skôr pre to, aby sa široko uplatnili jeho idey pri výchove nás dorastajúcich pokolení.

Pri tom všetkom, že si Komenský vysoko cení filozofické, a najmä metodologické stanovisko Bacona Verulamského, predsa sa mu celkom nepodrobuje, ale úplne jasne zaujíma samostatné stanovisko. Keď Komenský uznáva „pokusnú indukciu“ „slávneho Verulamského“ ako správnu „cestu, vedúcu do hĺbín tajomstiev prírody“, vyhlasuje: „keďže pokusná indukcia si vyžaduje nepretržitú prácu mnohých ľudí a pokolení (saeculorum), a čím je ona zložitejšia, tým pochybnejší zdá sa byť jej výsledok — mnohí sa chovali k tomuto slávnemu objavu pohrdavo, ako keby bol úplne zbytočný. Pri písaní pansofie táto indukcia mi veľa nepomôže, lebo (ako som už povedal) jej cieľom je iba odhaliť tajomstvá prírody, pokiaľ mne ide o skutočnosť vcelku. Požadujem teda celkom iný spôsob, ktorý sa mi s božou pomocou azda aj podarí nájsť. Kto sa preto skrýva, aby ho hľadali, ten sa preto necháva hľadať, aby ho našli („Podobenstvá“, 25, 7; „Iz.“ 5, 15).“

Z toho citátu je zrejme, že Komenský nepokladal Baconovu indukciu za dostatočne nádejnú metódu pre zostavovanie svojej pansofie a hľadal iný spôsob. Komenský tento svoj úsudok o indukciu Bacona Verulamského odôvodňuje tým, že jeho indukcia je smerom alebo metódou pre vnikanie do tajomstiev prírody. Ale Komenského zaujímajú nielen tajomstvá prírody, ale, ako to sám hovoril, aj tajomstvá ľudského života a tajomstvá ľudských spoločenských vzťahov. Ba čo viac, ak Bacon Verulamský prevažne skúmal podmienky pre zabezpečenie ľudského hmotného blahobytu, Komenského tento hmotný blahobyť uspokojuje iba čiastočne. On hľadá podmienky a cesty pre uskutočnenie mravného šťastia ľudí. Kým Bacon hľadá cesty a spôsoby na pretváranie prírody a na jej podriadenie hmotným záujmom človeka, zatiaľ Komenský vidí v tom len časť svojich úloh, ktoré ho pri písaní pansofie čakajú. Komenský vo všetkých svojich pedagogických dielach hľadá cesty a spôsoby, ako pretvoriť človeka a ako položiť základy pre humánny a dokonalejší spoločenský život.

Pravda, ani Bacon Verulamský sa nevyhýba podobným úlohám. Bacon Verulamský vyhlasuje: „Niekoľko bude azda aj pochybovať (skôr ako namietat), keď tvrdíme, že len prírodná filozofia alebo aj ostatné vedy — logika, etika, politika — sa musia vyvíjať tou cestou, ktorú sme vytýčili. Samozrejme chápeme, čo sa povedalo všeobecne. Podobne ako obvyklá logika, ktorá pojednáva o veciach prostredníctvom sylogizmov, nevzťahuje sa iba na prírodné vedy, ale vôbec na všetky vedy, tak aj naša logika, ktorá sa vyvíja pomocou indukcie, zahŕňa v sebe všetko. My zostavujeme naše dejiny a tabuľky objavov pre príklady spoločenských javov a pre duševné pohyby — ako je pamäť, porovnávanie, rozlišovanie, posudzovanie a pod. Ale z druhej strany, nakoľko náš spôsob objasňovania (potom ako je naša história prispôbená a usporiadaná) všimá si nielen pohyb a činnosť rozumu (ako je to v obvyklej logike), ale aj podstatu vecí, preto do istej miery usmerňujeme rozum tak, aby vhodným spôsobom našiel vždy podstatu vecí. A preto v učení o našom objasňovaní dávame mnoho

rozličných poučení o tom, ako treba jednotlivé druhy odhaľovať primerane k akosti a zloženiu toho predmetu, ktorý skúmame.“¹⁶

Nemožno nezbadať, že toto vyhlásenie Bacona Verulamského je akési váhavé. Na jednej strane sa priznáva, že jeho metóda je všeobecne platná, t. j. že sa rovnako vzťahuje na všetky javy života, na druhej strane ale nepopiera, že jeho metóda zameriava sa prevažne na skúmanie „podstaty vecí“ a že si žiada osobitné druhy, „podľa akosti a stavu predmetu, ktorý práve skúma“.

V podstate je správna Komenského myšlienka, že indukciu Bacona Verulamského nemožno aplikovať pre všetky javy. Vývoj logiky dostatočne svedčí, že indukčná logika nepoznala zákony rozvoja spoločenského života, ani zákony prírodných javov. Len dialektický materializmus Marxa, Engelsa, Lenina a Stalina je skutočne vedeckou metódou pre skúmanie všetkých javov skutočnosti, ktoré sú tak dôležité a zaujímavé, ako aj zaujímajú ľudstvo. Keď Komenský správne vystihol nedostatky indukčnej logiky Bacona Verulamského, ako chápať skutočnosť, pokúsil sa zostaviť vlastnú metódu pansofie (pozri jeho „Všeobecné črty metódy súladu pre zostavenie pansofie“, § 64—96 „Pansofie“).

Komenský bol však pri objavení tejto svojej metódy nedôsledný, keďže v otázke chápania a vysvetľovania sveta zaujal vcelku nábožensko-idealistické a metafyzické stanovisko. V tomto je práve záhada Komenského filozofického a metodologického stanoviska. Tento jeho mylný postoj sa zakaždým pociťuje aj v jeho pedagogickej tvorbe. Komenský sa takto veru, nemenej než Bacon, dopustil omedzenosti a protirečenia, čo bolo ináč tak príznačné pre vtedajšiu filozofiu vôbec. Ba čo viac, v Komenského filozofických a metodologických stanoviskách mŕtve veci neustále udúšajú živé. Keď Komenský operuje s pojmom prírody, často používa na objasnenie tohto pojmu tvrdenia takzvaného „svätého písma“ a aj samotnú prírodu skúma z tohto ľubovoľne vzatého nevedeckého stanoviska. „Príroda — píše Komenský — je najvernejším zobrazením božích vecí, ktoré nám ukazujú, čo a prečo boh robí, robí a bude robiť. Z týchto dvoch prameňov, z prírody a svätého písma majú sa zostaviť pre základ pansofie normy, pomocou ktorých všetko — aj to najväčšie, aj to najmenšie, vyššie a nižšie, to prvé a to posledné má byť privedené do jednotnej a skutočnej, všade so všetkým súladnej harmónie (alebo skôr panharmónie), nad ktorú nič lepšieho nemôže byť“ (Pansofia, § 8, str. 87).

Pre tento základný omyl a nedôslednosť sa v Komenského filozofii a metodológii ustavične striedajú skutočne vedecké myšlienky a pokrokové metódy i spôsoby skúmania s idealisticko-metafyzickými myšlienkami; odrazy pokrokových ideí vo filozofii a metodológii svojej doby miešajú sa so stredovekou scholastickou filozofiou a metodológiou.

Od tých čias, čo do tridsaťročnej vojny zasiahlo Švédsko, politické a vojnové postavenie Čiech sa priaznivejšie vyvíjalo. R. 1630 švédske vojská víťazne prenikli cez Nemecko, vtrhli do Čiech, dobyli Prahu a v Čechách obnovili protestantské vierovyznanie. Medzi exulantmi vzplanula nádej, že vojnové víťazstvo Švédska bude trvalé a že sa budú môcť vrátiť domov. Komenský sa snaží dokončiť posledné kapitoly „Veľkej didaktiky“, tým skôr, že v školskej výchove videl jedinu

¹⁶ Bacon Verulamský, Nové organon, Socekiz, 1935, str. 189.

časni sľubujúcu obnovenie Čiech a šťastie českého národa. Ale toto dielo, ktoré Komenský určil v prvom rade pre svoj národ, ešte dlho nevyšlo.¹⁷

Komenský v tých časoch napísal jedno zo svojich najlepších diel — „Schola matris gremii“ („Škola materského lona“), alebo „Materna Schola“, alebo „Schola infantiae“ — totiž „Materská škola“, po česky „Informatorium školy materské“, po nemecky „Informatorium der Mutterschule“.

„Materská škola“ patrí k prvým pedagogickým traktátom J. A. Komenského. V tomto diele podáva autor svoje idey o predškolskej výchove.

Toto začiatkové dielo napísal autor r. 1628 v materinskom jazyku a určil ho prevažne pre svojich krajanov.

Úspechy švédskych vojsk za tridsaťročnej vojny v boji s reakčnými cisármi — katolíckymi z habsburskej dynastie oduševňovali Čechov a dodávali im nádej, že sa ich nešťastná, vypálená a spustošená vlasť čoskoro oslobodí.

Pod vplyvom týchto nádejí vznikla otázka, ako pomáhať svojej vyplienej, zničenej vlasť, aby sa znovu postavila na nohy, ako obnoviť jej kedysi skvelé hospodárstvo, upevniť jej spoločenský poriadok a vytvoriť priaznivé podmienky pre jej mierový a kultúrny život.

Hoci J. A. Komenského táto vojna veľmi kruto zasiahla (stratil v nej manželku, deti a prišiel o svoju knižnicu), pozbavila ho možnosti žiť vo svojej vlasť a odsúdila ho do vyhnanstva, predsa húževnate pracoval zo všetkých svojich síl. Znalosť poprednej filozofickej a pedagogickej literatúry doby, kultúrna tradícia pracovitého českého národa s jeho radikálne protestantským vierovyznaním, priviedli Komenského na myšlienku, aby hľadal cesty, ktoré by viedli k obnove kultúrneho života vlasť. Komenský sprvu rozvinul tieto myšlienky v česky napísanej „Veľkej didaktike“ a potom v „Materskej škole“.

Komenského nádeje na skoré obnovenie samostatnosti Čiech sa však ne-
splnili. Vojna s Habsburgovcami sa preťahovala. Aj prvé vydanie „Materskej školy“ vyšlo v tridsiatych rokoch XVII. storočia v nemeckej reči: r. 1633 v poľskom Lešne a r. 1634 v Lipsku pod názvom „Informatorium der Mutterschule“. Tento názov sa obyčajne prekladá ako „Poriadok materskej školy“. Komenský osobne redigoval preklad tohto diela do nemeckej reči.¹⁸ Za pobytu Komenského v Anglicku vyšiel tento spis r. 1641 v Londýne v anglickej reči pod názvom „School of infancy“ („Škola raného detského veku“).

Ešte za života Komenského vyšlo toto dielo v latinskom jazyku pod názvom „Schola infantiae sive de provida iuventutis primo sexennio educatione“ („Škola raného detského veku, alebo o predbežnej výchove mládeže v prvých šiestich rokoch“) a bolo uverejnené vo „Sborníku pedagogických diel Komenského“ („Opera didactica omnia“, pars I, p. 198—249 v Amsterdame r. 1657).

O „Materskú školu“ sa začali zaujímať až v druhej polovici 19. storočia, keď v európskych krajinách sa zavádzala predškolská výchova prakticky vo forme spoločenskej výchovy.

Český rukopis tohto spisu objavil r. 1841 v Lešne Eugen Purkyně, ako aj rukopis „Veľkej didaktiky“ s poznámkami autora. Tento rukopis je majetkom

¹⁷ „Veľká didaktika“ bola dokončená v českej reči r. 1632. Jej rukopis našiel Eugen Purkyně v Lešne r. 1841, prvé vydanie v českej reči vyšlo v Prahe až r. 1849.

¹⁸ Pozri o tom zprávu v Komenského diele „Opera didactica omnia“, pars. I., str. 197.

Národného múzea v Prahe. Ale až roku 1858 vyšlo prvé vydanie tohto rukopisu v českej reči vďaka starostlivosti Gindelyho.

Odvtedy vyšlo v 19. storočí toto dielo v početných vydaniach, v nemeckom a českom preklade, štyri preklady v anglickej reči, jeden v chorvátskej, jeden vo švédskej a jeden v talianskej reči.¹⁹

Preklady, ktoré dosiaľ vyšli u nás, boli preložené z nemeckého alebo z českého textu. Sú to:

1. J. A. Komenský, Materská škola, preložila M. V. Voskresenskaja, vydala red. „Vzdelanie“, SPB, 1892, z nemeckého prekladu J. Beegera a J. Leutbechera v sérii Richters pädagogische Bibliothek.

2. Preklad Adoffa a Lubomudrova je (2. vydanie, Tichomirova, M. 1911) tiež z nemeckého prekladu (prameň neznámy).

3. Preklad F. V. Ržigi (Nižný Novgorod, 1893), pod názvom „J. A. Komenský, „Poriadok materskej školy“, preložený z českého originálu pod titulom „Informatorium školy materské“.

Preklad bol vyhotovený za mojej redakcie (— A. K.) z latinského textu podľa posledného českého vydania „Súboru spisov“ J. A. Komenského, v ktorom sú vedľa seba usporiadané texty v reči latinskej, českej a nemeckej. Pozri „Veškeré spisy Jana Amosa Komenského“, zväzok IV., do tlače pripravil Dr. Ján Novák, Brno, 1913, str. 456—617.

Aby Komenský ukázal niektoré state z „Veľkej didaktiky“, ktorá vtedy ešte nevyšla, rozhodol sa, že napíše menšiu učebnicu latinského jazyka. Na zostavenie tejto učebnice viedla ho správna myšlienka, aby sa žiakom podávali slova v súvislosti so skutočnými predmetmi. Istý jeho priateľ ho v tom čase upocorail na to, že podobnú knihu vydali írski bratia Viliam a Ján Batez a ich spolu-
pracovník Stefan, ktorí ušli do Španielska. No keď sa Komenský oboznámil s obsahom tejto knihy,²⁰ nebol s ňou spokojný a krátko nato sám napísal podobnú knihu. Pôvodne vyšla táto kniha r. 1631 pod názvom „Janua linguarum et scientiarum omnium reserata“ („Brána jazykov a všetkých vied otvorená“).
Keďže táto kniha je v ruskej bibliografii zriedkavosťou považujem za účelné uviesť obsah tejto Komenského novej učebnice latinského jazyka.

- | | |
|-----------------------|-----------------------------|
| 1. Úvod. | 11. O stromoch a plodoch |
| 2. O stvorení sveta | 12. O rastlinách |
| 3. O začiatkoch | 13. O krovniach |
| 4. O hmote | 14. O živočíchoch a vtákoch |
| 5. O ohni | 15. O vodných zvieratách |
| 6. O vodách | 16. O domácich zvieratách |
| 7. O vzdušných javoch | 17. O divej zveri |
| 8. O pevninách | 18. O amfibiách a plazoch |
| 9. O kameňoch | 19. O hmyze |
| 10. O kovoch | 20. O človekovi |

¹⁹ Heyberger, Jean Amos Comenius (Komenský), Sa vie et son ouvre d'éducateur, Paris, 1928, str. 246.

²⁰ „Brána jazykov“ (španielskeho a latinského), vydaná v Salamanke r. 1611, v Anglicku r. 1615, doplnená francúzskym textom r. 1617.

21. O tele. O vonkajších orgánoch
22. O vnútorných orgánoch
23. O náhodách
24. O chorobách
25. O nádoroch a ranách
26. O vonkajších zmyslových orgánoch
27. O vnútorných zmyslových orgánoch
28. O rozume
29. O vôle a náruživosti
30. O výrobe vôbec
31. O záhradníctve
32. O poľnohospodárstve
33. O mlynárstve
34. O príprave chleba
35. O chove dobytky
36. O mäsiarstve
37. O poľovníctve
38. O rybárstve
39. O love vtákov
40. O kuchárskom umení
41. O príprave nápojov
42. O voze
43. O lodiach
44. O cestách
45. O obchode
46. O krajčírstve
47. O obliekaní
48. O stavebníctve
49. O dome a jeho častiach
50. O teplej izbe
51. O jedálni
52. O spálni
53. O kúpeľni a o čistote
54. O manželstve a príbuzenstve
55. O deťoch
56. O vlastnosti
57. O gazdovstve
58. O meste
59. O kostole
60. O cirkvi
61. O poverčivosti Židov a pohánov
62. O mestskej rade
63. O súdoch
64. O trestancoch a rozsudkoch
65. O cárskej dôstojnosti
66. O vláde a jej činnosti
67. O mieri a vojne
68. O škole a výchove
69. O učebných miestnostiach
70. O mlúvnici
71. O dialektike
72. O rétorike a poézii
73. O aritmetike
74. O geometrii
75. O mierach a váhach
76. O optike a maliarstve
77. O hudbe
78. O astronómii
79. O geografii
80. O histórii
81. O lekárstve
82. O etike vôbec
83. O ostražitosti
84. O zdržanlivosti
85. O panenstve
86. O skromnosti
87. O strave
88. O spravodlivosti v zaobchádzaní
89. O spravodlivosti voči druhým
90. O chrabrosti
91. O trpezlivosti
92. O stálosti
93. O družbe a ľudskosti
94. O úprimnosti
95. O vzdelanej spoločnosti
96. O zábavách
97. O smrti a pohrebe
98. O remeselnej výrobe
99. O anjeloch
100. Záver

Ako vidieť z uvedeného obsahu, táto učebnica bola novinkou medzi užívanými učebnicami latinského jazyka. Niet v nej ani jedného pravidla z gramatiky alebo syntaxe. Chýbajú v nej tabuľky skloňovania, časovania, ako i vetné väzby atď., teda také formy latinskej mlúvnice, akých bolo plno v školských učebniciach. Namiesto týchto úplne abstraktných a pre žiakov ťažkých jazykových predstáv podávajú sa tu Komenského obrázky a vysvetlenia v latinskom jazyku, a to v 100 nevelkých, postupne vždy zložitejších statiach, ktoré obsahujú najpodstatnejšie prvky skutočného života. Bola to vlastne encyklopédia napísaná v latinskej reči. Predpokladalo sa, že žiaci, keď čítajú a učia sa z tejto latinskej encyklopédie, zároveň aj pochopia zákony a pravidlá stavby latinčiny, t. j. že

si dokonale osvoja latinský jazyk, ak budú preberať obrázky a vysvetlenia zo skutočného života. Toto bolo skutočným cieľom štúdia latinského jazyka v časoch, keď bol tento jazyk v slove a písme jazykom učených a vzdelaných ľudí a pritom aj vyučovacím jazykom na všetkých európskych stredných a vysokých školách.

Táto kniha sa neobyčajne rýchlo rozšírila vo všetkých krajinách západnej Európy, takže Komenský ani nestačil sledovať, kde sa vďaka vydávala. Okrem toho bola preložená i do viacerých orientálnych jazykov. Pierre Baile hovorí, že „keby Komenský bol napísal iba túto jediná knihu, i tak by sa bol stal neučebnicou takmer vo všetkých krajinách. V Anglicku vyšla ihneď na začiatku roku r. 1635 nazvali ju „zlatou knihou“. Prvé vydanie vo francúzskom jazyku vyšlo v Ženeve r. 1635 a ďalej v Paríži r. 1642. Zaviedli ju ešte aj do jazyka v novom vydaní, a to r. 1815 a r. 1898. Ale Komenský sa presvedčil, že je táto kniha ťažká pre tých, ktorí začínajú študovať latinský jazyk, a preto vydal r. 1633 novú prácu „Januae Linguarum reseratae Vestibulum, quo primū ad latinam linguam aditus tirunculis patetur“ („Vestibul pre začínajúcich, ktorí sa chystajú učiť z „Brány jazykov otvorenej“). Ako vidíme už z názvu „Vestibul“, táto kniha bola určená ako príručka pre tých, ktorí sa chceli učiť z „Brány jazykov otvorenej“.

Komenský súčasne pracoval na zbierke českých porekadiel v domnienke, že neskoršie vydá „Adagiorum Bohemicorum farrago“ („Zbierka českých porekadiel“). Toto dielo však nemohlo vyjsť pre nedostatok prostriedkov.

R. 1631 rozšíril sa v Poľsku mor. Naľakani Poľiaci nepodnikali nič proti tejto pohrome a z celého nešťastia obvinili „českých bratov“, ktorí chorých ošetrovali. Komenský napísal traktát o príčinách morovej nákazy, zastáva v ňom svojich krajanov, ktorých tak nespravodlivo obviňovali a radil Poľiakom, ako tejto chorobe predísť.

Komenský sa zaujímal o reálne vedy, čo sa prejavilo v tom, že napísal dielo z odboru fyziky. R. 1632 napísal „Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis“, t. j. „Prehľad fyziky k sláve božej reformovanej“. Tento predmet prednášal Komenský v najvyššej triede gymnázia v Lešne: „Reŕum naturaliarum scientia, quod a natura est non ab arte“ („Poznávanie prírodných vecí z prírody, a nie z vedy“).

Komenský sa oboznámil s otázkami fyziky za svojich štúdií na hurborskej akadémii. Jeho učiteľia Gutberlet a Alsted uverejnili „Kompendium fyziky“, zapodievajú sa fyzikálnymi otázkami so svojimi študentmi, diskutovali o zvláštnych fyzikálnych otázkach. A ako to bolo obvyklé za týchto čias, pod fyzikou rozumeli filozofiu prírody, do ktorej zahrňovali i také vedecké prvky, ako sú dnes kozmológia, astronómia, prírodospyt, fyzika v užšom zmysle slova a tiež antropológia, zoológia, botanika, mineralógia a chémia. Vedomosti ku všetkým týmto predmetom čerpali z vybraných miest Aristotela, ktoré boli preložené do latinského jazyka. Keď bol Komenský učiteľom na gymnázium v Lešne, prednášal vo vyšších triedach fyziku.

„Predhovor k „Fyzike“ napísal Komenský koncom septembra r. 1632. Po-
znamenáva, že ho napísal v poľskom meste Lešno.
Obsah „Fyziky“ zostavil autor takto:

„Prologomeny o prírode a o užitočnosti fyziky.“

- I. Ideja o stvorení sveta.
- II. O princípoch (základoch) sveta, hmoty, ducha a svetla.
- III. O pohybe telies.
- IV. O akosti vecí.

- V. O prmenách vecí.
- VI. O prvkoch.
- VII. O pare.
- VIII. O zhustení.
- IX. O rastlinách.
- X. O živočíchoch.
- XI. O ľuďoch.
- XII. O anjeloch.

„Fyziku“ dopĺňa článok „O chorobách tela, ducha a duše a o prostriedkoch ich liečenia“.

Ako epigraf volil si Komenský výraz z prvej knihy Ludovíta Vivesa o vedeckých prednáškach: „Krátko a jasne vykladať vedy pomáhajú dôvtíp, úsudok, múdrosť, a ak si všimneme všeobecnú podstatu vecí; dlhé pojednávajú otupujú rozum a sú veľmi ťažkopádne.“

Komenského fyzika mala mimoriadny úspech. Vydali ju v Lipsku r. 1633, v Amsterdame r. 1633, v Paríži r. 1647, v Londýne r. 1651 v anglickom jazyku. Rozšírené vydanie vyšlo v latinskom jazyku v Amsterdame r. 1633 a novšie vydanie v Halle r. 1702.

V tom istom čase napísal Komenský dielo „Astronomia ad lumen physicum reformanda“ t. j. „Astronómia má byť obnovená vo svetle fyziky“.

6

Synoda zvolila Komenského v jeseni r. 1632 za starostu jednoty vo funkcii tajomníka. K doterajším starostiam, ktoré mal Komenský a výchovou mladých ľudí, ktorí študovali v cudzine, pribudla ešte iná, dôležitá práca. Komenský mal prepraviť do češtiny v češkom jazyku a súčasne preložiť do latinčiny „Stanovy bratstva“ a „Dejiny prenasledovania českej cirkvi“, a to so svojimi pomocníkmi a spolupracovníkmi. Zároveň pustil sa do novej vedecko-pedagogickej práce, ktorú, žiaľ, nestačil dokončiť. Pôvodne chcel nazvať túto svoju prácu podľa vzoru „Janua linguarum“ „Janua rerum“, t. j. „Brána vecí“. Ale potom, keď sa Komenský dozvedel, že prof. Lorenberg v Rostocku uverejnil podobný spis pod názvom „Pansophia sive paedia philosophica“ („Všeobecná múdrosť, čiže filozofická výchova“), rozhodol sa, že zostaví encyklopédiu všetkých vied — „Pansophiu“ („Pansofiu“).

Komenský mienil v Pansofii napísať stručné, ale zároveň solídne dielo, v ktorom by boli zhrnuté všetky výsledky a posledné výdobytky vedy o svete.

Rozmýšľal som o tom — píše Komenský — či nájdem opäť také porozumenie (ako pri „Bráne jazykov otvorenej“), keď sa pokúsím obrobiť pole reálnejšieho vzdelania a hlbšej múdrosti... Z toho sa zrodila túžba zostaviť „Bránu vecí“, alebo „Bránu múdrosti“, ktoré by naučili vedychtivú mládež vystihnúť vnútornú stránku vecí a skúmať podstatu každej veci... (aby obsahovala všetko, čo mládež musí vedieť, čo má robiť, čomu môže veriť a na čo sa nádejať).“

Aby Komenský mohol na tomto diele pracovať, jednota bratská mu povolila odísť z Lešna a usadiť sa v Škocke alebo v Ostrorohu.

40

R. 1635 zvolili Komenského za rektora gymnázia v Lešne. V tomto čase začal prekladať „Didaktiku“ do latinskej reči, čo mu viacerí radili, hoci všam národy rôznych štátov, keďže latina bola vtedy medzinárodnou rečou učených a vzdelaných ľudí.

Takýto preklad bol nevyhnutne potrebný, a to tým viac, že Komenský, ako sme to spomínali, napísal „Didaktiku“ v českej reči veľmi nanáhlo, a najmä preto, že po neúspechoch na bojištiach boli slabé nádeje na obnovenie samostatnosti Čiech, a preto už nebola potrebná česká didaktika. Keď Komenský prekladal do latinčiny „Didaktiku“, väčšmi prihliadal na didaktické požiadavky, dôkladnejšie spracoval látku a oveľa podrobnejšie a presnejšie formuloval svoje pedagogické zásady.

Latinský preklad „Veľkej didaktiky“ obsahuje tieto časti: 1. „Pozdrav a ohlas ku „Všetkým, ktorí spravujú ľudské veci...“ Prvých dvanásť kapitol rozoberá prevažne všeobecné pedagogické otázky — o podstate a o cieľoch výchovy, o poslaní školy a o nevyhnutnosti všeobecnej školskej dochádzky atď. 2. Kapitoly XIII—XXII obsahujú výklady o všeobecnej didaktike, ako používať zásady všeobecnej didaktiky v hlavných troch skupinách učebných predmetov, v skupine jazykov, vied a umení. 3. XXIII. kapitola je venovaná otázkam mravnej výchovy. 4. Kapitola XXIV. obsahuje metódu vstúpenia nábožnosti. 5. Kapitola XXV. pojednáva o pomeroch k pohanským knihám. 6. Kapitola XXVI. pojednáva o disciplíne a kapitoly XXVII—XXXII o školskom pláne a o organizácii školskej práce, o systéme vzdelania počnúc od materskej školy až po akadémiu. Tieto kapitoly tvoria osobitný doplnok v latinskom texte v porovnaní s českým textom. 7. Posledná XXXIII. kapitola je venovaná výkladu podmienok, ktoré sú potrebné, aby sa mohol uskutočniť plán ľudového vzdelania, ktorý načrtol autor.

Medzitým sa vytvorili okolnosti, ktoré veľmi vplývali na usmernenie Komenského ďalšej činnosti. Už jeho „Brána jazykov otvorená“ a „Fyzika“ mu získali svetovú slávu. V tých časoch odišli dvaja mladí ľudia, členovia jednoty, z Lešna do Anglicka, aby si tam doplnili svoje štúdiá. Tam ich predstavili známemu, veľmi vzdelanému obchodníkovi, mecenášovi Samuelovi Hartlibovi.²¹ Hartlib sa od týchto mladých ľudí dozvedel, keď ho raz navštívili, že Komenský sa chystá napísať „Pansofiu“ a že, podobne ako všetci exulanti, žije vo veľkej biede. Hartlib uviedol týchto študentov na oxfordskú univerzitu a Komenskému poslal srdečný list aj istú sumu peňazi. Komenský zaslal potom Hartlibovi žiadaný podrobný náčrt práce o pansofii a pripojil k nemu aj obsah „Veľkej didaktiky“. Komenský čakal niekoľko mesiacov, kým mu Hartlib odpovedal, ale namiesto listu dostal z Dánska balík. Ako bol prekvapený, keď otvoril balík a našiel v ňom knihu s názvom „Conatum Comenianorum praeludia

²¹ Samuel Hartlib sa narodil koncom XVI. stor. Svoje vzdelanie nadobudol v Königsbergu a v Cambridge. Pomáhal rozvíjať vedy a zjednotiť rôzne protestantské cirkvi. Zaujímal sa o výchovu detí a istý čas viedol aj jednu školu, ktorú navštevovali mladí vznešení ľudia. Mal široké známosti a jeho obetavá činnosť na poli osvety zblížila ho s vynikajúcimi mužmi týchto čias a veľmi zaujímavu si s nimi písal. Veľkodušne podporoval učencov a pomáhal im vydávať ich spisy. Prostredníctvom svojich priateľov Hartlib vplýval na anglický parlament, ktorý sa potom uzniesol pozvať Komenského do Anglicka. I anglický básnik Milton, ktorý sa tiež veľmi zaujímal o otázky výchovy, dozvedel sa od Hartliba o Komenského pedagogických ideách.

ex bibliotheca S. V. Porta sapientiae reservata, sive Pansophiae christianae seminarii", t. j. „Úvod k pokusom Komenského z knihovne S. V. brány múdrosti otvorenej, čiže seminár kresťanskej pansofie“. V predhovore, ktorý napísal Hartlib, stálo, že túto knihu vydali v Oxforde so schválením univerzitného kancelára. Hartlib sa v liste ospravedlňuje Komenskému, že vydanie knihy bolo preháňané a vysvetľuje, že sa tak stalo z technických dôvodov. Oznamuje mu i to, že jeho spisy dali posúdiť učencom všetkých ostatných krajín, ako i predstaveným rozličných náboženských siekt, aby vzbudili záujem, a takto našli mecénov pre uskutočnenie tohto plánu. Hartlib upozorňoval Komenského, že jeden človek nezvládne takú veľkú úlohu, a preto radí mu, aby pribral ako pomocníkov 6–8 učencov, ktorí by sa mohli venovať výlučne vedeckej práci a pritom zhrnovať dovtedajšie vedomosti. Napokon Hartlib navrhol, aby sa založilo podľa Baconovej idey Kolégium pre univerzálny výskum výsledkov vo vede a v umení, keďže jedno pokolenie nemôže zvládnuť všetku plánovanú prácu.

Keď Komenský zasielal svoj rukopis, nemyslel na to, že vyjde tlačou. R. 1639 vyšla kniha v druhom vydaní pod názvom „Pansophiae prodromus“ („Posol vševedy“). Najprv bola vydaná v Paríži a v Leidene, r. 1642 vyšla v anglickom preklade. Tento spis upútal pozornosť celej vzdelanej Európy. Profesor matematiky v Hamburgu Ž. A. Tass písal Hartlibovi: „Každý kútik Európy horí túžbou poznať Pansofiu alebo nejakú lepšiu didaktiku. Keby Komenský nebol napísal nič iného, aj to by stačilo, že dal učencom takýto podnet.“²²

Komenského ideu pansofie povšimol si aj najväčší filozof tých čias Descartes. Keď Descartes prečítal „Pansophiae prodromus“, plne ocenil toto dielo a zároveň uznal, že Komenský je „človek veľmi múdry, má hlboké myšlienky a okrem toho prejavuje šľachetnú horlivosť riešiť otázky, ktoré sa týkajú blaha ľudstva“. Descartes sa domnieval, že „Komenský by mohol rozriešiť problém, ktorý naznačil, lepšie ako ktokoľvek iný, len príklady, ktoré uviedol, nestačia na splnenie týchto nádejí“. Descartes pochyboval o tom, „žeby bolo možné v jednej knihe súvisle vyjadriť všetky vedomosti“, tiež o tom, že Komenský líči akúsi univerzálnu vedu, ku ktorej by mali náklonnosť a vedeli sa naučiť mladí žiaci do 24 rokov. Descartes neschvaľuje autorove zámery „spájať náboženstvo s pravdou, ktorá sa dosiahne vedomosťami a prirodzeným rozumom“. Podľa mienky Descarta „sväté písmo nemá sa používať na také ciele, na ktoré nebolo bohom určené“. Svoj list končí predpokladom, že „autor nepoužije bibliu v takomto zmysle a nespletie veci posvätné s obyčajnými. Vo všetkom ostatnom prezrádzajú jeho úmysly toľko dobrého, že ak sa aj vyskytnú nejaké nedostatky, nijako neustráca právo na to, aby sme si ho vysoko vážili“ (tamže, str. 56).

Koncom tridsiatych rokov XVII. storočia napísal Komenský spis „Faber fortunae, sive ars consulandi sibi ipsi“ („Strojca šťastia, čiže umenie vedieť si poradiť“).

Komenského sláva ako autora učebnice latinského jazyka a pedagóga-praktika vzrastala. Práve v tom čase municipálny senát mesta Vratislavi na návrh prof. Kurtzmanna sa rozhodol, že na tamojšom gymnáziu zavedú ako učebnice Komenského diela „Bránu“ a „Vestibul“, a súčasne požiadali autora, aby ich poučil, ako majú používať tieto učebnice. Komenský odpovedal na toto požiadanie, r. 1637 zostavil a vratislavskému senátu zaslal „Didaktickú dizertáciu

²² A. Heyberger, Comenius, Paris, 1928, str. 53–55.

o spôsobe štúdia latinského jazyka v štyroch stupňoch, podľa Vestibulu, Brány, Dvorany a Pokladnice“. Vychádzajúc zo zásad, ktoré rezervoval vo svojej vety ešte neuverejnenej „Veľkej didaktike“, Komenský vysvetlil svoju metódu vyučovania latinčiny a dával rady, ako majú používať tieto učebnice.

R. 1638 Komenský dokončil „Veľkú didaktiku“ v latinskom jazyku a zamýšľal, že ju umiestni na prístupnejšie v sérii svojich pedagogických spisov. Prácu zaslal na posúdenie do Londýna svojmu priateľovi Joachimovi Häbnerovi. Ten však neocenil náležite toto dielo a svoje zamietavé kritické poznanky poslal veľmi neskoro.²³ Preto Komenský ani nechal uplatiť tlačou „Veľkú didaktiku“.

Keď bol Komenský riaditeľom gymnázia v Leide, poriadal tiež divadelné predstavenia, pre ktoré sám písal hry. Tak r. 1638 napísal hru „Vzkresený cynik Diogenes“ alebo „O skrátenom umení filozofovať“ a r. 1641 „Patriarcha Abrahám“. Poriadanie takýchto žiackych divadelných hier, ako je známe, mala svoj pôvod ešte v stredoveku. Komenského zásluha pri týchto predstaveniach bola jednak v tom, že hry písal sám, a jednak v tom, že tieto hry úzko súviseli s učebnou látkou, ktorú žiaci v škole preberali a zvyčajne ľahkato nepili školskej práce. Komenský neskôršie v Blatnom Potoku (Sáros Patak) poučil tento druh divadelných hier špeciálne na to, aby povzbudzoval záujem žiakov o školské štúdium.

Medzitým úspech „Pansofie“ vzbudil odpor ešte i medzi „bratmi“ v Poľsku. Komenský sa musel ospravedlňovať a vec predložil na posúdenie pred synodálnym sborom. Pre túto príležitosť napísal „Vysvetlenie pansofistických pokusov v záujme kritiky“. Synoda schválila Komenského pokusy a k jeho ďalšej práci mu želala hodne úspechov.

Anglický parlament sa uzniesol zorganizovať pod Komenského vedením vedecké kolégium na vypracovanie „Pansofie“, ktorého by sa zúčastnili aj učitelia z iných krajín.

R. 1641 Komenského spolu s pastorom Duryom pozvali do Anglicka, aby uskutočnili ideu „Pansofie“. Na vtedajšie časy vyberanými slovami takto odporúčali obidvoch anglickému parlamentu: „Obidvaja sú veľmi horliví pracovníci vo veci pravdy a mieru, preslávil sa svojou účenosťou, pokojnosťou a pätivosťou. Komenský načrtol prekrásny plán a pripravil základy pre vybudovanie ľudskej a božej pravdy, aby uľahčil ľudstvu správne spoznať užitočné veci. Čo sa Duryho týka, vykonal neoceniteľnú prácu na poli zjednotenia reformovaných cirkví a mieru medzi nimi, a jeho prácu chválili aj vynikajúci bohoslovci.“

V Anglicku sa v tých časoch rozpútala občianska vojna, kultúrne otázky ustúpili do pozadia, a preto Komenský po svojom príchode do Londýna musel čakať, ako sa vyvinú politické udalosti.

Za niekoľkomesačný pobyt v Anglicku Komenský napísal „Via lucis“ („Cesta svetla“). V tomto spise rozvíja myšlienku všeobecnej harmónie, myšlienku mieru medzi národmi, ďalej myšlienku univerzálneho jazyka a ideu kolégia pre spracovanie vied. Tu treba poznamenať, že Komenský poslal svojim krajanom z Londýna veľmi zaujímavý list, v ktorom píše o svojich dojnoch, o intelektuálnom, náboženskom a sociálnom živote v Anglii.

Medzitým čo Komenský nadarmo vyčkával, ako sa vyvinú politické udalosti v Anglicku, dostal od Ľudovíta Geera veľmi milé pozvanie do Švédska, kde by

²³ Pozri Spisy Jána Amosa Komenského, číslo I, Korešpondencia Jána Amosa Komenského, v Prahe, 1897, str. 73–82.

sa mohol úplne oddať vedeckej práci. Anglickí priatelia radili Komenskému, aby toto pozvanie prijal, pravda, s tou podmienkou, že sa znova vráti do Anglicka, len čo sa tam ustáli pokojný život.

Hodno spomenúť aj tie slová, ktorými sa Komenského priatelia lúčili s ním, keď odchádzal z Anglicka do Švédska. Ako sám Komenský píše, radili mu, aby keď odchádzal z Anglicka do Švédska, ako sám Komenský píše, radili mu, aby sa po prvé nevzdával práce na pansofii kvôli akýmisi druhoradým prácam, po druhé, aby nestrácal čas čítaním, ale aby sa venoval samostatnej výskumnej práci. Čakali od neho nový rozbor vedeckých výsledkov, a nie komplikácie, hoci aké skvelé by boli. Nakoniec ho žiadali, aby „sám robil výskumy... nehľadal spolupracovníkov a aby im nezveroval nijaké veci, pokiaľ sa do Anglicka nevráti“.²⁴

Pred samým odchodom z Anglicka dostal Komenský pozvanie do Francúzska. K pozvaniu boli pripojené veľkodušné sľuby, ktoré napísal v mene kardinála Richelieuho jeho sekretár Rossignolo.

Hoci vtedy Francúzsko bojovalo s katolíckym Nemeckom a mohlo poskytnúť českým exulantom veľké výhody, Komenský predsa sa rozhodol, že odíde do Švédska.

Komenského odpoveď zanesol do Paríža Joachim Hübner, ktorý našiel kardinála Richelieuho už na smrteľnej posteli. Od kardinálovho sekretára Rossignola sa dozvedel, že Richelieu pod vplyvom Komenského ideí zamýšľal založiť pansofickú školu. Richelieuho smrťou však tento plán padol.

Na ceste do Švédska sa Komenský na krátky čas zastavil v holandských mestách, kde ho predstavitelia tamojšieho kultúrneho života s veľkou radosťou vítali. Tu sa Komenský dozvedel, že jeho „Januu“ prekladajú aj do tureckej, arabskej a mongolskej reči.

Za svojho pobytu v Leidene navštívil Komenský Descarta, ktorý sa vtedy zdržiaval na osamelom malom zámku Endegest neďaleko Leidena. Rozhovor Komenského s veľkým filozofom trval štyri hodiny.

Z Leidenu odišiel Komenský do Amsterdamu, aby sa poďakoval tamojšiemu mestskému konzistóriu za pomoc, poskytnutú českým exulantom.

Komenský sa v Holandsku zoznámil s Američanom Johnom Vaintropom, synom gubernátora Massachusetts, ktorý sa neskôr stal gubernátorom Connecticutu. Podľa jednej zprávy Vaintrop ponúkol Komenskému hodnosť rektora na harvárdskej univerzite a podľa druhej zprávy ho pozýval do Nového Anglicka, ako vtedy Ameriku nazývali, aby tam zreorganizoval výchovu. V každom prípade je nepochybné, že Komenského a jeho spisy vtedy v Amerike už poznali. O to sa zrejme zaslúžili mladí Američania, ktorí študovali na anglických univerzitách.

Komenského na jeho ceste do Švédska triumfálne vítali v Bremene a v Lübecku, kde ho podľa uverejnených spisov dobre poznali. V Bremene na pozvanie municipálneho radcu Komenský sa zdržal niekoľko dní, aby objasnil zásady svojej „Didaktiky“ a „Pansofie“. Pritom ho nasilu nahovárali, aby ostal tam ako pedagogický vedúci školstva.

7.

19. augusta r. 1642 Komenský došiel do švédskeho mesta Norrköpingu, kde sa stretol s Geerom. Tento poslal Komenského do Stockholmu k ríšskemu správ-

²⁴ Heyberger, cit. dielo str. 62—63.

covi, hlavnému kancelárovi Oxenstiernovi. Kancelár Oxenstierna neraz vyjednával s Komenským, rozprával mu o tom, ako sa sklamal v Ratkem a schvaľoval Komenského didaktické stanovisko, no odmietal jeho návrh zaoberať sa latinčinou. Úlohy, ktoré načrtol Oxenstierna, schvaľoval aj Geer, čo Komenského prekvapilo. Záujem „bratov“ a nádej, že Švédsko poskytne pomoc pri obnovení nezávislosti Čiech, donútili Komenského prijať predložený návrh, hoci ho práve vtedy navrhovaná práca nezaujímala. Geer sa podujal, že bude vydržiavať Komenského i jeho spolupracovníkov a každoročne bude poskytovať pomoc „českým bratom“. Komenský podľa vzájomnej dohody mal bývať na čas, kým pracoval pre Švédsko, v Elbingu v západnom Prusku.

S takýmito plánmi do budúcnosti sa vrátil Komenský do Lešna, kde odovzdal „bratom“ splatnú peňažnú podporu od Geera a potom, keď mu synoda povolila, usadil sa so svojou rodinou a so štyrmi pomocníkmi v Elbingu.

Na svojom novom mieste Komenský začal pracovať najsamprv na „Janua linguarum“, s ktorou, ako sme už spomenuli, nebol celkom spokojný, a preto pripravil k nej lexikon a gramatiku a pripojil aj tretiu časť „Palatium“ („Dvorana“) a „Janua rerum“ („Bránu vecí alebo úvod do pansofie“).

Medzitým Komenského anglickí ctitelia nesmierne ľutovali, keď sa dozvedeli, že nepracuje na pansofii, no musel sa zaoberať filologickými prácami. Hartlib mu napísal: „Za čím sa, smrteľníku, ženieš? Veď robíš niečo menejcenného, než čo tvojim silám zodpovedá.“

Práca v Elbingu pomaly napredovala. Komenského odborní pracovníci sa neosvedčili. Pritom sa aj ich hmotné postavenie natoľko zhoršilo, že Komenský musel si vypomáhať privátnymi hodinami a verejnými prednáškami. Nie div, že sa zmietať medzi zúfalstvom a nádejou, že sa mu svoje práce podarí úspešne dokončiť.

V týchto časoch Komenský medziiným napísal pre svojho žiaka Christiana Ambroziusa Kechlevského, ktorý sa chystal odísť do cudziny, menší zaujímavý spis — „Regulae vitae“ („Zivotospráva“). R. 1643 uverejnil v Danzigu novú prácu o pansofii. Táto práca sa rýchlo rozšírila v Londýne, v Paríži a v Amsterdame vyšla vo viacerých vydaniach.

Keď dochádzali zprávy, že Francúzi posielajú Grociusa do Osnabrücku, aby vyjednával o uzavretí mieru a pomeril cirkvi medzi sebou, Komenský sa ponáhľal požiadať Oxenstierna, aby sa zasadil vo veci obnovenia nezávislosti Čiech. Aj českí exulanti vyslali k nemu delegáta s podobnou žiadosťou. Oxenstierna im prisľúbil, že urobí všetko, čo bude môcť, aby sa nezávislosť Čiech obnovila, alebo aspoň toľko, aby sa exulanti mohli vrátiť do svojej vlasti a mali právo si ponechať svoje vierovyznanie.

R. 1644 Radzivil, litovské knieža, ponúkol Komenskému svoj zámok v Litve, kde by bol mohol pracovať na „Pansofii“. Dával mu k dispozícii i bohatú knižnicu, mohol si vziať spolupracovníkov, koho len chcel. Ale Komenský, odvolávajúc sa na svoje záväzky voči Švédom, túto ponuku neprijal.

Medzitým práce Komenského, na ktoré sa Švédom zaviazal, napredovali veľmi pomaly, čo mu Švédi v listoch dôrazne vyčítali. V odpovedi z 28. septembra 1644, zaslanej biskupovi Gottonovi, poprednému predstaviteľovi švédskej spoločnosti, Komenský odkryl všetky bolesti, ktoré ho mučili. V tomto liste nazýva svoje učebnice a slovníky latinského jazyka „maličkostami“ a zmieňuje sa i o tom, že ho pozvali za profesora do Sedmohradska. V liste, ktorý Komenský

poslal 29. septembra 1644 Geerovi, považuje výčitky Švédov za neopodstatnené, lebo sa zo všetkých svojich síl pričiňoval o to, aby svoje záväzky čo najsvetomilnejšie splnil, a zároveň sa ponosuje, že mu v tom nikto nepomáha.

Tažkosti, ktoré mal Komenský pri svojej práci pre Švédov, a zároveň ich nespokojnosť, vysvetľujú sa medziiným aj tým, že určitá skupina švédskych luteránov obviňovala Komenského, že pansofiu využil na propagovanie kalvinizmu a ako sa zdá, týmto povedačkám uveril aj Geer.

R. 1646 Komenského práce, určené pre Švédsko, predložili v nedokončenom stave na posúdenie univerzitnej porote v Stockholme, ktorá Komenského práce schválila.

Keď sa Komenský vrátil zo Stockholmu do Elbingu, v prvých týždňoch r. 1647 dokončil spis „Linguarum methodus novissima“ („Najnovšia metóda vyučovania jazykov“). V tomto spise vypracoval metódu vyučovania jazykov, najmä latinského jazyka, podľa zásad ešte stále neuverejnenej „Veľkej didaktiky“. Túto metódu charakterizujú v podstate tri zvláštnosti: 1. paralelné štúdium predmetov a slov, 2. nepretržitý postup vo vyučovaní, 3. ľahký, pre žiakov zaujímavý spôsob vyučovania, ktorý zaručuje čo najrýchlejší úspech a základom ktorého je zásada, že žiaci, za činného vedenia učiteľov, živo a aktívne sa zapojujú do vyučovania. Čo do presnosti a časového zadelenia Komenský v tomto diele, podobne ako i v neskorších dielach, porovnáva prácu v škole pri jeho metóde s prácou hodinového stroja.

Na vtedajších školách bolo hodne rozšírené vyučovanie jazykov, ktoré sa začínalo pravidlami, potom sa znázorňovali príkladmi a napokon spevnili cvičeniami. Známa bola formula vedúceho gymnázia v Strasburgu Jána Sturmara: *praecepta, exempla, imitatio*. Komenský naproti tomu navrhuje, aby sa vyučovanie jazykov začínalo príkladmi, aby sa pravidlá formulovali pomocou týchto príkladov a až potom sa prechádzalo na cvičenie.

Po smrti Pavla Fabriciusa, prvého biskupa bratstva, sväz bratov zvolil Komenského za svojho prvého biskupa. Ale Komenský, odvolávajúc sa na to, že je zaneprázdnený prácou pre Švédov, ktoré chce čo v najkratšom čase dokončiť a vydať, voľbu neprijal.

Keď Komenský dokončil svoje práce pre Švédsko, veľmi sa mu uľahčilo. Jeho listy z 12. a 15. júna r. 1647, ktoré písal Hartlibovi do Anglicka, priamo prekypujú nádejou, že sa už bude môcť venovať tvorivej práci na pansofii.

Komenský ešte ani nestačil splniť svoje záväzky voči Švédom, keď ho už pozývali do Holandska a „bratia“, žijúci v Poľsku a v Maďarsku, ho tiež volali, aby prišiel k nim. Komenský volil to posledné. Keď sa z Elbingu vrátil do Lešna, zomrela mu jeho druhá manželka Dorota, zanechajúc päťoročnú deti.

Na jeseň r. 1648 sa Česi dozvedeli, že sa v nádeji na švédsku pomoc sklámali. Švédovia totiž pri uzavretí vestfálskeho mieru na Čechy úplne zabudli. Komenský pod týmto dojmom napísal Oxenstiernovi list plný rozhorčenia a výčitiek, za čo musel neskoršie veľkého kancelára odprosovať. V tomto ťažkom období redigoval Komenský Lasického „Dejiny bratstva“.

Po návrate do Lešna Komenský vychovával mládež, výpomocne vyučoval na tamojšom gymnázii, pripravoval mladých ľudí na štúdium v zahraničí, pokračoval v práci vychovávateľov vo vznešených rodinách a pre Švédsko vydával svoje znovu prepracované učebnice latinského jazyka.

Nádeje českých exulantov na obnovenie nezávislosti Čiech boli navždy pochované, keď v Norimberku ratifikovali vestfálsky mier. Ako je známe, podľa

základných ustanovení vestfálskeho mieru záviselo vierovyznanie poddaných od vierovyznania ich zemepánov: *cuius regio — eius religio* — totiž čo panstvo — toho náboženstvo! Katolícki Habsburgovci pri znovusporiadaní po vojnovom Európe definitívne podrobili český národ svojej pravomoci. Na českých ekumenických zástupcovia bratských jednot, roztratených po Poľsku, Maďarsku, Prusku a Sliezsku na synodu, aby rozhodli, čo bude s ich cirkvou. Zhradení sa rozhodli, že si svoj sväz aj naďalej udržia, ako i disciplínu, ktorú ich otcovia už cez dve storočia dodržiavali. Dohodli sa i na tom, že za práve zomrelého prvého biskupa si zvolia zástupcu a že osud „bratov“ vezmú do svojich rúk. Za prvého biskupa zvolili potom Komenského.

8

Komenský práve vtedy dostal pozvanie od maďarského vojvodu Zigmunda Rákócziho, ktorý ho volal, aby ako stály poradca v otázkach školstva zreformoval v Blatnom Potoku (Šarišskom Potoku, Sáros Pataku) školstvo a uskutočnil svoju plánovanú pansofiu. K tomuto pozvaniu bol pripojený aj list Jána Tolnaisa, Hartlibovho priateľa, vtedajšieho rektora tamojšieho gymnázia. Komenský sa rozhodol v záujme „moravských bratov“, ktorí v Maďarsku našli prístrešie, že toto pozvanie prijme a presťahoval sa s celou rodinou do Blatného Potoku.

Tu sa začala jeho energická praktická práca.

Výsledkom Komenského práce v Blatnom Potoku bol celý rad menších pedagogických traktátov „O vzdelávaní prirodzených nadaní“, „Pansofická škola“, „Vzkriesený Fortius, čiže ako lenivosť vypudí zo škôl“, „O správnej metóde“, „O potrebe správneho názvoslovie“, „Pravidlá chovania“, „Zákony dobre vedenej školy“.

Prekrásnym úvodom ku všetkým týmto prácam bola reč, ktorú predniesol takmer 60-ročný mysliteľ dňa 24. novembra r. 1650 na tému: „O pestovaní vrodenej schopnosti“ („De ingeniorum cultura“). V tejto reči Komenský poukazuje na výsledky vzdelanosti, po ktorých túži každý národ, pretože uzdravujú jeho život a zvyšujú úroveň jeho blahobytu. Zároveň odhaľuje aj prostriedky, ktoré pomáhajú dosiahnuť túto vzdelanosť a napokon — mimoriadne taktne povzbudzuje Maďarov, aby sa usilovali rozvíjať svoju školu — toto pareníšte vzdelanosti.

300 rokov uplynulo odvtedy, čo táto reč odznela. No ani dodnes nestratila nič na svojej zaujímavosti.

Namiesto „múdrej a krasorečnickej pobožnosti“, ktorá bola ideálom vtedajších škôl, Komenský vyzdvihuje svetské úlohy kultúrneho, osobného a spoločenského života.

Už nadpis tejto reči prezrádza v podstate úplne nové pedagogické zásady, ktoré Komenský vždy zdôrazňoval. V pomere vzdelanosti k človekovi nevidel čosi vonkajšie, čo umele naväzuje na dorastajúce pokolenia, ale vidí v ňom „kultúru prirodzených vláh“.

Spomedzi Komenského diel, ktoré napísal v Blatnom Potoku, na druhom mieste stojí jeho traktát nazvaný „Pansofická škola“.

V záhlaví tretej časti amsterdamského vydania sa toto dielo nazýva „Scholae pansophicae classibus septem adornandae delineatio“ („Náčrtok pansofickej školy

o siedmich triedach"). Titulná strana tohto spisu znie: „Schola pansophica. Hoc est universalis sapientiae officina, ab annis aliquot ubigentium erigi optata: nunc autem auspiciis illustrissimi domini D. Sigismundi Racoci de Felseovadas etc. Saros Pataki Hungarorum feliciter erigenda. Anno reddite Munde salutis MDCLI“ („Pansofická škola, t. j. dielňa univerzálnej múdrosti, akú už oddávna zamýšľali hocikde na svete založiť, a ktorá sa pod ochranou najosvietenejšieho pána Zigmunda Rákócziho v Blatnom Potoku v Maďarsku šťastlivo otvára. R. 1651 od spasenia sveta“). Tento spis má na začiatku nadpis: „Scholae pansophicae delineatio“ („Obrysy pansofickej školy“). Takýto nadpis sa však skôr hodí pre prvú časť traktátu ako pre celý.

Prvá časť tohto neveľkého traktátu venovaná je celkovej charakteristike a všeobecným osnovám plánovanej sedemročnej školy v Blatnom Potoku, vo vtedajšom hlavnom meste sedmohradského kniežatstva v Maďarsku. Druhá časť traktátu podáva obsah a vyučovacie prostriedky v každej triede, ktoré sú potrebné pri vyučovaní.

Prvá časť má sedem oddielov: 1. to, čo sa v sedemročnej škole pri štúdiu má preberať, 2. požiadavky voči školskému personálu, učiteľom, žiakom, vedúcim škôl, kurátorom, 3. obsah a charakter učebníc, 4. aké majú byť školské miestnosti, 5. zadelenie vyučovacieho času, 6. charakteristika práce učiteľov a žiakov, 7. prerušovanie vyučovania a prázdniny.

Komenský navrhuje v škole tri vyučovacie spôsoby: vzostupný, zostupný a paralelný spôsob.

Vzostupný spôsob sa zavádza tam, kde 1. sa dodržiava dôsledný prechod od štúdia vecí zmyslového sveta ku štúdiu vecí, chápaných prevažne rozumom, a nakoniec — kde sa dodržiava prechod od vecí rozumových k tzv. „zjaveniam“, prístupným vierou, 2. kde sa prechádza od štúdia celku k štúdiu častí, 3. kde sa prechádza od jednoduchého ku zložitému.

Zostupný spôsob sa už netýka len poriadku, v akom sa vyučuje, ale skôr rozvrhu učebnej látky podľa jej dôležitosti. A Komenský sa tu podrobuje panujúci názorom doby a uprednostňuje „duchovné veci pred telesnými, nebeské pred pozemskými, večné pred dočasnými, pobožnosť pred mravnou výchovou a mravy pred vedou atď.“

Tretí spôsob vyučovania, ak si to dobre uvážime, primyká sa k prvému spôsobu. Komenský trvá na tom, aby sa predmety a ich pomenovanie paralelne alebo naraz vyučovali. „Prítom má vyučovanie prebiehať tak, aby sa predmet najprv pochopil zmyslami, potom by nasledovalo jeho správne chápanie a nakoniec sa pripojí pomenovanie.“

Bez protirečenia môžu sa uskutočniť len dva krajné spôsoby vyučovania, t. j. prvý — vzostupný a tretí — paralelný. Druhý spôsob, ktorý dáva prednosť duchovným vedám (boh, nábožnosť) pred materiálnymi — pôsobí na dva krajné spôsoby veľmi rušivo. Ináč to ani nemohlo byť, lebo Komenský musel všetkému, čo sa za „hlavné“ považovalo, pridať zmysel spiritualistický a metafyzický, ktorý nestihol ani na jednom stupni výchovy so systémom týchto dvoch krajných spôsobov — so vzostupným a paralelným, zostavených celkom správne čisto na vedeckých základoch.

V „Pansofickej škole“ Komenský jasnejšie ako hocikde inde odhalil jednu zo svojich najdôležitejších pedagogických myšlienok o význame a charakteristike cvičení, ktoré sa majú konať vo výchove a vzdelávaní. Komenský zaeľhuje tieto cvičenia do deviatich druhov: 1. cvičenie zmyslov, 2. cvičenie rozumu, 3. cvičenie

pamäti, 4. cvičenia z dejín, 5. cvičenia v slohu, 6. cvičenie v reči, 7. cvičenie hlasové, 8. cvičenie z mravov, 9. cvičenie v nábožnosti. Už zoznam týchto cvičení prezrádza, že Komenský očakával od školy, aby nielen formálne rozvíjala prirodzené vlohy dorastajúcej mládeže, ale aby z každého chovanca vychovala všestranne vzdelaného človeka. Takéto vzdelanie Komenský chápe ako schopnosť žiaka vedieť sa náležite chovať v každom postavení, ktoré po skončení školy bude musieť v spoločnosti zastávať.

V druhej časti „Pansofickej školy“ podáva Komenský osnovy učiva každej triedy. Komenský každú triedu pomenoval osobitným menom. V prvých troch triedach sa vyučuje latinský jazyk. Podľa povahy a stupňa vedomosti z tohto jazyka nazývali sa tieto triedy podľa častí domov bohatých starovekých Rimanov: triedou úvodnou, vstupnou, sálovou. Vyššie štyri triedy podľa ich učebnej látky nazývali sa filozofickou, logickou, politickou a bohosloveckou čiže teosofickou.

Zaujímavé je porovnať učebnú látku, ktorú Komenský predpísal pre školu v Blatnom Potoku s tou učebnou látkou, ktorú načrtol v XXX. kapitole „Veľkej didaktiky“ pre „Latinské školy“. Čo do bohatstva a rozmanitosti učebnej látky už aj preto, že matematika a fyzika (prírodovedecká látka) v „Pansofickej škole“ nie sú samostatné učebné predmety. Zatiaľ v „Latinskej škole“ podľa „Veľkej didaktiky“ učebná látka z fyziky (prírodovedy) preberá sa v II. triede a matematika v III. triede.

Takéto obsahové skrátenie učebnej látky „Pansofickej školy“ bolo bezpochyby vynútené kompromisnými dôvodmi. A ako je známe, ani takýmto kompromisom nedosiahol Komenský to, čo chcel, aby bol mohol otvoriť v Blatnom Potoku všetkých sedem tried. Maďarskej šľachte stačilo, keď sa jej deti v prvých troch triedach naučili základom latinského jazyka a po ďalšom vzdelaní vôbec netúžila. Takúto skostnatenosť šľachty účinne podporovala skostnatenosť učiteľov, ktorí ani sami nemali vyššiu kvalifikáciu. Komenskému sa ani nepodarilo nájsť „pansofických“, t. j. odborne všestranne vzdelaných učiteľov.

Sotva by bolo možné želať si niečo lepšie, ako bola „Pansofická škola“, keď ide o konkrétne naznačenie podmienok a prostriedkov vyučovacieho procesu. Tu sa predpokladá, že medzi učebnými predmetmi jestvuje vzájomný pomer. Hodiny sa delia na hlavné, výpomocné a dopĺňajúce, obsah učebníc, domácich úloh, rozumných zábav a oddychu žiakov je známy a načrtnuté je aj to, aké majú byť divadelné predstavenia.

Komenskému sa v Blatnom Potoku nepodarilo uverejniť „Pansofickú školu“. Tento spis vyšiel prvý raz až r. 1657 vo „Sborníku pedagogických spisov“, vydanom v Amsterdame.

Z Komenského prác, napísaných v Blatnom Potoku, na treťom mieste treba spomenúť jeho traktát „Vzkriesený Fortius, čiže vyhánanie lenivosti zo školy“. Prvá časť záhlavia tohto spisu je do istej miery náhodilá a vyplýva z nasledujúcich okolností.

Komenský na začiatku svojej činnosti v Blatnom Potoku znovu vydal, ako sám hovorí, „zlatý spis“ Joachima Fortiusa „O spôsobe vyučovania“. Táto kniha však nezapôsobila na maďarské čitateľstvo, ako očakával, a vôbec sa ani nevedelo, či ju aj čítajú a čo si maďarskí čitatelia o Fortiusových myšlienkach myslia. Komenský se medzitým osobne presvedčil, že sú to vládnúce triedy, ktoré robia ťažkosť pri šírení vzdelania a vedy. Tieto ťažkosť Komenský porovnáva s myto-

kytickou bájku starovekých Grékov o mnohohlavej obludě-hydre, čo žila v lernejskom lese. Aj sám Herkules bezúspešne bojoval s touto lernejskou hydrou, ako o tom píše mytologické báje, lebo miesto každej Herkulom zofatej hlavy vyrástli tejto obludě ihneď dve nové.

Komenský považuje za nemožné, aby sa mu podarilo uskutočniť svoje plány doiaľ, kým sa táto skostnatenosť neodstráni. Ale Komenský nevidí jej pravé príčiny a nachádza sa, že ju určiavajú poväčšine učitelia. Učiteľov obviňuje, že sa hlbšie nezaujímajú o bezprostredné vedomosti, že sa nesnažia vyplňovať povinnosť vo svojom vzdelaní, že nepracujú horlivo, nie sú dostatočne oddaní svojmu povolaniu a svoje povinnosti zanedbávajú. Komenský celkom správne súdi, že takáto nečinnosť sa nevyhnutne prenáša z učiteľov i na žiakov. A naopak, ak učitelia majú svoje povolanie radi, ak s chuťou pracujú a prejavujú neoblomný, živý záujem o svoje vzdelanie a o hromadenie vedomostí, i to sa nevyhnutne prenáša na žiakov.

Komenský nezabúda ani na vedúce osoby škôl, na bezprostredných náčelníkov, kurátorov a predstaviteľov svetskej a cirkevnej vrchnosti. Kým učiteľom a žiakom priamo predpisuje, aby sa v škole učili, vedúcim osobám kladie za povinnosť, aby sa snažili získavať pre školu učiteľov, starali sa zlepšiť ich hospodárske podmienky a zvyšovať pred žiakmi ich morálnu autoritu. Vedúce školské osobnosti musia školu systematicky navštevovať, učiteľov a žiakov spravodlivo povzbudzovať v ich práci tak, že ich pochvália alebo odmenia. Musia sa ďalej starať i o to, aby stavali nové školy a pre žiakov vytvárali v internátoch priaznivé študijné podmienky. Komenský nevyklučuje dokonca ani to, aby sa proti nečinnosti bojovalo v škole aj tým, že nedbali učitelia a žiaci budú náležite potrestaní.

Komenského pozornosti neujde ani rodinné prostredie, pod vplyvom ktorého sa často táto nečinnosť a lenivosť v žiakoch rozvíja a prehĺbuje. Preto požaduje od rodičov, aby úporne bojovali proti lenivosti svojich detí. Žiada ich, aby svoje deti nabádali svedomite pracovať, ak sú malé, sa hrať, len aby z rodiny a zo správania žiakov vymizla otupujúca nečinnosť.

Nečinnosť maďarskej spoločnosti, tak sa zdá, narobila Komenskému dosť nepríjemnosti a spôsobila pritom, že sa v reformných plánoch sklamal. Z jeho traktátu sa na konci nezvyšva už len autorov spravodlivý hnev, ale i jeho podráždenosť. Keď sa učitelia sťažovali, že Komenského nová gramatika je ťažká, takto im sľúbil, že napíše také dielo, ktorého titul bude urážať učiteľov, a to: „Filozofická gramatika, pri ktorej žiaci budú učiteľmi a učitelia žiakmi.“ A v závere tohto diela Komenský píše o „sile lásky“, ktorá sa nezastaví ani pred tým, aby človeka z plameňov alebo z krútnavy za vlasy vytiahla.

Prvá časť nadpisu („Vzkriesený Fortius“) je úplne náhodilá a čitatelia jej nerozumejú, preto si dovoľujeme z celého nadpisu ponechať len druhú časť — „vyháňanie lenivosti zo školy“, čo odôvodňujeme i v poznámkach.

Z Komenského spisov, napísaných v Blatnom Potoku, podľa dôležitosti na druhom mieste treba spomenúť dve jeho nevelké práce, ktoré venoval otázkam metódy vyučovania. Sú to „Pochvala správnej metódy“ a „O potrebe správneho názvoslovía“.

Prvá z týchto prác je v alegorickej forme napísaná všeobecná charakteristika vyučovacej metódy, ktorú Komenský propagoval. Túto svoju metódu porovnáva s rovnou, obyčnou a silnou nitou, pomocou akej grécky hrdina Tézus, podľa mytologických bájí starovekých Grékov, vyšiel zo spleťitého labyrintu. Komenský

právom počíta s tým, že touto metódou sa podarí študujúcu mládež previesť spleťitými labyrintami rozličných vedomostí a odstrániť aj spleťité spôsoby vyučovania. Podstatu metódy vidí Komenský v tom, že treba rozvíjať chápacosť pomocou rozboru reálneho sveta a potom sa má prejsť od analýzy k syntéze, t. j. má sa zostaviť celková predstava toho, čo je predmetom vyučovania. Na pomoc analýze a syntéze berie Komenský i tretí spôsob — porovnanie. Toto pomôže žiakom určiť, čo je „podobné a nepodobné, čo je rozličné a čo opačné, a takto rozoberať všetku bohatosť a rôznosť preberaného učiva“.

V druhej práci — „O potrebe správneho názvoslovía“ — čitateľovu pozornosť upúta najmä Komenského základný spôsob, ktorý zdôrazňuje, ako sa majú čo najúspešnejšie používať slovné výrazy, ktorými by bolo možné presne označiť každý pojem.

Najväčšou závadou scholastiky bol verbalizmus, t. j. používanie prázdnych slov bez ohľadu na skúmanie reálnej skutočnosti. Zatiaľ Komenský vo všetkých svojich dielach zdôrazňuje, že úlohou štúdia nie je to, aby sa osvojovali slová, ale to, aby sa pochopil reálny svet, reálna skutočnosť. Komenský navrhuje prekonať verbalizmus tým, aby sa slová, reč zhodovali so skutočnosťou. Preto žiada, aby jazyk, reč, slovné výrazy vyhovovali týmto trom požiadavkám: 1. výrazovej plnosti, 2. paralelnému postupu s preberanou skutočnosťou, 3. dobre si uvážiť, aké slová a výrazy treba voliť na pomenovanie predmetov preberaného sveta. Tieto tri požiadavky nerozlučne súvisia medzi sebou. Výrazová plnosť predpokladá, že sa v reči zvýrazní všetko, čo na svete skutočne jestvuje, že „všetko, čo jestvuje a má svoju vlastnú, od iných vecí odlišnú podstatu, musí mať aj svoj osobitný názov“. Jazyk musí byť adekvátny s reálnou skutočnosťou a zároveň musí byť encyklopédiou, ktorá túto reálnu skutočnosť odráža. Tým sa splní aj druhá požiadavka — paralelizmus slov a skutočného života. Každý reálny jav musí byť pomenovaný akýmsi vyhovujúcim slovom, názvom a naopak každé slovo musí sa v skutočnosti vzťahovať na akýsi predmet alebo jav, ktorý sa týmto slovom označuje. Takýto paralelizmus medzi slovami a skutočným životom je výsledkom pozorného skúmania a dokonalého chápania skutočného sveta. Bez starostlivého skúmania a chápania reálneho sveta, jeho zloženia a všetkých jeho prejavov, nemožno vôbec dosiahnuť výrazovú presnosť jazyka.

Komenský takto odôvodňuje a objasňuje jednu z najdôležitejších úloh vyučovania a zároveň zdôrazňuje a presne určí i spôsob, ako sa treba rečiam učiť a akú mimoriadnu výchovnú hodnotu má vyučovanie reči.

„Pravidlá mravov“ („Praecepta morum“) napísal Komenský pôvodne za svojho pobytu v Maďarsku pre poučenie svojich žiakov v Blatnom Potoku r. 1653. O tom sa zmiňuje sám Komenský v „Zákonoch dobre organizovanej školy“ (XI). Tieto „Zákony“ boli potom zahrnuté od amsterdamského vydania spisov J. A. Komenského („Opera didactica omnia“, pars III. str. 776—783). Základom týchto pravidiel boli analogické poučenia pre českú mládež, ktoré v Čechách od r. 1526 do r. 1629 boli viac ráz vydané (pozri poznámky 1, na str. 73 úvodnej state k vydaniu „Zákonov“, „Veškerých spisů Jana Amose Komenského, zväzok IX., red. prof. Kádner, v Brne, 1915).

Tieto „Zákony“ v XVII.—XVIII. stor. sa prepracovávali a vydávali vo veršoch (pozri tamže, str. 74). U nás v Rusku podobný význam majú Pravidlá chovania, ktoré sú spísané v „Domostroji“ a za čias Petra I. — vo spise nazvanom „Mladosti počtivé zrkadlo“.

„Zákony dobre organizovanej školy“ („Leges scholae bene ordinatae“) na

napísal Komenský r. 1653 pre školu v Blatnom Potoku v Maďarsku, ktorá bola organizovaná podľa jeho ideí.

Podceňovali by sme toto Komenského dielo, keby sme ho nazvali obyčajným „školským poriadkom“, teda dielom výlučne organizačno-administratívneho rázu. V skutočnosti toto dielo nie je obyčajným „školským poriadkom“, ani špeciálnym traktátom, ktorý odhaľuje podstatu školy, ako osobitnej organizácie pre kultúrny život spoločnosti, zameranej na výchovu dorastajúcich pokolení. Ba nie len to, toto dielo možno bez preceňovania považovať za jeden z prvých traktátov o školskej správe. Komenský v stručnej a svojráznej forme zákonov rieši v tomto diele veľmi dôležité zásadné problémy, ako pojem samej školy, prvky, z ktorých sa škola skladá, vzájomný pomer medzi školou, štátom, cirkvou a rodinou, pomer medzi učiteľmi a žiakmi, medzi učiteľmi a školskou vrchnosťou a v školskej práci upravuje aj také konkrétne pedagogické pojmy, ako je metóda. Komenský zároveň mimoriadne prezieravo uvažuje o tom, akú úlohu hrajú v celom pedagogickom procese jeho základné podmienky (miesto, čas, životospráva učiteľov a žiakov atď.) a akú úlohu majú tie prvky, z ktorých sa pedagogický proces vcelku skladá.

Tieto „Zákony“, hoci ich Komenský napísal pre školu v Blatnom Potoku, táto škola nezaviedla a tlačou boli prvý raz vydané v III. časti amsterdamského vydania pedagogických spisov J. A. Komenského r. 1657. V českom jazyku vyšli tieto „Zákony“ r. 1876. V nemeckom jazyku vyšli vo dvoch prekladoch, a to v preklade Pappenheima (Gessler, *Klassiker der Pädagogik*, zväzok XVIII.) a v preklade Beegera a Leitbächera (Richter, *Pädagogische Bibliothek*, zväzok XI.).

V ruskej reči boli v predrevolučnom období uverejnené dva preklady „Zákonov“, a to preklad z latinského jazyka pod redakciou P. F. Kaptereva v časopise „Russkaja škola“ (pozri „Russkaja škola“, 1893, číslo 9—10, tiež osobitný výtlačok) a druhý preklad z nemeckého jazyka v II. časti „Vybraných pedagogických spisov“ J. A. Komenského, vydané Tichomirova, preklad Adoffa a Lubomudrova (druhé vydanie z r. 1911).

9

Komenský v Blatnom Potoku napísal i znamenité dielo „Orbis sensualium pictus“ („Svet v obrazoch“).

„Svet zmyslových vecí v obrazoch“, alebo stručne „Svet v obrazoch“, je jedným z neskorších diel geniálneho českého pedagóga. Prvý raz bolo vydané r. 1658. Učebnice latinského jazyka, ktoré Komenský napísal ešte dávnejšie pred svojím pobytom v Blatnom Potoku, ako „Brána jazykov otvorená“ a „Predbrána“ boli už dávno zavedené na mnohých európskych školách, ba aj na niektorých školách východných národov. Ale sa zistilo, že tieto učebnice boli pre žiakov ťažké. Ani sám Komenský nebol s nimi celkom spokojný. V týchto učebniciach ešte neboli najlepšie spracované jeho najdôležitejšie didaktické zásady, najmä myšlienka názornosti, samostatnej práce žiakov a praktické používanie vedomostí (vo zmysle nabádania žiakov, aby vedomosti, získané z učebníc, užívali v živote).

Komenský preto zamýšľal, že napíše knihu, podľa ktorej by sa žiaci ľahšie vedeli učiť latinskému jazyku z učebníc, ako sú „Brána jazykov“ a „Predbrána“. Toto narveduje, že „Svet v obrazoch“ svojou náplňou i pôvodným určením tak ľahko súvisí s týmito učebnicami.

Keď Komenský napísal k amsterdamskému vydaniu svojich pedagogických spisov „Úvod“ ku „Svetu v obrazoch“, nazval toto dielo „fakťou, ktorá ukazuje cestu k „Bráne jazykov“ a ku „Predbráne“.²⁵

Komenského učebnice latinského jazyka značne pozdvihli kultúrnu úroveň vyučovania tohto jazyka. Komenský už od mladí propagoval myšlienku, aby sa na školách vyučovalo v materinskom jazyku žiakov. Pritom sa nedal odradiť ani tým, že tieto nové jazyky nemajú ešte spracované gramatiky. Systematicky dokazoval, že je možné a nevyhnutne potrebné napísať gramatiky aj tých najmenších národných rečí. Myšlienka zaviesť do škôl materinskú reč žiakov bola Komenskému práve taká drahá, ako kultúrna úroveň vyučovania latinského jazyka na školách („Veľká didaktika“, kap. XXIX, § 3—5, 13—16). Keď Komenský písal „Svet v obrazoch“, neurčil ho pre štúdium latinského jazyka, ale aj pre počiatočné štúdium materinskej reči v rodine a v škole.

„Svet v obrazoch“ je najjasnejšou syntézou Komenského pedagogických názorov v ich praktickom používaní pri vyučovaní podľa jeho zásad. Toto dielo dovršuje len myšlienkový obzor, ktorý Komenský začal stavať už v skorších pedagogických spisoch a systematicky rozvíjať počas celého svojho pedagogického pôsobenia. Komenský hlásal tieto idey — uznať vonkajšie zmyslové orgány za hlavný zdroj poznania, rozvíjať tieto zmyslové orgány, názornosť vo vyučovaní, didaktické pravidlá, ako prechádzať od konkrétneho na abstraktné, od celku k častiam a zvláštnostiam, od jednoduchého k zložitému, vzbudzovať záujem žiakov o štúdium, zachovávať zásadu samočinnosti žiakov atď.

Vo „Svete v obrazoch“ sa najjasnejšie prejavuje jedna z Komenského najobľúbenejších myšlienok, myšlienka skutočnej encyklopedickej výchovy.

Komenský ešte za svojich študijných rokov rozmýšľal o tom, že napíše pre svoj národ encyklopédiu v českom jazyku. Keď potom vyrástol, napísal „Materskú školu“, v ktorej načrtol systém všestrannej výchovy detí predškolského veku v rodine.

V diele „Predchodca vševedy“, ktoré pokrokové kruhy západnej Európy priamo uchvacovalo, Komenský naznačil plán, podľa ktorého sa mala napísať takzvaná pansofia, t. j. všeobecná múdrosť. Všeobecná v tom zmysle, aby zahrnovala všetko, čo človek potrebuje, a ďalej v tom zmysle, aby táto múdrosť bola prístupná ľuďom všetkých spoločenských vrstiev. Uskutočnením tejto idey zamýšľal Komenský pomôcť ľuďom zbaviť sa povier, predsudkov a zároveň aj všetkých sporov a zmätkov, ktoré vládli v spoločnosti. Komenský nazval „pansofiu“ prakticky „všeobecným liekom“ pre nezdravý organizmus ľudstva. Takúto myšlienku všestrannej výchovy mládeže mal Komenský na mysli, keď v 50-tych rokoch XVII. storočia zamýšľal založiť takúto „pansofickú školu“, akúsi vzornú školu v Blatnom Potoku, v sedmohradskom kniežatstve.²⁶

„Svet v obrazoch“ je vlastne podľa svojej náplne akousi svojráznou encyklopediou, ktorú Komenský odporúča dať deťom predškolského veku v rodine, ako aj na začiatku školskej výchovy.

„Táto kniha — píše Komenský v predhovore ku „Svetu v obrazoch“ — ako vidíte, nie je obsiahla. A predsa je v nej zhrnutý stručný prehľad celého sveta a jazykov, je v nej plno obrázkov, pomenovaní, sú v nej popísané všetky pred-

²⁵ J. A. Comenii, *Opera didactica omnia*, pars III, Amsterdam, str. 803.

²⁶ Pozri *Spisy*, vzťahujúce sa na toto obdobie, II. zväzok „Vybraných spisov“ J. A. Komenského, Učpedgiz, Moskva, 1939.

používa zastaralé názory, že sa vraj slnce pohybuje okolo Zeme, ako to hlásala katolícka cirkev, ktorá odsudzovala Kopernikove a Galileove názory.

„Svet v obrazoch“ sa začína takzvanou „živou abecedou“ čiže „symbolickou abecedou“. V tejto abecede písmená sú vedľa obrázkov takých živočíchov, ktoré vydávajú podobné zvuky, ako označujú patričné písmená.

V dejinách štúdia začiatočnej gramotnosti mala táto Komenského abeceda mimoriadny význam. Z nej sa vyvinuli všetky neskoršie zvukové metódy, aké sa používali pri vyučovaní čítania a písania. Komenský v „Predhovore k čitateľom“ opisuje svoju novú metódu vyučovania abecedy: nie je to už nezmyselné a mechanické osvojovanie abecedy, s obvyklými cvičeniami v čítaní slabík, ktoré boľ v tých časoch veľmi zdĺhavé, vyčerpávajúce, a pritom im deti nerozumeli. Len to sa deti oboznámili s jednotlivými písmenami abecedy, Komenský ihneď dáva ďalšiu úlohu, čítať nápisy na obrázkoch, pričom sa vyhýba „nekonečným slohovým cvičeniam, týmto ťažkým mukám pre detské rozumy“ a až potom prikráča k tomu, aby deti čítali text knihy, pripojený k obrázkom.

V iných prácach Komenský nielenže uviedol túto svoju zvukovú metódu, ale ukázal konkrétne, aké majú byť prvé hodiny vyučovania abecedy.

V druhom vystúpení tretieho dejstva štvrtej časti „Škola — hra“, ktorú napísal v Blatnom Potoku, Komenský opisuje priebeh vyučovania so „živou abecedou“. Učiteľ istému návštevníkovi školy vysvetľuje, aké zábavné a živé je takéto vyučovanie a ako krátko trvá. Deti si za jeden mesiac osvoja celú abecedu. Keď sa návštevník školy spytuje učiteľa, ako vyzerá v skutočnosti také vyučovanie, tento mu predvedie spôsob vyučovania so žiakmi-začiatočníkmi, ktorí ešte nepoznajú abecedu a sotva deň predtým prišli do školy:

Učiteľ: Poďte, detičky, pobavíme sa s týmto obrázkom.

Žiak: Veľmi radi, pán učiteľ.

Učiteľ: (ukazuje prvý obrázok). Čo je to?

Žiak: To je vták.

Učiteľ: Správne! Ale aký vták?

Žiak: Nevie.

Učiteľ: A ty?

Druhý žiak: Nevie.

Učiteľ: Poviem vám. To je vrana. A vieš, ako kričí vrana?

Žiak: Nevie.

Učiteľ: Vrana kričí takto: a-a-a. Nože, zopakuj!

Žiak: A-a-a.

Učiteľ: A teraz ty?

Druhý žiak: A-a-a.

Učiteľ: Správne. A či vieš, ako možno tento hlas napísať?

Žiak: Nevie.

Učiteľ: Nikto z vás nevie?

Žiak: Nikto.

Učiteľ: Naučím vás. Vidíte, tu hľa je už napísané (A). Len čo hocikto z vás uvidí v básniakej knihe takýto obraz, takúto figúrku, musí vždy vysloviť (podobný zvuk, ako vrana kričí) a-a-a. Učiteľ ukazuje žiakom písmeno (A) v slovách na tej istej tabuľke a pobáda ich, aby ho tiež hľadali, kým ho len nenájdu, t. j. kým sa sám nenaučia toto písmeno rozoznávať.

Učiteľ: A chcete vedieť, ako sa píše?

Žiaci: Chceme.

Učiteľ: To sa hravo naučíte. Ty N začni, a vy ostatní sa dívajte. Tu hľa je drevená palička na kreslenie. Vezmi ju do troch prstov pravej ruky (tak) a ťahaj ňou čiaru hore týmto písmenom (tak). (Toto robia aj ostatní žiaci.) Učiteľ nakoniec povie: Tu je kriada, napíš to písmeno na túto čiernu tabuľu vedľa prvého písmena. Pozerá na obrázok a pokúša sa písať, pričom si stále opakuje: A, takto sa

píše A, až kým sa nenaučí celkom presne alebo aspoň približne presne. Za prvým žiakom píše druhý a potom tretí a napokon im učiteľ vraví: No, vidíte, už ste sa naučili jedno písmeno. Nože, ty, ako vysloviš písmeno, ktoré si napísal?

Žiak: A.

Učiteľ: Správne, musím ťa pochváliť!

V ďalšom rozhovore s návštevníkom učiteľ mu vysvetľuje, že podobne učí deti aj ostatným písmenám abecedy. Keď návštevník pochybuje o tom, či deti nezabudnú na prvé písmená, pokiaľ sa dostanú k posledným, učiteľ odpovedá: „Nemôžu, lebo nasledujúce písmená neberieme oddelene, ale vždy spolu s predchádzajúcimi: A-B, A-C, C-A atď. A potom, čo sa naučia celú abecedu, zakaždým, keď žiaci spájajú písmená a vyslovujú pri písaní ich hlásky, naučia sa už písať aj svoje mená a správne používať písmená: E-g-o, t-u, e-s, P-a-u-l-u-s, P-e-t-r-u-s, atď.“²⁸

Komenský vo „Veľkej didaktike“ (kap. XXII, § 3) presne určil základnú metódu štúdia jazykov. „Štúdium jazykov — píše Komenský — má postupovať paralelne so štúdiom vecí, najmä v mladosti, aby totiž naše poznanie vecí a naša schopnosť vyjadrovať to rečou napreduvali jedno popri druhom. Lebo vzdelávame ľudí, a nie papagájov...“ Tým, že Komenský propagoval takúto metódu, stal sa prvým dôsledným realitom v otázke štúdia jazykov. Najhlavnejšiu závalu scholastickej školy vidí v tom, že „tam učia slová oddelene od vecí... Zatiaľ čo je vec podstatná a slovo len náhodilé, vec — to je telo, a slovo — odev, vec — to je jadro, a slovo — kôra a obal. Z toho vyplýva — uzaviera Komenský — že aj jedno aj druhé treba podávať ľudskému rozumu naraz, ale najprv — vec nie len ako objekt poznania, ale i reči.“

Za základ počiatočného štúdia jazyka, či to bol latinský alebo rodný, materinský jazyk žiakov, Komenský určil štúdium skutočného sveta. Presne označil slovami všetky podstatné javy sveta a ľudské činy je jediná pevná základňa pre poznanie sveta i pre celý ďalší vývin jazyka žiakov. Keďže Komenský určil „Svet v obrazoch“ pre štúdium dvoch rečí — latinskej a materinskej — na jednej a tejže látke skutočného sveta, bol daný pre každý prírodný jav alebo ľudskú činnosť vo „Svete v obrazoch“ len jeden obrázok a k nemu popis vo dvoch za sebou idúcich rečiach, v latinskej reči a v materinskej reči žiakov.

Podľa podmienok činnosti Komenského materinský jazyk bol jazyk nemecký.²⁹

Rozumie sa, že príslušník akéhokoľvek národa si mohol vyplniť druhý stípec vo „Svete v obrazoch“ textom v rodnom jazyku. Tým sa vysvetľuje aj to, že v krátkom čase po vyjdení „Sveta v obrazoch“ začali túto knihu prekladať do najrozličnejších jazykov. V mnohých vydaniach túto knihu určili aj pre štúdium iných cudzích jazykov. Preto sa začal objavovať aj také vydania, v ktorých vedľa latinského jazyka stáli texty aj v štyroch jazykoch.

Komenský v krátkom, ale klasicky písanom „Predhovore k čitateľom“ dáva svojim metodickým požiadavkám senzualistický základ — vyučovať jazyky na základe štúdia reálneho zmyslového sveta.

„V skutočnosti — píše Komenský — nemôžeme nič múdreho robiť ani po-

²⁸ Veškeré Spisy Jana Amosa Komenského, zväzok IX, v Brne, 1915, str. 269—271.

²⁹ Treba poznamenať, že nemecký text „Sveta v obrazoch“, tak sa zdá, nepísal sám Komenský. Podľa Pappenheimovej poznámky v nemeckom preklade zistili závažné rozpory s latinským textom, čo oprávňuje predpokladať, že nemecký text písal iný autor.

vedieť, dokiaľ vpred správne nepochopíme, čo treba robiť a o čom hovoriť. V našom rozume niet nič takého, čo už prv nebolo v zmysloch. Keď budeme naše mysly šťastlivo využívať, aby správne pochopili všetky rozdiely, ktoré jestvujú medzi predmetmi, pojedíme základy aj pre celkovú múdrosť, aj pre rozumnú výročnosť, aj pre to, aby sa v živote všetko rozumne robilo.”

K takému senzualistickému záveru došiel Komenský ešte v školských listoch. Z toho istého záveru pramení aj Komenského snaha postaviť vzdelanie do služieb ľudí, aby vzdelanie rozvíjalo u žiakov schopnosť vedieť účinkovať v živote, ako aj pretvárať túto schopnosť podľa svojich záujmov. To je dôvod, prečo sa Komenský snaží položiť základy nielen „pre múdrosť a rozumné reči, ale aj pre to, aby sa v živote všetko rozumne robilo”.

Komenského memoriadne charakterizuje v tomto ohľade to, že odhalil, čo je vlastne napísať múdrosť. V veľkom traktáte, napísanom v Blatnom Potoku „O potrebe správneho názvoslovía”, Komenský píše toto: „Múdrosť zahrňuje v sebe obšírne, pravdivé, jasné poznanie vecí a nie slová, ktoré sú iba akým papagájom, ak veci nechápeme, iba zvukom bez zmyslu.”²⁰

Keby si aj dokonale ovládal svoj materinský jazyk — hovorí — a naďto ešte aj latinský, grécky, hebrejský alebo iný jazyk, ba keby si ovládal aj všetky jazyky sveta, predsa, ak nechápeš zmysel vecí, ktoré tvoria základ slov, bol by si veru iba papagájom, a vôbec nie mudrocom” (tamže).

Tým, že Komenský berie za základ štúdia jazykov reálny svet, odhaľuje zároveň i veľký výchovný význam štúdia jazykov. Takéto stanovisko pri štúdiu jazykov vedie žiakov k tomu, aby veľmi starostlivo a všestranne študovali svet, pričom im zabezpečuje bohaté zásoby predstáv a vedomostí o svete. Pri takomto stanovisku v štúdiu jazykov žiaci dosahujú to, že si osvoja v svojej reči pôvodné, jasné, presné a všestranné vedomosti o všetkých vzťahoch vo svete.

Aby sme zdôraznili význam takejto metódy štúdia jazykov pre vzdelanie človeka, musíme si so zreteľom na túto otázku pripomenúť náhľad nášho geniálneho pedagoga XIX. stor. K. D. Ušinského. Pri posudzovaní analogickej otázky v predhovore k dielu „Človek ako predmet výchovy” píše K. D. Ušinskij:

Či zasa jazyk súčasnej literatúry nie preto zaostáva v presnosti a výraznosti za jazykom starodávnym, že sa učíme hovoriť takmer výlučne z kníh a obľubujeme si cudzie frázy, zatiaľ čo slovo starodávneho spisovateľa vyplývalo z jeho vlastných myšlienok a tieto myšlienky z bezprostredného pozorovania prírody, iných ľudí, ako aj seba samého? ... Jazyk, samozrejme, je jedným z najväčších výchovateľov človeka, ale jazyk sám nemôže nahradiť vedomosti, ktoré sa odvedzujú priamo z pozorovania a z pokusov. Jazyk, pravda, urýchľuje a obľubuje získavanie takýchto vedomostí, no môže spôsobiť aj znátok, ak pozornosť človeka hneď od začiatku a prevažne sa zamerava nie na náplň, ale na formu myšle, ba pritom ešte na cudziu, ktorú žiak, ešte natoľko nevyspelý, často nechápe. Ak nevieme svoje myšlienky dobre vyjadrovať — to je chyba, ale ak nemáme samostatných myšlienok — to je ešte väčšia chyba. A samostatné myšlienky sa podľa veru jedine zo samostatne získaných vedomostí.”²¹

Idea „Sveta v obrazoch” vznikla sa v Komenského mysli ešte vtedy, keď písal „Veľkú didaktiku”. V hľadbe za „prostriedkami na podnecovanie čílov” detí

predškolského veku Komenský zamýšľal napísať „obrázkovú knihu, ktoré postupne treba dávať deťom do rúk”. Do tejto knihy Komenský zaviesť všetky základné pojmy z fyziky, optiky, astronómie, geometrie atď. „Tam môže byť namalovaná: hora, údolie, strom, vták, ryba, kôň, býk, ovca, človek rozličného veku a rozličnej veľkosti. Potom svetlo a tma, nebo so slnkom, mesiacom, hviezdami a oblakmi, ďalej základné farby. Taktiež domáce a remeselnícke náradie: hrniec, misy, džbánky, kladivá, kliešte atď. Ďalej vyobrazenie vysokých hodnôtárov, napríklad kráľ so žezlom a korunou, tiež vojak so zbraňou, roľník s pluhom, kočiš s povozom, poštár na ceste a vládca sa musí dať aj napísať, čo každá vec znamená: kôň, býk, pes, strom a pod.” („Veľká didaktika”, zv. I, XXVIII, 23, str. 241).

Komenský nie bez dôvodu vyberal také veci, ktoré sú dobre viditeľné, lebo správne uvažoval, že „zrak najviac vyniká spomedzi zmyslov” (tamže).

Pri tom všetkom by sme sa mýlili, keby sme Komenského didaktickú a metodickú prácu vo „Svete v obrazoch” posudzovali výlučne z tohto takrebene len pozorovacieho hľadiska. Po prvé, už sám nadpis tejto knihy „Orbis sensualium pictus”, totiž v preklade „Svet zmyslových vecí v obrazoch” dokazuje to, že tu ide o predmety, ktoré sú prístupné všetkým zmyslom, a nie — o predmety, ktoré možno vnímať len zrakom, a autor volil zrkovú vyobrazenie len ako technickú formu tohto pokusu. Preto, ak sa na vec dívame kriticky, v našej ruskej pedagogickej literatúre rozšírený nemecký názov diela „Sichtbare Welt”, t. j. „Viditeľný svet”, narušuje autorovu ideu a v každom prípade ju značne a nezákonne zužuje.

Po druhé, Komenský v „Predhovore k čitateľom” jasne hovorí, že pri vyučovaní z tejto knihy nesmú sa používať iba obrázky, ale nevyhnutne treba si povšímnúť aj predmety a dosiahnuť to, aby deti tieto predmety nevnímali len zrakom, ale aj ostatnými zmyslami. „A predmety, ktoré menujete — píše Komenský — ukazujte deťom nielen na obrázkoch, ale aj v skutočnosti, ukážte im na príklade údý ľudského tela, štátstvo, knihy, domy, domáce potreby atď.” „Ak po niektoré veci — pokračuje Komenský — ktoré sa v tejto knihe spomínajú, nemôžno dosť dobre znázorniť, bolo by veľmi žiadúce, ak by sme ich deťom ukázali v skutočnosti, napríklad farby, vône, ktoré sa nemôžu atramentom nakresliť. Práve preto je žiadúce, aby každá lepšia škola mala zbierky takých zriedkavých vecí, aké deti ani doma nevidia, aby tieto veci zakaždým, keď pri vyučovaní príde na ne rad, mohli sa deťom zároveň ukázať.

Vieme, že Komenský počas svojho pôsobenia v Blatnom Potoku založil prírodopisný kabinet, odporúčal exkurzie, vychádzky a načrtnol celý rad nástenných obrazov, aby takto mohol zaviesť názorné vyučovanie. Hoci túto úlohu nemohol splniť celkom úspešne, za najjednoduchšiu pomôcku pre názorné vyučovanie považuje ilustrovanú knihu.

Komenského hlavná idea vo „Svete v obrazoch” je veľmi jednoducho podaná. Obrázky znázorňujú dôležitejšie predmety a javy zo sveta, ako aj ľudskú činnosť. Časť každého obrázku sú očíslované arabskými číslicami. Za každým obrázkom je všeobecný názov a text, ktorý popisuje, čo je na obrázku. Pritom sú všetky mená predmetov v texte a na obrázkoch očíslované arabskými číslicami. Takto podľa čísel na obrázku možno v texte nájsť mená zobrazených vecí a ich vlastností. A naopak, podľa čísel, vedľa určitých slov v texte, čitateľ môže vyhľadať tú časť obrázku alebo ten predmet či jav, ktoré patričné slovo či meno označuje.

Spôsob vyučovania podľa „Sveta v obrazoch” pozostáva v tom, že pozornosť

²⁰ J. A. Komenský, O potrebe správneho názvoslovía, Vybrané pedagogické spisy, zv. II, Učpedgiz, M., 1939, str. 221.

²¹ K. D. Ušinskij, Vybrané pedagogické spisy, zv. I, Učpedgiz, M., 1939, str. 385.

žiaka sa má sústrediť na obrázok, ktorý je ináč, už ako taký, pre žiakov oveľa pútavejší a zaujímavejší ako slovo. Keď sa žiak díva na obrázok, súčasne opisuje slovami všetko, čo na ňom vidí, sprvu začne čítať len nadpis obrázku a potom celý jeho popis. Keď žiak vopred prezerá obrázok a hovorí, čo na ňom vidí, oveľa ľahšie sa mu číta. Keď žiak zároveň aj slovami popisuje obrázky, spevňuje sa súvislosť slov s predmetmi, ktoré tieto slová označujú. Používaním tejto ilustrovanej knihy pri štúdiu začiatočného čítania sa uskutočňuje jedna z autorových hlavných ideí, totiž tá, že žiaci sa naučia základy jazyka pri štúdiu skutočného sveta.

Keď ide o štúdium cudzieho jazyka, vyučovanie bude podobné, lenže sa pritom hovorí modernou rečou a používa sa prirodzená metóda. Že text obrázku sa tu popisuje v dvoch jazykoch, z ktorých jeden je cudzí a druhý materinský jazyk žiakov, to pripúšťa ešte jednu formu asociácie, totiž asociáciu slov toho cudzieho jazyka nielen s predmetmi skutočného sveta, ale aj so slovami materinského jazyka žiakov.

Novú metódu jazykového štúdia v školách, ktorú Komenský vyzdvihoval, môžeme si predstaviť z toho plánu, ktorý sa u nás v Rusku uskutočnil v inštrukcii k prvým stanovám ľudových škôl (1786). Podľa tejto inštrukcie jazyk sa vyučoval takto:

„Žiaci majú najprv prečítať určitú stať (z „Orbis visibilis“) niekoľko ráz po sebe, aby sa cvičili len v čítaní, potom majú začať skúmať slová... spytovať sa, napríklad... po latinsky: čo sa to znázorňuje — quid his depictum? Žiaci musia odpovedať po latinsky: mundus. Učiteľ tieto latinské slová napíše na tabuľu, opakuje ich raz s jedným, potom s iným žiakom. Ďalej hovorí učiteľ po latinsky: na svete je nebo a spytuje sa: čo je na svete? Odpoveď: coelum. Akým číslom je očíslované nebo? Numero primo atď... Keď učiteľ dokončil celú stať, musí sa o prečítanom a už známom predmete žiakov spytovať, ale vždy v tom cudzom jazyku, v ktorom vyučuje.“³²

Pri štúdiu jazyka na prvé miesto kladie Komenský to, aby žiaci získavali zásobu slov, ktoré označujú predmety, javy a ich vlastnosti, t. j. podstatné mená a prídavné mená. Štúdiom ostatných častí reči, ako i skladby odsunuje Komenský na ďalšie stupne štúdia. V treťom vydaní „Orbis sensualium pictus“ sa preto zjavil aj tretí stĺpec, v ktorom sú latinské podstatné a prídavné mená, a sú v texte uvedené v nepriamych pádoch, aj s ich prekladom do materinskej reči žiakov.

Keď pri štúdiu učiteľ vysvetľuje obrázky tejto knihy, je pochopiteľné, že žiaci sa z jeho reči postupne naučia i jednoduchšie rečové zvraty a slovesné tvary, ktoré, keďže sú gramaticky ľahšie, patria do vyšších stupňov štúdia.

Veľmi sporná je otázka, či sa pri štúdiu klasického jazyka môže používať text, ktorý zostavil sám autor. Filológovia sa v prevažnej väčšine vyslovujú za text, vzatý z diel klasických autorov. Ale mnohoročná skúsenosť pri vyučovaní klasických jazykov dokazuje, že na prvom stupni štúdia klasických jazykov nemôžno sa zaobiť bez fráz, ktoré napísal sám autor učebnice. Pritom treba mať na zreteli, že v Komenského epoche, keď latinský jazyk bol medzi učenými a vzdelanými ľuďmi dorozumievacím jazykom, v ktorom si ľudia navzájom aj písali, zásoba slov a schopnosť užívať tieto slová v každodennej reči bola absolútnou podmienkou toho, aby si ľudia osvojili ten jazyk.

³² Zbierka zákonov ruskej ríše, zv. XXII, čís. 16421, str. 659—660.

„Svet v obrazoch“ Komenský nezamýšľal určiť iba na to, aby sa deťom poskytl vedomosti, ale aj na to, aby sa v nich vzbudil záujem o vedomosti. Práca s touto knihou musí byť podnetom pre rozličné formy samostatnej činnosti žiakov, ktorá sa zameriava na prehĺbovanie, rozšírenie a zdokonaľovanie vedomostí o svete a ľudskej činnosti.

Túto ideu Komenský celkom jasne vyjadruje v obrázku „Úvod“, ktorý znázorňuje prvý rozhovor učiteľa so žiakom. V tomto rozhovore učiteľ sľubuje žiakovi, že ho naučí všetko správne poznať, správne robiť a správne vyjadriť v reči. To je tá znamenitá trieda pedagogických zásad, ktorú Komenský vyjadril latinskými slovami sapere (dobré poznať), agere (robiť) a loqui (vyjadrovať v reči). Začiatkové písmená tejto trojice -s -a -l dávajú slovo sal, čo znamená „sol“, t. j. podstatu, zmysel, v tomto prípade štúdia. Obsah slovesa agere (robiť) Komenský sprístupňuje v „Úvode“ k „Svetu v obrazoch“ v práci ruky, ktorá čosi kreslí. Odporúča užívať túto knihu preto, aby sa deti naučili celkom jednoducho nakresliť predmety, o ktorých sa práve učia. Komenský pritom stručne, no jasne rozvíja teóriu pedagogického významu kreslenia ako prostriedku, ktorý vie pobudzovať deti k tomu, aby si všimli skutočné predmety okolo seba, ako predmetu, ktorý pomáha podrobnejšie vnímať tieto predmety a napokon ako prostriedku, ktorý rozvíja v deťoch zručnosť ich rúk. „Dovoľte im (t. j. deťom) — píše Komenský — nech si predmety aj odkresľujú, ak sa im to zachce. Ba nahovärajte ich, aby to chceli. Týmto sa dosiahne, že za prvé, predmety budú lepšie pozorovať. Za druhé, začnú deti pozorovať i to, aké vzájomné proporcie existujú medzi jednotlivými časťami, a nakoniec kreslením nadobudnú aj zručnosť, čo je pre nich všeobecne výhodné.“


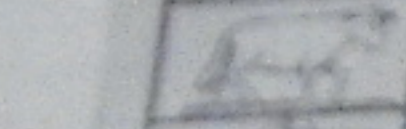


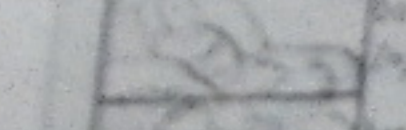




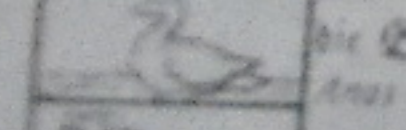
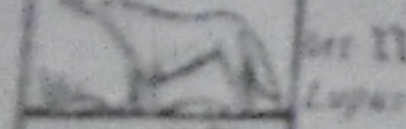
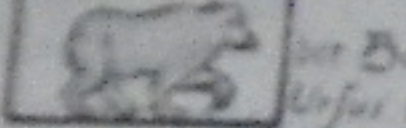
Tým, že Komenský vysvetlil, ako sa má používať táto kniha pre cvičenie v kreslení, značne prispel k tomu, aby žiaci naozaj samostatne pracovali. Túto požiadavku Komenský ešte nástojčivejšie a zreteľnejšie zdôrazňuje v jednom svojom neskoršom spise, vo „Východisku zo scholastických labyrintov“³³.

Prichodí nám tu vyzdvihnúť veľmi cennú a z pedagogického hľadiska mimoriadne charakteristickú črtu obrázkov tejto knihy, ktoré, ako vieme, nakreslil vlasnoručne Komenský. Počnúc od ilustrácie k živej abecede všetky obrázky tejto knihy znázorňujú rozličné predmety, javy a prácu ľudí, nie sú nakreslené staticky, ale je medzi nimi vzájomná súvislosť, nakoľko je to v kresbe možné, majú v sebe dynamiku. Je až prekvapujúce, koľko života a pohybu je v niektorých obrázkoch. Život a dynamika, zvýraznené v týchto obrázkoch sú práve tie vlastnosti, ktoré vyvolávajú v mladom divákovi hlbší záujem a tvorivú fantáziu, aby neprijímal obrazy tak, ako sú, ale aby ich doplnil.

Prirodzenosť a priťažlivá sila Komenského obrázkov sú príčinou toho, že táto kniha mala nebývalý úspech a že sa ju tak často pokúsili napodobniť. Komenského „Svet v obrazoch“ sa práve preto celkom správne považuje za knihu, ktorá je pravzorom všetkých ilustrovaných kníh pre deti.

Niekoľko pokolení detí nespočetných krajín mali túto knihu v rukách a poskytovala im veľa radosti a bohaté myšlienky z najrozličnejších oblastí sveta a ľudskej práce. Ešte aj dospelých ľudí okúzľovala. Vysoko ju cenili aj vynikajúci filozofi, básnici a vzdelaní filológovia. Filozof Leibnitz odporúčal „Orbis pictus“ pedagógom a pokladal toto dielo za spoľahlivý základ pre elementárne

³³ Tento mimoriadne hlbokomyseľný traktát pozri v II. zväzku Vybraných spisov J. A. Komenského, Učpedgiz, M., 1939.

	Die Krabe frechset, <i>Corvus l. 3. cornicatus,</i>	á á	Aa
	Das Schaf blödet, <i>Ovis l. 3. bleat,</i>	b e é	Bb
	Die Heuschrecke pfeifet, <i>Cicada l. 1. stridet,</i>	cc	Cc
	Der Wiedehopf rufft, <i>Upupa l. 1. dicit,</i>	du du	Dd
	Das Kind memmet, <i>Infans c. 3. ejulat,</i>	é é é	Ee
	Der Wind wehet, <i>Ventus m. 2. flat,</i>	f f f	Ff
	Die Gans gaderet, <i>Anser m. 3. gignit,</i>	g o g o	Gg
	Der Mund hauchet, <i>Os n. 3. halat,</i>	h a h a	Hh
	Die Maus pfeiffet, <i>Mus m. 3. munitat,</i> (munit)	i i i	Ii
	Die Ente schnattert, <i>Anas l. 3. tetrinnit,</i>	k k k	Kk
	Der Wolff heulet, <i>Lupus m. 2. ululat,</i>	l u l u	Ll
	Der Bär brummet, <i>Ursus m. 2. marmurat,</i>	m u m u m u	Mm
			die

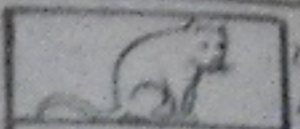

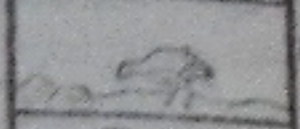

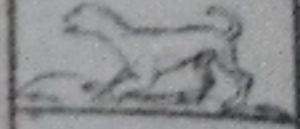
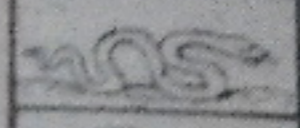
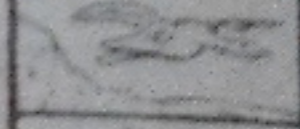

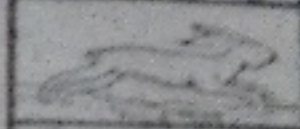

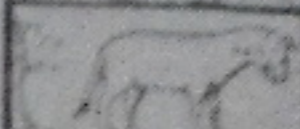
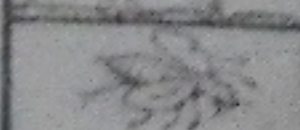
Ilustrovaná abeceda z diela J. A. Komenského „Svet v obrazoch“

vyučovanie jazyka. Hlavník a prírodovedec Goethe vo svojich pamätiach hovorí: „strana Komenského „Sveta v obrazoch“ nedostala sa mi do rúk ani jedna takáto kniha“³⁴

Toto Komenského knihu veľmi kladne hodnotil aj vynikajúci vzdelaný filológ XVIII. storočia Gessner.

Najgenialnejší pedagóg druhej polovice XIX. storočia K. D. Ušinskij neraz čerpal materiál z Komenského „Sveta v obrazoch“, keď načrtol svoje „Osnovy k „jednému slovu pre zemské školy“. Ušinskij si zaumienil, že prepracuje svoju

³⁴ Goethe, Aus meinem Leben, Dichtung und Wahrheit, I. Teil, I. Buch.

	Die Katze mauchet, <i>Felis l. 3. clamat,</i>	nau nau	Nn
	Der Rabenmann rufft, <i>Auriga m. 1. clamat,</i>	ó ó ó	Oo
	Das Büchlein pfeifet, <i>Pullus m. 2. pipit,</i>	pi pi	Pp
	Der Kukuk fulet, <i>Cuculus m. 2. cucular,</i>	kuk ku	Qq
	Der Hund marret, <i>Canis c. 3. ringitur,</i>	err	Rr
	Die Schlange zischet, <i>Serpens c. 3. sibilat,</i>	si	Ss
	Der Heber schreget, <i>Gruculus m. 2. clamat,</i>	tae tae	Tt
	Die Hule uhuhet, <i>Bubo m. 3. ululat,</i>	u u	Uu
	Der Hase quackhet, <i>Lepus m. 3. vagit,</i>	va	Ww
	Der Frosch quacket, <i>Rana l. 1. coaxat,</i>	ruax	Xx
	Der Esel gignet, <i>Asinus m. 2. rudit,</i>	yy y	Yy
	Die Biene summet, <i>Tabanus m. 2. stridet,</i>	dt dt	Zz
			I. Deus

Ilustrovaná abeceda z diela J. A. Komenského „Svet v obrazoch“

knihu v duchu Komenského „Orbis pictus“. Zamýšľal, že prvá časť „Rodného slova“ „bude mať menej rozprávok, ale zato viac názvov rozličných vecí“. Z týchto cvičení chcel urobiť niečo začiatkové na spôsob „Orbis pictus“. Ušinskij ďalej píše, že na konci tejto malej príručky majú byť predmety zadelené na duševné a na hmotné. Hmotné predmety sú ľudia, zvieratá, rastlinstvo, nerasty a živly. Ľudí treba zatriediť podľa veku, stavu a zamestnania...³⁵

Na inom mieste, kde zdôrazňuje rozdiel medzi vedeckým a pedagogickým

³⁵ K. D. Ušinskij, Sbornik pedagogických spisov, zväzok II, dodatkový, SPB, 1913, str. 313.

násorom na vedy, zdôrazňuje, že nevyhnutne treba prepracovať vedecký systém na pedagogický. Ušinskij sa nazdáva, že začiatok takéhoto prepracovania je v Komenského „Orbis pictus“ (tamže).

Komenského „Svet v obrazoch“ úspešne vplýval na základné vyučovanie materinského a cudzieho jazyka a je jedinou knihou, ktorá sa rýchlo rozšírila po rozličných krajinách. Po prvom vydaní r. 1658 v Norimberku nasledovali novšie vydania r. 1659, 1662, 1663, 1666, 1669 atď. Roku 1659 knihu preložili do anglického jazyka a potom vyšli ďalšie anglické vydania v r. 1664, 1672, 1705, 1727, 1728 atď. Knihu teda v krátkom čase začali znovu vydávať vo veľmi mnohých európskych jazykoch a vydávajú ju až do dnešných čias. V mnohých vydaniach sa obrázky opisujú v troch, štyroch aj v piatich paralelne idúcich textoch v rozličných jazykoch.

V XVIII. stor., ako už vieme, mal Komenského „Svet v obrazoch“ také obrovské úspechy, že znovu ho vydávali tlačou. To, čo Komenský sám napísal, doplnili a vyšli aj mnohé napodobeniny. Tak napríklad objavilo sa nové vydanie „Sveta v obrazoch“, v ktorom neznámy autor znova zostavil druhú časť.³⁶ Nie je od veci poznamenať, že tieto vydania sú preplnené čiastočne takými obrázkami, ktoré majú dvoranský, aristokratický ráz, a čiastočne popismi početných nových druhov remesiel. Tieto vydania mali teda protikladné zameranie s Komenského hlavnou ideou, podľa ktorej kniha mala oboznámiť len s tým, čo je najpodstatnejšie a najnevyhnutnejšie pre ďalší rozvoj chápania sveta a jazyka. Popri veľkom množstve obrázkov dostali sa do knihy zriedkavé a pre deti nepochopiteľné slová. Tým, že je kniha preplnená obrázkami a popismi, značne sa porušuje jasnosť, ktorá je nevyhnutne potrebná, ak majú deti vidieť vzájomnú súvislosť medzi obrazmi a sprostredkovaniami vo svete prírody a v ľudských vzťahoch, zafažuje vedomie čitateľa zbytočnými podrobnosťami. Podobné vydania a ako neupútavajú čitateľa, skôr ho rozptyľujú.

Prvá činnosť nakladateľstva Moskovskej univerzity na začiatku jej založenia bola, že vydala v Rusku „Svet v obrazoch“.³⁷ V XVIII. storočí a na začiatku XIX. storočia táto kniha vyšla ešte v piatich vydaniach, a to r. 1768, r. 1788 dva razy v Moskve a v Petrohrade, r. 1793 a nakoniec r. 1808. R. 1768 dielo vyšlo v piatich jazykoch: v latinskom, ruskom, nemeckom, talianskom a francúzskom, ale bez ilustrácií a bez Komenského úvodných slov. Reprodukcia norimberského vydania z r. 1755 od Karola Kutella obsahuje v ruskom jazyku okrem popisovania obrazov aj texty zo „svätého písma“. Pritom texty z biblie, podobne ako v nemeckých vydaniach, sú prevzaté celkom mechanicky. Jediné, čo ich spája s popisovaním obrázkov je to, že sa uvádzajú slová, naznačené v záhlaví obrázku. Titul knihy „Viditeľný svet“ je z nemeckého prekladu „Sichtbare Welt“ („Orbis visibilis“) bez termínu senzualizmu, zmyslového, čo pokladá v tých časoch nakladateľa za neprijateľné.

³⁶ Ján Amos Komenský, Viditeľný svet v obrazoch, znovu zostavený a prepracovaný. Časť druhá obsahuje 150 ilustrácií, podľa ktorých tí, čo sa začínajú učiť, môžu sa touto najľahšou metódou a hravo naučiť veľa jemných výrazov a zriedkavejších vedeckých termínov, ktoré sa nenachodia v I. časti. Tieto frázy a termíny obsahujú rozličné morálne pravidlá pre nápravu a potechu duše, ako aj pripojený ukazovateľ. Vydali v Norimberku vlastným nákladom dedičia Jána Antr. Endtera r. 1745.

³⁷ Vid' Ševyrev, Dejiny Moskovskej univerzity, M., 1855, str. 27.

III.

POSLEDNÉ ROKY ŽIVOTA VEĽKÉHO PEDAGÓGA-EXULANTA

1. Pozvanie Komenského do Amsterdamu. 2. Vydanie súboru pedagogických spisov. 3. Predsmrtné práce. Výzva Komenského do boja za mier na celom svete. Komenského posledné starosti o uverejnenie pedagogických prác.

I.

Senát Amsterdamu asignoval 2 milióny florénov na podporu českých exulantov a Komenskému ponúkol profesúru a 800 florénov ročne s návrhom, aby sa usadil v Amsterdame, kde by mohol pre blaho mládeže pokojne pokračovať vo svojej práci na Pansofii.

Ale Komenský, skromný ako vždy, ponúknutú profesúru neprijal. Za to veľmi vďačne a s oduševnením prijal ponuku amsterdamského senátu, ktorý mienil vydať jeho pedagogické práce. A keďže maďarskí študenti priniesli do Holandska Komenského práce, ktoré v Maďarsku uverejnili po jeho odchode, hneď sa mohli znovu tlačiť tieto pedagogické spisy. Prvá vyšla tlačou jeho zbierka hier, napísaných pre žiacke divadelné predstavenia, pod názvom „Schola ludus“ („Škola — hra“).

R. 1657 vyšiel tlačou nádherný zväzok Komenského pedagogických diel na vyše 1000 stranách in folio v dvoch stĺpcoch — toto majstrovské dielo holandskej knihtlače a umeleckej väzby. Na titulnej strane bola umiestená rytina, podobizeň autora, obklopená obrázkami, ktoré znázorňovali jeho pokrokové idey o škole.

Autor v úvode svojho diela uverejnil venovanie mestu Amsterdamu — „ozdobe miest, sláve Belgicka a pýche Európy“ („ocellus urbium, decus Belgii, exultatio Europae“).

Náklady za vydanie tohto monumentálneho diela podujal sa hradit Vavriec Geer.

Na začiatku zväzku, hneď na druhom mieste po venovaní, je uverejnená prvý raz v tlači znamenitá „Veľká didaktika“, ovocie 30-ročnej práce a myslenia (tot annorum meditata et scripta).

Toto vydanie je dosiaľ hlavným prameňom obnovenia pedagogických ideí a činnosti veľkého českého mysliteľa a „vychovávateľa mieru“. V tomto vydaní je celé toto Komenského dielo od začiatku až do konca písané v latinskej reči, ako aj tie časti, ktoré pôvodne napísal po česky. Kniha začína autorovým dojímavým venovaním mestu Amsterdamu a senátu, ktorý ponúkol staručkému

autorovi útluk vtedy, keď prišiel o prístrešie v Lešne, ktoré fanaticí katolíci r. 1636 vypálili.

Pedagogické spisy Komenského sú v tomto mimoriadnom vydaní zadelené do štyroch častí. Každá časť má titulnú stranu a názov na rube. Na titulnej strane každej časti sa skvie malá vineta so slávnym a mnohoznačným nadpisom: „Nech všetko pokojne beží: preč s násilím vo veciach“ („Omnia sponte fluant, absit violentia rebus“).

Na oválnej vinetke vidíme obrázok mohutnej, vznešenej prírody. Na ňom je vyobrazené jasné slnce, ktoré osvetľuje celú prírodu, sprava od slnca jagajú sa hviezdy a kosák mesiaca. Pod slncom a hviezdami je zľava hora, pokrytá lesmi a vodopádom. Sprava sa dvíha vysoká hora, čiastočne zahalená oblakmi. A medzi dvoma kopcami rozprestiera sa dolina s kvitnúcim rastlinstvom.

V prvej časti je uverejnených Komenského jedenásť diel, napísaných od r. 1627 do r. 1642:

Amsterdamské vydanie J. A. Komenského pedagogických spisov má tento názov:

I. A. COMENII

OPERA
DIDACTICA
OMNIA

Variis hucusque occasionibus scripta, diversisque locis edita: nunc autem non tantum in unum, ut simul sint, collecta sed et ultimo conatu in systema unum mechanice constructum, redacta.

Amsterdami

Impensis D. Laurentii de Geer,

Excuderunt

Christophorus Cunradus, et Gabriel à Hoy

Anno M.DC.LVII

Na zadnej strane je napísané toto:

Urbi

Eminentissimae

Amsterdamo

Emporio Orbis celeberrimo,

Ejusque

Sapientissimo Senatui,

Omnem Prosperitatem!

Najvýtečnejšiemu mestu Amsterdamu, slávnemu svetovému trhu a jeho múdre-
mu senátu — všetok rozkvet!

Hneď po titulnej strane nasledujú úvodné state k celému vydaniu:

I. „Ocellus urbium Amsterdamum, decus Belgii, exultatio Europae“ (najkraj-
šiemu mestu, sláve Belgicka, pýche Európy).

I. „Lectoribus piis, et prudentibus, S.“ (pobožným a múdрым čitateľom).
Potom nasleduje titulná strana prvej časti:

I. A. Comenii Didacticorum operum Pars prima. Ea continens quae de
sanctiore Juventutis educatione, melloreqe scholarum statu, ab anno 1627 usque
ad 1642 scripta fuere: cum breviter memoratis occasionibus quibus eo fuit
ventum, subsequentisque eruditorum censuris.

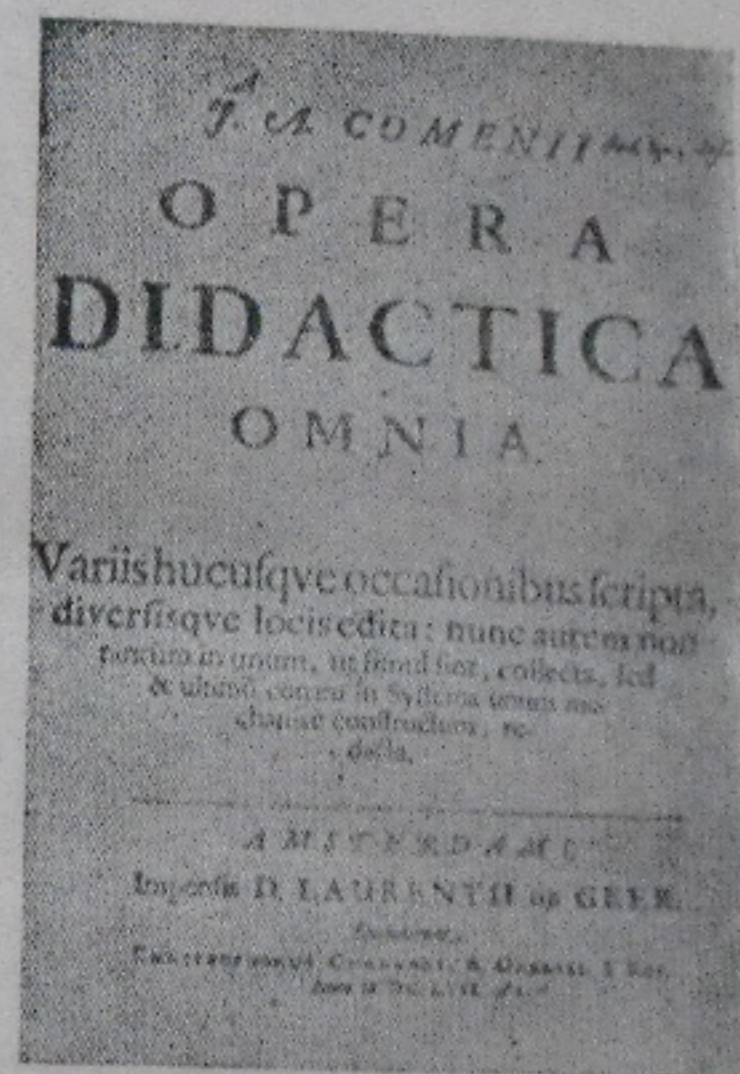
Quorum syllabum sequens ostendet pagina.
(Na vinetke v kruhu: „Omnia sponte fluant, absit violentia rebus“)
Obsah prvej časti uvádza sa na zadnej strane titulného listu takto:
Comprehensa hic sunt.

I. De primis occasionibus, quibus huc studiorum debatus fuit author, bre-
vissima relatio.

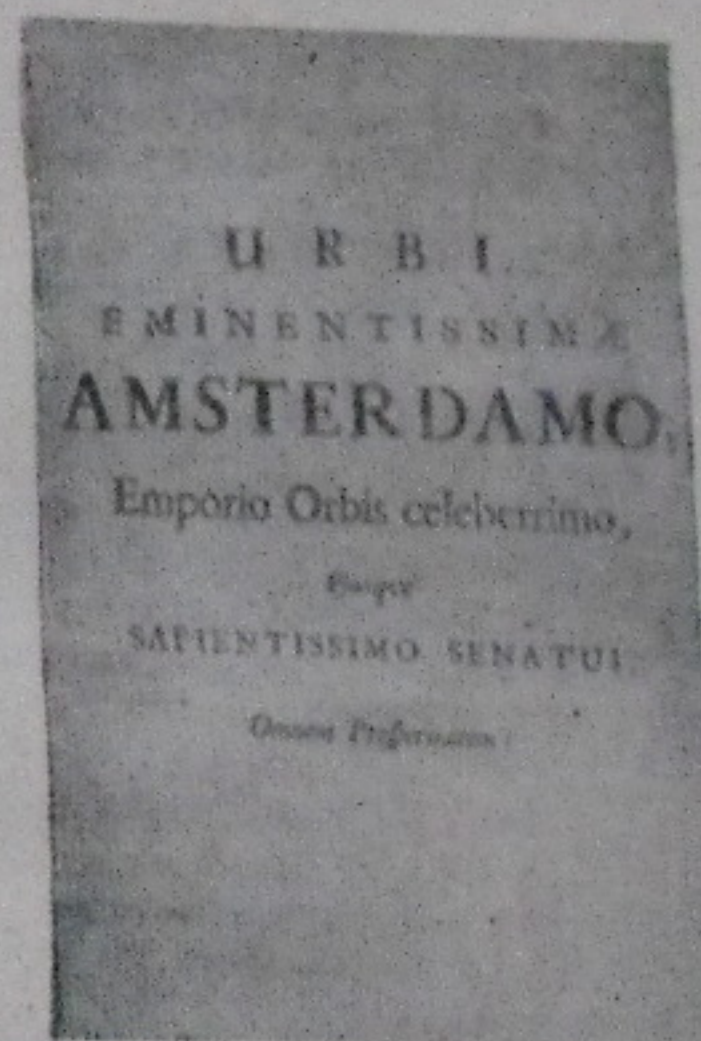
II. Didactica magna. Omnes omnia docendi artificia exhibens (5—196).

III. Schola materni gremii: sive de provida juventutis primo sexennio edu-
catione (198—249).

IV. Scholae vernaculae delineatio (249—250).



Venované mestu Amsterdam, vylla-
čené na obálke titulného listu am-
sterdamského vydania



Obálka amsterdamského vydania pe-
dagogických diel J. A. Komenského
(1657)

V. Janua latinae linguae primum edicta (250—302).

VI. Vestibulum ei praestructum (302—317).

VII. Proplasma templi latinitalis, Davidis Vechneri: et cur opus non pro-
cesserit (318—346).

VIII. De sermonis latini studio quadripartio dissertatio didactica ad Vrati-
slavienses (346—404).

IX. Prodromus pansophiae (404—454).

X. Variorum de eo censurae, quibus ulteriorum in hoc genere moliminum
occasiones datae (454—455).

XI. Pansophicorum conatum dilucidatio (455—482).

I. Pozdrav kresťanským čitateľom, v ktorom autor podáva aj svoj podrob-
nejší životopis.

1. Veľká didaktika, ktorá obsahuje umenie učiť všetkých všetkému.
2. Škola materského jazyka, čiže o starostlivej výchove mládeže v prvých rokoch.

3. Niekoľko škôl materského jazyka.
4. Brána latinského jazyka, pôvodné vydanie.
5. Vestibul k nej prístavaný.
6. Modelárska práca v chráme latinského jazyka.
7. Didaktická disertácia o štádiu latinskej reči v štyroch častiach.
8. Prodravesť pansofie.
9. Príležitost rozličných ústí v jeho hodnotení.
10. Objasnenie pansofických skúseností.

V prvej časti je dovedna 432 strán celostranových.

Druhá časť zhrnuje práce J. A. Komenského od r. 1642 do r. 1650.

Titulná strana druhej časti amsterdamského vydania znie:

„J. A. Comenii Didacticorum operum pars II. Ea comprehens quae ab anno 1647 ad 1650 scripta et edita fuere: cum commemoratis novis iterum eo impellentibus occasionibus, subsequitisque eruditorum censuris.

Quorum catalogum pagina sequens ostendet”.

(Nasleduje taká istá vlnetka ako v prvej časti, lenže celkom vyplnená.)

Na ruže titulnej strany tejto časti nasleduje tento obsah:

I. De novis didactica studia continuandi occasionibus.

(Piť strán neoficisovaných.)

II. Methodus linguarum novissima, fundamentis Didacticis superstructa etc. (1—292).

(Tu je uverejnený autorov pozdrav Ludovitovi Geerovi na 4 stranách bez oficisovania.)²⁹

III. Ad huius leges concinnatum Lat. L. Vestibulum, rerum et Linguae cardines exhibens. (Cum adiunctis Lexici, et Grammaticae rudimentis 293—298.)

²⁹ Vzhľadom na to, že toto Komenského dielo je zo stránky metodologickej mimoriadne účinné, uviedeme tu jeho obsah v plnom znení:

Cap. I. Linguam in homine cum mente et manu divinae sapientiae organa esse, humane tamen concedita curae et culturae.

Cap. II. Linguae quid; et quid totus eius apparatus requirat: quot up lex denique.

Cap. III. Linguarum varietas quid, unde, quanta.

Cap. IV. De linguarum convenientia et differentia, praerogativis et aemulationibus.

Cap. V. De linguarum cultura eiusque instrumento trino: rerum nomenclatura, lexico, grammatica. An omnes linguae culturae capaces.

Cap. VI. De lingua una prae ceteris colenda, et cur honor ille apud nos Latinae deferatur.

Cap. VII. De usitata hactenus lingua, Latinam praesertim, docendi et discendi methodo, varie impedita.

Cap. VIII. De emendando Latinae linguae methodo hactenus varie agitata consilia.

Cap. IX. Methodus linguarum novissima quid; et cur omnino quaerenda; denique per quid obtineri speretur; ubi artis didacticae encomia.

Cap. X. Methodi Latinae linguae novissimae fundamentum ars didactica etc. de ceteris, iuncta solideque docendo, quid quid docetur.

IV. Lat. L. Janua nova, rerum et linguae structura exhibens ordine nativo.

V. Lexicon Januale Latino-Germanicum: sive Latinae L. Silva, Vocum derivatorum copiam explicans.

VI. Januae L. L. novissimae clavis, Grammatica Latino-Vernacula (cum Commentariolis omnium in Grammatica mutatorum et emendatorum, rationes redditibus).

VII. De Atrii LL. Rerum et Linguarum Ornamenta exhibente, relatio.

VIII. Quaedam de his Doctorum iudicia, novaeque disquisitiones.

1. O nových metódach pri pokračovaní v didaktických štádiach.

2. Novšia metóda jazykov, založená presne na didaktických zásadách.

3. Podľa jej pravidiel zostavený vestibul latinského jazyka, ktorý zahŕňa všetko podstatné z vecí a jazyka.

4. Nová brána latinského jazyka.

5. Latinsko-nemecký lexikon k bráne.

6. Kľúč k novšej bráne latinského jazyka, gramatika latinského a materského jazyka.

7. O sále latinského jazyka, okrášľovanie vecí a jazykov.

8. Niečo o posudkoch vedcov o tejto veci a nové sporné otázky.

Ako vidno z uvedených záhlaví, táto časť je venovaná výlučne Komenského

Cap. XI. Linguarum methodus novissima, e fundamentis didacticis delineata. Et quidem quantum ad metas seu intervalla et gradus, in quos profectus linguae (in especie Latinae) studium necessario dispendendum est.

Cap. XII. Methodi linguarum novissimae delineatio, quantum ad metas pro assequendo fine, iuxta repertas iam metas.

Cap. XIII. Methodi Latinae linguae novissimae delineatio, quantum ad docendi modum seu ceterum et amoenam praxin.

Cap. XIV. Vestibul latinae linguae novissimae delineatio, quantum ad textum lexicon, grammaticam horumque omnium usum.

Cap. XV. Januae linguarum novissimae delineatio, quantum ad textum, lexicon, grammaticam usum.

Cap. XVI. Atrii linguarum novissimae delineatio.

Cap. XVII. Methodi Latinae linguae novissimae ad auctorum latinorum lectionem accomodatio.

Cap. XVIII. Methodum Latinae linguae novissimam desideratis omnibus satisfacere, in tribus tamen potissimum triumphare. Et de vario eius ad alia quoque usu.

Cap. XIX. De Latina lingua expeditius iam per gentes quoscunque docende spectantibusque his instrumentis adornandis.

Cap. XX. De linguis gentium vernaculis Latinae ductu melius colendis.

Cap. XXI. De polyglottia methodi novissimae beneficio facilitanda.

Cap. XXII. De methodi novissimae ad reale studio usu.

Cap. XXIII. De methodi Latinae linguae novissimae ad divinam Scripturam facilius, verius, meliusque intelligentiam usu.

Cap. XXIV. De methodi Latinae linguae novissimae ad prudentiam animis instillandam et dehinc varias vitae abusos emendandos usu.

Cap. XXV. De methodi novissimae ad scholarum meliorem constitutionem usu.

Cap. XXVI. De methodi Latinae linguae novissimae ad emendandum eruditionis statum usu.

Cap. XXVII. De methodi Latinae linguae novissimae ad gentium incultarum culturam et circa multa universalem quendam consensum facilius impetrandum usu.

Cap. XXVIII. De methodi Latinae linguae novissima eruditorum iudicia, cur et qualiter requirantur.

Cap. XXIX. Digressivus ad theologos sermo.

Cap. XXX. Ad seculares in populo christiano potestates deprecatio. (Veikere spisy Jána Amosa Komenského, zväzok VI, v Brne, 1911, str. 202—203.)

lingvistikým prácam, ktoré napísal poväčšine z poverenia švédskej vlády. Obsahuje 462 strán.

Tretia časť má takýto názov:

J. A. Comenii Didacticorum operum Pars III. Exhibens ea quae ab Anno 1650 usque ad annum 1654 in Hungaria fuerunt acta. — Quorum abecum sequens ostendet pagina.

(Vinetka taká ako v druhej časti.)

Obsah na rube titulnej strany znie:

Contenta huius Partis

- I. De Vocatione in Hungariam relatio (p. 3—54).
- II. Scholae pansophicae Aessibus septem adornandae Delineatio (6—50).
- III. De repertis Pansophicis studiis obicibus, deque tollendis illis deliberationes variae (61—70).
- IV. De Ingeniorum Cultura Oratio (71—104).
- V. De Ingenia colendi primario instrumento Libris (105—114).
- VI. De reperte ad Authores Latinos, legendos et intelligendos, brevi et amoenae via, Schola Triclassi (114—134).
- VII. Eruditionis Scholasticae pars I Vestibulum, Rerum et Linguae fundamenta ponens (134—214).
- VIII. Eruditionis Scholasticae pars II, janua et LL. structuram exhibens (214—529).
- IX. Eruditionis Scholasticae pars III, Atrium Rerum et LL. ornamenta exhibens (593—757).
- X. Fortius redivivus: sive de Pellenda Scholis Ignavia (758—775).
- XI. Praecepta morum, in iuventutis usum (776—783).
- XII. Leges bene ordinatae Scholae (784—803).
- XIII. Orbis sensualium pictus: seu vestibuli et januae LL. Lucidarium (803—805). (V origináli namiesto 803—804 je 829—830.)
- XIV. Schola Lu...: h. e. januae Linguarum praxis. Comica... (831—1040).
- XV. Laborum Scholasticorum in Hungaria obitorum Coronis (1041—1050).
- XVI. Animae sanctae... D. Ludovici de Geer... Obitum Oratio (1051—1063).

Tretia časť obsahuje práce Komenského, ktoré napísal v rokoch od 1650 do 1654 v Maďarsku. Pozostáva z nasledujúcich jednotlivých spisov:

1. Oznamenie o pozvaní do Maďarska.
2. Náčrt sedemtriednej pansofickej školy.
3. O závadách, ktoré sa odhalili pri pansofickom vyučovaní a rozličné rozjímavania o tom, ako tieto závady odstrániť.
4. Reč o kultúre prirodzeného nadania.
5. O prvotnom nástroji kultúry nadania — o knihách.
6. O otvorení trojtriednej školy ako krátkej a skvelej cesty, vedúcej k latinakým autorom, ktorých treba čítať a chápať.
7. Prvá časť školského vyučovania, pomocou vestibulu, ktorý kladie základ vecí a jazyka.
8. Druhá časť školského vyučovania, brána, ktorá zhrnuje štruktúru vecí a latinakého jazyka.
9. Tretia časť školského vyučovania, dvorana, ktorá zhrnuje okrasu vecí a latinakého jazyka.

10. Vzkriesený Fortius, čiže o vyhánaní lenivosti zo škôl.
 11. Pravidlá správania mládeže.
 12. Zákony dobre organizovanej školy.
 13. Svet zmyslových vecí v obrazoch, čiže výklad k vestibulu a bráne latinakého jazyka (treba poznamenať, že v tomto amsterdamskom vydaní sa iba čiastočne uvádza predhovor k tomuto vydaniu. Dielo samé sa tlačilo osobitne, súčasne s amsterdamským súborným vydaním Komenského pedagogických spisov.)
 14. Škola — hra, t. j. scénické cvičenie podľa Brány jazykov.
 15. O školskej práci v Maďarsku.
- Tu je umiestená aj reč, povedaná nad hrobom Ludovíta Geera. Tretia časť má dovedna 1062 strán.

Štvrtá časť má názov:

„J. A. Comenii, Didacticorum operum, Pars IV. Ea complectens quae circa hoc argumentum ultimo, Amsterdami, acta sunt. Quorum syllabum pagina sequens ostendet“.

(Vinetka je taká istá ako vo všetkých predošlých častiach.)
Obsah na rube titulnej strany znie:

Contenta huius Tomi.

- I. Vita gyrus: sive de Occasionibus Vitae, et quibus Authorem in Belgium dixerri, iterumque ad intermissa Didactica studia redire, contingit (1—8).
- II. Parvulis parvulus, Omnibus omnia: h. e. Vestibuli Latinae linguae Auctarium, Voces primitivas in sententiobus redigens (9—26).
- III. Pro Latinitate Januae Comenianae Apologia (29—42).
- IV. Ventilabrum Sapientiae: sive sapienter sua retractandi ars. Cum adjuncta Authoris omnium Didacticorum scriptorum brevi retractatione (42—64).
- V. E Labyrinthis Scholasticis exitus tandem in planum. Sive, Machina Didactica mechanice constructa, ad non haerendum amplius, sed progrediendum (64—76).
- VI. Latium redivivum. Hoc est de forma Latinissimi Collegii ceu novae Romanae Civitatulae, ubi Latina L. usu solo ut olim, melius tamen quam olim, addiscatur (76—84).
- VII. Typographeum Vivum. Hoc est, ars compendiose, et tamen copiose ac eleganter, Sapientiam non chartis, sed Ingeniis imprimendi (84—96).
- VIII. Paradisus Ecclesiae reductus. Hoc est, Optimus Scholarum status ad primae Parasidiacae Scholae ideam delineatus (96—106).
- IX. Traditio lampadis. Hoc est, Studiorum sapiential, et Christianae Juventutis, Scholarumque, Deo et hominibus devota commendatio: et sic Didactico studio imposita coronis (106—110).

Okrem toho v obsahu nie sú uvedené tieto ďalšie state:

Paralipomena Didactica (111—116). Dedicatoria (117—122). Didacticae ideae ex Arcernis Aeternis (122—124).

Vo štvrtej časti sú umiestené tie spisy Komenského, ktoré napísal za svojho pobytu v Amsterdame pri uverejňovaní tohto vydania:

1. Životopis, čiže opis tých okolností, v ktorých sa autor v Belgicku ocitol a ktoré mu dovolili, že sa znovu mohol vrátiť k prerušeným didaktickým štúdiám.
2. Málo pre malých a všetko pre všetkých.
3. Apológia Komenského brány pre latinčinu.
4. Styk s múdrosťou, čiže umenie múdro sa vedieť zrieknuť svojho.

5. Východ z labyrintu scholastiky napokon na rovinu.
6. Vzkriesené Latium.
7. Živá typografia.
8. Vzkriesený raj cirkvi.
9. Odovzdávanie pochodne.

Ale toto monumentálne vydanie Komenského pedagogických spisov nepri-
nieslo staručkému vedcovi a mysliteľovi takej radosti, akej by si bol plne za-
slúžil. Šťastie sa utápalo v mori nešťastia a v bezúspešnej polemike posledných
rokov jeho života. Vydané dielo prijímali skôr ako majstrovské dielo typogra-
fického umenia Holandska, než ako zhmotnenie bohatých pedagogických prác
veľkého človeka. „Veľká didaktika“, prvý raz uverejnená tlačou, ktorú kultúrne
ľudstvo podnes používa, zostala nepovšimnutá medzi jeho mnohými inými prá-
cami, ktoré vyšli v tomto monumentálnom vydaní a mali vyše dvetisíc strán,
tým viacej, že v tomto vydaní boli traktáty o výchove, umiestené rad-radom
s novovydanými učebnicami pre žiakov. Toto vydanie nebolo prístupné pre širšie
vrstvy čitateľov, lebo bolo mimoriadne objemné. Všetko toto spolu nám vy-
svetľuje, prečo ostalo Komenského najdôležitejšie pedagogické dielo — jeho
„Veľká didaktika“ — čiastočne nepovšimnuté a čiastočne zabudnuté, a to natoľko,
že až v 40-tych rokoch 19. storočia ho začali akoby znovu oživovať.

Podľa mojich vedomostí nachádzajú sa vo veľkých knižniciach našej vlasti
tri výtlačky tohto mimoriadneho vydania pedagogických spisov znamenitého
slovanského pedagóga: dva výtlačky vo verejnej knižnici Saltykova-Ščedrina
v Leningrade a jeden výtlačok v knižnici ukrajinskej akadémie vied v Kijeve.

Komenský postupne strácal i tie posledné nádeje, že by Švédsko a Maďarsko
pomohli obnoviť nezávislosť jeho vlasti, ako aj obnoviť práva na slobodu
vymania, za ktoré bojovala jeho náboženská sekta „českých bratov“. Obzvlášť
silný úder pocítili roztratení bratia a ich staručký biskup, keď Švédi a Maďari
utrpeť vo vojne s Poliakmi ťažkú porážku. Švédsky kráľ Karol Gustáv musel
opustiť Poľsko a maďarské knieža Juraj Rákóczi, stratiac mohutného spojencu,
uzavrel s Poliakmi mier za ponížujúcich podmienok. Pri ústupe z Poľska, za
ustavičných útokov Turkov, stratil celú svoju armádu v tomto ťažení. Hartlib
a jeho priatelia na Komenského žiadosť nadarmo nahovárali francúzskeho a čes-
kého kráľa, aby vystúpili proti Turkom. Ich úsilia boli márne.

Tak ako sa topiaci chytá každej slamky, aj staručký Komenský podľahol v tých-
to časoch vplyvom svojho priateľa z mladosti Drábika, ktorý naliehal na Komen-
ského, aby vydal jeho veštby a vyhrážal sa mu božím hnevom. Komenský napokon
podľahol týmto naliehavým útokom a ako mu radili niektorí priatelia, ktorí
ho v tom podporovali, dva razy vydal tlačou veštby Kottera, Poňatovskej a Drá-
bika — prvý raz anonymne, bez svojho mena, a druhý raz uviedol aj svoje
meno. Keď boli uverejnené tieto veštby, znepokojili sa tým nielen pokrokové
vrstvy, ale aj nábožensky založení ľudia, ktorí videli v tom značnú dávku po-
verčivosti, ako aj nebezpečenstvo, ohrožujúce kresťanskú cirkev. V tlači sa roz-
virila polemika, ktorá vonkoncom neposlúžila vedeckému menu Komenského.

Medzi nevýhodné následky, ktoré spôsobili úpadok Komenského vedeckého
mena, počíta sa aj jeho uverejnená polemika s filozofickým náhľadmi Descarta
o otázke chiliazmu Serariusa a Lobodu.

Nehľadiac na to, aké ťažké postavenie mali „bratia“, roztratení po svete, Ko-
menský do konca svojho života veril, že jeho vlast znovu ožije a obnovia sa



Titulný list „Zobraných pedagogických spisov J. A. Komenského“ v amsterdamskom
vydaní r. 1657

zašle práva bratstva. V takomto duchu píše Komenský v posledných rokoch svojho života, rozličným vládam posielal posolstvá „bratov“ a hľadá všemožné cesty a spôsoby, ktorými by vzbudil nielen súcit panovníkov voči exulantom, ale aj to, aby skutočne obnovili politickú nezávislosť českých krajín. Komenský nachádzal v tejto honbe dostatok síl, aby za posledné štyri roky svojho života odiaril západnú Európu a celý svet predvídavosťou, v našich časoch nezhasínajúcim svetlom politickej múdrosti.

Vďaka pomoci Vavrinca Geera, syna toho Geera, ktorý kedysi volal Komenského do Švédska, Komenský pripravil do tlače jedno z posledných svojich diel: „De rerum humanorum emendatione consultatio catholica ad genus Humanum, ante alios vero ad Eruditos, Religiosos, Patentes Europos“ („Všeobecná rada ľudskému rodu a predovšetkým učným, zbožným ľuďom [kňazom], mocipánom Európy o zlepšovaní ľudských vecí [pomerov]).

Vavrinec Geer preložil toto dielo do francúzštiny a ponúkol Komenskému finančné prostriedky na jeho uverejnenie. Prvá časť tohto diela má názov: „Panegesia“, čo znamená „Všeobecné prebudenie“. Druhá časť sa nazýva „Panau-gia“, čo znamená „Všeobecnú osvetu“. Hoci sa Vavrinec Geer zdal byť dobro-prajným, predsa obidve tieto práce vyšli až r. 1666 bez autorovho mena a vo veľmi obmedzenom náklade.⁴⁹

Podľa toho, ako hlboko vníkol Komenský do príčin ľudských rozporov a nešťastí, vybadal to, že v týchto rozporoch a nešťastiach okrem vedeckých, náboženských a politických problémov dôležitú úlohu hrajú ziskuchtivosť a nená-sytnosť ľudí a národov, prišiel na to, že sú národy, ktoré páchajú hnusné násillie nad inými, slabšími národmi, a že sú národy, ktoré utláčajú iných, „lúpežia... kynožia a drancujú iných a sú nenásytné...“

Staručký exulant vyzýva ľudstvo, aby každý jednotlivec, kto len môže nie-čím prispieť, pomohol odstrániť vojny a nastoliť všeobecný mier medzi národmi, aby už konečne celé ľudstvo mohlo pokojne a šťastne žiť.

Veľmi utopistické a naivné boli tieto plány a výzvy, ktorými chcel Ko-menský odstrániť vojny a nastoliť mier medzi národmi, ako prvú podmienku pre všeobecné šťastie ľudstva. No získavajú na hodnote, lebo autor pri svojom čestnom a úprimnom zámere nastolil aj celý rad podstatných otázok, ktoré ani dodnes nestratili svoj aktuálny význam pre ľudstvo, ktoré bojuje proti vojne a za opravdivý mier medzi národmi.

V posledných rokoch svojho života Komenský ďalej spracovával a rozvíjal

⁴⁹ Originál tohto diela, písaný v latinskej reči, poznáme z r. 1702.

Podľa zprávy zo zahraničnej literatúry toto Komenského dielo je bibliografickou zriedkavosťou. Podľa týchto zprávy jediný exemplár sa nachádza v londýnskej ná-rodnej knižnici. Podarilo sa mi ale nájsť už dva exempláre tohto vydania v našich sovietskych veľkoknižniciach. Jeden exemplár v lotyšskej univerzitnej knižnici v Rige a druhý — v knižnici V. I. Lenina v Moskve. Je pravdepodobné, že sa nájdu aj v iných knižniciach Sovietskeho svazu ďalšie exempláre tohto diela. Ide o to, že v knižnici V. I. Lenina je toto dielo, ktoré nás tak zaujíma, viazané v jednej väzbe s iným dielom a bolo vydané roku 1702 v Halle pod názvom: J. Amos Co-menii, Ecc. F. F. BOH. Episcopi Historia fratrum bohemorum..., Eiusdem auctoris Panegesia, siue excitatorium universale...

Ako vidieť z uvedeného názvu, „Panegesia“ bola zrejme vydaná ako doplnok k „Histórii českých bratov“. A keďže „História českých bratov“ je v tomto vydaní na prvom mieste, je možné, že „Panegesia“ sa v zozname nepočíta medzi samo-statné diela.

svoje idey o všeobecnom mieri medzi národmi a v máji r. 1667 zasial svoj spis „Angelus pacis“, t. j. „Anjel mieru“ predstaviteľom Anglicka a Holandska, ktorí sa zišli na zhromaždení v Brede. V tomto spise, podobne ako aj v „Panegeratii“, vyzýva Komenský všetky národy sveta, aby prejavovali náboženskú milánli-vosť a ukázali „dobrú vôľu“ pri posudzovaní medzinárodných vzťahov. V tom istom čase vydáva Komenský svoju „Via lucis“, t. j. „Cesta svetla“, ktorú na-písal pre Anglicko ešte roku 1641. Komenský vo venovaní podáva krátky úvod do Pansofie, určený pre Kráľovskú vedeckú spoločnosť v Londýne. Komenský v tomto spise vyjadruje presvedčenie, že táto vedecká spoločnosť bude tou zá-kladňou, z ktorej sa rozrastie medzinárodný univerzálny inštitút.

R. 1668 zhoršil sa Komenského zdravotný stav natoľko, že sa už nevedel za-oberať vedeckými výskumami. Keď cítil, že sa už jeho život chýli ku koncu, napísal svoje veľkolepé predsmrtné dielo nazvané „Unum necessarium“ Ko-menský venuje toto dielo princovi Ruprechtovi staršiemu, synovi českého „zimného kráľa“ Fridricha Paľckého. Úpenlivo prosí princa, aby odtiaľ začal propagovať mier medzi kresťanmi.

„Unum necessarium“ bolo labutou piesňou 77-ročného Komenského a podľa obsahu jeho autobiografického diela.

Aj pri zhrnutí výsledkov svojho života Komenský zachováva svoj optimizmus a uspokojenie nad tým, že mu bolo súdeň cez celý svoj život zostať „hovekom večných túžob“ (vir desideriorum).

„... Celý môj život — píše Komenský — uplynul nie doma vo vlasti, ale v putovaní po cudzine, moje útočisko sa ustavične menilo a nikde som nenalil stáleho prístrešia.“

Keď bol Komenský pripútaný k posteli, postihlo ho posledné nešťastie. Dozvedel sa, že mu zomrel zať Peter Figul, jeden z jeho najbližších spolu-pracovníkov, ktorý mu pomáhal usmerňovať roztratených bratov.

Komenského ovdovená dcéra Alžbeta sa potom s piatimi deťmi vrátila ku svojmu staručkému otcovi.

Komenský ešte aj na smrteľnej posteli sa staral o svojich roztratených ve-riaciach a o svoje pansofické diela. Keď cítil, že sa blíži jeho posledná minúta, zaprisahal syna Daniela, aby s pastorom Kristiánom Negrinom preskúmal, uspo-riadali a vydali jeho rukopisy a náčrtky.

Komenský umrel 15. novembra r. 1670 a bol pochovaný blízko Amsterdamu v Naardene.

Kristián Negrin spolu s Pavlom Hartmanom usporiadali neuverejnenú peda-gogickú pozostalosť Komenského a za hmotnej podpory Gerharda Geera, mlad-šieho syna toho Geera, ktorý pozýval Komenského do Švédska, v 80-tych rokoch 17. storočia vydali niektoré Komenského diela.

ZÁVER K PRVEJ ČASTI

Vzhľadom na historické podmienky Komenský od mladí až do konca svojho života žil večne vo víre mimoriadne dôležitých udalostí. Komenského súkromný život závisel od tridsaťročnej vojny, ktorá najukrutnejšie zasiahla jeho milovanú vlasť, Čechy. No, ako je známe, do tridsaťročnej vojny bola zatiahnutá celá západná Európa.

Komenský ako člen jednoty „českých bratov“ žil už od útleho detstva pod vplyvom myšlienok a nálad skutočného života, a to najprv ako žiak, potom ako študent a napokon ako učiteľ tej prevažne plebejskej a demokratickej časti českého obyvateľstva, ktorá najviac popuzovala proti sebe katolícku reakciu a najviac od nej vytrpela v priebehu celej tridsaťročnej vojny. Bolo by naivné, ak by sme si mysleli, že tridsaťročná vojna, čo do príčin a priebehu, bola výlučne náboženskou vojnou. Ideologický boj medzi katolíckou reakciou, ktorá sa čoraz viac vzťahovala, a protestantizmom pramenil v sociálnych a politických príčinách a striedal sa pritom s rozličnými politickými trendami. Ze spojení panovníci, prívrženci a zástancovia katolicizmu napádali celé Čechy, a nie iba protestantskú časť obyvateľstva, to spôsobilo, že tridsaťročná vojna ešte viac vyostriala nacionálne záujmy Čiech ako samostatného štátu, hoci aj pojatého do sústavy nemeckého impéria. Čechy stratili svoju nezávislosť a samostatnosť.

Komenský sa teda pre zložité historické okolnosti ocitol v tábore najpokrokovejších, ba dalo by sa povedať v tábore rad káľno demokratických síl nielen svojej vlasti, ale aj celej západnej Európy. A podobne sa vytvárali Komenského vzájomné vzťahy i na strednej škole, a najmä keď študoval na herborskej akadémii. Takto sa utváral celý ďalší život Komenského až do smrti, keď ho ako exulanta podporovali a prichýlili najpokrokovejší predstavitelia Anglicka, Švédska, Maďarska, Holandska a takzvaných slobodných miest Nemecka. Práve v týchto štátoch najväčšmi pochopili Komenského pokrokové pedagogické myšlienky, ako aj jeho vlastnú pedagogickú činnosť.

Je úplne pochopiteľné a historicky odôvodnené, že na Komenského priaznivo vplývali na strednej škole opatrovník školy Zerotinský a vedúci školy biskup Lanecký a na herborskej akadémii pokrokoví profesori Piscator a Alsted. Tento vplyv sa prejavil v rozličných vzťahoch, ako snaha založiť školu v Pterove, kde sa Komenský učil, podľa tých najlepšie organizovaných škôl v Nemecku a Švajčiarsku, ktoré Zerotinský poznal, alebo príklad mravne hlboko založeného a srdečného pomeru biskupa Laneckého k žiakom, ďalej Alstedov záujem o materinský jazyk a ľudovú tvorivosť, túžby pokrokových chilastických profesorov po lepšom a spravodlivejšom živote pracujúcich a utláčaných a napokon hlboký záujem o filozofické otázky a o sociálno-filozofické vedy pod vplyvom profesora Piscatora. Preto nás nijako neprekvapuje, že aj súkromné čítanie Komenského, ako za jeho mladosti, tak aj v dospelom veku, či už išlo o čítanie antických autorov (Platón, Seneca, Cicero a iní) alebo o súčasných autorov (Ludovít Vives, Campanella, Bacon Verulamský a iní), ba dokonca aj čítanie biblie usmer-

...vlastný slovom malou tried, le Komenského pedagogické idey sa v týchto
...vlastný slovom malou tried, le Komenského pedagogické idey sa v týchto
...vlastný slovom malou tried, le Komenského pedagogické idey sa v týchto

Takto rozpracovanie Komenského pedagogických myšlienok vytvára základ
...vlastný slovom malou tried, le Komenského pedagogické idey sa v týchto

Prehľad a kritická analýza toho, čo sa dialo v oblasti pedagogickej praxe
...vlastný slovom malou tried, le Komenského pedagogické idey sa v týchto

Všetci bádatelia pedagogických prác Komenského sa jednoducho zúčastňujú
...vlastný slovom malou tried, le Komenského pedagogické idey sa v týchto

ČAST DRUHÁ

PEDAGOGICKÝ SYSTÉM

VEĽKÁ DIDAKTIKA

1. Zmysel termínu „didaktika“ na rozdiel od termínu „pedagogika“ a jej pomer k pedagogike. 2. Logika „Veľkej didaktiky“. 3. Idea vedeckého podkladu Komenského pedagogiky. 4. Zákonitosť názvu didaktiky „veľká“.

1

Vyučovanie v školách tvorí hlavný predmet myšlienok a pedagogických diel veľkého českého pedagóga J. A. Komenského. Keďže za jeho čias boli nové národné reči ešte slabo vyvinuté, vedci a vzdelaní ľudia vyjadrovali vedecké pojmy slovami, ktoré prevzali z gréckeho alebo latinského jazyka. Preto pojem vzdelávania, alebo výchovy, a tým viac pojem vyučovania zvykli vyjadrovať latinským slovom „didaktika“ (didactica). Toto slovo zasa vzniklo zo starogréckeho slova „didasco“ — vyučujem. Pritom nesmieme zabudnúť, že v starogréckom jazyku poznali aj synonymný pojem „paideio“ — vychovávam. Slovesné podstatné meno odvodené od tohto slovesa vyjadrovalo sa v latinskej reči slovom „educatio“. Tento význam sa dosiaľ zachoval vo francúzskom a anglickom jazyku. Výraz „educatio“ v jazyku francúzskom, ako aj v anglickom neznamena len výchovu v užšom zmysle slova, ale aj pojem vzdelávania. Pre tento pojem jestvuje v ruskom a v nemeckom jazyku vlastný názov — vzdelanie (obrazovanie), ktorý sa podstatne líši od pojmu „výchova“ (vospitanie), kým vo francúzskom alebo v anglickom jazyku termín „educatio“ znamená zároveň aj to, čo nazývame výchovou, aj to, čo nazývame vzdelávaním.

Komenský veľmi dobre poznal obidva starogrécke termíny — „didasco“ i „paideio“ v ich pôvodnom a široko vžitom význame. A predsa dával prednosť termínu „didaktika“ nielen v záhlaví jedného zo svojich hlavných pedagogických diel — „Veľkej didaktiky“, ale i v záhlaví súboru všetkých svojich pedagogických spisov, ktoré vydal v Amsterdame r. 1657 pod názvom: „Opera didactica omnia“ („Súbor všetkých didaktických spisov“, teraz sa podľa začiatočných písmen stručne nazýva — ODO).

Keď čítame a analyzujeme Komenského didaktické diela, ľahko zistíme, že názov „didaktika“ sa dnes používa oveľa viac, ako sa zvykne chápať jeho význam, a skôr znamená to, čo sme dnes zvykli nazývať širším termínom — „pedagogika“. Tak napríklad v Komenského „Veľkej didaktike“ nejde iba o vyučovanie v užšom zmysle slova, ale aj o rozličné formy výchovy: o rozumovú, mravnú, fyzickú a estetickú výchovu — na rozličných stupňoch vyučovania, počnúc „materskou školou“ až do šiesteho roku dieťaťa, končiac akadémiami alebo univerzitami od 18 do 24 rokov.

V každom prípade, hoci by hovoril Komenský o akejkoľvek forme výchovy — o rozumovej, mravnej, fyzickej alebo náboženskej výchove — za najdôležitejšie, najnevyhnutnejšie a rozhodujúce pokladá vyučovanie, teda získavanie vedomostí, čiže to, čo dnes nazývame vzdelávaním. Rozumovú výchovu nemožno ináč docieľať, iba ak sa budú získavať vedomosti pomocou vyučovania, a preto Komenský dosť často označuje rozumovú výchovu latinským termínom „eruditio“, čo znamená „učenosť“, a nie termínom „výchova“ — „educatio“.

Základnou, kardinálnou cnosťou mravnosti a tiež mravnej výchovy je podľa Komenského — múdrosť („prudentia“). Mládež túto cnosť čerpá, ako to Komenský sám vyjadruje, „z dobrých poučení“, „pri štúdiu rozličných vecí a ich vlastností“, „lebo správny úsudok o veciach je skutočným základom každej cnosti“ (Veľká didaktika XXXIII, 5). Inými slovami povedané, Komenský chce uskutočniť všetky formy zlepšovania ľudskej prirodzenosti pomocou vedomostí, ktoré zasa inak nemožno získať, ako poučovaním alebo vyučovaním.

Výchova, ktorá sa u nás chápe v širšom zmysle slova než označuje pojem vzdelanosti, znamená u Komenského výsledok poučania, vyučovania a znalostí, ktoré môže dať iba veľmi skúsený a vzdelaný človek, aký bol v starovekom Grécku „didaskalos“, t. j. učiteľ.

U nás hodne rozšírený výraz „pedagóg“, v starogréčtine „paidagogos“, pôvodne znamenal takého otroka, ktorý sa spravidla nehodil na nijakú produktívnu prácu, a bohatí otrokári ho prideliť svojim synčekom, aby ich odprevádzal k didaskalovi, ktorý ich učil potrebným vedomostiam a znalostiam. Keďže pedagógovia v starovekom Grécku boli otrokmi, nemali pochopiteľne také vedomosti a znalosti, aké mávali didaskalovia. Termín „didaktika“ znamenal v starovekom Grécku vyššiu, kvalifikovanejšiu formu vzdelávacej práce ako termín „pedagogika“. Dokonca sa zdá, že takýto výraz v starogréckom jazyku vôbec ani nejestvoval. Práve preto je pochopiteľné, že termín „didaktika“, ktorý prijal Komenský, bol aspoň v jeho časoch prijateľnejší a viac vyhovoval ako termín „pedagogika“, ktorý dnes užívame. Komenský preto už v rozšírenom názve „Veľkej didaktiky“ vyhlasuje, že jej predmetom je zriaďovať všeobecný školský ústav, t. j. taký ústav, ktorý je oddávna určený pre vyučovanie, vzdelávanie v širšom zmysle slova, a nielen pre výchovu.

Komenský už v rozšírenom záhlaví odhaľuje túto svoju hlavnú myšlienku — zriaďovať školy preto, aby sa v nich všetka mládež oboch pohlaví bez výnimky mohla — „vyučovať v náukách, zúšľachťovať v mravoch a napíňať zbožnosťou“, t. j. aby sa jej dostalo všeobecného vzdelania. Komenský v týchto školách na prve miesto stavia „vyučovanie náuk“, čo na inom mieste v texte „Veľkej didaktiky“ Komenský nazýva latinským slovom „eruditio“, t. j. učenosť, vzdelanie vo zmysle vedomostí čiže znalosť rozličných náuk.

2

V obsahu „Veľkej didaktiky“ ľahko rozlišujeme prvú všeobecnopedagogickú časť, ktorá pojednáva o podmienkach, možnostiach, cieľoch a praktickom význame učebnovýchovnej práce. Preto právom usudzujeme, že už sama otázka, tak ako ju Komenský formuloval, — čo je didaktika, aké má byť jej zameranie a v čom je jej význam pri riešení výchovných úloh v najširšom zmysle slova, má všeobecnopedagogický charakter.

Komenský postavil celú didaktiku, ktorá bola dosiaľ nekritická a preto aj nevedecká, na vedecké základy. Didaktika podľa Komenského mienky sa musí

znova rozpracovať, a to vedecky, nie oddelene od všeobecných pedagogických otázok, ale v úzkej súvislosti s nimi, ba čo viac, v priamej závislosti od toho, ako budú postavené pedagogické otázky.

Didaktika teda, ako ju Komenský formuloval, aj podľa zvláštnosti, ako rieši otázky, je jednou z najdôležitejších častí všeobecnej pedagogiky.

Takéto formulovanie didaktických otázok, aké podal Komenský, jasno sa prejavuje po prvé v troch úvodných statiach „Veľkej didaktiky“, ako sú: 1. Čitateľom pozdrav, 2. „Všetkým... vladárom štátov, pastierom cirkvi, rektorom škôl, rodičom a opatrovateľom detí“, 3. „Užitok z didaktiky“, po druhé sa prejavuje v obsahu a v dôslednom poriadku všetkých 33. kapitol vlastnej „Veľkej didaktiky“.

Komenský ešte pred týmto vlastným obsahom kapitol uvádza 33 téz. Logika vo vzájomnej súvislosti a postupnosti týchto téz, ktoré sa postupne rozrastajú do obsahu kapitol, dáva „Veľkej didaktike“ charakter dizertačnej práce téz...

Prvých 12 kapitol tvorí všeobecnopedagogickú časť „Veľkej didaktiky“. V týchto kapitolách sa hovorí: 1. o postavení človeka, o cieľi jeho života (kap. I—IV), 2. o podmienkach a možnostiach vzdelávania (kap. V—IX), 3. o povahe a spôsobe zlepšenia škôl, ktoré majú slúžiť výchove mládeže (kap. X—XII).

Potom nasledujú dve kapitoly (XIII—XIV), ktoré obsahujú osnovy, charakteristické pre zakladanie nových škôl.

Nasledujúce kapitoly (XV—XIX) odhaľujú nám osnovy všeobecnej didaktiky. Kapitoly XX—XXV sú venované zvlášťnej didaktike jednotlivých metód vyučovania vied, umenia, jazykov, mravov a náboženskej výchovy.

Kapitola XXVI. „O školskej disciplíne“ stojí osve. Tu musíme podotknúť, že v amsterdamskom vydaní tejto kapitoly nebolo, a preto je v tomto vydaní „Veľkej didaktiky“ len 32, a nie 33 kapitol.

Kapitoly XXVII—XXXII podávajú charakteristiku organizovania štvorstupňovej školy, počnúc materskou školou a končiac akadémiami, a podávajú aj charakteristiku učebného plánu i metodiku učebnovýchovnej práce štyroch stupňov škôl.

Nakoniec záverečná 33. kapitola rozoberá všeobecné podmienky, ktoré sú nevyhnutne potrebné, aby sa Komenského idey aj prakticky uskutočnili a obsahuje aj jeho výzvu k mocipánom tohto sveta, aby nehľadeli na náklady, keď ide o vec všeobecného vzdelania.

3

Prichodí poznamenať, že Komenský sa snažil svoju pedagogickú sústavu vybudovať na hlboko vedeckých základoch. Musíme zdôrazniť, že Komenský aj v tomto ohľade si zaistil prioritu pred druhými pedagogickými mysliteľmi. Už na úvodnej strane „Veľkej didaktiky“ nazýva svoju teóriu učíť všetkých všetko „spoľahlivým a vybraným spôsobom“... Tamže naznačuje aj ideu, že „základy“ pre túto teóriu „sa berú zo samej prirodzenosti vecí“ a ďalej, že sa „pravda“ potvrdzuje „paralelnými príkladmi z mechanických umení“. Komenský uplatňuje toto svoje stanovisko vo všetkých spisoch, počnúc „Materskou školou“ a končiac posledným pedagogickým dielom, ktoré napísal už počas uverejňovania amsterdamského vydania — „Východiskom zo scholastických labyrintov“.

Komenský v „Pozdrave čitateľom“ k „Veľkej didaktike“ kriticky analyzuje všetko, čo sa v didaktických otázkach až do jeho čias napísalo a rozpráva, aké kroky podnikol, keď chcel rozšíriť svoje znalosti o týchto otázkach, ako si dopi-

soval s vynikajúcimi didaktikmi tých čias. Keď nebol spokojný so stavom, v akom sa táto otázka nachádzala, Komenský nechal stranou všetky „cudzíe vynálezy, myšlienky, pozorovania a pripomienky“ a rozhodol sa „od základu premýšľať o veci a skúmať všetky príčiny, zásady, spôsoby a ciele vyučovania“.

„Veľká didaktika“ je teda plodom prísneho kritického prieskumu celého národného dedičstva a tiež plodom kritického skúmania príčin, zásad, didaktických spôsobov a metód vyučovania. Možno tvrdiť, že v dejinách pedagogiky ani jeden z Komenského predchodcov, ba ani jeden z mysliteľov, ktorí po ňom nasledovali, tak kriticky nepostupovali pri vytváraní pedagogických systémov. Komenský mal pravdu, keď hovoril: „Toto umenie, totiž vyučovať a učiť sa, v predchádzajúcich storočiach zväčša nebolo na takom stupni dokonalosti, ku ktorému, ako sa zdá, chce teraz dospieť“. Pri tom všetkom musíme poukázať na Komenského sfachetnú skromnosť, keď právo na posudzovanie hodnoty jeho prác prenecháva čitateľom. „Mojou povinnosťou bude — píše Komenský — naznačiť niekoľkými slovami... a čo najjednoduchšie podať hlavné veci nového počínania a potom s plnou dôverou prenechať prvé na dobroprajné posúdenie, druhé ďalšiemu skúmaniu všetkých ľudí so správnym úsudkom“ („Čitateľom pozdrav“).

Komenského metodológia sa neopiera iba o skúsenosti, ale aj o výskum toho, čo tvorí podstatu pedagogiky. Je to teda filozofická metodológia. Aj bez osobitného bádania spoznáваме v tejto metodológii idey tak veľkého mysliteľa, akým bol v tej dobe Bacon Verulamský. Keď Komenský na úvodnej strane vyhlásil, že „základy“ jeho didaktiky „vyplývajú zo samotnej podstaty vecí“, v tomto vyhlásení bez ťažkostí zbadáme jednu zo základných zásad Bacona Verulamského, ktorý vyhlásil, že nad prírodou možno zvíťaziť len vtedy, keď sa jej budeme podriaďovať. Komenský nasledoval tento princíp a snažil sa vybudovať svoj vyučovací a výchovný systém na základe porozumenia prírody. Možno sa dohadovať o tom, čo rozumel Komenský pod prírodou. Výrazy o vonkajších javoch prírody, vyjadrené najmä vo „Veľkej didaktike“, oprávňujú predpokladať, že Komenský chápal zákony prírody všeobecne, kým vnútorné výrazy o vnútorných silách prírody chápal v ich pomere k človeku. Tak napríklad veľmi často sa vyskytujú zákonitosti o striedaní ročných období, o raste rastlín a živočíchov atď. Ale keď pozornejšie skúmame Komenského, prideme na to, že tieto zákonitosti vonkajšej prírody používa len analogicky, za tým účelom, aby odhalil prirodzené zákonitosti pedagogického procesu. A to je ďalší spoločný rys, že aj Bacon Verulamský uživa podobný druh analógie ako Komenský. Vo „Východisku zo scholastických labyrintov“, ktoré je Komenského posledným pedagogickým dielom, sa celkom jasne ukazuje, že, keď Komenský hovorí o zákonitostiach prírody a o praktických záveroch z tých zákonitostí, myslí vlastne na podstatu pedagogického procesu.

Natíska sa otázka, aké motívy a príčiny viedli Komenského k tomu, že sa staral o prísne vedecké posúdenie otázok didaktiky. Odpoveď na túto otázku nachodíme znovu v „Pozdrave čitateľom“ a na potvrdenie týchto záverov — v základných kapitolách „Veľkej didaktiky“.

„My sa odvažujeme — hovorí Komenský — sľubovať Veľkú didaktiku, to jest všeobecné umenie, ako učiť všetkých všetkému. A to učiť spoľahlivo, aby výsledok musel nastať. A učiť ľahko, aby to neobťažovalo alebo neznechucovalo ani učiteľov, ani žiakov, ale skôr, aby to bolo obom príjemné. A učiť dôkladne, a nie povrchné, len naoko, ale privádzať k pravému vzdelaniu, dobrým mravom a úprimnej zbožnosti. Konečne ukazujeme to všetko a priori, to jest zo samej ne-

zmeniteľnej podstaty vecí, akoby sme viedli zo živého prameňa ustavične tečúce potôčky; tieto zasa sústreďujeme do jednej rieky a stanovujeme tak akési všeobecné umenie, ako zakladať všeobecné školy.“

Ako vidíme, v tomto vyhlásení Komenského sú zahrnuté najhlavnejšie otázky výchovy a vyučovania, nad ktorými stále rozmýšľajú nielen celé masy učiteľov a predstavitelia pedagogickej teórie, ale i vedúci štátnici. Tieto problémy sú:

1. učiť tak, „aby výsledok musel nastať“, t. j. učiť s nepochybným, nevyhnutným a s kladným výsledkom;
2. „učiť ľahko“ a pritom nielen rýchlo, skoro, ale vtipne, živo, zaujímavo, lahodne, „aby to neobťažovalo alebo neznechucovalo ani učiteľov, ani žiakov, ale skôr, aby to bolo obom príjemné“, aby vyučovanie prebiehalo hladko, s čo najväčšou radosťou pre obidve strany.
3. „učiť dôkladne“, to znamená, ako neskoršie objasníme, čo myslí Komenský pod pojmom dôkladnosti, nielen trvale si osvojiť vedomosti, ale osvojiť si ich tak, aby človeka úplne prevychovali, aby ho urobili zdrojom poznania a umenia.

Treba povedať pravdu, že autor vo všetkých svojich dielach cez celý život húževnato, nástojčivo a systematicky sa zaoberal otázkami, ako by sa dali docieľiť takéto vyučovacie výsledky, keďže aj tu zastával prísne vedecké stanovisko. Hľadá dôvody pre sľubnejšie cesty a lepšie prostriedky, ktorými by vytyčené ciele dosiahol.

V XVII. kapitole sa Komenský venuje otázkam, ako dosiahnuť to, aby vyučovanie bolo ľahké a živé, v XVIII. kapitole, ako docieľiť, aby vyučovanie bolo dôkladné, v XIX. kapitole — aby vyučovanie bolo rýchle. V jednotlivých kapitolách prejednáva otázky, ako sa takéto výsledky dosiahnu vo vyučovaní náuk, umení a jazykov. Ba ešte aj v takých prípadoch, keď načrtáva systém školských ústavov, neuspokojuje sa s tým, že podáva jednoducho náčrt škôl rozličných stupňov, ale sa stará aj o prostriedky, aby sa tieto školy podarilo uskutočniť.

Sme teda oprávnení vyhlásiť, že otázky vedecko-metodologickej výstavby pedagogiky prenikajú celým systémom Komenského svetonáhľadu.

4

Teraz, keď už poznáme obsah a metodológiu Komenského Veľkej didaktiky, prichodí nám vhod otázka, či Komenský mal zákonitý dôvod nazvať svoju didaktiku „veľkou“. Priznávame, že mal plné právo takto ju nazvať, a to z nasledujúcich dôvodov:

Je „veľká“ podľa rozsahu a podľa veľkosti úloh, ktoré J. A. Komenský vydvihol a rozriešil:

1. zakladanie a organizovanie škôl, kde by sa všetka mládež oboch pohlaví bez akejkoľvek výnimky mohla vyučovať;
2. všestranné riešenie problému vyučovania a výchovy mládeže a jej príprava do života, a koniec koncov spôsobu pre riešenie takých širokých problémov, ako je prevýchova v lepšom prospechu štátu a cirkvi,
3. rozmanitosť metodiky vyučovania predmetov, ktoré sú v školách prijaté, ako i vyučovanie všetkých vied a umení,
4. nakoniec veľkosť didaktiky sa vyjadruje aspoň v tom úmysle Komenského, aby školám podľa všetkých týchto problémov dal vedecky opodstatnenú teóriu, a nielen akési vratké predpoklady a domnienky, teóriu metód a spôsobov, pri ktorých očakávané kladné výsledky so zákonitou nevyhnutnosťou nastanú.

autor

FILOZOFICKÉ NÁZORY J. A. KOMENSKÉHO

1. Nacionálny ráz v sociálnych a historických základoch husitského hnutia v Čechách. 2. Ako sa zmenil svetonázor po objavoch a vynálezoch XV.—XVII. storočia, najmä u Komenského. 3. Komenského názory na prírodu a ako sa odrazili v jeho pedagogickom svetonázore. 4. Komenského názory o ľudskej prirodzenosti a humanizme. 5. Komenského gnozeológia. 6. Komenského psychologické názory a pedagogicko-psychologické idey.

1

Komenský v detstve a v mládosti vyrastal v prostredí, v ktorom vládol náboženský a kresťanský svetonázor. Odborné štúdium na herborskej bohosloveckej akadémii ešte viac v ňom upevňovalo vplyvy náboženského zmýšľania.

Neskôr sa Komenský stal kňazom z povolania a potom biskupom, i keď len sekulárnej jednoty, čo nielenže nepozmenilo jeho náboženský svetonázor, ale ho ešte prehlbilo.

Ale búrlivé sociálne a politické udalosti na prechode zo stredoveku do novoveku v západnej Európe a vôbec v Čechách, v Komenského vlasti zvlášť zapríčinili, že v tradičnom nábožensko-kresťanskom svetonázore ľudí tohto obdobia nastali podstatné zmeny. Kresťanský svetonázor sa od základu otriasal v jeho najrozšírenejšom náboženstve v katolíckej cirkvi, ktorá bola najvyššou predstaviteľnou ideológiou západoeurópskeho feudalizmu. Prvé údery dostal katolicizmus z Čiech, z Komenského vlasti, od vynikajúceho profesora teológie na pražskej univerzite, od veľkého patriota a demokrata Jána Husa. Husov boj proti katolíckej cirkvi na tomto základe zjednotil celé demokratické hnutie v Čechách. Demokratické občianstvo Čiech, keď katolícka hierarchia dala Husa upáliť, začalo bojovať i proti katolicizmu a feudálnym privilégiám, ktoré katolícka cirkev v každej prejavenej forme za posvätné vyhlasovala. V tomto boji nadobudli všetky spory a rozpory náboženskú náplň iba podľa tradície. V skutočnosti odrazili oveľa hlbšie príčiny, ktoré sa dotýkali každodenného sociálneho a politického života ľudí. Aj sekta českých bratov, ktorej bol Komenský členom, ako sme vyhovoval záujmom väčšiny plebejského českého občianstva. Preto mala táto sekta celkom inú náboženskú ideológiu ako vládnuca katolícka cirkev.

Esťe za čas Petra Chelčického, ktorý založil túto sektu, zakorenila sa v nej zásada boja s dvoma „veľrybami“ — so svetskou a cirkevnou vrchnosťou, v ktorých sa najjasnejšie prejavovala sociálna nerovnosť a ideológia privilégií vo

všetkých jej formách, či v prijímaní pod obojím spôsobom, či v žobraní rozličných mníchov, v prepýchových náboženských obradoch katolíckej cirkvi, alebo v neobmedzenej samovláde panovníkov a ich pomáhačov, ktorí utláčali a okrádali národy vyrubovaním rozličných daní a poplatkov.

Napokon k tomu všetkému sa ešte pripočítal aj boj českého národa s habsburskými nemeckými cisármi za samostatnosť a nezávislosť.

Vedľa týchto podmienok a príčin miestneho a národného rázu boli aj celoeurópske podmienky a príčiny, ktoré pri prechode z feudalizmu do kapitalizmu vytvárali v ľuďoch nový svetonázor. Myslíme na svetonázor, ktorý vznikol v západnej Európe v období renesancie vied a umení.

Vo feudálnom zriadení, kde vládla nábožensko-cirkevná ideológia, ešte sa mohutne rozvíjali remeslá a obchod. Vyrastali mestá, v ktorých sa sústreďovali remeselníci a obchodníci, ako trieda oddeľovali sa od cirkevných a svetských privilegovaných feudálov, ako aj od poddaného sedliackeho ľudu a napokon sa sami začali triediť na bohatú buržoáziu a na nemajetných plebejcov. Nové triedne vzťahy a nový triedny boj zrodili aj nové formy sociálneho a politického života.

Tieto nové formy politického života sa najjasnejšie prejavili v tých mestských republikách, ktoré vznikli v severnej Itálii — v Benátkach, Janove, Florencii, Miláne, ale najmä vo Florencii, ktorá sa zároveň stala strediskom novej vzdelanosti. Ožili obchodné styky, ktoré povzbudzovali ľudstvo hľadať nové cesty do Indie. Tieto cesty sa napokon končili objavením nového svetadiela, Ameriky, čo spôsobilo zasa rozmach zaoceánskeho obchodu. To všetko malo za následok ďalšie triedne rozvrstvenie občianstva.

2

Ľudia sa v dôsledku toho všetkého začali vážne zaujímať o skutočný svet, chceli ho chápať a vysvetľovať v novom duchu. V zhone za bohatstvom vzniklo napríklad hnutie alchymistov, ktorí zamýšľali chemickou cestou vyrábať najdrahší kov — zlato, čím sa položili základy pre rozmach chémie. Hľadanie nových obchodných ciest do Indie a rozvoj plavby po mori vzbudzovali v ľuďoch túžbu poznať hviezdy, podľa ktorých sa ľudia pri plavbe orientovali až do objavenia kompasu. To bolo, prirodzene, pohnútkou k ďalším výskumom v astronómii, ktoré viedli k nespočetným menším-väčším astronomickým objavom a koniec koncov k celkom novým predstavám o svete.

Následkom týchto objavov a vynálezov úplne sa zmenil svetonázor ľudí. Namísto predstáv o svete, podľa svätého písma a legend, prehovoril k ľuďom prirodzenou rečou sám svet v celej svojej nádhere a rozmanitosti, prehovoril rečou reálnych krás, zázračného bohatstva prírody. Pred ľuďmi vyrástol nekonečný svet. A to nielen v myšliach vedcov, ale aj v očiach najjednoduchších ľudí, ktorí si zachovali zdravý cit a rozum.

1. Zem nepatrná hrstka akéhosi taniera, plávajúceho po búrlivom oceáne, ako to o svete hlásalo tradičné učenie náboženských a cirkevných predstaviteľov, premenila sa na obrovskú zemeguľu, neskoršie na celú sústavu planét, medzi ktorými Zem tvorí iba nepatrnú časť. Ba i samotná Zem sa premenila z „údolia sĺz“ a nekonečných útrap na svet neobjavených a nepreskúmaných bohatstiev s rozmanitým rastlinstvom a živočíštvom, z ktorého ľudia majú nesmierny úžitok, mnoho radosti a potešení.

2. Vykopávkami sochárskych a staviteľských pamiatok a objavením literárnej

tvorby antického gréckeho a rímskeho sveta odhalil sa pred očami udiveného ľuďstva svet bohatej a pestrej minulosti — dejiny ľudskej spoločnosti. Byzantskí učenci a spisovatelia, ktorí pred výbojmi Turkami ušli prevažne do severnej Afriky, priniesli so sebou do západnej Európy pôvodné diela starovekých gréckych a rímskych autorov a šírili starogrécky jazyk. Tým, že sa odhalili dejiny ľudskej spoločnosti s ich bohatým a rozmanitým životom v minulosti, vznikla dovednia ľudí jedna z najrevolučnejších ideí. Keďže v minulosti sa menili formy spoločenského života, ľudia zepochybovali, či je aj súčasné spoločenské zriadenie večné, či sa tiež zmení.

Táto významná revolučná idea zvíťazila vo vedomí osvietených ľudí, pravda, až neskoršie, približne v polovici XIX. storočia. Ale v zárodkoch sa začala utvárať už koncom stredoveku.

1. Boznením zamestnávateľ, objavovanie nových morálnych ciest do Indie a Ameriky, rozličné technické vynálezy a objavy, ako pušný prach, knižnica, kompas, rýžovanie sklo atď., ako aj ľudová tvorba sprvu ústna, neskoršie písomná, literárna a básnická tvorba atď., dokázali viedajším ľuďom, že ľudská úsilnosť a tvorivé nadanie sa neobyčajne vzťahujú. Možno povedať, že z toho všetkého vyrástli pred očami ľudí sám človek. Z úbochého „božieho otroka“ a „otroka svojho pána“, odsúdeného na to, aby trpezlivo znášal všetky ťažkosti životnej práce, bolesti a nedostatky, odsúdeného na to, aby sa večne kajaľ a pokorne modlil pred bohom alebo svetským pánom, z tohto tvora naskrze hriechneho, ktorý má byť sľutý iba z milosti božej a z milosti svojho zemepána, vyrastá človek — ľudská osobnosť, ktorá nadobúda čoraz väčšiu vážnosť, ako osobnosť tvorivá s rozličnými osobnými vlastnosťami, schopná pracovať vo svoj prospech, ako i v prospech iných ľudí. Vyrastá humanistické hnutie, ktoré znamenalo prelúpenie jedinečnej prínos vo svojich plodných výsledkoch a vysoko ocenilo ľudskú silu a schopnosť.

4. Ale ľudia títo čias aj napriek tomuto rozmaru sa ešte nevedeli zbaviť pút náboženského svetozákona a zaujať celkom svetskú, protináboženskú a ateistickú stanovisko. Preto ich svetozákon zostával preniknutý teistickým charakterom. Ale keďže sa stále objavovali novšie a novšie reálne skutky a javy, svet, spoločnosť a ľudská osobnosť pred ľuďmi ustavične rástli — a tak sa im zdalo, že aj sám boh vyrástol. Z prozreteľného tvorcu vesmíru, ktorý si predstavovali ako nepetrnú hviezdiku jednotvárnej zeme, premenil sa v prozreteľného tvorcu skutočného vesmíru v šírion zmysle slova, ktorý pozostáva nielen zo zemegule, ale i z nekonečného priestoru planét. Z boha sa stal tvorca nového človeka, s tvorivými silami, s bohatými dejinami ľudskej spoločnosti a s veľkými tvorivými schopnosťami vo všetkých oblastiach kultúrneho života. A ľudia zmenili aj morálnu tvárnosť boha. Z prísne trestajúceho sudcu — akým bol starozákonný Jehova — urobil si boha dobroprajného a milosrdného otca ľudí, ktorý sa radoval s radujúcimi a doprial ľuďom, aby užívali slasti a pozemské radosti.

Objavili sa aj nové cesty poznávania boha. Jedna viedla k znakom starovekých jazykov — hebrejského a gréckeho — v ktorých boli napísané pôvodné pramene kresťanstva „svätého písma“, a to v hebrejskom jazyku Starý zákon a listy apoštolov. Ľudia spoznali z týchto starovekých prameňov celkom iného boha, ako im ho predstavovala ziskuchtivá katolícka cirkev, ktorá zakazovala

svetským ľuďom čítať biblia čo i len v latinšom jazyku, a tým viac z nových ľudských jazykov. Druhá cesta viedla k tomu, že ľudia sa učovali vidieť boha v jeho tvorbe, t. j. skúmali reálny svet prírody a človeka v najrozličnejších prejavoch. Táto druhá cesta znamenala, že náboženské vedomie povstalo a uskutočnilo vývoj vied o reálnom svete so všetkými rozličnými závermi a dôsledkami, ktoré ďaleko prekročili hranice náboženského vedomia. A obidve tieto cesty ústredne ľudí v jeho spoločnom tradičnom znení, v akom ho hovorila katolícka cirkev a pretvorili ho navonok, že musela byť reformácia a protestantské hnutie, takzvané kresťanstvo, čo bolo viac, vývoj dospel i k protináboženským a ateistickým náhľadom, ktoré vzápätí otvárali cestu novému svetozákonu. Tento svetozákon obsahoval aj praktické závery, z ktorých vyrástli nové školy, ako aj úsilie prakticky pretvoriť nielen svet a prírodu, ale aj život človeka, jeho individuálne a spoločenské vzťahy.

Základom vývoja týchto udalostí a javov bol čoraz viac sa zostrujúci triedny boj, ktorý nielen vytváral novú ideológiu, ale ju aj uplatnil v sociálnych bojoch proti feudálnemu spoločenskému zriadeniu, vo vojenských dvojtých rybných proti veľkým feudálom a vzťahujúcej sa buržoázie proti feudálnym pánom. Tento triedny boj podporovali aj náboženské rozbroje a vojny, ktoré kresťanstvo korenili v tých istých sociálnych a politických príčinách. Tento boj sa najvýraznejšie prejavil v tridsaťročnej vojne, ktorá sa priamo týkala aj českého obyvateľstva aj Komenského, autora nespočetných pedagogických diel.

V Komenského Životopise sme už videli, ako sa neustále menil a prepracoval jeho svetozákon pod vplyvom týchto udalostí počiac od študentských rokov.

Ako väčšina mysliteľov a teoretikov i Komenský dával prednosť predovšetkým praktickým otázkam a keď ich už začal riešiť, potom vznikali teoretické záujmy. Komenský sa už v mladosti rozhodol, že bude bahoslovcem, kňazom z povolania, a preto odišiel študovať na bahosloveckú fakultu herbournskej univerzity. Prítom musíme poznamenať, že i ďalšie dve fakulty tejto univerzity, lekárska a právnická, boli praktické fakulty.

V jednote českých bratov, ku ktorej Komenský patrili a ktorej chcel slúžiť, bolo tradičným zvykom, že zamestnanci tejto kresťanskej obce museli sa starať o najchudobnejších a najviac utlačaných členov. Už toto narádalo Komenského, že chcel byť kňazom a šiel študovať na univerzitu, kde vládlo demokratické a do istej miery filantropické zmýšľanie. V jednote českých bratov ešte za čias Petra Chelčického pociťovali ľudia odpor proti prepychu, pýche a proti okázalej nádhere katolíckych cirkevných bahoslužieb, ako i proti zboru katolíckeho duchovenstva za hmotnými príjmami, ktoré si vyberali vo forme viedľajúcich poplatkov od obyvateľstva. Tento odpor úplne vyľušoval, aby kňazi českobratskej jednoty boli ctižiadostiví, ziskuchtiví a lakomní. To znova nasvedčuje, že Komenský si volil toto povolanie, pretože mal vznešené a šľachetné závery.

Preto je pochopiteľné, že Komenský začal študovať na herbournskej univerzite za vedenia viedajších vynikajúcich profesorov svätého písma a antická filozofia. Títo profesori vytrvale čítali vo svätom písme a v antickéj filozofii odpoveď i na rozličné praktické a etické otázky, ktoré im nastoloval kresťanský život. Boli to napríklad otázky, ako sa treba vyhnúť nespravodlivosti, ako zaviesť spravodlivejší poriadok v osobnom a v spoločenskom živote.

O všetky tieto otázky sa Komenský zaujímal, pretože nevidel vo svojich profesoroch skostnatenosť a dogmatizmus katolíckej viery, ktorá ospravedľovala

predstavy o prírode ako o organickom celku, ktorý sa postupne vyvíja nielen čo do kvantitatívneho rastu hmoty, ale i čo do kvalitatívnych zmien prirodzených vlastností v každom jej vyššom stupni.

Napokon, keďže Komenský odvodzuje prírodu od jej stvoriteľa — boha, ktorý prírodu oživil, podľa Aristotela a scholastiky pripisuje prírode také vlastnosti, ako účelnosť, ľubovoľný pohyb každého predmetu v zmysle božieho určenia. Keď Komenský rozoberá vlastnosti prírody, striedavo čerpá z hebrejského a kresťanského náboženstva o stvorení, z Aristotelovského učenia o forme ako tvorivej sile a zo scholastického názoru o pohybe vecí smerom ich určenia, čo je ich bytie a podstata. Keďže Komenského zaujímali predovšetkým pedagogické otázky, najviac pozornosti venoval otázke o podstate človeka. Komenský vyjadril svoju teleologickú predstavu o prirodzenosti človeka najdokonalejšie, najpresnejšie a pre praktické potreby najjasnejšie vo svojich prvých dvoch paragrafoch V. kapitoly „Veľkej didaktiky“. Keďže sa tu najvýraznejšie prejavuje Komenského teleologické stanovisko, pravda, okrem aristotelovského učenia o forme, uvádzame tento citát, hoci dlhší, v plnom znení:

„1. Pod prirodzenosťou rozumieme na tomto mieste nie porušenie, ktoré sa po páde drží už všetkých ľudí, pre ktoré sa nazývame od prírody „synmi hnevu“, neschopnými sami zo seba vymyslieť nič dobrého, ale náš prvý a základný stav, ku ktorému ako ku začiatku musíme byť privedení späť. V tomto zmysle povedal Eudovít Vives: „Čo iné je kresťan ako človek, vrátený svojej prirodzenosti a sfa by znova uvedený do pôvodného stavu, z ktorého ho zhodil diabol?“ (O svornosti a nesvornosti, kn. I.). A v tomto zmysle možno chápať aj to, čo napísal Seneca: „To je múdrosť, vrátiť sa ku svojej prirodzenosti a dostať sa ta, odkiaľ nás vyhnal všeobecný blud (blud pokolenia ľudského, ktorého sa dopustili prarodičia).“ A rovnako hovoria nasledujúce slová: „Človek nie je dobrý, no možno ho dobrým urobiť, aby sa usiloval vyrovnáť sa bohu, pamätajúc na svoj pôvod. Nikomu nie je na hanbu, ak sa pokúša vystúpiť ta, odkiaľ zostúpil“ (list 93).

2. Pod slovom „prirodzenosť“ rozumieme všeobecnú prozreteľnosť božiu, čiže neprestajný vplyv božej dobroty, čo neprestáva konať vo všetkom všetko, totiž pri každom tvorovi to, na čo ho určila. Lebo známkou božej múdrosti bolo nerobiť nič nadarmo, t. j. ani bez nejakého cieľa, ani bez primeraných prostriedkov na dosiahnutie toho cieľa. A tak všetko, čo je, má svoj cieľ a na dosiahnutie toho cieľa je vystrojené všetkými potrebnými ústrojmi a pomôckami, ba dokonca aj akýmsi pudom, takže nič nespeje k svojmu cieľu proti vôli a s odporom, ale skôr ochotne a príjemne z popudu svojej prirodzenosti, takže, ak sa mu v tom bráni, to spôsobuje bolesť a smrť (Veľká didaktika, kap. V, § 1—2, str. 89—90).

Co sa týka formy, „ako jednej z dôležitých strán prirodzenosti“, v tomto ohľade sú Komenského náhľady dost nepresné. Komenský často zamieňa pojem formy výrazmi „idea“ a „norma“, v ktorých sa ozýva nie tak Aristoteles, o čom sme vyššie písali, ako skôr Platón. Okrem tohto miesta zo „Zvestovateľa všeobecnej múdrosti“, ktoré sme už uviedli, v tomto diele nájdeme ešte aj takéto základné výrazy „Každá vec bola stvorená podľa jej idey, t. j. podľa určitého plánu, vďaka ktorému sa mohla stať tým, čím je...“

Ideou sa nazýva teda t o d, taká možnosť, v dôsledku ktorej je každá vec tým, čím je.“ Komenský píše takúto zásadnú vetu: „Teda všetko, čo sa vo svete

¹ Teda — je druhý pád jednotného čísla v gréckom jazyku, ktorým sa vyjadruje pomer predmetu k jeho určenému cieľu.

deje, deje sa podľa idey alebo ako vec božia, vec prírody alebo vec umenia“ (Zvestovateľ všeobecnej múdrosti, zv. II, § 69—70, str. 88).

Komenský navrhuje, aby sa forma vecí, čo je to také ako idea, považne norma, študovala „pomocou nejakej indukcie“.

„Tieto všeobecné základy vecí musia sa odvodzovať od vecí pomocou nejakej indukcie, treba ich za normy vecí považovať. Napríklad v čom sú formy? k ásy, dobra, dokonalosti, úžitku, poriadku, života, počtu — to treba hľadať vo všetkom, čo je krásne, dobré, dokonalé — rozumne oddeľujúc to, čo nepatrí k podstate krásy, dobra, dokonalosti atď. — kým nám zostane čistá forma. Lebo všetko, čo jestvuje, má akýsi dôvod, v dôsledku ktorého jestvuje. Preto všetky jestvujúce veci sa nevyhnutne zhodujú v ktoromsi všeobecnom spôsobe jestvovania: napríklad živé vo forme života, čítené vo forme čítania, krásne v akejkoľvek určitej forme jestvovania, v dôsledku ktorého sa nazýva krásnym atď. Z takýchto všeobecných a akosi vonkajších dôvodov vecí (idey), ak ich starostlivo oddelíme od všetkého, z čoho súhrn vecí pozostáva, bude zložený všeobecný kľúč pre chápanie vecí, ako aj norma pre ľudskú činnosť, tento podivuhodný ukazovateľ nových objavov a napokon nádejný lýdický kameň pre rozoznávanie mienok — slovom niektorý bohatý prameň krásnych myšlienok“³

Komenský používa teleológiu s veľmi praktickými závermi, keď skúma prirodzenosť človeka, jeho výchovu a vzdelanie.

Keď odhaľuje vlastnosti a zvláštnosti ľudskej prirodzenosti, porovnáva ju s neorganickou prírodou a s rastlinstvom i živočíštvom, prešľapuje dogmaticky. Svoje myšlienky čerpá v podstate z biblického vyprávania o tom, že boh sa vopred radil o stvorení človeka a na tejto porade sa vraj rozhodlo, že človek má byť stvorený podľa obrazu božieho, t. j. má sa obdarovať božími vlastnosťami.

Táto dávno známa biblická predstava o pôvode človeka a jeho vlastnostiach dostáva za čias Komenského celkom novú náplň. Ľudia i sám Komenský verili tomu, čo bolo písané v biblii, že človek má mimoriadne tvorivé schopnosti. Toto sa úplne zhodovalo so vzrastajúcim kultom osobnosti, ktorý sa začal šíriť v období osvietenstva.

Opierajúc sa o biblické vyprávania a o diela biblických autorov, Komenský pripisuje človeku takéto vlastnosti:

1. Človek má byť rozumným tvorom.
2. Človek má byť tvorom, ktorý vládne nad ostatnými tvorami“ (Veľká didaktika, kap. IV, § 2, str. 36).

Prvá téza určuje intelektuálnu činnosť človeka a druhá charakter jeho mravného života a činnosti.

Komenský veľmi podrobne rozoberá obidve tieto dôležité definície o človekovi.

- 1 Výraz forma znamená toľko ako idea. Komenský zastáva teda v tomto ohľade platonický idealizmus.
- 2 Komenského predstavy o ideách alebo o všeobecnej podstate vecí, o ich úlohe v poznaní nie sú celkom presné: pod termínom „idey“ alebo „normy“ alebo „formy“, „predpisy“ atď. spojuje aj definície (napríklad matematické), ako aj to, čo nazývame reálnymi zákonmi prírody. Vôbec mu ešte nebolo jasné, čo je rozdiel medzi matematickými a prírodovednými pravidlami (pozri „Zvestovateľ všeobecnej múdrosti“, § 80, str. 92).

„Byť rozumným tvorom — píše Komenský — znamená pozorovať, menovať a pomávať všetko, čo sa dá pomávať a vedieť pomenovať a rozumieť všetko, čo je na svete, ako je to zjavené (Gen. 2, 19). Alebo ako Salamún hovorí (Mladr. 7, 17), poznaj poriadok sveta a silu živlov, počiatok, koniec i prostriedok časov, smery silov a ročných období, obch a polohu hviezd, prirodzenosť živočíchov a povahu zvierat, silu vetrov a ľudské myšlienky; roadiely medzi rastlinami a životná sila koreňov — slovom všetko, čo je skryté a zjavné atď. Sem patrí i znalosť remesiel a umenie reči, aby (ako hovorí syn Sirachov) v nijakej veci, či v malej alebo veľkej, nebolo nič nezámerného (Kazateľ 5, 18). Lebo len tak si budeš môcť nazvať nachrániť meno rozumného tvora, ak pozná pomery všetkých vecí“ (Veľká didaktika, kap. IV, § 3, str. 36—37).

Ako vidíme, Komenský potvrdzuje citátni z biblických autorov myšlienku, že človek je predovšetkým určený na to, aby študoval skutočný svet a aby „chápal rozumne zariadenie vecí“.

Komenský poukazuje presne a všestranne aj na zmysel mravného života človeka a na jeho mravnú činnosť. „Byť pánom tvorov — píše — znamená všetko údelne usporiadať a využiť v svoj prospech: medzi tvormi sa vždy kráľovsky správať, váhne a čestne (jedine Stvoriteľa uznávajúc za najvyššieho a jeho anjelov, svojich spoločníkov za rovných a všetkých ostatných za oveľa nižších), a tak si zachováť dôstojnosť; nestáť sa otrokom nijakého tvora, ani vlastného tela, všetko slobodne využiť pre seba a dobre vedieť, kde, kedy, ako a pokiaľ každú vec užívať, kde, kedy, ako a pokiaľ poslúchať telo, kde, kedy, ako a pokiaľ sa zvrácať bližnému. Jedným slovom, vedieť rozvážne upravovať svoje pohyby a činy, vonkajšie a vnútorné, svoje i cudzie“ (Veľká didaktika, kap. IV, § 4, str. 37).

Ľahko sa dá zistiť, že medzi úlohami človeka, jeho intelektuálnym a mravným životom panuje úplný súlad. Tvoria spolu základ ľudského humanizmu, ktorý sa prejavuje v tom, že sa uznáva ľudská prirodzenosť a dôstojnosť. Na rozdiel od mnohých humanistov renesančného obdobia, ktorí humanizmu dali estetický ráz, Komenského humanizmus má prevažne intelektuálny a utilitaristický charakter: všetko úspešne použiť pre vedecké účely.

Komenský v nasledujúcom paragrafe IV. kapitoly zdôrazňuje asketický charakter ľudského poslania. „V týchto troch veciach spočíva celá vznešenosť človeka, pretože sú jediným základom prítomného a budúceho života: ostatné veci (ako zdravie, sila, krása, bohatstvo, dôstojnosť, priateľstvo, šťastie, úspech a dlhý život) sú len prídavky alebo vonkajšie ozdoby života, ak nimi boh niekoho obdaríva, alebo sú len zbytočné márnosti, neužitočné bremená a škodlivé prekážky, ak niekto po nich dychtivo pachtí a nadmerne si ich zháňa, a zanechávajúc tie prvé, nimi sa zamestnáva a zasypáva“ (Veľká didaktika, kap. IV, § 7, str. 37—38).

Je pochopiteľné a zodpovedá duchu tej doby, že Komenský v 4. § IV. kapitoly Veľkej didaktiky vyhlasuje za základ mravného života tézu, ako „dobre vedieť, kde, kedy, ako a pokiaľ každú vec rozumne užívať... pokiaľ poslúchať telo... pokiaľ sa zvrácať bližnému... vedieť rozvážne upravovať pohyby a činy, vonkajšie a vnútorné, svoje i cudzie“.

Musíme uznať, že Komenský správne uvažoval, keď v 7. § IV. kapitoly Veľkej didaktiky nastíval názor, aby sa ľudia zriekli krásy, bohatstva, vznešenosti, ba ešte i „Mátného úspechu v práci“, ak tento úspech bol náhodilý, a nie získaný poctivou prácou. Ale treba považovať za nesprávne a za príliš aske-

tické to, že Komenský odporúčal, aby sa ľudia zriekli vlastností, ktoré sú pre každého človeka a pre celú spoločnosť cenné, ako je zdravie, sila, družba a dlhý život.

Bolo by však nespravodlivé tvrdiť, že Komenský necenil ľudské zdravie. Vieme, že v Materskej škole venoval osobitný odstavec otázke, ako sa máme starať o zdravie detí. Aj vo Veľkej didaktike nájdeme dosť poučení o tom, ako treba vyučovanie v škole prispôbiť detským silám, ako celý pedagogický proces tak organizovať, aby tým zdravie žiakov neutrpeľo, aby boli fyzicky čerství a čuli. Komenský systematicky poučuje, ako sa treba starať o zdravie a v Pravidlách pre mládež. Keby sa zaoberali všetky Komenského poučenia a úvahy o tejto otázke, vyšla by z nich obštorjná kniha školskej hygieny.

Musíme vidieť Komenského kladnú stránku i v tom, že hedonickú morálku rozhodne odmietol, keď vyhlásil za nerozumného, „kto si viacej všima príjemné dá na vonkajšie ozdoby ako na podstatu človeka“, „kto pokladá náš život za hračku alebo tržisko“ (Veľká didaktika, kap. IV, § 8, str. 38).

Komenský, keď takto podľa tradície odvodzuje pôvod človeka a vidí v ňom obraz samého boha, odhaľuje v prirodzenosti človeka také vlastnosti, ktoré, keďže nevyhovovali podmienkam doby, ľudia za najcennejšie a za najdôležitejšie uznávali a ktoré boli nevyhnutne potrebné pre vývin vedy, kultúry a pretvorenie života.

Ale aj tu musíme poznamenať, že sväté písmo, z ktorého pôvodne čerpal Komenský, ho odvádza od toho, aby človeka chápal správne ako jav, predovšetkým ako jav sociálny. Komenský, ako aj jeho vrstovníci a väčšina predstaviteľov buržoáznej vedy a filozofie nechápali človeka ako sociálneho a historického tvora, člena rodiny, rodu, kmeňa, triedy a štátu. Je to tým príznačnejšie, že Komenský, ako aj mnohí iní myslitelia buržoáznej spoločnosti veľmi dobre poznali a často aj citovali Aristotelove tvrdenie, že človek je tvor (živočích) spoločenský. Je jasné, že Komenský z tohto tvrdenia nevyviedol všetky cenné dôsledky. Preto chápal psychológiu, etiku a pedagogiku úplne individuálne, hoci jeho pedagogika mala sociálne zámery, slúžiť dobru pracujúcich mas. To znamená, že Komenský podstatu celej pedagogickej práce a najvyšší jej cieľ stanovil vo vplyve učiteľa na žiaka, bez ohľadu na žiakové sociálne pomery, niekedy aj napriek týmto sociálnym pomerom. Keď Komenský hovorí o tom, že je nevyhnutné, aby sa sociálne pomery ľudstva zlepšili, aby sa náboženské rozpory a zločiny prekonali, aby veľké národy nepohrdali malými, aj vtedy sa spoliehal výlučne na individuálne pôsobenie, chcel riešiť tieto otázky silným presvedčaním, že nastanú nové šľachetné pomery, upadol do idealizmu a ani sa nepokúsil hľadať také podmienky a fakty na riešenie týchto otázok, ktoré korenili v sociálnych pomeroch. Prítom je príznačné, že panovníci a štátnici si voľili oveľa reálnejšie spôsoby, keď zakladali „ligy“ a „únie“ štátov a porady štátnych funkcionárov, a prítom sa opierali o základné životné záujmy hmotného života — o územia, o potraviny, o vodné a obchodné cesty a podobné záujmy jednotlivých skupín obyvateľstva — rytierov, feudálov a mestskej buržoázie. Všetko toto podľa osvedčenej stáročnej tradície sa považovalo a v buržoáznom svete aj dnes sa považuje za politickú záležitosť, ktorá nijako nesúvisí s pedagogiou. Takáto tendencia znamená — až na niektoré šťastné alebo nešťastné výnimky — pedagogiku spútať za ruky a nohy alebo pedagógom — teoretikom a prakti-

kom zaviazat oči a poslať ich hľadať podstatu a prostriedky, ktoré by umožnili vychovať sebaobetavú a všestranne vyvinutú osobnosť. Je zrejme i to, že príčinu potreba hľadať v Komenského svojráznom svetonázore, ale v základoch kapitalistického spoločenského zriadenia. Nie div, že i myslitelia, ktorí pochopili, že pedagogia v podmienkach vykorisťujúceho spoločenského zriadenia má sociálny charakter, chápali sociálnu úlohu výchovy iba jednostranne, že má ľudí presvedčiť, aby sa podrobili panujúcim vykorisťovateľským vzťahom. To bolo tak v pedagogike zaujímavého a hlbavého antického filozofa a pedagóga Platóna, tiež u Pavla Natorpa — tvorcu sociálnej pedagogiky koncom XIX. a začiatkom XX. storočia, a tak je to i v dnešnej pedagogike J. Deweyho, „opory“ reakčnej americkej pedagogiky zahŕňajúceho kapitalizmu v období imperializmu a proletárskych revolúcií.

5

Komenský sa zaujímal o otázky gnozeológie už ako študent na herbornojskej univerzite.

V prvom zväzku brnenského vydania Komenského Spisov z r. 1914 sú uverejnené jeho študentské práce. Medzi týmito prácami je jeden veľmi zaujímavý referát Komenského teórie poznania, a to z r. 1613, pod názvom „Sylloga quaestionum contraversarum e philosophiae viridario depromptarum“, čiže Sporné otázky, rozbiehané v sade filozofie.⁴ Pre neskoršie pedagogické práce je veľmi významná druhá práca, uverejnená pod titulom „Omnisne cognitio a sensu incipiat“ t. j. „Či všetky poznatky sa nezačínajú zmyslami?“ Keď Komenský uvažuje o tejto otázke, zastáva známe filozofické stanovisko, ktoré aj jeho národ schvaľoval: „Nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu“, t. j. „Niet nič v rozume, čo prv nebolo v zmysloch“.

Napriek mienke niektorých filozofov, ktorí popierali senzualistické stanovisko, Komenský sa zastáva ľudového presvedčenia, podľa ktorého rozum všetko prijíma prostredníctvom zmyslov.

Komenský takto odôvodňuje svoje myšlienky o senzualizme:

1. Keď dokazujeme niečo sylogizmom, popri dvoch členoch intelektuálneho poriadku rozhodne musí byť aj tretí, prostredný člen, vnímanie, predstava, ktorá vyjadruje poznanie.

2. Chápať znamená vnímať niečo osobitné (specilum). Toto osobitné nemožno intelektom vytvoriť, vzniká z poznania: vnem ho zachycuje a prenáša intelektu.

3. Všetko poznávame demonštráciou alebo indukciou. Oba spôsoby závisia od vnemov. Takýto názor sa opiera aj o Aristotelovu autoritu. Tento tvrdí, že kto nemá jasné vnemy, nemôže mať ani primerané poznatky.

Niektorí filozofi sa stavajú záporne proti takejto mienke a tvrdia, že predstavy ako boh, anjeli, prahmota nemôžeme vnímať zmyslami, ale len intelektom. Zároveň tvrdia, že veľkosť hviezd pochopíme len úsudkom, a nie vnemom. Komenský odpovedá na takéto námietky, že všetky tieto príklady o správnom úsudku sú nemiestne, veď tu nejde o to, či intelekt niečo poznáva, ale o to, odkiaľ berieme základ a dôvody pre poznanie. Uvedené príklady nič nedokazujú. Lebo — uvažuje Komenský — či boha nepoznáme pozorovaním všetkého, čo

⁴ Veškeré spisy J. A. Komenského, zv. I, red. dr. J. Reber a dr. Ján Novák v Brne, 1914, str. 29.

stvoril a zo slova božieho? Viera — zo sluchu, hovorí učiteľ národov. A sluch — to je vnem. Aj veľkosť hviezd alebo čosi iné, či nevnímame tým, že pozorujeme majstrovské stvorenie? Je jasné, prečo slepý človek nemôže farby posúdiť. Pretože ich nepozná. Nepozná ich zasa preto, lebo stratil zrak, ktorým farby vnímame. Ak si slepý človek predstavuje, že medzi farbami je akýsi rozdiel, robí to iba pomocou sluchu. Komenský teda usudzuje, že nič nepoznáme ináč, než zmyslami. Rozumné bytie (rationis) vždy vylučujem, práve ako i nebytie, ktoré možno poznať, ak vôbec možno, iba z protirečenia.

Ako vidíme, Komenský v tomto neveľkom traktáte, v ktorom pojednáva len o jednej otázke, senzualizmus odôvodňuje z rozličných hľadísk. Dokazuje, že senzualizmus je opodstatnený nielen pri riešení otázky o pôvode poznatkov, ale i pri dokazovaní, či už pomocou sylogizmu alebo indukcie. Zasadu senzualistického poznania Komenský rozširuje na celé reálne bytie, nevylučuje ani idealistické pojmy, ako boh, anjeli, prahmota. Tým, že položil základy senzualizmu, Komenský predišiel anglického filozofa Locka o dobrých 80 rokov, hoci ho novoveké dejiny filozofie považujú za tvorcu senzualizmu.⁵

Treba pritom poukázať na to, že Komenský zo senzualizmu vynesol úmysly (intentionale). Tieto odvodzuje od intelektu a nepovažuje ich za podriadené citu. Locke pokladá zase vedľa citu za druhý prameň poznania širokú oblasť reflexov alebo takzvanú vnútornú skúsenosť, ktorá pozostáva z najrozličnejších psychických zážitkov.

Rozšírený názor, akoby Komenského senzualizmus bol vznikol pod vplyvom Bacona Verulamského, je nesprávny. R. 1613 Komenský ešte nepoznal, ani nemohol poznať filozofiu Bacona Verulamského. Vieme, že jeho „Novum organon“ vyšiel r. 1620 a „De dignitate et augmentis scientiarum“ — „O dôstojnosti a rozvoji vied“ r. 1623. V skutočnosti Komenský čerpal senzualizmus z antickej filozofie,⁶ najmä z diel Aristotela, na ktorého autoritu, ako sme videli, sa často odvoláva.

Komenského senzualistické filozofické názory splyvajú s jeho sociálnymi a demokratickými snahami. V senzualizme videl filozofiu prostého ľudu (vulgi) a podujal sa odôvodniť a obhajovať túto prstonárodnú filozofiu. Komenský teda objavil hlboký zmysel svetonázoru prostého ľudu.

Od študentských rokov až do konca svojho pozhnaného života bol Komenský vždy neochvejne presvedčený o tom, že prvými a rozhodne potrebnými a spoľahlivými sprievodcami v reálnom svete sú zmysly, ktoré ho v našom vedomí sprístupňujú. Komenský uznáva, že zmyslové orgány majú prednosť a rozhodujúci význam aj v rozumovej činnosti. Podľa jeho presvedčenia v súlade s tromi knihami, s prírodou, rozumom a písmom, predmetom výchovy má byť rozum, vôľa a schopnosť konať. Pre takúto výchovu máme tri prostriedky: „zmysly, rozum a výklad alebo zjavenie“. Zmysly — pokračuje Komenský — sú oknami duše, ktorými sa jestvujúce veci pomocou zraku, sluchu, čuchu, chuti

⁵ Musíme správne chápať, že Komenský v mladom veku v odpovedi na túto otázku naznačil ideu senzualizmu len všeobecne. A Locke v spise „Skúsenosti o ľudskom rozume“ (pozri ruský preklad, M. 1898) rozviedol túto ideu veľmi dôkladne, najmä z hľadiska psychológie.

⁶ Pozri termín „senzualizmus“ u R. Eislera, Wörterbuch der philosophischen Begriffe, zv. III, str. 1323.

a hmatu zjavujú. Rozum je urkadlo duše, pomocou ktorého sa vytvára úsudok o veci, kdekoľvek sa nechádza (mimo sféry zmyslov), ak upúta našu pozornosť tým, že sa zjaví. Úsudky rozumu sú len vtedy správne, keď upútavajú myslové orgány, ktoré jedine môžu vnímať zjavenie niektorej veci.

Podľa Komenského i rozumové poznanie má teda jasné senzualistické základy. Preto je pochopiteľné, že Komenský aj vo Veľkej didaktike nástojčivo zdôrazňuje, že senzualizmus je hlavným základom vyučovania a výchovy a jeho cieľom je uľahčiť, aby vyučovanie bolo čo najľahšie a najdôkladnejšie, a pritom aby dosiahlo do najvyššieho výsledku pri vyučovaní vied, jazykov a umenia. Komenský na samom začiatku novoveku — ako jeden z prvých pedagógov-teoretikov — teoretické poznanie spája s praktickým a, čo je veľmi dôležité, trvá na tom, aby sa vedomosti posúvali na taký stupeň, aby boli v živote osožné.

Aby tento nedostatok napravil, Komenský navrhuje „zadeliť reálne predmety pred formálne“ (tamže, kap. XVI. § 19-d.). Aj v učebných osnovách latinskej školy zastáva to stanovisko, aby sa reálne predmety vyučovali pred umeniami, pod ktorými vtedy rozumeli gramatiku, rétoriku a dialektiku.

Svoje úvahy o prvotnosti reálnych náuk pred formálnymi končí Komenský týmto presvedčivým a významným dôkazom: „Ako nie je možné, aby dievča, ktoré nie je v druhom stave, porodilo dieťa, tak nie je možné, aby o veciach rozumne hovoril ten, kto sa vopred s nimi neoboznámil. Veci sú samy osebe tým, čím sú, i keby sa nimi nezaoberal ani rozum, ani reč, ale rozum a reč sa pohybujú okolo vecí a sú od nich závislé; bez vecí alebo miznú, alebo sa stávajú napriek hlúpej alebo smiešnej snahe prázdny zvukom bez zmyslu. A pretože teda rozumová činnosť a reč sa zakladajú na veciach, sama nevyhnutnosť žiada dávať tento základ dopredu (Veľká didaktika, kap. XXX, § 5, str. 237).

Aby nenechal nikoho v pochybnostiach o tom, čo pod vecami skutočného sveta rozumie, Komenský postavil reálny svet vecí proti ideám Platóna, zakladateľa idealizmu v starovekom Grécku, ktorý mal veľký vplyv i na vývin idealistickej kresťanskej filozofie. „Nech sa vyučuje všetko, čo sa vyučuje, ako vec skutočná, z ktorej je istý úžitok. Aby totiž žiak videl, že to, čo sa učí, nie je z Utópie alebo z Platónových ideí, ale že sú to veci, ktoré nás vskutku obklopujú, a ak ich dobre poznáme, prinesú nám v živote pravý úžitok. Za takýchto podmienok rozum sa horlivejšie bude venovať tomu, čo je predmetom štúdia, a bude všetku presnejšie rozlišovať“ („Veľká didaktika“, kap. XX, § 16, str. 163).

Komenského senzualistický a materialistický názor o tom, odkiaľ pochádza poznanie, nám umožňuje, aby sme v ľudskej poznávacej schopnosti videli veľa jemných a svojráznych schopností.

Podľa Komenského názoru každý človek je od narodenia schopný, aby si nadobudol poznatky o veciach. Človek nosí v sebe vlohy božej vlastnosti, ktorú nazývame vševedomosťou (tamže, kap. V, § 1, 4, str. 40). Pre túto vlastnosť sa človek snaží skúmať ešte i to, čo je nevyskúmateľné. Ľudský rozum je nekonečný a nesmierne. Ľudský rozum sa okrem toho vyznačuje nenásytnou túžbou vnímať a poznávať, že sa zdá, akoby bol bezodný. Nemožno mu stavať presne vymedzené medze ani v nebi, ani kdekoľvek za jeho hranicami. „Tak vystupuje nad nebesá nebies, ako zostupuje do bezodných priepastí, a hoci by boli tisíc

ráz väčšie, ako sú, predsa ich preniká neuveriteľnou rýchlosťou. A budeme azda tvrdiť — píše Komenský — že nemôže prejsť cez všetko? Budeme tvrdiť, že nie je schopný všetko dosiahnuť?“ (Veľká didaktika, kap. V, § 4, str. 40).

Komenský teda odôvodnil, že ľudské poznanie všetko zahrňuje a je nekonečné. Ale to nestačilo pre jeho pedagogické ciele. Často musel zastávať a odôvodňovať svoje druhé presvedčenie, že každý človek rád nadobúda vedomosti. A keďže dokázal, že všeobjemnosť rozumu korení v samej jeho prirodzenosti, rozumu sama od seba, bez akéhokoľvek nútenia povzbudzuje človeka k tomu, aby zbieral poznatky, ba čo viac, aby v tom nachodil svoje uspokojenie a pôžitok. Naša myseľ večne túži po veciach, vätepená je do nej neprekonateľná túžba všetko pozorovať, všetko vnímať a všetko si rýchlo osvojovať (tamže, kap. V, § 12, str. 44).

Komenský túto túžbu ľudskej mysle po poznani nazýva „spieť k svojmu cieľu, nie proti vôli a s odporom, ale skôr ochotne a príjemne, z popudu svojej prirodzenosti, takže, ak sa mu v tom bráni, to spôsobuje bolesť a smrť“ (tamže, kap. V, § 2, str. 39).

Keď Komenský uznáva, že človek večne túži po poznani, zároveň uvádza jedno zo svojich pedagogických hesiel, ktoré potom ku koncu života dával v nápisoch na vinety svojich pedagogických spisov: „Omnia sponte fluant, absit violentia rebus“ (Nech sa všetko voľne vyvíja, preč s násilím vo veciach).

Pretože ľudský rozum už vo svojej prirodzenosti túži po poznani a postupne sa týmito poznatkami naplňuje, Komenský popri iných filozofoch nazýva človeka mikrokozmosom, t. j. svetom v malom, „obsahujúcim v sebe zvinuté všetko, čo vidieť široko ďaleko rozprestreté po makrokozme“ (Veľká didaktika, kap. V, § 5, str. 40).

Komenský napokon objavuje, že ľudská myseľ je väčšia než svet. Vmesti sa do nej celý svet a „nádoba musí byť rozhodne väčšia ako jej obsah“ (tamže, kap. V, § 11, str. 44).

Ale pritom sa nám predsa natíska otázka, ako možno túto všestrannú schopnosť rozumového poznania uskutočniť. V odpovedi na túto otázku Komenský vysvetľuje, ako sa takýto senzualistický stav konkrétne uskutočňuje. Podľa jeho mienky každý rozum má svoje orgány, akýchsi vyzvedáčov, pátračov, pomocou ktorých všetko, čo sa mimo neho nachádza, skúma. Takéto orgány sú: zrak, sluch, čuch, chuť a hmat, ktoré všetko dôkladne vyskúmajú, že ani jeden jav im neujde, kdekoľvek by sa nachádzal.

Pretože vo viditeľnom svete niet nič takého, čo by nebolo možno vidieť, počuť, voňať, chutnať alebo hmatať a všetko podľa podstaty a akosti rozoznávať, z toho vyplýva, že vo svete niet nič, čo by človek, obdarený zmyslami a rozumom, nemohol chápať (tamže; kap. V, § 6, str. 41).

Komenský neraz opakuje túto myšlienku v rozličných obmenách vo všetkých svojich pedagogických spisoch. Tu sa zmienime len o niektorých z týchto obmien.

V XV. kap. § 8 Veľkej didaktiky Komenský dokazuje, že „myseľ prijíma všetky myšlienky iba od zmyslov a myslenie nevykonáva inak ako pomocou vnútorného vnímania, totiž pozorovaním obrázkov, vzatých z vecí. V kap. XVII. § 41—42 a v ďalších používa zásady senzualizmu na to, aby vyučovanie podstatne uľahčil. V XVIII. kap. § 25—28 tento istý princíp slúžil Komenskému na to, aby vyučovanie bolo ešte dôkladnejšie, aby žiaci samostatne pracovali.

V XX. kap. § 6—9 používa Komenský zásadu senzualizmu na to, aby získané poznatky boli čo najpresnejšie, najsprávnejšie a vedomosti trvalé.

Túto vlastnosť ľudského rozumu, že všetky veci správne a presne odráža a zároveň si ich natrvalo zapamätáva. Komenský zrovnáva raz s voskom, do ktorého sa vtlačajú mnohé obrazy, alebo sa z neho modelujú figúrky (Veľká didaktika, kap. V, § 10), raz so zrkadlom alebo okom, ktoré presne zobrazujú veci (tamže, kap. V, § 12), inokedy zrovnáva zasa so zemou alebo so záhradou, zasiatou rozličnými trávami a kvetinami, a napokon podľa Aristotela s prázdnu tabuľou (tamže, kap. V, § 9).

Nemožno si nepovšimnúť, že tieto prirovnávanie zdôrazňujú najrozličnejšie vlastnosti ľudskej mysle. Ak prirovnávanie k vosku alebo k tabuľi, na ktorej sa rysujú rozličné figúry, vystihuje, takrečeno, mechanické vlastnosti ľudského rozumu, prirovnávanie k zemi alebo k záhrade vyzdvihuje tie stránky ľudského umu, v ktorých sa skrýva nielen mechanické odrážanie vonkajšieho sveta, ale i jeho tvorivá sila.

Nebude azda zbytočné poznamenať, že Komenský, keď podľa Aristotela prirovnáva ľudskú dušu k prázdnej tabuľi, na ktorú ešte nikto nič nenapísal, poukazuje zároveň i na odlišnosť alebo, lepšie vrčeno, na to, že toto prirovnávanie nie je práve najdokonalejšie. „Rozdiel je v tom — píše Komenský — že na tabuľi možno písať len po jej okraj, kým v myslí, čo by si aj stále písal a rysoval, hranicu nenájdeš, lebo (ako sme vyššie pripomenuli) rozum nemá hraníc“ (tamže, kap. V, § 9, str. 42—43).

Nemožno mlčky prejsť ani pri zaujímavej poznámke, v ktorej Komenský objasňuje filozofickú podstatu psychológie. Poznamenáva, aký podivuhodný je ľudský rozum, že „neveľká masa mozgu“ stačí pojať do seba toľko miliónov obrazov. Lebo čokoľvek každý z nás (najmä z ľudí vzdelaných) cez mnohé roky videl, počul, ochutnal, prečítal a či už skúsenosťou alebo rozmýšľaním nahromadil, a všetko, na čo si podľa okolností môže spomenúť, všetko to zrejme nosíme v mozgu... Všetko to sa vmestí do mozgu“ (tamže, kap. V, § 11, str. 43).

6

Komenského pedagogické idey začali intenzívnejšie a na vedeckom základe skúmať najmä na rozhraní 19. a 20. storočia, keď oslavovali dvojsté výročie jeho smrti a trojsté výročie jeho narodenia. Toto obdobie, ako je známe, bolo pamätné v dejinách vedy tým, že sa vyvolal hlbší záujem o psychológiu. Psychológia svojím filozofickým zameraním a významom bola v službách reakčnej kapitalistickej filozofie a začala hlbšie prenikať i do dejín literatúry, ba dokonca i do filozofie a sociológie. Preto je prirodzené, že pri skúmaní rozvoja pedagogiky v minulosti, zvyšoval sa záujem o jej psychologické odôvodnenie. Vystala požiadavka, aby sa pedagogické názory psychologicky odôvodňovali. A keďže psychológia bola koncom 19. a začiatkom 20. storočia na odlišnej úrovni od psychológie minulých čias, to malo za následok, že pedagogické názory 17. storočia neobstáli pred zvýšenými požiadavkami, podľa ktorých pedagogia musela byť psychologicky odôvodnená. Preto v západoeurópskej i v ruskej pedagogickej literatúre psychologická stránka Komenského pedagogických názorov nebola náležite ocenená. Bádateľia často tvrdili, že Komenský neprejavoval o psychológiu dostatočný záujem.

Takýto stav vecí nás nútil, aby sme starostlivo preskúmali, do akej miery sú tieto tvrdenia pravdivé. Naše bádania v tomto smere celkom určite povedú

k záveru, že spomenuté tvrdenia sú neopodstatnené. Práve preto budeme musieť v záujme pravdy podrobnejšie sa zaoberať psychologickým stanoviskom Komenského.

Základ Komenského psychologických názorov tvorí aristotelovská predstava o troch základných prvkoch ľudskej prirodzenosti, o rastlinných, živočíšnych a duševných. Komenský doslova opakuje toto aristotelovské triedenie, no pritom rozoberá základné časti ľudskej prirodzenosti jednotne, v ich vzájomnej súvislosti. Komenský duševnú časť ľudskej prirodzenosti, čiže rozumovú činnosť človeka, umiestňuje do mozgu a je vôbec náchylný vysvetľovať psychický život fyziologicky. Všeobecné vnemy kladie do prednej časti mozgu, do čela, fantáziu do temena a pamäť do zátylku. Je jasné, že takáto lokalizácia psychických funkcií v porovnaní s pokrokom, aký dosiahla fyziologická psychológia koncom 19. a začiatkom 20. storočia, je násilná a nevedecká. Ale v Komenského dobe treba v každom prípade považovať bezpochyby za pokrokovú zásadu, že psychické funkcie súvisia s fyziologickými funkciami mozgu ako s najdôležitejšou časťou ústrednej nervovej sústavy.

Komenský zdôrazňuje, že je potrebné chrániť si telo preto, že je príbytkom duše. Komenský správne tvrdí, že ak sa poruší mozog, poruší sa aj schopnosť myslieť, a keď ochorejú telesné údy, ochorie aj myseľ (Veľká didaktika, kap. XV, § 8).

Orgány vonkajších zmyslov, prostredníctvom ktorých získavame všetky poznatky o svete, Komenský považuje za akýchsi „vyzvedačov“ duše. Už i vznik a vývoj psychických funkcií vysvetľuje Komenský fyziologicky a materialisticky, vychádzajúc v podstate zo zásady senzualizmu, ktorý hlásal. Bezfarebná a hrubá hmota prijíma podľa Komenského mienky sprvu obrýsy tielka, bez zmyslov a bez pohybu. Neskôršie sa začína pohybovať a silou svojej prirodzenosti prichádza na svet; pomaly sa mu otvárajú oči, uši a ostatné zmysly. Človek časom začína chápať, čo vonkajšími orgánmi zmyslov vníma.

Podľa Komenského sa teda vnútorné zmysly takto prejavujú. Poznávaním rozdielov medzi vecami sa zjavuje rozum, nakoniec vôľa tým, že sa k niektorým veciam obracia, od iných sa odvracia, chápe sa úlohy kormidelníka (tamže, kap. II, § 5, str. 81).

Vznik duševnej činnosti dáva Komenský do súvislosti s vývinom telesných síl človeka. Sprvu je ľudská činnosť slabá, hrubá, neporiadna, ale neskôršie, ako sa vyvíjajú telesné sily, vyvíjajú sa i duševné schopnosti, postupne sa zdokonaľujú, dosahujú čoraz väčšie rozmery a človek večne niečo robí, rozmýšľa, podniká, pričom, pravda, nikdy nedosiahne výšku svojich túžob.

Samotný duševný život človeka, čiže to, čo by sme nazvali psychikou, delí Komenský na: rozum, vôľu a pamäť. Rozum sa vzťahuje na pozorovanie rozdielov medzi vecami, vôľa rozlišuje veci osožné a zavrhovania hodné a pamäť uschováva pre budúcu potrebu všetko, čím sa rozum a vôľa zaoberali. Pamäť pripomína človeku zároveň jeho povinnosti a z tejto stránky nazýva sa i svedomím (tamže, kap. X, § 7, str. 116).

Mimochodom poznamenávame, že vyberanie takýchto samostatných schopností pre pamäť vedľa rozumu a vôle bolo jednou z osobitností psychologických názorov 17. storočia. Podobný jav, že pamäti sa pridávajú samostatné schopnosti, nájdeme u Bacona Verulamského, ktorý, mimochodom povedané, na tomto pomýlenom závere zakladal i triedenie vied, pričom osobitnú skupinu určil historickým vedám, založeným na pamäti.

Komenského psychologické názory sú pozoruhodné i preto, že stanovil úzku súvislosť medzi psychológiou človeka a psychológiou živočíchov. Živočíšny duch podľa Komenského naplňuje celé telo a vniká nervami do orgánov vonkajších zmyslov. Komenský je tej mienky, že živočíšny duch sa skladá: 1. zo všeobecného vnemu čiže pozornosti, 2. z fantázie a 3. z pamäti. Tieto tri funkcie živočíšneho ducha sú len jeho osobitnou, jasnejšou činnosťou. Pozornosť akoby bola zrkadlom, zachycujúcim obrázky vecí, ktoré vidíme, počujeme alebo vôbec nejako vnímame. Fantázia rozoberá veci zmyslové, porovnáva ich medzi sebou a odlišuje jednu od druhej. Pamäť ich uschováva pre budúcu potrebu. Hoci je ľudský živočíšny duch spoločný so živočíšnym duchom živočíchov, predsa sa líši väčším bohatstvom čo do množstva a väčšou čistotou čo do akosti. Všeobecný duch čiže pozornosť človeka je živšia, fantázia čiže predstavivosť je silnejšia, pamäť je trvanlivejšia. Vnemy alebo city, ktorým Komenský vo svojej Fyzike venuje tiež pozornosť, sú búrlivejšie. City vznikajú tým, že živočíšny duch vzbudí v tele životný duch. City Komenský vysvetľuje materiálne: „radosť, žiaľ — smiech a plač sú čisto ľudské vlastnosti“⁷.

Najväčší rozdiel medzi ľudskou a živočíšnou psychikou je v rozume. Tento sa delí na tri časti: na um, vôľu a svedomie. Tieto tri časti zodpovedajú trom častiam všeobecného zmyslu živočíšneho ducha, totiž pozornosti, predstavivosti a pamäti. Rozum alebo intelekt je schopnosť rozmýšľať. Vyvíja sa od známeho k neznámemu, od nepresného vzájomným porovnávaním k presnému: začína sa spoločným a končí sa osobitným, lebo spoločné je nejasné a osobitné je jasné.

Vôľa je schopnosť rozumu alebo múdrej duše, ktorá sa prejavuje v tom, že človek uprednostňuje dobro a vyhýba sa vedomému zlu.⁸ Hoci je vôľa podľa Komenského kráľovnou skutkov, predsa počúva na svojho poradcu — na rozum alebo intelekt už prv, než začne niečo robiť. Správny posudok o veciach je základom každej dobrej činnosti. Aby niekto mohol dobre robiť, k tomu je bezpodmienečne potrebné, aby vedel oceniť veci podľa ich skutočnej hodnoty.

V IV. kap. Veľkej didaktiky nazýva Komenský človeka pánom celého stvoreného sveta. Vychádzajúc z tohto antropocentrického svetonázoru, Komenský prideluje človeku právo, aby každú vec mohol nielen náležite pomenovať, ale aj využiť vo svoj prospech. Činnosť človeka znamená účelne zaobchádzať s vecami. Len rozum môže pochopiť, čo je účelné. Správne myslieť je tedy základnou podmienkou každého dobrého činu.

Komenský takto obnovuje sokratovsko-stoické, intelektualistické opodstatnenie mravnosti.

U Komenského sa často stretáme aj s inou formuláciou takéhoto delenia ľudských schopností na tri časti, napríklad na schopnosti rozumové, vôľové a výkonné. Takéto pomenovanie ľudských schopností sa veľmi často vyskytuje v jednom z Komenského posledných diel, v „Panegersii“. Podobné pomenovanie, zdôrazňujúce začiatok alebo priebeh ľudskej duševnej činnosti nájdeme i v Komenského predošlých dielach. Pre takzvanú humánnu školu (officina humanitatis) Komenský určil nasledovné úlohy:

⁷ J. A. Comenii, Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis. Caput XI, § V—X Veškeré spisy, J. A. Komenského, zv. I, Brno, 1914, str. 280—281.
⁸ „Physicae“, caput XI, § XVIII.

s	sapienter,	o	operari,
c	cogitare,	i	loqui,
h	honeste,	a	argute,

z. j. múdro rozmýšľať, čestne konať, rozumne hovoriť. Keď skúmame všetky spôsoby, ako deli Komenský zvláštne ľudské duševné schopnosti, zistíme, že najdôležitejšie miesto vyhradzuje rozumu, intelektu ako najpevnejšiemu základu celého ľudského vzdelania. Komenský vo svojich didaktických prácach venuje zvláštnu pozornosť vývinu jazyka ako prostriedku vyjadrenia duševného života. V súlade s kultúrou vzdelaný človek sa naučil a ovládal tri jazyky: latinský, grécky, ktoré sú pôvodnými prameňmi antického kultúry, a starobrevský jazyk, prameň svätého života prinútili ho, aby k trom uvedeným jazykom pripojil i dokonale ovládanie materinskej reči.

Čo sa týka spôsobu činnosti psychologických funkcií, musíme poznamenať, že Komenský má tu niekoľko vulgárnych a mechanických predstáv.

Činnosť psychických funkcií predstavuje si Komenský podľa pohybu, ktorý je regulovaný „pákami“, „lebo — uvažuje Komenský v duchu svojej doby — ako celý vesmír sa podobá obrovskému umelecky zloženému hodinovému stroju, ktorý pozostáva z veľkého počtu koliesok a zvukových prístrojov, ... podobný je aj človek ... jeho prvou hybnou silou je srdce — prameň života a činnosti, od ktorého ostatné údy tela preberajú pohyb a mieru pohybu. No silou spôsobujúcou pohyb je mozog, ktorý pomocou nervov, akoby povrázok, prifahuje a odťahuje ostatné kolieska (údy). Rozmanitá činnosť vnútorná i vonkajšia spočíva práve v onom odmeranom pomere pohybov (Veľká didaktika, kap. V, § 15).“

Nehľadiac na to, že takéto predstavy o človeku a jeho funkciách sú zrejme mechanické a do istej miery hrubé, musíme si predsa všímať i Komenského kladné idey, ktorými sa systematicky snaží odhaliť zákonitosť ľudskej činnosti i v oblasti duševných javov.

I keď v otázkach všeobecnej psychológie Komenský používa predstavy a pojmy, ktoré prevzal od Aristotela alebo Ludovíta Vivesa, v otázkach pedagogickej psychológie nemá predchodcov. Tu upútava našu pozornosť správna a pre vtedajšiu dobu originálna myšlienka, že duševné schopnosti detí v porovnaní so psychikou dospelého človeka majú osobitný ráz, ktorú myšlienku si vedecká psychológia osvojila koncom 19. storočia.

Komenský neustále zdôrazňuje, že detská duša je pružná, povoľná a vnímavá k zmenám a novým dojmom. Z toho dôvodu porovnáva detský vek s mäkkým voskom, ktorý ľahko môžeme formovať, alebo s mladým stromom, ktorý ľahko možno sadiť, presádzať, opatrovať a ľubovoľne hýbať. Na týchto predstavách o pružnosti a vnímavosti rozličných fyzických orgánov mladého ľudského tvora buduje Komenský svoju pedagogickú sústavu. Spoznáva, že i ruky a všetky údy sa iba v detských rokoch môžu prispôbovať remeslám a iným prácam, pokiaľ sú svaly pružné. Predpokladá, že všetkým remeslám a umeniam treba sa venovať už od mladosti, „kým je predstavivosť živá a prsty ohybné. Ináč nikdy nedosiahne svoj cieľ“. Práve tak sa treba aj učiť v detskom veku, „kým je rozum bystrý a pamäť dobrá“.

Komenského psychologické názory sú pozoruhodné i preto, že stanovil úzku súvislosť medzi psychológiou človeka a psychológiou živočíchov. Živočíšny duch podľa Komenského naplňuje celé telo a vniká nervami do orgánov vonkajších zmyslov. Komenský je tej mienky, že živočíšny duch sa skladá: 1. zo všeobecného vjemu čiže pozornosti, 2. z fantázie a 3. z pamäti. Tieto tri funkcie živočíšneho ducha sú len jeho osobitnou, jasnejšou činnosťou. Pozornosť akoby bola zrkadlom, zachycujúcim obrazy vecí, ktoré vidíme, počujeme alebo vôbec nejakú vnímame. Fantázia rozoberá veci zmyslovo, porovnáva ich medzi sebou a odlišuje jednu od druhej. Pamäť ich uschováva pre budúcu potrebu. Hoci je ľudský živočíšny duch spoločný so živočíšnym duchom živočíchov, predsa sa líši väčším bohatstvom čo do množstva a väčšou čistotou čo do akosti. Všeobecný duch čiže pozornosť človeka je živšia, fantázia čiže predstavivosť je silnejšia, pamäť je trvanlivejšia. Vjemy alebo city, ktorým Komenský vo svojej Fyzike venuje tiež pozornosť, sú búrlivejšie. City vznikajú tým, že živočíšny duch vzbudí v tele životný duch. City Komenský vysvetľuje materiálne: „radost, žiaľ — smiech a plač sú čisto ľudské vlastnosti“⁷.

Najväčší rozdiel medzi ľudskou a živočíšnou psychikou je v rozume. Tento sa delí na tri časti: na um, vôľu a svedomie. Tieto tri časti zodpovedajú trom častiam všeobecného zmyslu živočíšneho ducha, totiž pozornosti, predstavivosti a pamäti. Rozum alebo intelekt je schopnosť rozmýšľať. Vyvíja sa od známeho k neznámemu, od nepresného vzájomným porovnávaním k presnému: začína sa spoločným a končí sa osobitným, lebo spoločné je nejasné a osobitné je jasné.

Vôľa je schopnosť rozumu alebo múdrej duše, ktorá sa prejavuje v tom, že človek uprednostňuje dobro a vyhýba sa vedomému zlu.⁸ Hoci je vôľa podľa Komenského kráľovnou skutkov, predsa počúva na svojho poradcu — na rozum alebo intelekt už prv, než začne niečo robiť. Správny posudok o veciach je základom každej dobrej činnosti. Aby niekto mohol dobre robiť, k tomu je bezpodmienečne potrebné, aby vedel oceniť veci podľa ich skutočnej hodnoty.

V IV. kap. Veľkej didaktiky nazýva Komenský človeka pánom celého stvoreného sveta. Vychádzajúc z tohto antropocentrického svetonázoru, Komenský prideluje človeku právo, aby každú vec mohol nielen náležite pomenovať, ale aj využiť vo svoj prospech. Činnosť človeka znamená účelne zaobchádzať s vecami. Len rozum môže pochopiť, čo je účelné. Správne myslieť je tedy základnou podmienkou každého dobrého činu.

Komenský takto obnovuje sokratovsko-stoické, intelektualistické opodstatnenie mravnosti.

U Komenského sa často stretáme aj s inou formuláciou takéhoto delenia ľudských schopností na tri časti, napríklad na schopnosti rozumové, vôľové a výkonné. Takéto pomenovanie ľudských schopností sa veľmi často vyskytuje v jednom z Komenského posledných diel, v „Panegersii“. Podobné pomenovanie, zdôrazňujúce začiatok alebo priebeh ľudskej duševnej činnosti nájdeme i v Komenského predošlých dielach. Pre takzvanú humánnu školu (officina humanitatis) Komenský určil nasledovné úlohy:

s sapienter,
c cogitare,
h honeste,

o operari,
l loqui,
a argute.

t. j. múdro rozmýšľať, čestne konať, rozumne hovoriť.

Keď skúmame všetky spôsoby, ako deli Komenský zvláštne ľudské duševné schopnosti, zistíme, že najdôležitejšie miesto vyhradzuje rozumu, intelektu ako najpevnejšiemu základu celého ľudského vzdelania.

Komenský vo svojich didaktických prácach venuje zvláštnu pozornosť vývinu jazyka ako prostriedku vyjadrenia duševného života. V súlade s kultúrnymi podmienkami svojho obdobia Komenský považoval za potrebné, aby každý vzdelaný človek sa naučil a ovládal tri jazyky: latinský, grécky, ktoré sú pôvodnými prameňmi antickej kultúry, a starohebrejský jazyk, prameň svätého písma. Ale ostrá pedagogická myseľ a zdravý pud voči novým požiadavkám života prinútili ho, aby k trom uvedeným jazykom pripojil i dokonalé ovládanie materinskej reči.

Čo sa týka spôsobu činnosti psychologických funkcií, musíme poznamenať, že Komenský má tu niekoľko vulgárnych a mechanických predstáv.

Činnosť psychických funkcií predstavuje si Komenský podľa pohybu, ktorý je regulovaný „pákami“, „lebo — uvažuje Komenský v duchu svojej doby — ako celý vesmír sa podobá obrovskému umelecky zloženému hodinovému stroju, ktorý pozostáva z veľkého počtu koliesok a zvukových prístrojov, ... podobný je aj človek ... jeho prvou hybnou silou je srdce — prameň života a činnosti, od ktorého ostatné údy tela preberajú pohyb a mieru pohybu. No silou spôsobujúcou pohyb je mozog, ktorý pomocou nervov, akoby povrázokov, prifahuje a odťahuje ostatné kolieska (údy). Rozmanitá činnosť vnútorná i vonkajšia spočíva práve v onom odmeranom pomere pohybov (Veľká didaktika, kap. V, § 15).“

Nehľadiac na to, že takéto predstavy o človeku a jeho funkciách sú zrejme mechanické a do istej miery hrubé, musíme si predsa všimnúť i Komenského kladné idey, ktorými sa systematicky snaží odhaliť zákonitosť ľudskej činnosti i v oblasti duševných javov.

I keď v otázkach všeobecnej psychológie Komenský používa predstavy a pojmy, ktoré prevzal od Aristotela alebo Ludovita Vivesa, v otázkach pedagogickej psychológie nemá predchodcov. Tu upútava našu pozornosť správna a pre vtedajšiu dobu origiálna myšlienka, že duševné schopnosti detí v porovnaní so psychikou dospelého človeka majú osobitný ráz, ktorú myšlienku si vedecká psychológia osvojila koncom 19. storočia.

Komenský neustále zdôrazňuje, že detská duša je pružná, povolná a vnímavá k zmenám a novým dojmom. Z toho dôvodu porovnáva detský vek s mäkkým voskom, ktorý ľahko môžeme formovať, alebo s mladým stromom, ktorý ľahko možno sadiť, presádzať, opatrovať a ľubovoľne hýbať. Na týchto predstavách o pružnosti a vnímavosti rozličných fyzických orgánov mladého ľudského tvora buduje Komenský svoju pedagogickú sústavu. Spoznáva, že i ruky a všetky údy sa iba v detských rokoch môžu prispôbovať remeslám a iným prácam, pokiaľ sú svaly pružné. Predpokladá, že všetkým remeslám a umeniam treba sa venovať už od mladosti, „kým je predstavivosť živá a prsty ohybné. Ináč nikdy nedosiahne svoj cieľ“. Práve tak sa treba aj učiť v detskom veku, „kým je rozum bystrý a pamäť dobrá“.

⁷ J. A. Comenii, Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis. Caput XI, § V—X Veľké spisy, J. A. Komenského, zv. I, Brno, 1914, str. 280—281.
⁸ „Physicae“, caput XI, § XVIII.

Komenský pripisuje detskej prirodzenosti aj schopnosť osvojovať si získané návyky a vedomosti (Veľká didaktika, kap. VII, § 7, str. 107). Komenský dosť presne formuluje i tú vlastnosť detí, že všetko nové si osvojujú a duševne rastú v ustavičnom styku s inými deťmi. Je presvedčený, že deti zo spoločného učenia majú väčší úžitok a viac radosti, trebárs i preto, že medzi deťmi pri spoločnom učení môže sa vyskytnúť veľa príležitostí pre ušľachtilé súťaženie.

Komenský neraz zdôrazňuje, že deti majú prirodzenú radosť, keď môžu neustále niečo robiť, a že nečinnosť je pre deti nebezpečná, preto je stav nečinnosti ľudskému duchu neprírodný.

Komenský vo Veľkej didaktike, aj v jednotlivých traktátoch, ktoré napísal počas svojho pôsobenia v Blatnom Potoku, nalieha nielen na to, aby žiaci čím viac vedomostí získavali, ale i na to, aby vyučovanie a výchova vyvíjali i psychicko-fyzické funkcie detí: vonkajšie orgány zmyslov, pamäť, jazyk, šikovnosť ruky, ako i funkciu vôle i emócie.

Komenský neobišiel ani skúsenosť dnes už dobre známu, že deti ani podľa svojej prirodzenosti, ani podľa rýchlosti vývinu nie sú rovnaké. „Niektorí sú — píše Komenský — bystrí, iní tupí, niektorí mäkkí a poddajní, iní tvrdí a spurní, niektorí sami od seba dychtíajú po vzdelaní, iní sa tešia skôr z mechanickej práce. A z tohto dvojakeho druhu vlastností vzniká i šesťnásobné ich spojovanie.”

Mimoriadne cenný a poučný je Komenského názor, že tuposť a zaostalosť sa zriedka rodia s ľuďmi, ale skôr sa získavajú (tamže, kap. XII, § 16, str. 128), že vývin detí závisí od riadnej výchovy. Bez preceňovania možno tvrdiť, že Komenský v tom predvídal teóriu pedagogickej psychológie, ktorá sa v školskej praxi začala užívať až koncom 19. a začiatkom 20. storočia, keď prirodzenú zaostalosť detí začali odlišovať od pedagogického zanedbávania.

Komenský považuje ochotu detí učiť sa za vrodennú vlastnosť, ktorú však často nesprávne chápu rodičia, priatelia, deti a ich zlá spoločnosť. Komenský odsudzuje rodičov, ktorí znemožňujú alebo brzdia túto prirodzenú snahu detí.

K dobru Komenského prichodí pripísať i to, že ako jeden z prvých novovekých pedagógov a mysliteľov — plne ocenil vysoké duchovné hodnoty ženy a považoval za spravodlivé, aby sa ženy práve tak vychovávali ako muži.

Komenský odhalil, aké mimoriadne uchvacujúce a pôvabné je vzdelávať sa, aký má človek z toho pôžitok, že celý svet chápe. Komenský na ochranu tohto tvrdenia cituje výrok istého antického mudrca, ktorý povedal: „Niet v živote nič príjemnejšieho ako filozofovať” (Veľká didaktika, kap. X, § 12, str. 118). A Komenský iba toho človeka nazýva ozajstným človekom, kto cez celý svoj život neprestane sa starať o to, aby rozširoval svoje vedomosti a zdokonaľoval svoje mravy.

Komenský predstavuje celý vyučovací proces vo forme „schodov, po ktorých sa ľahko možno dostať až do najvyššej veže”. V postupnom vyučovaní vidí prostriedok na to, aby po stupňoch nekonečnej dokonalosti každý človek sa mohol dostať stále vyššie a vyššie. Keď niekto v stúpaní zaostáva, Komenský to nevyvetľuje tým, že človek je málo schopný, ale tým, že pedagogické umenie nie je dokonalé.

Uvedený prehľad Komenského psychologických a pedagogicko-psychologických názorov zdá sa byť dosť presvedčivým dôkazom toho, že keď Komenský tvoril svoju pedagogickú teóriu, psychologické predstavy pomerne k svojej dobe neboli mu celkom cudzie.

CIEĽ A PODSTATA VZDELANIA

1. Sociálne motívy, v ktorých Komenský hľadá cieľ a podstatu vzdelania.
2. Hľadanie cesty k svetovému mieru.
3. Blaho ľudstva cieľom vzdelania.
4. Komenského kritika o scholastickom vzdelaní.
5. Podstata pravého vzdelania.
6. Praktické úlohy vzdelania u Komenského.

Otázka, čo je cieľom výchovnej a vzdelávacej práce, má pre každý pedagogický smer bezpochyby rozhodujúci význam a vplýva na všetky ostatné stránky jeho činnosti. To je nesporné. Ale oveľa ťažšie je určiť pravé ciele výchovy a vzdelania, naznačované filozofmi a pedagogickými teoretikmi i praktikmi. V minulosti bolo vždy tak, že ciele výchovnej a vzdelávacej práce sa označovali samými abstraktnými výrazmi, ktoré tlmočili zároveň i najvyššie ideály patriacej dobe. Tieto abstraktné výrazy mávali niekedy náboženský charakter a znamenali pobožnosť, uctievanie boha, inokedy znamenali vyššie morálne pojmy, ktoré s každodenným životom užšie súviseli a označovali ich slovami, ako dobročinnosť, láska k vlasti alebo oddanosť cirkvi. Aj také výrazy sa používali o cieľoch výchovnej a vzdelávacej práce, ktoré znamenali humanizmus alebo výchovu nového človeka, vzdelaného, slobodného človeka atď. Ale vo všetkých takýchto prípadoch, keď sa ciele výchovnej a vzdelávacej práce vyjadrovali v abstraktných výrazoch, vždy sa zamlčalo, že majú triednu podstatu, že sú späté s politikou vládnúcich tried, a zamlčoval sa napokon i skutočný život ľudí a ich záujmy o výchovnú a vzdelávaciu prácu.

V dôsledku toho, že v dejinách pedagogiky prevláda o formulácii cieľov vzdelania takéto stanovisko, v dnešných časoch je nebezpečné sa dať takouto formuláciou unášať a prijímať ju bez toho, aby sa kriticky zistilo, čo sa za týmito abstraktnými výrazmi skrýva, čo je ich pravý zmysel, aby sme pritom neprehliadli požiadavky skutočného života.

V literatúre dejín pedagogiky o Komenského pedagogickej sústave sa zakorenil mylný názor, že Komenský chcel riešiť prevažne, ak nie výlučne, len otázku, ako prehĺbovať pobožnosť dorastajúcej mládeže. To je tým pochopiteľnejšie, že náboženské otázky sa vtedy považovali a v buržoáznej pedagogii niekedy sa i podnes považujú za najpoprednejšie, o ktorých nemôže byť nijakých pochybností. Dejepisci buržoáznej pedagogie až dosiaľ stoja pod silným vplyvom teológie, ktorá má vo všetkých oblastiach kultúrneho života vedúce postavenie. To je prirodzeným následkom toho, že cirkev je najvyšším zovšeobecnením a najvyššou sankciou jestvujúceho spoločenského zriadenia v kapitalizme, práve tak ako v období feudalizmu. Pritom živým nositeľom pedagogických ideí cez

dlhé stáročia bolo poväčšine duchovenstvo. Predstavitelia cirkvi v dôsledku svojho postavenia v povolani, ako i toho, že literárnym jazykom sa podľa tradície ustálila latinčina, nábožensko-teologickú ideológiu vnášali i do pedagogiky. Okrem toho, ako je to známe, Komenský bol kňazom a neskoršie biskupom náboženskej sekty, ako aj hlboko veriacim kresťanom. Z toho vyplýva, že systematicky si osvojil spôsoby náboženského a teologického zmýšľania a výrazy cirkevnej reči i vtedy, keď hovoril o necirkevných, svetských veciach, o aktuálnych otázkach vtedajšieho kultúrneho života alebo o výchovnej a vzdelávacej práci. Pod vplyvom takýchto výrazov Komenského názory na ciele výchovy a vzdelania nemajú taký ostrý aktuálny ráz, aký charakterizoval to obdobie, následkom čoho sa zrodili vo vedomí tohto veľkého mysliteľa, horlivého vlastenca a ideového politického činiteľa svojho obdobia.

Nedá sa predsa tvrdiť, že by Komenský zastieral svoje prirodzené ľudské motívy a podmienky, v ktorých sa vyvíjala jeho pedagogická teória. Veď i do jeho náboženských a teologických výrazov a formulácií vniká skutočný život, páčivé udalosti a javy dejín jeho obdobia. Keď sa do tohto života vhlíbime a vžijeme sa do udalostí tohto obdobia, ani dnes nemôžeme čítať niektoré jeho spisy bez pohnutia.

Komenský už r. 1623, teda päť rokov po vypuknutí tridsaťročnej vojny, napísal vynikajúce filozofické dielo v literárno-umeleckej forme pod názvom „Labyrint sveta a raj srdca“. V tomto diele poukázal na spleť spoločenské pomery, na ich celkovú bezideovosť a prázdnotu, uprostred ktorých pozorný a svedomitý Pútnik prechádza labyrintom sveta, skúmajúc život ľudí rozličného povolania a stavu, od najnižšieho až po najvyšší.

J. A. Komenský v tomto diele odhalil prázdnotu, klam, lož a pokrytectvo nielen jednotlivých osôb určitého povolania, ale aj prázdnotu jednotlivých povolaní, nevynímajúc ani povolanie učencov, filozofov, sudcov a štátnych i cirkevných vyšších úradníkov... A vo vynikajúcom diele, nazvanom „Veľkou didaktikou“, Komenský rozvíja svoj pedagogický svetonázor, zostavený na základe pozorovaní, ktoré opisuje v Labyrinte sveta.

Je veľmi príznačné, ako sa obracia Komenský na začiatku „Veľkej didaktiky“ na „všetkých predstavených ľudských vecí, vládcov štátov, pastierov cirkvi, riaditeľov škôl, rodičov a poručníkov detí“.

V tejto výzve objasňuje príčiny toho neporiadku a žiaľu, pod vplyvom ktorého jeho pedagogické idey a ciele vznikali a dozrievali týmito jasnými slovami: „... kto vidí, že on sám, aj iní sú pokrytí nesčíselnými chybami, kto cíti, že rany a vtedy jeho a cudzie čoraz väčšími hnisajú a ťažký zápach, vychádzajúci z nich, mu naplnia nozdry, kto vidí, že on sám aj iní stoja medzi najnebezpečnejšími úžľabinami a výmoľmi, že všade chodia medzi nakladenými osídlami, ba dokonca že kráčajú ustavične po prikrých skalách a že hneď ten, hneď onen padá dolu hlavou, tomu ťažko je neľakať sa, nežasnúť a nezmietať sa od bolesti“ („Veľká didaktika“, Venovanie všetkým predstaveným ľudských vecí... § 10, ods. „Labyrint sveta a raj srdca“).

V tejto Komenského charakteristike nemôžeme nevidieť, že život spoločnosti bol v tom období veľmi pohnutý, keďže sa táto charakteristika opiera o porovnanie morálneho života spoločnosti s hnisajúcimi ranami. Čitatelia našich čias ani nemôžu celkom chápať tento Komenského žiaľ a toto porovnanie. Aby pochopili, o čom Komenský hovorí, museli by si povšimnúť, aké udalosti sa odohrali v tej dobe a ako chápal tú dobu sám Komenský.

V Labyrinte sveta Komenský odhaľuje rany a závady, ktoré sa rozrástli v celom spoločenskom zriadení, vo všetkých stavoch a triedach a prenikali i do ich vzájomných vzťahov. Komenský hodnotí tieto vzťahy výlučne z morálneho stanoviska. Preto označuje aj ľudí záporného charakteru a občas i činné osoby morálnymi menami, ako: Lož, Klam, Nespravodlivosť atď. Ale to nám musí byť jasné, že prameňom všetkého tohto spoločenského zla a biedy, ktoré Komenský opisuje, je feudalizmus a rodia sa kapitalizmus, zhon za hromadením kapitálu u jedných, existenčný boj, podmienený závođením a konkurenciou u druhých ľudí. Teda či Komenský chcel alebo nie, my v jeho Labyrinte sveta nachádzame bezohľadnú a ostrú kritiku feudalizmu a raného kapitalizmu.

Komenského svetonázor sa prejavuje aj v ideách, ktorým venoval celú druhú polovicu svojho najuvedomejšieho života, od húževnatej a vytrvalej práce na Pansofii ako prostriedku na ozdravenie celého chorého ľudstva až po jeho idey o všeobecnej obrode ľudstva, ktorá by sa mohla docieľiť tým, že najlepší predstavitelia národov by hľadali spoločnými silami cestu k oslobodeniu ľudstva od hrôz vojen a náboženských sporov, od porušovania práv národov na suverenitu a od akéhokoľvek zotročovania jednej krajiny druhou.

Komenský v Labyrinte sveta nachádza východisko z bezútešnej situácie v kresťanskom svetonázore, podľa ktorého človek vo svojom srdci nosí Kristov obraz, čo tvorí obsah druhej časti tohto diela — „Raj srdca“.

Veľkú didaktiku, a najmä jej koncept v latinskej reči, písal Komenský takmer súčasne, keď sa v ňom zrodila idea Pansofie a rozhodne dobrých pätnásť rokov po napísaní Labyrintu sveta. Aj z tohto naozaj veľkého diela českého génia vidíme, že keď hľadá východisko z labyrintu sveta, odchyľuje sa od individuálneho stanoviska. Ba čo viac, môžeme tvrdiť, že sociálne motívy a prostriedky majú prevahu v Komenského pedagogickej sústave. Vysvitá to z rozličných výrazov, nadpisov a epigramov až po záverečnú kapitolu, ktorá sa končí dojímavou výzvou na otcov vlasti: „Pre Krista vás prosím, pre šťastie vášho potomstva vás zaklínám, nebuďte ľahostajní! Vec je vážna, príliš vážna a týka sa slávy Božej a všeobecného blaha národov.“ (Veľká didaktika, XXXIII, § 19.)

Komenský v tomto veľkolepom diele podáva „univerzálnu teóriu učiteľských všetko“ a vyzýva, aby sa v každom štáte zriaďovali „také školy“, v ktorých by sa všetka mládež oboch pohlaví mohla bez akejkoľvek výnimky vyučovať náukám, zušľachťovať v mravoch, naplňať zbožnosťou, a tak v rokoch dospievania naučiť sa všetko, čo potrebuje pre svoj terajší a budúci život. Výchovu a vzdelanie mládeže považuje Komenský za základ každého štátu, za „najväčší a najkrajší dar“, aký štátu možno poskytnúť. Správnu výchovu mládeže považuje za prostriedok, ktorý nielen utvára, ale i pretvára štát tak, aby v ňom bolo „menej mračien, menej zmätkov a sporov, viac svetla, poriadku, pokoja a spokojnosti“. Práve v tomto štastí štátov, a nie v inom treba vidieť pravé motívy, z ktorých Komenský skladal svoju teóriu výchovy a vzdelania a ktoré nadchli a oduševnili veľkého slovanského pedagóga.

Všetko ostatné, ako — vyučovať v náukách, zušľachťovať v mravoch a naplňať zbožnosťou — má sa v Komenského pedagogickej sústave považovať za rozličné časti alebo úlohy školskej práce, ktorá plní svoje poslanie v štátnom živote pre dobro národov.

Ešte jasnejšie zvýrazňuje Komenský tento hlavný cieľ výchovnej a vzdelávacej práce vo svojich neskorších dielach.

Dobre vieme, ako húževnato, nástojčivo a nadšene pracoval Komenský na

dlhé stáročia bolo poväčšine duchovenstvo. Predstavitelia cirkvi v dôsledku svojho postavenia v povolani, ako i toho, že literárnym jazykom sa podľa tradície ustálila latinčina, nábožensko-teologickú ideológiu vnášali i do pedagogiky. Okrem toho, ako je to známe, Komenský bol kňazom a neskoršie biskupom náboženskej sekty, ako aj hlboko veriacim kresťanom. Z toho vyplýva, že systematicky si osvojil spôsoby náboženského a teologického zmýšľania a výrazy cirkevnej reči i vtedy, keď hovoril o necirkevných, svetských veciach, o aktuálnych otázkach vtedajšieho kultúrneho života alebo o výchovnej a vzdelávacej práci. Pod vplyvom takýchto výrazov Komenského názory na ciele výchovy a vzdelania nemajú taký ostrý aktuálny ráz, aký charakterizoval to obdobie, následkom čoho sa zrodili vo vedomí tohto veľkého mysliteľa, horlivého vlastenca a ideového politického činiteľa svojho obdobia.

Nedá sa predsa tvrdiť, že by Komenský zastieral svoje prirodzené ľudské motívy a podmienky, v ktorých sa vyvíjala jeho pedagogická teória. Veď i do jeho náboženských a teologických výrazov a formulácií vniká skutočný život, páčivé udalosti a javy dejín jeho obdobia. Keď sa do tohto života vhlbíme a vžijeme sa do udalostí tohto obdobia, ani dnes nemôžeme čítať niektoré jeho spisy bez pohnutia.

Komenský už r. 1623, teda päť rokov po vypuknutí tridsaťročnej vojny, napísal vynikajúce filozofické dielo v literárno-umeleckej forme pod názvom „Labyrint sveta a raj srdca“. V tomto diele poukázal na spleť spoločenské pomery, na ich celkovú bezideovosť a prázdnotu, uprostred ktorých pozorný a svedomitý Pútnik prechádza labyrintom sveta, skúmajúc život ľudí rozličného povolania a stavu, od najnižšieho až po najvyšší.

J. A. Komenský v tomto diele odhalil prázdnotu, klam, lož a pokrytectvo nielen jednotlivých osôb určitého povolania, ale aj prázdnotu jednotlivých povolani, nevynímajúc ani povolanie učencov, filozofov, sudcov a štátnych i cirkevných vyšších úradníkov... A vo vynikajúcom diele, nazvanom „Veľkou didaktikou“, Komenský rozvíja svoj pedagogický svetozázrak, zostavený na základe pozorovaní, ktoré opisuje v Labyrinte sveta.

Je veľmi príznačné, ako sa obracia Komenský na začiatku „Veľkej didaktiky“ na „všetkých predstavených ľudských vecí, vládcov štátov, pastierov cirkvi, riaditeľov škôl, rodičov a poručníkov detí“.

V tejto výzve objasňuje príčiny toho neporiadku a žiaľu, pod vplyvom ktorého jeho pedagogické idey a ciele vznikali a dozrievali týmito jasnými slovami: „... kto vidí, že on sám, aj iní sú pokrytí nescíselnými chybami, kto cíti, že rany a vedy jeho a cudzie čoraz väčšími hnisajú a ťažký zápach, vychádzajúci z nich, mu naplnia nozdry, kto vidí, že on sám aj iní stoja medzi najnebezpečnejšími úžľabinami a výmoľmi, že všade chodia medzi nakladenými osídlami, ba dokonca že kráčajú ustavične po príkrych skalách a že hneď ten, hneď onen padá dolu hlavou, tomu ťažko je neľakať sa, nežasnúť a nezmietať sa od bolesti“ („Veľká didaktika“, Venovanie všetkým predstaveným ľudských vecí... § 10, ods. „Labyrint sveta a raj srdca“).

V tejto Komenského charakteristike nemôžeme nevidieť, že život spoločnosti bol v tom období veľmi pohnutý, keďže sa táto charakteristika opiera o porovnanie morálneho života spoločnosti s hnisajúcimi ranami. Čitatelia našich čias ani nemôžu celkom chápať tento Komenského žiaľ a toto porovnanie. Aby pochopili, o čom Komenský hovorí, museli by si povšimnúť, aké udalosti sa odohrali v tej dobe a ako chápal tú dobu sám Komenský.

V Labyrinte sveta Komenský odhaľuje rany a závady, ktoré sa rozrástli v celom spoločenskom zriadení, vo všetkých stavoch a triedach a prenikali i do ich vzájomných vzťahov. Komenský hodnotí tieto vzťahy výlučne z morálneho stanoviska. Preto označuje aj ľudí záporného charakteru a občas i činné osoby morálnymi menami, ako: Lož, Klam, Nespravodlivosť atď. Ale to nám musí byť jasné, že prameňom všetkého tohto spoločenského zla a biedy, ktoré Komenský opisuje, je feudalizmus a rodiaci sa kapitalizmus, zhon za hromadením kapitálu u jedných, existenčný boj, podmienený závođením a konkurenciou u druhých ľudí. Teda či Komenský chcel alebo nie, my v jeho Labyrinte sveta nachodíme bezohľadnú a ostrú kritiku feudalizmu a raného kapitalizmu.

Komenského svetozázrak sa prejavuje aj v ideách, ktorým venoval celú druhú polovicu svojho najuvedomejšieho života, od húževnatej a vytrvalej práce na Pansofii ako prostriedku na ozdravenie celého chorého ľudstva až po jeho idey o všeobecnej obrode ľudstva, ktorá by sa mohla docieľiť tým, že najlepši predstavitelia národov by hľadali spoločnými silami cestu k oslobodeniu ľudstva od hrôz vojen a náboženských sporov, od porušovania práv národov na suverenitu a od akéhokoľvek zotročovania jednej krajiny druhou.

Komenský v Labyrinte sveta nachádza východisko z bezútešnej situácie v kresťanskom svetozázraze, podľa ktorého človek vo svojom srdci nosí Kristov obraz, čo tvorí obsah druhej časti tohto diela — „Raj srdca“.

Veľkú didaktiku, a najmä jej koncept v latinskej reči, písal Komenský takmer súčasne, keď sa v ňom zrodila idea Pansofie a rozhodne dobrých pätnásť rokov po napísaní Labyrintu sveta. Aj z tohto naozaj veľkého diela českého génia vidíme, že keď hľadá východisko z labyrintu sveta, odchyľuje sa od individuálneho stanoviska. Ba čo viac, môžeme tvrdiť, že sociálne motívy a prostriedky majú prevahu v Komenského pedagogickej sústave. Vysvitá to z rozličných výrazov, nadpisov a epigramov až po záverečnú kapitolu, ktorá sa končí dojímavou výzvou na otcov vlasti: „Pre Krista vás prosím, pre šťastie vášho potomstva vás zaklínam, nebudte ľahostajní! Vec je vážna, príliš vážna a týka sa slávy Božej a všeobecného blaha národov.“ (Veľká didaktika, XXXIII, § 19.)

Komenský v tomto veľkolepom diele podáva „univerzálnu teóriu učí všetkých všetko“ a vyzýva, aby sa v každom štáte zriaďovali „také školy“, v ktorých by sa všetka mládež oboch pohlaví mohla bez akejkoľvek výnimky vyučovať náukám, zušľachťovať v mravoch, naplniť zbožnosťou, a tak v rokoch dospievania naučiť sa všetko, čo potrebuje pre svoj terajší a budúci život. Výchovu a vzdelanie mládeže považuje Komenský za základ každého štátu, za „najväčší a najkrajší dar“, aký štátu možno poskytnúť. Správnu výchovu mládeže považuje za prostriedok, ktorý nielen utvára, ale i pretvára štát tak, aby v ňom bolo „menej mračien, menej zmätkov a sporov, viac svetla, poriadku, pokoja a spokojnosti“. Práve v tomto šťastí štátov, a nie v inom treba vidieť pravé motívy, z ktorých Komenský skladal svoju teóriu výchovy a vzdelania a ktoré nadchli a oduševnili veľkého slovanského pedagóga.

Všetko ostatné, ako — vyučovať v náukách, zušľachťovať v mravoch a naplniť zbožnosťou — má sa v Komenského pedagogickej sústave považovať za rozličné časti alebo úlohy školskej práce, ktorá plní svoje poslanie v štátnom živote pre dobro národov.

Ešte jasnejšie zvyrazňuje Komenský tento hlavný cieľ výchovnej a vzdelávacej práce vo svojich neskorších dielach.

Dobre vieme, ako húževnato, nástojčivo a nadšene pracoval Komenský na

svojej pansofii, v ktorej videl všeobecný liek pre ozdravenie celého nemocného ľudstva.

Pre výchovnú a vzdelávaciu prácu vytýčil Komenský načisto svetské ciele aj v reči o „Pestovaní prirodzeného nadania“, ktorú predniesol dňa 24. septembra r. 1650 na začiatku svojho pôsobenia v Maďarsku: „Ak chceš vedieť, či je niekto dobre vychovaný — hovoril Komenský — pozoruj ho, čo robí, ako sa pohybuje, o čom rozpráva, ako mlčí, pozoruj jeho chôdzu, sedenie, jeho celkový zovňajšok, oči, ruky a všetko na ňom: zbadáš vo všetkom slušnosť, dôstojnosť, láskavosť; dobre vychovaný človek býva vždy dôsledný, vo všetkom jemný a presný. Chceš ho pozorovať pri práci? Všetko sa mu hravo darí, každú vec robí rozumne a vopred si ju náležite rozmyslí. Chceš počuť jeho reč? Vie o ľubovoľnej veci múdro uvažovať a neprehráva nič, čo by ho zahanbilo. Naopak, keď mu príde chodiť mlčať, aj to vie robiť múdro a slušne, že sa aj z jeho mlčania môžeš poučiť. Keď je v spoločnosti — radosť sa naň dívať. A ak tu i tam mu príde chodiť žiť bez spoločnosti, nikdy sa necíti osamelým, lebo má plno dôležitých myšlienok v hlave a nachádza radosť v práci.“

V živote má správny vzťah k dobrým alebo zlým veciam, a preto vie pri práci rozlišovať veci, rozoznávať užitočné od neužitočného. Keď sa mu všetko dobre darí, ako si to sám praje, nie je pyšný, hrdý a namyslený. Ak ho stretne nešťastie — i vtedy je rovnaký: neopúšťa sa, neklesá na mysl, nezúfa. Jedným slovom, „kto je múdry, ten sa prispôbi k všelijakým obyčajom“ — hovorí básnik. My dodávame, že múdry človek vie byť všade osožný a vždy bude pripravený na všetko, čo sa mu príhodi.⁹

Ako vidíme, Komenský charakterizuje výhody vzdelania takými črtami, ktoré majú načisto svetský ráz: „Kto je múdry, ten vie byť všade osožný a vždy bude pripravený na všetko, čo sa mu príhodi.“

Musíme poznamenať, že Komenský predniesol túto reč na zhromaždení privilegovanej spoločnosti maďarských dvoranov pri kniežacom dvore Rákócziho, keď otvárali pansofickú školu, v ktorej sa mali vychovávať šľachtické deti. Bolo to v polovici XVII. storočia, keď si európski šľachtici vytvorili predstavu galantného človeka. Toto odôvodňuje, prečo sa Komenský snažil v tejto reči zdôrazňovať vlastnosti galantných ľudí, ktoré si ľudia z privilegovanej šľachtickej spoločnosti vysoko cenili, ako slušnosť, dôstojnosť, láskavosť, jemné spôsoby správania, umenie vedieť nielen hovoriť, ale aj mlčať...

Ale Komenský ako plebejec a z celej duše demokrat nemohol predsa pojmy učenia, vzdelania, vychovanosti vymedziť len vonkajšími vlastnosťami galantného človeka. Vzdelaním a výchovou snažil sa docieľiť aj širšie výsledky, ktoré by mu pomáhali upraviť a zlepšiť spoločenské zriadenie, pomohli by povzniesť blahobyť ľudí, pravda, v rámci jestvujúceho spoločenského zriadenia.

Takéto širšie výsledky kultúrnej a politickej vzdelanosti načrtol Komenský, keď v tejto reči charakterizoval nie jednotlivé osoby, ale vzdelané národy v porovnaní s nevzdelanými. Vzdelaným národom pripisuje tieto vlastnosti:

1. Ľudskosť a humánnosť v protiklade s „hovädskou hrubosťou alebo zver-skou ukrutnosťou“.

2. V spoločenských a súkromných veciach panuje poriadok, pri ktorom „všetko sa určuje počtom, mierou a váhou“.

⁹ J. A. Komenský, O pestovaní prirodzeného nadania. Vybrané pedagogické spisy, zv. II, str. 121–122.

3. „Každý robí na svojom mieste to, čo je jemu aj iným osožné“, čo jasne dokazuje, že vzťahy medzi ľuďmi sú vo vzájomnom súlade.

4. Náležité využívanie všetkých bohatstiev prírody i vnútra zeme (kovov, drahokamov, nerastov) v prospech ľudí, zatiaľ nevzdelaní ľudia nevyužívajú ani to „najpriaznivejšie podnebie, najúrodnejšiu pôdu a najvhodnejšie splavné rieky“.

5. Vzdelané národy nestrpia, aby hoci len plachá zeme ladom ležala a čokoľvek sa nevyužilo. Zbierajú drevo a chrastie, kamene a štrk, ešte aj piesok a hlinu a všetko vedú náležite zužitkovať.

6. Vzdelané národy tak dokonale obrábajú aj tie najneúrodnejšie oblasti, „kde sa zdajú byť rajom. Nevzdelané národy naproti tomu aj kraje, ktoré sa zdajú byť ozajstným rajom, odpadkami znečisťujú tak, že stratia všetok pôvab“.

7. „To je dôvod, prečo mávajú vzdelané národy dostatok všetkých životných potrieb, žijú v pohodlí a prepychu, kým nevzdelané sotva žijú a sfa akési zvieratá surové jedlá jedia.“

8. Vzdelané národy sa zásobujú všetkým, čo nevyhnutne potrebujú pri ne-predvídaných nehodách, ako v prípade neúrody, nepriateľského útoku, epidemie-mických chorôb. Zriaďujú si obilnice, arzenály, lekárne. „Barbarské národy sa však nijako nestarajú o svoj život, o zdravie a bezpečnosť. Žijú zo dňa na deň, od prípadu k prípadu, nerozvážne, náhodile.“

9. Vzdelané národy uplatňujú svoj vkus aj v krásnych a vkusných šatách, keďže ľudia všetkých vrstiev a postavení „obliekajú sa ak nie vkusne, no v kaž-dom prípade vyberaným spôsobom, kým nevzdelané chodia nahé alebo polonahé, obliekajú sa do handier a hrubých látok, sú špinavé a vyčerpané“.

10. Vzdelané národy mávajú mestá s veľkým počtom obyvateľov, s vyvinu-tým výtvarným umením a remeslami, a ak sa u nevzdelaných národov niečo aj nazýva mestom, je to „iba hromada úbohých chatrčí“.

11. U vzdelaných národov sú všetky vzťahy medzi ľuďmi ustanovené záko-nom, a ak sa tieto zákony nedodržia, každý priestupok sa potresce. U nevzde-laných národov panuje svojvôľa: „čo sa komu zachce, to robí, nepoznajúc nijakých prekážok“.

12. Preto je u vzdelaných národov „všetko bezpečné, kľudné, tiché a po-kojné“. A u národov nevzdelaných „vládne krádež, lúpežníctvo a násillie, preto niet ani právnej istoty, všade je plno zámerných úkladov a hrôz“.

13. U skutočne vzdelaných národov ani vidiecke obyvateľstvo nemá tú de-dinskú drsnosť, celý jeho život je preniknutý jemným mravom. U nevzdelaných národov naopak, aj mešťania sú ako dedinčania, aj mestá samé sa ponášajú na obyčajné dediny.

14. Ľudia vzdelaných národov bývajú prívetiví a zdvorilí voči cudzincom, vyhýbajú sa konať všetko to, čo by im bolo neprijemné.

15. Vzdelané národy nestrpia lenivosť, aby zdraví ľudia žobrali. „U barba-rov sú celé húfy lenivých ľudí“, ktorí sa živia žobraním alebo krádežou a lú-pežníctvom...“

16. Vzdelané národy sa rady zaoberajú vedami a umením, ich pomocou skúmajú hviezdy, nebo, Zem i vnútrozemské sily a nedovolia, aby v akejkoľ-vek oblasti života bolo im niečo neznáme. Nevzdelané národy všetko toto ne-poznajú.

17. Vzdelané národy majú rady hudbu, kým nevzdelané sú „nekultúrne aj v hudbe“.

18. Napokon, vzdelané národy žijú medzi sebou pokojne, naplnené sú svetlom, rozumom, dobrou vôľou a čistým svedomím, spokojné sú s bohom aj so sebou a tešia sa zo svojho bohatstva. Zatiaľ nevzdelané nič takého nemajú, úplne sa oddávajú vonkajším veciam, a pretože namiesto vecí ženú sa za vidlami, sú predmetom výsmechu, chradnú a napokon hynú („O vzdelávaní prirodzených nadaní“, zväzok II, str. 121—124).

Staručký Komenský aj v posledných rokoch svojho života s neutuchajúcim nadšením energicky pracoval v Amsterdame, aby celému ľudstvu umožnil lepší život. V jednom diele z týchto čias vyhlasuje: „Prvým, ak nie jediným cieľom všetkých musí byť — šťastie celého ľudstva.“¹⁰

V tejto myšlienke vyvrchofujú a sústreďujú sa všetky Komenského pedagogické ideály. Komenský vyjadril túto myšlienku v svojráznom porovnaní so starým stromom, ktorý hlboko zapustil korene do úrodnej zeme európskej kultúry, rozprestiera svoje mohutné vetvy na všetky svetové strany a rozdáva svoje zrelé plody všetkým šťastným národom. Táto myšlienka sa nevyskytuje len náhodile, stretávame sa s ňou vo všetkých šľachetných úmysloch jeho celoživotnej tvorby. Prejavujú sa v nej nesmierne sympatie k ľudstvu celého sveta. Tieto sympatie povzbudzovali Komenského, aby hľadal cesty k ozajstnému všestrannému vzdelaniu, aby osvietil kolektívne myslenie ľudstva a našiel spôsob, ktorým by prevychoval a obrodil celý svet. Komenský, pravda, nemohol nájsť v tých časoch pravú cestu, ktorá by viedla k ozajstnému blahobytu ľudstva. Uspokojil sa s tým, že s najšľachetnejšími zámermi vyzýva ľudstvo, aby si tieto veľké myšlienky uvedomilo, aby povznieslo svojho ducha, úprimne si želalo ich uskutočniť a takto dosiahnuť harmonické spolunažívanie.¹¹

Nemôžeme nepripomenúť, že akési iskry tejto všeobecnej harmónie ľudskej spoločnosti nájdeme už i v Komenského predošlých dielach, v „Labyrinte sveta“, v „Bráne jazykov“ a vo „Veľkej didaktike“. Tieto iskry povzbudzovali, aspoň v „Bráne jazykov“ ešte i ázijské národy, aby si osvojili tieto myšlienky. V predhovore k „Panegersii“, napísanom pre európske národy, Komenský sa priznáva, že tieto myšlienky už oddávna dozrievali v jeho vedomí.

Komenský svoje idey o všeobecnom blahobytu ľudstva rozoberá v siedmich častiach, ktoré označuje gréckymi slovami:

1. „Panegersia“ — všeobecné prebudenie;
2. „Panaugia“ — všeobecné povzbudenie;
3. „Pantaxia“ — alebo „Pansofia“ — klasifikovanie všetkých poznatkov;
4. „Pampédia“ — odhalenie podstatných zásad kultúry;
5. „Panglottia“ — univerzálny jazyk;
6. „Panortózia“ — štúdium spôsobu, ako zlepšiť kultúru, náboženstvo a politiku;
7. „Pannutéria“ — výzva k ľuďom v prospech naznačeného podujatia.¹²

Komenský určil svoju „Panegersiu“ pre celé ľudstvo, a najmä pre európskych učencov, vládarov, politikov a bohoslovcov. Komenský bol presvedčený, že veda, vyššiu politickú organizáciu národov a náboženstvo treba nevyhnutne rozvíjať a zdokonaľovať, aby mohli tvoriť základ pre upevnenie všeobecného blahobytu ľudstva.¹³

¹⁰ „Panegersia“, kapitola XI, § 19.

¹¹ „Panegersia“, kapitola IV, § 22; kapitola XI, § 6.

¹² Pozri predhovor k „Panegersii“, § 6—11, a „Panaugia“, kap. XIV, § 4—15.

¹³ Pozri „Panegersiu“, predhovor k Európanom, § 12 a 32.

„Nadišiel čas, aby zaznel hlas budička — písal Komenský v 17. § predhovoru k Európanom v Panegersii — aby sa vymanili zo strnulosti a ospalosti, lebo v takomto stave zabúdajú na nebezpečenstvo, ktoré im a ich bližným hrozí. Prví musia povstať Európania, aby strhli so sebou aj iné národy a zjednotili ich.“ Komenský čoraz dôraznejšie požadoval, aby sa všetky európske štáty zjednotenie celého sveta. Snažil sa objasniť všetky výhody takéhoto zjednotenia a ukázal cestu, ktorá vedie do nového, celkom prostého, mierového a šťastlivého života a dokazoval, že o také zjednotenie musí sa celé ľudstvo zaujímať. Neobchádzal pritom ani početné prekážky, ktoré sa vynárali a stavali do cesty pri realizovaní týchto ideí, ani časté omyly ľudstva v minulosti, keď odbočovalo od správnej cesty. Toto všetko ho neodrádzalo, aby svoje myšlienky aj naďalej propagoval. Túto vec považoval za veľmi dôležitú a radšej volil tisíc ráz sa mýliť, než sa tisíc ráz vzdať pokusov ju uskutočniť. Ak bude tento krok úspešný, mienil Komenský, táto veľkorysá idea musí zatieniť v našom vedomí všetky mimoriadne ťažkosti, ktoré budeme musieť zdolávať. Láska je neúnavná.

Keď Komenský rozoberá svoj plán, ako zjednotiť národy, aby dosiahli všeobecné blaho, zároveň naznačuje niekoľko zaujímavých taktických spôsobov, ktoré podľa jeho mienky zaručujú, že toto zjednotenie bude pokojné a úspešné. Musíme sa pozastaviť pri týchto Komenského taktických spôsoboch, lebo sa v nich zrejme odhaľujú i také črty, ktoré odzrkadľujú, aký bol jeho názor na všeobecný blahobyť ľudí, a ako bezprostredne súvisia s jeho výchovnými a vzdelávacími cieľmi.

Komenský navrhoval, aby sa pri zjednocovaní národov ani jediná otázka neprejednávala bez účasti zainteresovaného národa. Naopak, zastával názor, aby rozhodne vypočuli každý národ, bez ohľadu na jeho rasovú príslušnosť alebo náboženstvo.

Pre blaho celého ľudstva pokladal za nevyhnutné, aby národy všetko robili so súhlasom a za prítomnosti všetkých národov. Bol rozhodne proti tajnej diplomacii, lebo podľa jeho celkom správnej mienky tajná diplomacia vzbudzuje len vzájomné podozrievanie a nedôveru, a tým vyvoláva nespočetné spory, násillie a katastrofy. Za tajnej diplomacie sa nevyhnutne rozmáhajú prehmaty, zári prenasledovanie, často i bez dostatočných dôvodov.

Komenský žiada odstrániť škodlivé a zhubné násillie jedných národov nad druhými a vytváranie rozlínených prostriedkov násillia. Odsudzuje nielen násillie, ktoré páchal jeden národ nad druhým, ale odsudzuje i násillie, ktorého sa dopúšťajú vlády vnútri jednotlivých národov, lebo v takýchto prípadoch sa zatlačia inštinkt k dobru, zatienuje sa úcta k pravde a paralyzuje sa čestná iniciatíva. Podľa Komenského mienky vládcovia neboli schopní spravovať národ a ten sa im nevedel dobrovoľne podrobiť. Preto sa v spoločnosti šíri zdola nahor nielen násillie, ale aj korupcia.¹⁴ Komenský žiadal odstrániť všetky tieto nezmysly medzi jednotlivými národmi, i vo vnútri národov. Vtedy ešte predpokladal, že hory, rieky, jazerá i moria už nie sú spoľahlivými hranicami na obranu jedných štátov proti druhým.

Komenský žiadal, aby sa celkom nestranné posudzovali všetky otázky, ktoré sa týkajú zjednotených národov. Navrhoval, aby sa dotiaľ odkladali prípadné diskusie o nedorozumeniach medzi národmi, kým sa nenájde vhodný

¹⁴ „Panegersia“, kapitola V, § 28—31.

spôsob na ich odstránenie, kým sa panovníci nepresvedčia, že chyby sa nesmú opakovať. Odporúčal, aby sa pri diskusiách nespomínali predošlé omyly, aby sa nepoužívali urážlivé slová, aby sa navzájom neohovárali a aby prejavili úprimné úsilie zmieriť sa.

Komenský veril, že pri všeobecnom úpadku ešte celkom nevymizlo dobro medzi národmi, že sú ešte ľudia, ktorí pevne veria, že nadíde raz lepší život, a hľadajú lieky na vyzdravenie. V zjednotení národov videl jediný najúčinnější liek. Komenský bol presvedčený, že zjednotenie národov je možné. A keďže mier vcelku zjednocuje a stmefuje ľudstvo, v spoločenských vzťahoch môže podľa Komenského nastať morálna jednotnosť. Ľudia žijú na tomto svete spoločne a nič ich nemôže zdržať, aby sa na základe ľudskej solidarity, všeobecných vedomostí, práv a náboženského vyznania nezjednotili. Komenský považoval za nezmysel, aby sa ľudia navzájom nenávideli len preto, že sa nenarodili v jednom štáte, že majú iný materinský jazyk, že jedni sú rozumove vyspelejší, iní zasa menej vzdelaní.¹⁵

Jednou z najväčších prekážok vzájomného dorozumenia medzi národmi je podľa Komenského rozmanitosť v jazykoch. Aby sa ľahšie vytvárali priateľské vzťahy medzi národmi a zlepšili životné podmienky, Komenský navrhuje podľa Ludovíta Vivesa a Bacona Verulamského zaviesť spoločný jazyk, čo neskoršie zdôrazňoval aj nemecký filozof Leibnitz. Komenský sa snažil aj duchovne zjednotiť všetky národy v rozličných formách ľudskej kultúrnej práce. „Univerzálne didaktické kolégium“ malo tvoriť stredisko, v ktorom by sa skúmali všetky vedecké objavy a vynálezy a tieto objavy by sa uviedli do života a rozšírili po všetkých krajinách pre blaho celého ľudstva („Veľká didaktika“, kap. XXXI, § 15, str. 289).

Keďže Komenský v náboženstve videl absolútne podstatnú časť ľudskeho života, veril, že príde čas, keď kresťanské náboženstvo zjednotí všetky národy. Komenský priznával, že pod rúskom náboženstva sa ľudstvo dopustilo mnohých priestupkov a násillí. Aby vymizla náboženská neznášanlivosť a nepriateľstvo, navrhuje založiť univerzálnu náboženskú federáciu, ktorá by zmierovala rozdielne náboženské cirkvi.

Je nesporné, že Komenský mal trpezlivo realistické náhľady. Videl, že všetky debaty, spory, nenávisť a vojny medzi národmi nevznikajú len pre ideové rozdielnosti, ale skôr preto, čo je im podstatné, pre hmotné záujmy. A predsa ešte rozmýšľal v duchu panujúcej ideológie vtedajších čias. Klonil sa k mienke, že aj hmotné záujmy vládnúcich tried a krajín vyplývajú z morálnych pohnútok, ako vládyčtivosť, závisť, skúposť a hrabivosť ľudí. Nazdával sa, že vládyčtivé a po bohatstve túžiace národy sa skľžajú z dobrej cesty na zlú. Žiadostivosť ľudí pokladal za vnútorného nepriateľa, nad ktorým treba najprv zvíťaziť.

Vďaka svojmu optimistickému svetonázoru Komenský neoblomne veril, že všetko speje k lepšiemu. Ale predsa vyzýva ľudí, aby sa nedali zviest nádejami, že všetko príde samo od seba, ale aby sa horlivo pričiňovali uskutočniť jeho veľkolepé zámery. Aby zavládol súlad v ľudských vzťahoch, navrhuje horlivo hľadať cesty k tomu, aby ľudia boli svorní, skromní a dobrovoľne plnili svoje povinnosti,¹⁶ t. j. aby sa zjednodušilo všetko zložité a rozmanité a miesto násillia

¹⁵ „Panegesia“, kapitola VIII, § 14; kapitola XI, § 22.
¹⁶ „Panegesia“, kap. VIII, § 17–18; kap. IX, § 6–8.

zavládla dobrá vôľa. Komenský veril, že pred ľudstvom sa rozvinie kráľovská, dosiaľ nepreskúmaná cesta k svetlu a mieru.

Neslobodno vynechať ani mimoriadne dôležitú metodologickú myšlienku Komenského, že čiastočná náprava vecí neosoží, treba zreformovať a zdokonaľiť štruktúru celej ľudskej spoločnosti, aby v nej neostalo nič, čo by mohlo znovu viesť k zlu. Ako lekár sa stará o zdravie celého ľudského tela, a nielen o chorú časť, lebo počas choroby môžu sa nakaziť aj iné zdravé časti, tak i v spoločenskom živote treba sa starať o to, aby sa pretvorila celá ľudská spoločnosť tak, aby neostalo v nej nič, čo by mohlo znovu viesť k zlu.

Pri všetkom optimizme a nádeji na sľubnú budúcnosť sa Komenský predsa nemohol zmieriť so svojim prostredím. Naopak, celkom jasne videl, ako sa toto prostredie, páchajúc zločiny, do záhuby rúti. „Až dosiaľ — píše — mračná pokrývali zem a temnota národy; nikto nechráni svojho brata; hladujúci lúpia napravo, krivoprísahníci naľavo a nemôžu sa nasýtiť; večnosť zosiela tmavý deň ako noc...“

Žiaľ, Komenský nevedel nájsť reálne podmienky, o ktoré by sa bolo dalo oprieť pri hľadaní východiska z danej situácie a obmedzil sa na to, že vášnivo volal učencov, cirkevných a svetských predstaviteľov, aby už raz prikrčili k náprave ťažkostí spoločenského života. „Kultúra a vojna — píše Komenský vládnúcim osobám — nemôžu jestvovať vedľa seba; v mene kultúry vás úpenlivo prosím, vládcovia, obnovte mier vo vašich krajinách, túto jedinou záruku ľudského blahobytu. Zložte zbrane a vezmite vec mieru do svojich rúk. Boli časy vojen, teraz nastal čas pokoja! Boli časy pustošenia, teraz nastáva čas budovania. Dost ste sa už napustošili, dajte sa do výstavby!“

Na začiatku „Veľkej didaktiky“ Komenský poukazuje na to, že svoje myšlienky o tejto otázke staval nie a posteriori, ale a priori, t. j. zo samej nezmeniteľnej prirodzenosti vecí, akoby sme viedli zo živého prameňa neustále tečúce potôčky; tieto zasa zbierame v jednu riekku a stanovujeme tak akési všeobecné umenie, ako zriaďovať všeobecné školy („Veľká didaktika“, „Čitateľom pozdrav“, § 3). Toto Komenského tvrdenie sa predsa nevzťahuje na podstatu posudzovaných problémov, ale na otázku, ako použiť mienku iných pedagogických autorov. Čo sa týka samých problémov, tie bezpochyby vznikli z Komenského pozorovania skutočného života a z jeho osobných pedagogických skúseností. A keďže Komenský ako exulant musel celý život blúdiť po rozličných krajoch Európy, kde sa stretával s ľuďmi rozličných národností, stavov a tried, tým získal čoraz širší okruh pozorovania.

Čo sa týka jeho osobných pedagogických skúseností, nehovoriac o mimoriadnom nadaní, Komenský sa pustil do práce, aby uskutočňoval v tých časoch obvyklý systém ľudového vzdelania ako učiteľ strednej školy v Pferove, Fulneku, v Lešne, ďalej ako praktický experimentátor nových pedagogických opatrení v Lešne a v Blatnom Potoku, a napokon ako konzultátor aj v iných krajinách (vo Švédsku, v Anglicku) a mestách.

Môžeme tvrdiť, že podstatu pedagogických problémov, ktoré spracoval v rozličných pedagogických dielach, zachytil nie a priori, ale a posteriori. Komenský už za svojho pobytu a pôsobenia na strednej škole v Pferove odchádzal s trápnyim dojmom, že zbytočne strávil tam svoje najlepšie roky. Takmer v každej

kapitole Veľkej didaktiky nájdeme veľa jasných dôkazov, kde na základe skúsenosti vlastných, ako i svojich vrstovníkov odhaľuje, aký nesústavný, bezhlavý, prázdny a bezohľadný vyučovací systém vládol na vtedajších školách. V tomto ohľade je príznačný začiatok XVIII. kapitoly „Veľkej didaktiky“ — „Základy dôkladnosti“ pri vyučovaní a učení sa: „Je mnoho ponôs a skutočnosť sama svedčí, že málo ľudí si odnáša zo škôl dôkladné vzdelanie, kým väčšina sotva povrchne alebo len jeho tieň.“

Dielo Komenského „Veľká didaktika“ je hlboko pôsobivá a životná i v dnešných časoch, čo sa vysvetľuje tým, že je celá preniknutá autorovými životnými skúsenosťami, podľa ktorých veľký mysliteľ vedel odhaliť najvážnejšie a najškodlivejšie pedagogické omyly, zapríčinené nedokonalou výchovno-pedagogickou prácou nielen za jeho čias, ale aj v nasledujúcich obdobiach. Komenský vedel odkryť pramene pedagogických zvráteností, ktoré sa neustále vkrádali do školskej výchovy a vzdelávania.

Bolo by veľkým omylom, keby sme hodnotili Komenského pedagogické výsledky, skúsenosti, jemný pozorovací takt a podobné empirické veci za rozhodujúce, keby sme nebrali do úvahy, aký veľký význam má autorovo horeuvedené sociálno-filozofické zameranie v konštrukcii pedagogických myšlienok. Bez tohto zamerania nemali by všetky tieto pozorovania a celá bohatá skúsenosť nijakého zmyslu a významu; bez neho by mysliteľ a pedagogický novátor nemal spoľahlivé kritérium pri ocenení jeho skúseností a pozorovaní. Veľkosť Komenského ako pedagogického novátora je práve v tom, že si uvedomuje, aký vážny a cenný je tento metodologický spôsob v pedagogickom zmýšľaní a do sociálno-filozofického kritéria vkladá náplň, ktorou nikto nemôže pohrdať. Vytrvale hľadá najobjektívnejšie kritérium a vyzýva aj čitateľov, aby zaujali k jeho mienke kritické stanovisko: V predhovore „Čitateľom pozdrav“ — píše — „Horlivo napomínam, povzbudzujem a zaprisahám každého, kto sem prichodí ako pozorovateľ, aby si prinášal svoje vlastné, a to zostrené zmysly, ktoré by sa nedali oslepiť nijakou osliňujúcou domnienkou“ („Veľká didaktika“, „Čitateľom pozdrav!“, § 4). Keď človek číta toto vyhlásenie, prosbu, presvedčenie a tú húževnatosť, musí cítiť, že Komenský je predstaviteľom nového kritického smeru vo filozofii, aký hlásali v tom období Bacon Verulamský, ktorý bezohľadne odhaľoval akékoľvek predsudky, rodové idoly, jaskyne, tržištia, divadlá, a Descartes, ktorý vytrvalo hľadal kritériá pravých vedomostí, napriek všetkým mienkam a predsudkom.

Akú náplň a kritériá mal Komenský pre stavbu svojich pedagogických myšlienok? Na túto otázku nájdeme odpoveď v 5. § tohože predhovoru „Čitateľom pozdrav“ vo „Veľkej didaktike“: „Vec je naozaj naskrze vážna — píše Komenský — a ako by si ju všetci ľudia mali priať, tak by mali všetci o nej uvažovať, mali by ju všetci spoločnou prácou podporovať ako dielo, ktoré prizerá spoločnému blahu pokolenia ľudského.“ Ako vidíme, Komenský volil také kritérium pre pedagogické výskumy, „ako spoločné blaho pokolenia ľudského“, a nie blaho niektorej vrstvy, triedy alebo skupiny obyvateľstva, ani blaho určitého štátu alebo národa. Toto spoločné blaho „mali by si všetci ľudia priať“. A aby si ho mohli všetci ľudia priať, „mali by všetci o ňom uvažovať a spoločnou prácou ho podporovať“. Ako vidíme, kritérium pre ocenenie autorových pedagogických domnienok je jasne zdôraznené v pojme „spoločné blaho pokolenia ľudského“. Je jasné, že autor nie nadarmo považuje za nevyhnutnú vec, aby ľudia o ňom uvažovali a aby ho spoločným úsilím podporovali. Pochopiteľne, ľudia rozličných vrstiev, tried, národov, štátov a rozličných vierovyznaní ťažko sa môžu

uzhodnúť v mienkach a riešiť otázku spoločného blaha ľudstva. Z Komenského životopisu vieme, ako vytrvale sa usiloval po celý život riešiť túto otázku a až do posledných svojich dní neúnavne hľadal cestu, ktorá viedla k rozriešeniu tejto otázky.

Druhú výhradnú zásluhu Komenského metodologického stanoviska musíme vidieť v jeho názore na človeka ako na „tvora najnestálejšieho a zo všetkých tvorov najzložitejšieho“.

Vychádzajúc z toho stanoviska, Komenský považoval výchovu človeka za „umenie z umení“. Preto sčasti v epigramoch „Veľkej didaktiky“ sčasti v predhovore „Čitateľom pozdrav“ s porozumením cituje analogické názory Ciceróna a Melanchtona, a najmä znamenitý výrok Gregora Nazianského: „umením umení je utvárať človeka, najvrtkavejšieho a najzáhadnejšieho zo všetkých živočíchov“ (tamže, § 5).

4

Komenský k XI. kapitole „Veľkej didaktiky“ napísal záhlavie, ktoré, ako sám hovorí, je „príliš opovážlivé záhlavie“: „Dostal nebolo škôl, ktoré by dokonale vyhovovali svojmu cieľu.“ Aké školy považuje Komenský za vyhovujúce svojmu cieľu? V odpovedi na túto otázku hovorí: „Školou dokonale vyhovujúcou svojmu cieľu nazývam tú, ktorá je pravou dielňou ľudí, kde sa totiž myseľ žiakov napúšťa leskom múdrosti, aby rýchle prenikala všetko zjavné a tajné (ako hovorí kniha Múdrosti 7, 17) a kde sa myseľ a stavy mysle vedú k všeobecnej harmónii ctnosti a kde je srdce vábené božskou láskou a tak opájané, že už pod slnkom si navykajú prežívať nebeský život všetci tí, ktorých zverujú kresťanským školám, aby sa napájali pravou múdrosťou. Slovom, kde učia všetkých všetko.“ („Veľká didaktika“, kap. XI, § 1.)

Keď Komenský analyzuje školy svojich čias, tvrdí, že tieto školy si ani nevytýčili takýto cieľ, nehovoriac o tom, že ho ani nedosiahli. Keďže pôsobil v škole dosť dlho, videl, že žiaci sa tam nezaoberali štúdiom skutočného sveta, ani sa nepripravovali na životnú činnosť, ale sa výlučne zameriavali na ne-systematické osvojovanie „nesmierne milovanej nymfy“, latinského jazyka. Ba aj latinský jazyk sa učili veľmi povrchne a takými metódami, ktorými nemohli docieľiť nijaké kladné výsledky, dokonca jazyku ani nerozumeli.

Komenský sa odvoláva na vzdelaného doktora teológie a univerzitného profesora v Rostocku, Lubina, ktorý môže svedčiť, že je jeho tvrdenie pravdivé. Menovaný tvrdil, že metóda vyučovania latinského jazyka akoby bola naschvál vymyslená na to, aby učitelia svojich žiakov učili latinskému jazyku a aby si ho žiaci osvojovali s neuveriteľnými ťažkosťami, s hrozným odporom a za veľmi dlhý čas. Uviedol tiež, že všetko to zaviedol do škôl akýsi zlý, závistlivý génius, nepriateľ ľudského pokolenia.

Komenský hovorí o sebe, že je jedným z tých mnoho tisíc nešťastných ľudí, ktorí nezmyselným vyučovaním jazyka prišli o najkrajší vek svojho života, o roky mladosti, lebo všetky námahy a úsilia utrácali na vyučovanie scholastických nezmyslov.

Komenský sa odvoláva aj na sťažnosti mnohých, „že je málo tých, ktorí si odnášajú zo škôl dôkladné vzdelanie, kým väčšina sotva povrchne alebo len jeho tieň“ („Veľká didaktika“, kap. XVIII, § 1.)

Kde je hlavná príčina, že je školské vyučovanie v takomto stave? Komenský

v odpovediach na túto otázku určuje nasledovné príčiny: jednou príčinou je, že „školy učia slovám“, a nie veciam. V priebehu niekoľko rokov vyučujú v školách výlučne slovesné nauky a ani nevieme, ako po tomto všetkom môžu učiť niečo aj z reálnych náuk, z matematiky, fyziky a pod.

„A predsa — píše Komenský — veci sú podstatou, slová sú čímsi náhodným, veci telom, slová rúchom. Veci jadrom, a slová — škrupinou a šupinou“ („Veľká didaktika“, kap. XVI, § 15).

Teda škrupina slov a čmud mienok, ako sa vyjadruje Komenský — to je celá náplň scholastického vyučovania. Pre škrupinu slov žiaci nevidia skutočný život. To zapričiňuje, prirodzene, že žiaci po mnohoročnom čisto slovnom štúdiu navyknú hľadieť na svet a na živú prírodu nie vlastnými očami, ale očami autorov, ktorých preberali. A keď sa pri takomto čisto slovnom vyučovaní aj docielu akýsi vývoj myslenia, nebude to myslenie vlastným rozumom, ale cudzím. A takýto bude výsledok vyučovania ešte aj vo vedomostiach z oblasti slovných náuk.

Komenský píše o starých školách — „A že školy robia tak, že učia pozerat cudzími očami a rozmýšľať cudzím rozumom, ukazuje metóda všetkých umení; tieto neučia odkrývať pramene a rozvádzať z nich rozličné potôčky, lež ukazujú len potôčky odvedené z autorov a kážu ísť vedľa nich nazad k prameňom. Lebo ani jeden slovník (z tých, ktoré poznám, okrem Poliaka Knapského, ale aj u neho nachodím isté nedostatky, ako ukážeme v kapitole XII.) neučí hovoriť, len rozumiť; máloktorá gramatika podáva návod, ako skladať jazyk, ale ako ho rozkladať, ani jedna frazeológia neukazuje spôsob, ako umele skladať a premeňovať vety, ale predkladajú len akúsi zmätenú zmiešaninu fráz. Temer nikto neučí fyziku názorným ukazovaním a pokusmi, ale všetci čítaním textu z Aristotela alebo niekoho iného“ („Veľká didaktika“, kapit. XVIII, § 25).

Výsledok takéhoto vyučovania bol ten, že znalosti väčšiny žiakov tvorila naučená nomenklatúra, pravidlá umenia bez toho, aby tieto vedeli akokoľvek správne používať, miesto toho, aby mali „celkove súvislé vedomosti, ktoré sa vzájomne dopĺňujú, upevňujú a obohacujú“. Takzvaní vzdelaní ľudia mali úryvkovité, nedostatočné, neucelené vedomosti, a preto ani neprinášali nijaké ovocie.

Komenský celkom správne píše: „Lebo také vedomosti, zobrahané z rozličných výrokov a mienok autorov, podobajú sa stromu, ktorý sa na hody stavia na dedinách; hoci je ozdobený navešanými naň vetvičkami, kvetmi a ovocím, ba aj vencami a venčekmi, predsa, pretože tieto veci nepochádzajú z vlastného koreňa, ani sa nerozmnožujú, ani netrvajú dlho. Lebo taký strom nevydáva nijaké plody a vetvičky, ktoré sú naň navešané, vädnú a opadávajú“ („Veľká didaktika“, kap. XVIII, § 27).

Takéto vzdelanie priúčalo žiakov iba na to, aby odtrhnúc vetvičky, „navešali ich na seba a podobne ako ezopovská vrana, pýšili sa cudzím perím...“ škola im neukázala samé veci, ako vznikajú zo seba, aká je ich podstata, ale im jednoducho len oznámila, že o tom a inom predmete čo myslí a čo píše jeden, druhý, tretí a desiaty autor.

Keď niekto poznal nespočetné protirečenia a mienky mnohých ľudí, zdal sa byť už veľmi vzdelaným. Mnohí (učenci) sa preto len prehŕňali v autoroch, zbierali frázy, sentencie, mienky a nadobúdali vzdelanie, podobné zaplátaným šatám. K takýmto sa obracia Horácius s výčitkami: „Ó napodobňovatelia, otrocký dobytok! Ozaj — otrocký dobytok, navyknutý nosiť iba cudzie bremená“ (tamže, kap. XVIII, § 23). Pretože sa takéto handry znalostí získavali prevažne pamäťou, ostatné intelektuálne schopnosti žiakov, ich úsudok, schopnosť samostatne posu-

dzovať, robiť závery atď. sa vôbec nevyvíjali. Preto nás neprekvapuje, že Komenský porovnáva duševný svet ľudí, ktorí nadobudli scholastické vzdelanie, s človekom, zavretým do pochmúrneho žalára.

K tomuto povrchnému vzdelaniu, ktoré pozostávalo zo škrupín slov a čmudu dohadov, Komenský pripojuje aj to, že scholastická škola pohŕdala tým, čo je najpodstatnejšie pre človeka, morálnou výchovou. Školy sa ženú iba za tým, aby poskytovali poznatky, ale nevychovejú vlastnosti, ktoré každý človek najvyššej stránky alebo časti vzdelania a výchovy malo za následok, že zo škôl vychádzali veľmi suroví, ba i nemravní ľudia. Komenský o tom píše: „Väčšinou vychádzali odtiaľ — namiesto tichých baránkov diví osli, neskrtní a bujni dené mravy, akési prepychové cudzie šaty a pre svetské márnosti vycvičené oči, ruky a nohy“.

Lebo ktorý z týchto mladých ľudí, tak dlho brúsený štúdiom jazykov a umení si uvedomil, že má slúžiť iným ľuďom za príklad striezlivosti, čistoty, pokory, ľudskosti, vážnosti, trpezlivosti a zdržanlivosti? Prečo to bolo, že v školách sa vôbec nezaujímali o otázky správneho života? Svedčí o tom uvoľnená disciplína skoro na všetkých školách, uvoľnené mravy všetkých stavov, svedčia nekonečné ponosy, vzdychy a slzy mnohých nábožných ľudí. Mohol by niekto brániť dnešný stav škôl? Komenský je toho názoru: „Dedičná nemoc, ktorá prešla na nás od prvých ľudí, ovláda nás, takže pohrdnúc stromom života obračame nesporiadané svoje žiadosti iba k stromu múdrosti. A školy, robiac po vôli tejto nezriadenej chůtke, zháňali sa až dosiaľ iba po vedomostiach“ („Veľká didaktika“, kap. XI, § 8).

5

Keď Komenský kritizuje prázdne, povrchné, úplne slovné scholastické vzdelanie, zároveň vysvetľuje teóriu pravého vzdelania. Táto Komenského teória odzrkadľuje charakter jeho čias a v značnej miere pramenila z jeho kritiky scholastického vzdelania. Komenský položil touto teóriou pravého vzdelania prvé základy k tomu, aby sa tento problém chápal úplne novým, originálnym spôsobom. Prítom, že odhaľuje podstatu pravého vzdelania, Komenský podáva pomocnú ruku našej dobe, a niekedy znie jeho teória ako teória, ktorá je i dnes prijateľná.

Vskutku, keď hovorí o zlepšení škôl, Komenský vyzdvihuje takéto požiadavky:

„I. Aby sa vzdelávala všetka mládež, okrem azda tej, ktorej boh nedal rozum.“

II. Aby sa vzdelávala mládež vo všetkom tom, čo môže urobiť človeka múdrou, šlachetným a svätým.

III. Aby sa toto vzdelávanie čiže príprava pre život dokončilo predtým, než žiak dosiahne dospelý vek.

IV. Aby sa toto vzdelávanie dialo čo najhladšie a najprijemnejšie, akoby samo od seba — bez bitia, tvrdosti alebo akéhokoľvek nútenia... .

V. Aby žiaci nedostávali vzdelanie zdanlivé, ale pravé, nie povrchné, ale dôkladné, to jest, aby si rozumný živočích, človek, zvykal dať sa vodiť nie cudzím, ale vlastným rozumom a čítať v knihách a chápať, prípadne si aj zapa-

mätať a recitovať nielen cudzie mienky o veciach, ale prenikať samostatne ku koreňom vecí a pripravovať si ich pravé porozumenie a upotrebenie..." („Veľká didaktika", kap. XII, § 2).

Ako vidíme, keď Komenský uvažuje o podstate vzdelania, nielenže mu je sociálnodemokratické stanovisko cudzie, ale ho vyzdvihuje na prvom mieste. V uvedenom citáte pod prvým bodom stojí požiadavka, aby sa vzdelávala všetka mládež. Vzdelávanie si Komenský predstavuje ako všestranné, aspoň z dvoch hľadísk: žiada, aby vzdelanie urobilo človeka múdrom a šľachetným, t. j. kladie čisto teoretickú požiadavku, vedomosti spojuje s úlohami vzdelávania.

Je nepochybné, že keď Komenský odhaľuje podstatu vzdelania, naznačuje hlavne, všestranne zaujímavé zásadné stanovisko v otázke o charaktere pedagogického procesu. Tento proces si predstavuje tak, že prebieha „čo najhladšie a najprijemnejšie", bez tvrdosti a nútenia.

Ale najdôležitejšie je, že Komenský vnímal vzdelávanie ako čosi protichodné so scholastickým, verbálnym vzdelaním. Úlohu vzdelávania vidí v tom, aby sa vzdelávaním rozvíjali duševné sily vzdelávaného a zameriavali sa na to, aby samostatne mohol pochopiť svoje prostredie a aby vedel správne použiť získané vedomosti. Práve vzdelávanie je také, ktoré nie je iba zdanlivé, nie povrchné, ale podstatné.

Preto je celkom pochopiteľné, že Komenský nazýva školy, ktoré poskytujú takéto vzdelanie, „dielňami ľudskosti".

Ďalej Komenský píše: „Školou, dokonale vyhovujúcou svojmu cieľu, nazývam tú, ktorá je pravou dielňou ľudí, kde sa myseľ žiakov napúšťa leskom múdrosti, aby rýchle prenikala všetko zjavné i tajné (ako hovorí „kniha Múdrosti" 7, 17), kde sa myseľ a stavy mysle vedú k všeobecnej harmónii ctností, aby v školách dokonale učili všetkých všetko" („Veľká didaktika", kap. XI, § 1).

Komenský myslí, že sa pravé vzdelanie rozširuje nielen v školách a vďaka školám, ale i v celom živote (tamže, kap. X, § 2).

Komenský myslí, že vedecké vzdelanie najužšie organicky súvisí s mravnou výchovou a vôbec s všestranným rozvojom človeka. Komenský pokladá samostatné vedy a umenie skôr za prostriedok vzdelania a rozvoja človeka ako za cieľ. Cieľom vzdelania je podľa neho rozvíjanie všestranných schopností človeka a jeho mravných vlastností. Vzdelanie má za úlohu poskytovať v škole a pomocou škôl v živote:

I. Pomocou vied a umenia rozvíjať schopnosti.

II. Zdokonaľovať jazyky.

III. Rozvíjať mravnosť a mravy uspôsobovať pre všetku počestnosť („Veľká didaktika", kap. X, § 2).

Komenský hovorí, že vzdelávanie je úbohé, ak v ňom niet mravnosti.

„Veď čo znamená vedecké vzdelanie bez mravnosti? Kto sa zdokonaľuje vo vedách a zaostáva v dobrých mravoch — ten podľa starého príslovia — skôr zaostáva, než pokročí. Teda to, čo povedal Šalamún o krásnej žene, ktorá bola krásna, ale sa nestarala o zveľadovanie umu, možno povedať i o vzdelanom, ale nemravnom človekovi:

„Čo je zlatá obruč v nose pre sviňu, to je vzdelanie pre človeka, ktorý zvrhuje mravnosť" („Podobenstvá", XI, 5).

Ako sa drahokamy nezasadzujú do olova, ale do zlata, ktoré im dodáva väčšiu nádheru, tak sa i vedomosti nemajú spájať s nesprátnosťou, ale s cnosťou a jedno druhému pridávajú ozdoby" („Veľká didaktika", kap. X, § 17).

Hoci Komenský zdôrazňuje na titulnom liste „Veľkej didaktiky" všeobecné umenie učíť všetkých všetkému, podstatu vzdelania nevidí v tom, aby každý vedel všetko — čo je nemožné, ani nežiaduce — ale v tom, aby sa človek vedel domáhať vedomostí. Preto je pochopiteľné, že Komenský odsudzuje také vzdelanie, ktoré zdôrazňuje iba pamäť a zháňa rozmanité vedomosti. Ako protiklad Komenský vidí podstatu vzdelávania v tom, aby sa duševné schopnosti žiakov rozvíjali: aby sa naučili pochopiť veci, vedeli ich zapamätať, aby sa ich reč vyliala, alebo, ako to Komenský nazýva, aby sa formovali jazyk a ruka (tamže, kap. XVI, § 37).

„Totiž — píše — práve tak postupne idú jeden za druhým, keďže sa poznanie začína zmyslovým vnemom, potom pomocou predstavivosti prechádza v pamäť a potom zovšeobecňovaním jednotlivých vecí vytvára sa chápanie celku a na úsudok."

Teda schopnosť, „aby aj sám vedel od základu súdiť o veciach", Komenský považuje za výsledok pravého vzdelania („Veľká didaktika", kap. XVIII, § 3).

Ale ani tento výsledok vzdelania neuspokojuje Komenského. Oveľa viac sa zaujíma o také výsledky vzdelania, ktoré robia človeka schopným nielen správne posudzovať veci, ale aj správne konať. Toto vzdelanie je základné. Komenský ďalej píše: „Preto nech sa v školách učí nielen vedám, ale aj mravnosti... Vzdelávanie vo vedách nech cibí rozum, jazyk a ruku pre rozumné pozorovanie, vyslovovanie a konanie všetkého užitočného. Ak sa niečo z toho vynechá, vznikne medzera, spôsobujúca nielen nedostatok vzdelania, ale narúšajúca aj jeho pevnosť" (tamže, kap. XVIII, § 12).

Komenský teda predpokladá, že podstata je v tom, aby sa v človeku rozvíjala schopnosť a umenie dosahovať vedomosti z reálneho života, aby človek vedel prenikať do hĺbky vecí, aby sa vedel ďalej rozvíjať a získavať vedomosti.

„... správne vzdelávať mládež neznačí napchávať hlavy zmiešaninou slov, fráz, výrokov a mienok, zbranou z autorov, ale otvárať im porozumenie pre veci, aby z neho ako zo živého prameňa vytekali jarčeky (vedomosti) a akoby z púčkov na stromoch vyrastali listy, kvety a plody a aby nasledujúceho roku zase z každého púčka vyrástla vetvička so svojim listím, kvetom a plodom" („Veľká didaktika", kap. XVIII, § 22).

Alebo na inom mieste tejže kapitoly Komenský píše:

„Človek vyučený od základu je strom, ktorý má svoj koreň a udržuje sa svojou vlastnou vlhokou, a preto ustavične (a zo dňa na deň silnejšie) bujnie, zelená sa, kvitne a prináša ovocie" (tamže, kap. XVIII, § 27).

Je pochopiteľné, že tento Komenského názor na podstatu vzdelania je v protiklade s autoritatívnym scholastickým názorom na vzdelanie. Treba poznamenať, že takto vážne chápať podstatu výchovy má mimoriadne hlbokú, životnú a praktickú hodnotu. Nepochybujeme, že dynamický charakter vzdelania, aký Komenský vzdelaniu pripisuje, až doteraz upútava každého učiteľa, ktorý si svoju prácu váži.

Nie je ťažko pochopiť ani to, že Komenský týmito ideami predvídal idey, ktoré neskoršie so všetkou patetickou výrečnosťou rozvíjal Jean Jacques Rousseau. Tento sa staral o to, aby svojich hlupákov naučil čítať nie knihy v obyčajnom slova zmysle, ale jednu knihu — knihu prírody. Ale nezabúdajme, že u Komenského nájdeme tento istý termín o knihe prírody, ako jednej z najdôležitejších prameňov vzdelania a náuky.

„Ludí treba učiť múdrosti podľa možnosti nie z kníh, ale z neba, zo zeme, z dubov a bukov, to jest poznať a skúmať veci samy, a nielen cudzie pozorovania Komenského smerovali k tomu, aby ľudia naučili pozorovať veci vlastnými očami a rozmýšľať o nich vlastným rozumom.“

Pritom všetkom Komenský nie je ani zďaleka jednostranný, ako boli prívrženci teórie formálneho vzdelania v XIX. storočí. Vo vzdelávaní nijako nie je proti tomu, aby sa získavali a hromadili vedomosti. Ba čo viac, je zástancom encyklopedických vedomostí. Lenže Komenského encyklopédia neznamena hromadenie nesúvislých vedomostí, ale usporiadaných, ktoré odhaľujú úzku vzájomnú súvislosť všetkých javov sveta.

Vieme i to, že Komenský cez celý svoj život a za svojej literárno-pedagogickej činnosti už od študentských rokov sa zaoberal zostavovaním takýchto encyklopédií. Aj „Brána jazykov otvorená“ aj „Svet zmyslových vecí v obrazoch“, ešte i školské hry — „Škola — hra“, nehovoriac o nadšení pre pansofiu, všetko to nasvedčuje, ako sa usiloval poskytovať dorastajúcim generáciám vedomosti o skutočnom svete.

Napokon treba sa zmieniť i o tom, že Komenský, keď hovoril o podstate vzdelania, ustavične sa pričiňoval o to, aby vzdelanie prinášalo skutočný úžitok, aby ozajstné vzdelanie malo tú vlastnosť, že sa jeden poznatok vlieva do druhého, ako i vlastnosť rozšíriť sa a rozrastať.

„Hoci vzdelanie — píše Komenský — musí sa začínať, pestovať a posilňovať na vnútornom koreni cháповosti, predsa súčasne sa treba starať, aby sa aj zvonku znamenite rozširovalo do vetiev a listia, to jest, aby sa ten, kto sa učí niečo poznávať, učil sa to zároveň vyjadrovať a konať, čiže prenášať do užitku a naopak.“

A teda, I. čokoľvek kto pochopí, nech hneď rozmýšľa, aký to bude mať úžitok, aby sa nič neučil nadarmo.

II. Čokoľvek kto pochopí, nech to zasa podáva iným, aby nijaké vedomosti nevychádzali nazmar.

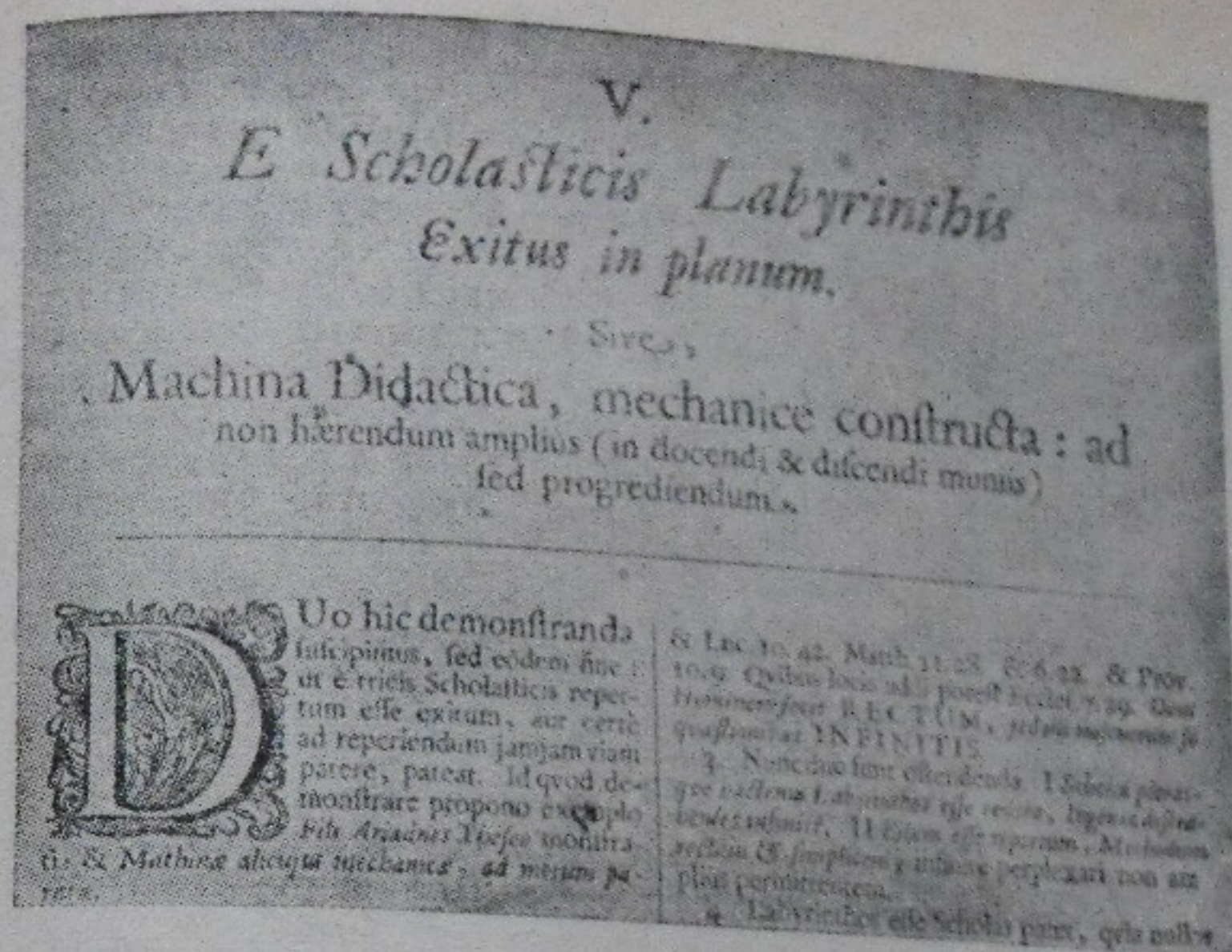
Lebo v tomto zmysle je pravdivý výrok: Tvoje vedenie nemá nijakej ceny, ak niekto druhý nevie, že to vieš. Nech sa teda neodkrýva nijaký pramienok vedy, z ktorého by hneď nevytekali potôčky“ („Veľká didaktika“, kap. XVIII, § 39—40).

6

Svoj nový, originálny a zároveň čo do praktických dôsledkov veľmi dôležitý názor na podstatu vzdelania Komenský najpodrobnejšie rozvinul v jednom zo svojich posledných pedagogických traktátov („Východ zo scholastických labyrintov na rovínu“). Komenský toto pojednanie písal už v Amsterdame r. 1657, keď pracoval na súbornom vydaní svojich pedagogických spisov. V tomto diele znova brojí proti scholastickému vzdelaniu a naznačuje celý rad nových téz, ktoré len v zárodku a neúplne rozvíjal vo „Veľkej didaktike“ a v iných pedagogických spisoch.

Komenský v tomto diele tak, ako i v mnohých iných svojich pedagogických spisoch píše, aké bezcieľne, nezmyselné a bezvýsledné je pre praktický život a konanie také školské vzdelanie.

„Lebo — píše Komenský — ak sa spytuješ: v čom vidia školy svoju úlohu?“



Titul a začiatok traktátu J. A. Komenského „Východ zo scholastických labyrintov“ zo IV. časti amsterdamského vydania „Zobraných pedagogických spisov J. A. Komenského“

Odpovedá: vo vyučovaní jazykov, náuk a umení. Ale akých jazykov, akých náuk, akých umení a v akom rozsahu? Všetko toto nie je nikde určené a v dôsledku toho vratké. Učia, aby učili, a učia sa, aby sa učili, t. j. zamestnávajú sa kvôli zamestnaniu: a nikde nebadať presvedčenie, že sa dosiahne cieľ práce alebo že sa dosiahol osobitný cieľ, ktorého sa domáhali“ („Východ zo scholastických labyrintov“, § 5).

A čo stavia Komenský proti takémuto nezmyselnému smeru v školách? Ešte v „Zákonoch dobre spravovanej školy“, ktoré napísal v Blatnom Potoku, Komenský vyložil svoju obľúbenú ideu o tom, že školy majú byť dielňami ľudskosti. V tomto traktáte vidí Komenský hlavný cieľ školy, „aby bola dielňou, v ktorej sa z ľudí vyrábajú ozajstní ľudia. Tento cieľ sa dosiahne vtedy, keď všetci, ktorých pripustili do spoločnosti múdrosti, budú mať:

1. vyspelý um,
2. budú plynne a príjemne hovoriť,
3. budú vedieť pracovať,
4. budú mravne vychovaní.

„Vedieť, robiť a hovoriť — v tom je soľ múdrosti, nevyhnutná radosť celého ľudského života, bez ktorej by všetko bolo nejapné, nevkusné a odsúdené na zánik.“ Toto „vedieť, robiť a hovoriť“ Komenský neraz vyhlasuje za „soľ“, t. j. podstatu vzdelania. Aj na tomto mieste vysvetľuje Komenský zamierenie a vyšší cieľ, ktorému má vzdelanie slúžiť. A práve takéto vzdelanie musí podľa Komenského prinášať „značný úžitok v celom živote (hospodársky, štátny a cirkevný)“.

Oceňujúc vzdelanie, aké na vtedajších školách prevládalo, Komenský objas-

ňuje svoju myšlienku, pokiaľ ide o vtedajšie školské vzdelanie, takto: „Učiť len umeniu hovoriť (predpokladá sa v latinskej reči) a neučiť zároveň aj chápať (t. j. učiť slová bez pochopenia vecí) — to značí nezdokonaľovať ľudskú prirodzenosť, ale zdokonaľovať ju iba povrchno. Kým učiť pochopiť veci, ale neučiť zároveň s tým i konať — je farizejstvo, znamená to: hovoriť, ale nekonať. Napokon, chápať a konať veci, ale si neuvážiť, aký úžitok máme zo znalosti a konania — to je polovzdelanosť. Aby sme mohli vzdelávať ľudí, ktorí poznajú veci, skúsení sú v práci a múdri vo využívaní vedomostí a práce, naša dielňa ľudskosti, škola, musí viesť rozumy cez veci tak, aby sa všade zachovávala užitočnosť a zamedzilo zneužívanie („Zákony dobre spravovanej školy”, kap. II, § 1—3).

Komenský hľadal vo „Východisku zo scholastických labyrintov” spôsob, ktorým by sa podstata vzdelania dôkladne zmenila v tom, že ľudskú povahu treba upraviť podľa životných úloh človeka.

„Účelom školy — píše Komenský — musí byť to, aby človek vyhovoval úlohám života, aby bol vzdelaný vo všetkom, čo ľudskú povahu zdokonaľuje. Musí byť schopný, aby všetky veci, ktoré mu boli zverené, dobre spravoval („genesis”, 1. 28); preto bol postavený na svet, aby ho ovládol, ako i sám seba, aby konal múdro a z vlastnej vôle, aby rozumne, pokojne a dôstojne žil a svojim bližným pomáhal” („Východisko zo scholastických labyrintov”, § 10).

Takýto účel školy pokladal Komenský za hlavný. Tomuto hlavnému účelu podrobuje tri účely, totiž teoretické vedomosti, praktickú činnosť a užívanie toho i druhého za nových okolností v živote a v konaní vzdelaného človeka. Znovu zdôrazňuje, že ak tieto účely vzdelaní ľudia splnia, „rodina, štát a cirkev sa dožijú dokonalého šťastia” (tamže, § 15). Ba čo viac, Komenský zdôrazňuje i to, že takto chápal podstatu a význam vzdelania vo všetkých svojich pedagogických spisoch: „Kto si prečíta všetky moje práce, uvidí, že je v nich všetko na tento cieľ zamerané. Komenský odôvodnene mieni, že pravidlá, ktoré pri postupe vzdelávania stanovil, sú odrazom „samej povahy ľudskej”. Keď tieto pravidlá zovšeobecňuje, požaduje zároveň, „aby všetko pomocou teórie, praxe a spôsobu používania prebiehalo, a pritom aby každý žiak sám, vlastnými zmyslami sa učil, sám sa pokúsil o všetko, čo má robiť a hľadel prispôsobiť svojej potrebe, čo má užívať. Svojich žiakov som vždy viedol k tomu, aby samostatne pozorovali, hovorili, konali a aby užívali všetko to, čo im môže prispieť k tomu, aby nadobudli trvalé vedomosti, boli ctnostní a napokon šťastní...” („Východ zo scholastických labyrintov”, § 17).

Rozoberajúc myšlienky o pravom vzdelaní, Komenský považuje za potrebné, aby sa pri vzdelávaní rozvíjali tri vlastnosti: rozum, vôľa a schopnosť konať. Medzi schopnosťami konať zaraďuje Komenský aj reč.

Preto je pochopiteľné, že v niektorých prípadoch vyhlasuje, že účelom vzdelávania je „všetko správne poznať, všetko vedieť správne vykonať a čo je nevyhnutné, vedieť to i druhým oznámiť” (tamtiež, § 2, str. 24).

Správne konať všetko, správne vykonať všetko dobré a správne používať všetky poznané veci v praxi nazýva Komenský „troma stupňami ľudskej múdrosti” (tamže, § 46). Tieto tri stupne vzdelávania a ľudskej činnosti nasledujú podľa Komenského postupne za sebou:

I. Teória sa získava predvádzaním predmetov, ich rozborom a vôbec autopsiou.

II. Prax vyžaduje vzory, syntézu, samostatnú činnosť.

III. Užívanie vyžaduje pravidlá, synkrézu a utochréziu” (tamže).

Aby teoretické poznávanie predmetov a javov správne prebiehalo, k tomu je nevyhnutné, aby človek chápal, ako tieto javy vznikajú, od akých príčin závisia, aké je ich zloženie. Človek toto pochopí vtedy, keď sa mu poskytne možnosť tieto javy vcelku a všestranne pozorovať: tieto celkové javy musia sa pomocou analýzy rozobrať na menšie časti, pričom treba tieto časti osobitne pomenovať alebo nazvať: napokon všetko poznávanie musí vznikáť za činnej účasti vonkajších zmyslových orgánov žiaka tak, aby všetko sám pozoroval, ohmatával, očuchával, okusoval, počúval a jednotlivé časti sám pomenoval. Túto aktívnu účasť vonkajších zmyslových orgánov pri poznávaní predmetov a javov nazýva autopsiou (od gréckeho slova „autos” — sám a „opseo” pozorovať), t. j. tom. Tento proces samostatného pozorovania poznávaných predmetov a javov aj iným slovom — „autophtézia”. Toto slovo je tiež gréckeho pôvodu (od slov: „auto” — sám a „esphtanomo” — cítim). Ako zo zloženia tohto slova vidíme, slovo „autophtézia” je všeobecnejšie než slovo „autopsis”, keďže predpokladá samostatné vnímanie rozličnými zmyslovými orgánmi, nielen zrakom.

Aby sa dosiahol druhý stupeň ľudskej múdrosti, k tomu treba mať podľa Komenského mienky aspoň tri podmienky: 1. predovšetkým vzor toho, čo treba robiť, 2. ukážka toho, ako sa to robí, počnúc najmenšou časťou praktického pokusu, až po vyhotovenie vzoru vcelku: takéto štádium praxe nazýva Komenský syntézou; 3. nakoniec, toto prevádzanie praxe predpokladá aktívnu účasť žiaka, ktorému sa musí dovoliť, aby sám skúsil pokus vykonať a mohol prípadné chyby odstraňovať dotiaľ, kým sa to nenaučí urobiť bez chyby. Takýto systém praxe nazýva Komenský „autopraxiou”, čím znovu zdôrazňuje myšlienku, že človek sám musí urobiť to, čo má splniť.

„Chresis”, t. j. používanie teórie v praxi za iných predvídaných alebo nepredvídaných okolností a v iných prípadoch podľa Komenského mienky sa delí na tri časti alebo závisí od troch podmienok: 1. od vysvetlenia alebo podávania tých pravidiel, ktoré ukazujú, na čo sú tie veci a činy určené a na ktoré pravidlá sa vzťahujú; 2. „sinkrisis”, t. j. porovnávanie toho, akú znalosť alebo umenie je dobre, lepšie alebo najlepšie použiť, a naopak, akú znalosť zle, horšie a najhoršie zneužiť: 1. kvôli napodobeniu, 2. aby sa jej dalo vyhnúť.

Napokon, posledným, tretím stupňom je „autochresia”, t. j. samostatné užívanie vedomostí. Autochrézia predpokladá, že sa získané vedomosti použijú na to, aby sa uskutočnilo akékoľvek nové počínanie a konanie.

Keď odhaľuje náplň a spôsob uvedených troch stupňov ľudskej múdrosti, Komenský zovšeobecňuje svoje predstavy a poukazuje na nevyhnutnú potrebu, aby sa v školách zaviedli cvičenia nielen v náukách a umeniach, ale aj vo všeobecnej múdrosti. „Tým — dodáva — musia padnúť výčitky, ktoré kladú stavu učných ľudí, najmä výčitky zo scholasticizmu (t. j. že sa nehodia pre praktické veci)” („Východisko zo scholastických labyrintov”, § 50).

Prichodí nám poznamenať, že tieto Komenského názory na podstatu pravého vzdelania si zasluhujú náležitú pozornosť. Vidíme, že tieto názory vedú k tomu, aby sa zásada vzdelania uskutočnila, teória spojila s praxou, že vzdelávanie sa zbavuje scholasticizmu a naopak vzdelanie dávajú do služieb rozmanitých praktických úloh kultúrneho človeka a kultúrnej spoločnosti, čo Komenský tak jasne odhalil vo svojom nevelkom traktáte „O kultúre prirodzeného nadania”.

Je nesporné, že Komenského názory na podstatu pravého vzdelania predvídali pokrokovú pedagogickú myšlienku od XVIII. do XIX. storočia včítane.

Len idey zakladateľov marxizmu-leninizmu a našej sovietskej pedagogiky prispeli k tomu, že túto otázku treba chápať novým spôsobom, svojrázne a v pravom vedeckom duchu. Je celkom pochopiteľné, že Komenský tieto idey nemohol úplne predvídať, najmä preto, že jeho metodológia pedagogického zmýšľania je ďaleko od tých zásadných stanovísk, ktoré zdôrazňovali zakladatelia marxizmu-leninizmu a ktoré sa teraz uskutočňujú v našej socialistickej vlasti za iných, v dejinách dosiaľ nevidaných sociálnych a historických podmienok.

VII.

ZÁSADA PRIRODZENOSTI

1. Prirodzenosť ako zhoda s vlastnosťami ľudskej prirodzenosti a základ Komenského demokratických a humanistických ideí. 2. Zásada prirodzenosti ako základ postupnosti, dôslednosti a tvorivosti žiakov pri vyučovaní a zároveň ako základ ľahkého a príjemného vyučovania.

1

Zásada prirodzenosti je charakteristickým novodobým javom nielen v pedagogike, ale aj v juristike a v medicíne. Komenskému patrí česť, že je prvým teoretikom, ktorý odôvodnil túto pedagogickú zásadu, a od tých čias sa až podnes uplatňuje na stránkach našich pedagogických traktátov. Musíme ale poznamenať, že ranými predchodcami Komenského po tejto stránke boli predstaviteľia stoickej filozofie a jeho bližšími predchodcami boli zasa Rabelais, Montaigne a Campanella. V pedagogických dielach Komenského stretáme sa každú chvíľu s tým, že sa odvoláva na reprezentantov stoickej filozofie a využíva ju pre pedagogiku. Často sa odvoláva na Ciceróna, Senecu a iných. Keď Komenský hovorí, že človek má od prírody isté mravné vlastnosti, cituje vlastne Ciceróna: „My si s narodením prinášame zárodky cnosti; a keby sa tieto cnosti mohli rozvíjať, sama príroda by nás priviedla k blaženému životu“ („Veľká didaktika“, kap. V, § 13, str. 44, slov. vyd.). Keď Komenský dokazuje na príkladoch autodidaktov, že možno samostatne poznávať rôznorodé veci, cituje vlastne Senecu: „Máme v sebe zasadené semená všetkých umení...“

Je všeobecne známe, že keď Komenský odôvodňuje svoje pedagogické zásady a pravidlá, veľmi často operuje konkrétnymi príkladmi z prírody vonkajšej vo vzťahu k človeku. Nazdávame sa, akoby Komenský, keď analyzuje konkrétne fakty z prírody, určoval pravidlá výchovy podľa analógie so zákonmi vonkajšej prírody. Také analógie obsahujú kapitoly XVI. až XVIII. „Veľkej didaktiky“. Aj v iných Komenského dielach často nachádzame príklady, ako obdobne dokazuje svoje pedagogické tézy. Vzniká dojem, ako keby si bol Komenský vypožičal ideu prirodzenosti z oblasti vonkajšej prírody vo vzťahu k človeku.

Takáto predstava o Komenského hlavnej pedagogickej zásade je chybná a založená na nedorozumení, ktoré vzniká z nie dosť pozorného ponímania pedagogických ideí Komenského a metód jeho dôkazov. V skutočnosti základom a stredom Komenského idey prirodzenosti nie je jeho náhľad na vonkajšiu prírodu, ale na prirodzenosť človeka.

Komenský pripravuje svoje pedagogické zásady a pravidlá v prvých kapi-

tolách svojej „Veľkej didaktiky“, hlavne v kapitolách IV. až VII. Pri hlbšom štúdiu týchto kapitol zisťujeme, že Komenský v nich dôkladne objasňuje svoj názor na prirodzenosť človeka. Poníma človeka: 1. ako rozumného tvora; 2. ako tvora, ktorý panuje nad inými tvormi; 3. ako tvora, ktorý je obrazom a radosťou svojho stvoriteľa.

Komenský menuje uvedené vlastnosti človeka nielen cieľmi, ktoré sa človek má usilovať dosiahnuť, alebo požiadavkami naň kladenými, ale aj „troma vlastnosťami v tomto živote... ktoré tvoria v človekovi všetku jeho podstatu“ („Veľká didaktika“, záhlavie, § 7).

Celá V. kapitola „Veľkej didaktiky“ je venovaná odhaľovaniu vlastností a kvalít ľudskej prirodzenosti a jej širokých schopností poznávať všetok okolitý svet. Tu Komenský hlása, že človekovi je vrodená túžba po poznaní, schopnosť znášať námahu a túžba po nej. Komenský na príkladoch autodidaktov ukazuje, „že človek prirodzenou chtivosťou môže dôjsť ku všetkému“ (tamtiež, kap. V, § 8, str. 93 rus., 42 slov. vyd.). Tu Komenský v obraznom podaní súčasne zdôrazňuje schopnosť človeka samostatne získať vedomosti. Hovorí, „že človek má naozaj v sebe všetko: totiž aj lampu, aj knôt, aj olej, aj kresadlo s celým príslušenstvom. Len keby vedel dostatočne vykresávať a zachytávať iskry a zapalovať knôt, hneď by videl podivuhodné poklady múdrosti božej, tak v sebe samom, ako aj vo väčšom svete (ako je všetko usporiadané podľa počtu, miery a váhy)“.

V tej istej V. kapitole odhaľuje Komenský skvelú vlastnosť človeka, vnímať milióny obrazov (tamtiež, § 11, str. 94 rus., str. 43 slov. vyd.).

Treba ale mať na zreteli, že pojem prirodzenosti človeka chápe Komenský veľmi mnohostranne. Do tohto pojmu zahrnuje nielen duševné vlastnosti ľudí, ale aj ich fyzické vlastnosti, alebo správnejšie povedané, biologické a fyziologické vlastnosti. Vyhlasuje, že ľudské telo je schránkou duše a že zdravie duše zasa závisí od zdravotného stavu tela — tejto schránky duše. Do fyziologickej časti tela — zmyslových ústrojov, mozgu a srdca umiestuje nielen zmysly, ale aj rozum, vôľu a city, ba aj rôzne funkcie rozumu umiestuje do rôznych častí mozgu.

Keď sledujeme Komenského názory na prírodu, nemôžeme napokon opomenúť jeho predstavu o človekovi ako o mikrokozme. Prevzal ju z učení starogréckych filozofov. Pre pedagogické názory Komenského — ako aj pre jeho názory na prirodzenosť človeka — predstava človeka ako o mikrokozme je nesmierne dôležitá, lebo sa touto predstavou v značnej miere odstraňuje dualistická predstava človeka s obvykle prijatým jeho delením na dve protikladné časti — materiálnu a duševnú. Komenský hovorí „filozofi pomenovali človeka mikrokozmom, svetom v malom, obsahujúcom v sebe zvinuté všetko, čo vidieť širokoďaleko rozprestreté po makrokozme“ („Veľká didaktika“, kap. V, § 5, str. 91 rus., 40 slov. vyd.). Ale ak je tomu tak, ak v mikrokozme je obsiahnuté „zvinuté všetko, čo vidieť širokoďaleko rozprestreté po makrokozme“, je prirodzené, že ľudská prirodzenosť má v sebe aj vlastnosti objektívnej, vonkajšej prírody. Z toho pochopíme, že podľa Komenského je nelogické stavať ľudskú prirodzenosť do protikladu s vonkajšou prírodou.

Človek ako mikrokozmos, ktorý spojuje v sebe objektívnu a subjektívnu prírodu, javí sa nám zároveň ako jednotný celok, aj ako harmonické spojenie všetkých stránok svojej bytosti. Ale ak je tomu tak, vtedy zákonitosť jeho objektívnej a subjektívnej prirodzenosti, materiálnej a duševnej, kdesi, v akomsi stupni splýva, alebo je jednáka.

Táto Komenského predstava prirodzenosti človeka obsahuje úplne novú, ale pritom hlbokú, tvorivú a modernú myšlienku, ktorá dala základ vedeckému skúmaniu človeka. Pre pedagogiku je táto idea tvorivou hlavne preto, lebo vedecké skúmanie ľudskej prirodzenosti malo zároveň za následok vedecké pôsobenie na človeka, so zámerom, aby sa toto pôsobenie presne a pravidelne zregulovalo, a tak sa dosiahli výsledky tohto pôsobenia, ktoré z neho nevyhnutne a pravidelne vyplývajú. Preto Komenský často stavia otázku pedagogického pôsobenia na človeka tak, aby tieto vplyvy neboli neúspešné.

Komenský natoľko presne a mnohostranne rozviedol myšlienku určenia zákonitosti pedagogického vplyvu a utvárania tohto vplyvu podľa zákonov prírody, že skúmatelia Komenského pedagogických ideí nie bezdôvodne považujú práve jeho, a nie Rousseaua za pôvodcu výroku, že príroda je evanjeliom výchovy.

Aby sme správne pochopili túto Komenského ideu prirodzeného utvárania pedagogického vplyvu, musíme uvážiť ešte jednu, veľmi dôležitú myšlienku, ktorá Komenskému umožnila, aby položil za základ metód vplyvu na človeka myšlienku prirodzenosti. Vychádza pritom z myšlienky, že všetko, čo je človekovi vlastné, sa od prírody vyznačuje nevyčerateľnou silou pre takrečeno spontánny, samočinný pohyb v určitom smere: „Každá vec sa nielen ľahko dáva viesť tam, kam sa od prírody kloní“, ale viac ako to, aj „sa tam sama od seba ponáhľa s akousi ľúbosťou, takže by ju to bolelo, ak by si jej bránil“ („Veľká didaktika“, kap. XII, § 10, str. 126 rus., 77 slov. vyd.). Isteže pozorujeme v tejto Komenského formulácii teleologický a animistický výklad zákonitosti prírody: vec „sa s ľúbosťou ponáhľa“, „bolelo by ju to“. Tento teleologizmus a animizmus prírody sa u Komenského ešte zreteľnejšie prejavuje, ako sme už videli, pri samom určovaní prírody, ktorej Komenský pripisuje, že „nespeje k svojmu cieľu proti vôli a s odporom, ale skôr ochotne a príjemne...“ „Takže, ak sa jej v tom bráni, to spôsobuje bolesť a smrť“ (tamtiež, kap. V, § 2, str. 90 rus., 39 slov. vyd.).

Na tejto metodologickej zásade buduje Komenský celú svoju pedagogiku. Pretože je presvedčený, že človek je od prírody obdarený nevyčerateľnou túžbou po poznaní a cnosti, treba podľa neho preskúmať prirodzené túžby ľudí a poskytnúť možnosť a príslušnú potravu na uspokojenie prirodzenej požiadavky ľudí v tomto smere. „Metóda, aby vzbudila chuť do štúdia, musí byť za prvé prirodzená“ — napísal Komenský. „Lebo všetko, čo je prirodzené, postupuje samo od seba. Vodu netreba nútiť, aby tiekla dolu svahom; odstráň len násyp alebo čokoľvek, čo ju zdržuje, hneď ju uvidíš tiecť. Ani vtáka netreba prosiť, aby vyletel, len otvor klieťku; podobne ani oko alebo ucho netreba prosiť, aby sa obrátilo k peknej maľbe alebo melódii, ak im ju podávaš; skôr ich bude treba zdržiavať pri takýchto veciach“ (tamtiež kap. XVII, § 19, str. 164 rus., 116 slov.).

Na tej istej prirodzenej metóde buduje Komenský aj zovšeobecnenie svojich didaktických hľadání v jednom zo svojich posledných pedagogických traktátov — „Východisko zo scholastických labyrintov“. V tomto traktáte prisudzuje rozumu túžbu „poznať mnohé“, „poznávať a chápať jedno za druhým“, prisudzuje mu radosť „z pozorovania mnohotvárnosti“, túžbu po „nových objektoch“ a „odpor voči všedným predmetom“ atď. Z toho istého hľadiska prisudzuje Komenský vôľi túžbu „po dobrotivosti“, náchylnosť k tomu, čo sľubuje viac dobra, slobodný výber toho, čo sa jej zdá ako čosi dobré, nevyčerateľnú túžbu po mnohom, a pritom vždy novom a mnohotvárnom atď.

tolách svojej „Veľkej didaktiky“, hlavne v kapitolách IV. až VII. Pri hlbšom štúdiu týchto kapitol zistujeme, že Komenský v nich dôkladne objasňuje svoj názor na prirodzenosť človeka. Poníma človeka: 1. ako rozumného tvora; 2. ako tvora, ktorý panuje nad inými tvormi; 3. ako tvora, ktorý je obrazom a radosťou svojho stvoriteľa.

Komenský menuje uvedené vlastnosti človeka nielen cieľmi, ktoré sa človek má usilovať dosiahnuť, alebo požiadavkami naň kladenými, ale aj „troma vlastnosťami v tomto živote... ktoré tvoria v človekovi všetku jeho podstatu“ („Veľká didaktika“, záhlavie, § 7).

Celá V. kapitola „Veľkej didaktiky“ je venovaná odhaľovaniu vlastností a kvalít ľudskej prirodzenosti a jej širokých schopností poznávať všetok okolitý svet. Tu Komenský hlása, že človekovi je vrodená túžba po poznaní, schopnosť znášať námahu a túžba po nej. Komenský na príkladoch autodidaktov ukazuje, že človek prirodzenou chtivosťou môže dôjsť ku všetkému“ (tamtiež, kap. V, § 8, str. 93 rus., 42 slov. vyd.). Tu Komenský v obraznom podaní súčasne zdôrazňuje schopnosť človeka samostatne získať vedomosti. Hovorí, „že človek má naozaj v sebe všetko: totiž aj lampu, aj knôt, aj olej, aj kresadlo s celým príslušenstvom. Len keby vedel dostatočne vykresávať a zachytávať iskry a zapalovať knôt, hneď by videl podivuhodné poklady múdrosti božej, tak v sebe samom, ako aj vo väčšom svete (ako je všetko usporiadané podľa počtu, miery a váhy)“.

V tej istej V. kapitole odhaľuje Komenský skvelú vlastnosť človeka, vnímať milióny obrazov (tamtiež, § 11, str. 94 rus., str. 43 slov. vyd.).

Treba ale mať na zreteli, že pojem prirodzenosti človeka chápe Komenský veľmi mnohostranne. Do tohto pojmu zahrnuje nielen duševné vlastnosti ľudí, ale aj ich fyzické vlastnosti, alebo správnejšie povedané, biologické a fyziologické vlastnosti. Vyhlásuje, že ľudské telo je schránkou duše a že zdravie duše zasa závisí od zdravotného stavu tela — tejto schránky duše. Do fyziologickej časti tela — zmyslových ústrojov, mozgu a srdca umiestuje nielen zmysly, ale aj rozum, vôľu a city, ba aj rôzne funkcie rozumu umiestuje do rôznych častí mozgu.

Keď sledujeme Komenského názory na prírodu, nemôžeme napokon opomenúť jeho predstavu o človekovi ako o mikrokozme. Prevzal ju z učení starogréckych filozofov. Pre pedagogické názory Komenského — ako aj pre jeho názory na prirodzenosť človeka — predstava človeka ako o mikrokozme je nesmierne dôležitá, lebo sa touto predstavou v značnej miere odstraňuje dualistická predstava človeka s obvykle prijatým jeho delením na dve protikladné časti — materiálnu a duševnú. Komenský hovorí „filozofi pomenovali človeka mikrokozmom, svetom v malom, obsahujúcom v sebe zvinuté všetko, čo vidieť široko-ďaleko rozprestreté po makrokozme“ („Veľká didaktika“, kap. V, § 5, str. 91 rus., 40 slov. vyd.). Ale ak je tomu tak, ak v mikrokozme je obsiahnuté „zvinuté všetko, čo vidieť široko-ďaleko rozprestreté po makrokozme“, je prirodzené, že ľudská prirodzenosť má v sebe aj vlastnosti objektívnej, vonkajšej prírody. Z toho pochopíme, že podľa Komenského je nelogické stavať ľudskú prirodzenosť do protikladu s vonkajšou prírodou.

Človek ako mikrokozmos, ktorý spojuje v sebe objektívnu a subjektívnu prírodu, javí sa nám zároveň ako jednotný celok, aj ako harmonické spojenie všetkých stránok svojej bytosti. Ale ak je tomu tak, vtedy zákonitosť jeho objektívnej a subjektívnej prirodzenosti, materiálnej a duševnej, kdesi, v akomsi stupni splyva, alebo je jednaká.

Táto Komenského predstava prirodzenosti človeka obsahuje úplne novú, ale pritom hlbokú, tvorivú a modernú myšlienku, ktorá dala základ vedeckému skúmaniu človeka. Pre pedagogiku je táto idea tvorivou hlavne preto, lebo vedenie na človeka, so zámerom, aby sa toto pôsobenie presne a pravidelne zregulovalo, a tak sa dosiahli výsledky tohto pôsobenia, ktoré z neho nevyhnutne a pravidelne vyplývajú. Preto Komenský často stavia otázku pedagogického pôsobenia na človeka tak, aby tieto vplyvy neboli neúspešné.

Komenský natoľko presne a mnohostranne rozviedol myšlienku určenia zákonitosti pedagogického vplyvu a utvárania tohto vplyvu podľa zákonov prírody, že skúmatelia Komenského pedagogických ideí nie bezdôvodne považujú práve jeho, a nie Rousseaua za pôvodcu výroku, že príroda je evanjeliom výchovy.

Aby sme správne pochopili túto Komenského ideu prirodzeného utvárania pedagogického vplyvu, musíme uvážiť ešte jednu, veľmi dôležitú myšlienku, ktorá Komenskému umožnila, aby položil za základ metód vplyvu na človeka myšlienku prirodzenosti. Vychádza pritom z myšlienky, že všetko, čo je človekovi vlastné, sa od prírody vyznačuje nevyčerateľnou silou pre takrečeno spontánny, samočinný pohyb v určitom smere: „Každá vec sa nielen ľahko dáva viesť tam, kam sa od prírody kloní“, ale viac ako to, aj „sa tam sama od seba ponáhľa s akousi ľúbosťou, takže by ju to bolelo, ak by si jej bránil“ („Veľká didaktika“, kap. XII, § 10, str. 126 rus., 77 slov. vyd.). Isteže pozorujeme v tejto Komenského formulácii teleologický a animistický výklad zákonitosti prírody: vec „sa s ľúbosťou ponáhľa“, „bolelo by ju to“. Tento teleologizmus a animizmus prírody sa u Komenského ešte zreteľnejšie prejavuje, ako sme už videli, pri samom určovaní prírody, ktorej Komenský pripisuje, že „nespeje k svojmu cieľu proti vôli a s odporom, ale skôr ochotne a príjemne...“ „Takže, ak sa jej v tom bráni, to spôsobuje bolesť a smrť“ (tamtiež, kap. V, § 2, str. 90 rus., 39 slov. vyd.).

Na tejto metodologickej zásade buduje Komenský celú svoju pedagogiku. Pretože je presvedčený, že človek je od prírody obdarený nevyčerateľnou túžbou po poznaní a cnosti, treba podľa neho preskúmať prirodzené túžby ľudí a poskytnúť možnosť a príslušnú potravu na uspokojenie prirodzenej požiadavky ľudí v tomto smere. „Metóda, aby vzbudila chuť do štúdia, musí byť za prvé prirodzená“ — napísal Komenský. „Lebo všetko, čo je prirodzené, postupuje samo od seba. Vodu netreba nútiť, aby tiekla dolu svahom; odstráň len násyp alebo čokoľvek, čo ju zadržuje, hneď ju uvidíš tiecť. Ani vtáka netreba prosiť, aby vyletel, len otvor klietku; podobne ani oko alebo ucho netreba prosiť, aby sa obrátilo k peknej maľbe alebo melódii, ak im ju podávaš; skôr ich bude treba zdržiavať pri takýchto veciach“ (tamtiež kap. XVII, § 19, str. 164 rus., 116 slov.).

Na tej istej prirodzenej metóde buduje Komenský aj zovšeobecnenie svojich didaktických hľadanií v jednom zo svojich posledných pedagogických traktátov — „Východisko zo scholastických labyrintov“. V tomto traktáte prisudzuje rozumu túžbu „poznať mnohé“, „poznávať a chápať jedno za druhým“, prisudzuje mu radosť „z pozorovania mnohotvárnosti“, túžbu po „nových objektoch“ a „odpor voči všedným predmetom“ atď. Z toho istého hľadiska prisudzuje Komenský vôľi túžbu „po dobrotivosti“, náchylnosť k tomu, čo sľubuje viac dobra, slobodný výber toho, čo sa jej zdá ako čosi dobré, nevyčerateľnú túžbu po mnohom, a pritom vždy novom a mnohotvárnom atď.

Najväčším zovšeobecnením v tomto traktáte je Komenského výrok, že chovancova a žiakova samostatnosť má tieto tri podoby: autopsia, autochrésia a autoprasia, t. j. samostatne vnímať alebo pozorovať, samostatne uvažovať a používať a konečne samostatne konať.

Ako je známe, Komenský sformuloval v závere svojej literárno-pedagogickej činnosti svoje názory o tom, aké je dôležité a cenné pre pedagogiku uznávať zásady prirodzenosti, v známom nadpise na vinete „Omnia sponte fluant, absit violentia rebus“, čo v preklade znamená: „Nech všetko voľne tečie, preč s násilím vo veciach!“

Je pochopiteľné, že sociálnopolitické motívy jeho čias nadiktovali Komenskému myšlienku prirodzenosti, ale na pomoc a na zdôvodnenie svojich sociálnopolitických názorov Komenský použil jeden z najpokrokovejších metodologických prúdov: použiť zákony prírody nielen na to, aby sme sa jej podrobili, ale aby sme ju pretvorili. V časoch Komenského už jestvovala vynachádzavosť v mechanických umeniach, ktorá prekvapovala vtedajších ľudí, a práve tento odbor ľudskej činnosti Komenský použil ako vzor aj pre pedagogickú činnosť. Preto aj v rozvinutom záhlaví aj vo všetkých svojich pedagogických dielach Komenský každú chvíľu uvádza príklady z odboru mechanických zručností. Týmto príkladmi dokazuje, aká pravdivá je jeho hlavná myšlienka — že v prírode treba hľadať podklady pre pedagogickú činnosť.

Komenského chápanie prírody nemá celkom metafyzický charakter. Ako metafyzik chápe veci a priori nie aké sú, ale aké mohli byť, než sa stali vecami. Komenský tento názor vnáša aj do výchovy: deti nechápe také, aké sú, ale aké by mali byť.

Prirodzenosť dieťaťa je reálnym pojmom, pokiaľ máme na mysli to, čo je prirodzené všetkým ľuďom; je ale aj ideálnym pojmom, pokiaľ myslíme na prirodzené vlohy a potencie. Uznatie tejto ideálnej prirodzenosti už od narodenia je základnou požiadavkou každej prirodzenej výchovy.

Komenský vysoko hodnotí ideálne schopnosti detí, ktoré sú v nich skryté od narodenia aspoň potenciálne, a to ho pôvodne vedie k dosť radikálnemu pedagogickému názoru. Vrávi: „Netreba teda nič vnášať do človeka zvonka, lež rozvíňať to, čo má v sebe zavínuté, a ukazovať, čo ktorá vec je“ („Veľká didaktika“, kap. V, § 5, str. 91 rus., 41 slov. vyd.). Komenský sa pritom odvoláva na Pytagora, ktorý zavše hovoril, že človeku je od prírody dané, aby vedel všetko, žeby aj sedemročný chlapec mohol odpovedať na všetky filozofické otázky, ak by sa ho len rozumne na ne pýtali. Zdalo by sa, že z tohto názoru na ideálnu prirodzenosť detí Komenský by musel urobiť pedagogické závery a vo svojich pedagogických dielach by musel rozvinúť spôsoby Sokratovej heuristiky alebo meheutiky. No, Komenský to neurobil.

Ľudská prirodzenosť je od samého narodenia obdarená najrozličnejšími schopnosťami pre výchovu. Či treba niektoré z týchto schopností pre výchovu vylúčiť? Či sama príroda neukazuje vo väčšine prípadov, že všetky tieto schopnosti treba bez výnimky ďalej rozvíňať? Preto tretia požiadavka prirodzenosti znie: pri vzdelávaní človeka treba mať na zreteli všetky schopnosti človeka. Pretože všetky tieto schopnosti tvoria ľudskú prirodzenosť, možno túto požiadavku vyjadriť inak: človek sa má stať človekom pomocou vzdelávania. Preto prirodzené vzdelávanie je výhradne ľudským vzdelávaním. Pretože príroda nič nevylučuje z týchto schopností, čo má podľa jej plánu slúžiť na vytvorenie tela, neslobodno pri vzdelávaní vynechať nijakú ľudskú schopnosť. Preto Komenský

žiada, aby školy boli dielňami ľudskosti, t. j. aby si dali za úlohu vzdelávať celého človeka.

Všestranné rozvinutie ľudských schopností sa často označuje názvom „harmonické vzdelanie“, takže harmonické a ľudské vzdelanie má jednaký význam. Hudobná harmónia má základný tón, od ktorého závisia všetky ostatné tóny. Aj v Komenského chápaní ľudského vzdelania pozorujeme taký základný tón. V jeho didaktických spisoch je takým tónom nepochybne intelekt. Všade zdôrazňuje intelektualistické chápanie ľudských schopností. Avšak podľa jeho názoru rozvoj intelektu nie je samoučelom, lež je zamierený na vytvorenie dobrej mravnosti. To nastáva tým lepšie a presnejšie, čím väčší slúži intelekt rozvoju týchto vlastností.

Komenský si zasluhuje, aby ho pokladali za jedného z najvynikajúcejších reprezentantov humanizmu, pretože zdôrazňuje požiadavku vzdelávania človeka. No popri požiadavke vzdelávať subjekt, poukazuje Komenský aj na nevyhnutnosť vzdelávať človeka i z hľadiska životnej potreby. Komenský považuje právu človeka do života za jednu z hlavných úloh ľudského vzdelávania. Podľa jeho názorov človek musí poznať všetko, čo jestvuje na to, aby bol vstave opanovať a podrobiť si ho svojim cieľom. Tak prechádza Komenský od antropocentrického, teologického, teleologického názoru k utilitarizmu vo výchove. Žiada, aby školy skúmali nielen to, čo a ako sa prejavuje vo veciach, ale aj to, ako všetky veci usmerniť pre ľudský úžitok. Žiada pritom, aby sa veci z tohto hľadiska neskúmali utopisticky alebo platonicky, ale reálne. Treba tiež poznamenať, že utilitaristický princíp spojuje Komenský s predstavou, že užitočné zodpovedá zároveň prirodzenosti dieťaťa a je preň teda príjemné. Poukazovaním na prednosti a užitočnosť skúmanej veci treba strhnúť mládež.

Aj demokratizmus v pedagogike Komenského je založený na zásade prirodzenosti. Každý, kto sa narodil ako človek, má tú istú prirodzenosť. Pretože ľudská prirodzenosť zostáva, alebo zostane vo všetkých svojich obmenách takou, akou sa prejavuje, potom, ak vie niekto niečo, môžu to vedieť aj všetci; ak rozumie niekto, v čom je podstata vzdelania, môžu tomu rozumieť aj všetci ostatní. Na základe predstavy, že ľudská prirodzenosť je rovnaká, žiada Komenský, aby boli všetci ľudia vzdelaní. Bolo by nespravodlivé vylúčiť z tohto akékoľvek individuum už so zreteľom na rovnakosť našej prirodzenosti i so zreteľom na stvoriteľa, na archetyp ľudskej prirodzenosti. „Veľká didaktika“, ako to oznamuje rozvinutý titul, má vedieť naučiť všetkých všetkému. Z tejto cieľovej úlohy hlavného diela Komenského je zrejmé, že Komenský používa základnú tézu o totožnosti ľudskej prirodzenosti osobitne v škole. Týmto obhajuje Komenský všeobecné rovnaké vzdelanie pre všetkých ľudí. Toto všeobecné ľudské vzdelanie je určené nielen pre tých, ktorí hodlajú v budúcnosti navštevovať latinskú školu, ale aj pre tých, ktorí sa budú v živote zaoberať remeslom. Pretože vzdelávanie sa bude uskutočňovať v škole, kde materinská reč je hlavným vzdelávacím prostriedkom, táto škola nemá sa pomenovať národnou školou, ale školou s vyučovacou rečou materinskou. Komenský nepovažuje túto školu za vzdelávaciu ustanovizeň pre takzvané nižšie stavy, ale hľadá na ňu z hľadiska rovnosti ľudskej prirodzenosti, z čoho vyplýva, že všetci ľudia majú rovnaké právo vzdelávať sa v prípravnej škole, ako aj v školách, kde nadobudnú vyššie vzdelanie. Komenský z toho vyvodzuje prirodzenú požiadavku, aby boli všetci ľudia vzdelaní a aby sa všetci vzdelávali v jednej spoločnej škole, ktorá im poskytne pomerne ukončené vzdelanie.

S touto požiadavkou súvisí ešte iná, pre Komenského veľmi dôležitá požiadavka. Pretože všetci ľudia majú rovnakú prirodzenosť, treba v nich rovnako vyvinúť tri schopnosti: facultas, intellectiva, volitiva et potestiva (chápanie, vôľa a činnosť).

Z tohto Komenský vyvodzuje, že o čom ľudia prirodzene rovnako zmýšľajú, je bezpochyby pravdivé; to, čo sa usilujú rovnako prirodzene dosiahnuť, je bezpochyby dobré a to, na čo majú všetci prirodzené orgány, je bezpochyby možné.¹⁷ Komenský sa nazdáva, že ak sa ľudia budú vzdelávať na základe týchto všeobecných schopností, odstránia sa všetky chyby a bludy. Všeobecnú rovnosť ľudskej prirodzenosti menuje vo svojej „Panegersii“ univerzálnou cestou (via universalitatis), ktorá môže zaručiť mier a dokonalý súlad na zemi.

Hoci Komenský zdôrazňoval, že ľudská prirodzenosť je rovnaká, zapodieval sa aj individuálnymi osobitosťami ľudí. Bol príliš jemným pozorovateľom, aby nezbadal, ako sa rozlišujú ľudské povahy v empirických tvaroch jestvovania, podľa stupňov svojich vlôh. Keď hovorí o týchto rozdieloch, že ich nemôžeme ovládať, že rozdelenie vlôh závisí značne od božskej blahovôle, zdá sa, že vidí ich pôvod v božskej múdrosti. Prítom ale odôvodňuje vývin vlôh nedostatkom prirodzenej harmónie. Tak, ako choroby tela majú svoj pôvod v nenormálnom pomere medzi vlhkosťou a suchom, medzi teplom a zimou, tak citová vnímavosť nie je ničím iným než jemnosťou a pohyblivosťou živočíšnych duchov v mozgu. Ak sú pohyblivejšie, prebiehajú rýchlejšie cez vonkajšie čuvy, a tým rýchlejšie prebieha aj to, čo vzbudzujú veci; tuposť je zapríčinená opačnými vlastnosťami týchto duchov. Avšak všetky stupne rozvoja detských vlôh nie sú tak značné, aby podmienili zmenu ľudskej prirodzenosti. Nech je dieťa hocako slabé, pokiaľ ide o vlohy, predsa môžeme z každého človeka vytvoriť, keď už nie Merkúra, teda aspoň človeka. Už toto tvrdenie nasvedčuje, aký optimista je Komenský v svojom názore na rozdielnosť ľudských vlôh a na ich usmerňovanie. Komenský sa nazdáva, že nenadani ľudia sa v skutočnosti vyskytujú práve tak zriedka, ako ľudia, ktorým od prírody chýbajú niektoré údy. Tak ako zriedka býva prirodzená slepota, hluchota a pod., práve tak zriedka sa vyskytujú ľudia výnimočne tupí. Ale neslobodno podrobiť všetkým jednakému vedeniu. Bolo by bezúčelné tlačiť prírodu tam, kam sa nežiada. Preto, ak vychovávateľ chce nasledovať prírodu, nesmie použiť nijaké násilie. Ak pozoruje, že chovanec začína čosi robiť neúspešne, môže úfať, že vznikajúce chyby sa odstránia, akonáhle nastane príležitosť použiť už zrelšie sily. Komenský uvádza ako analógiu strom s odrezanými vetvami, ktoré sa vyvíjajú ešte mocnejšie, lebo sa hojnejšie zásobujú životnými šťavami.

Keď sa zacielieme na dobré rady vo vzťahu ku individualitám, ktoré dával Komenský vo svojich spisoch, presviedčame sa, že zdôrazňovanie rovnosti ľudskej prirodzenosti privádza ho iba ku spoločným a pre všetkých rovnakým ustanovizniam. Zo školy treba odstrániť všetko cudzie, čo nezodpovedá duševným silám mládeže, ako aj všetko to, čo nie je nevyhnutné alebo je príliš odborné. Žiaci viac-menej nadaní majú podľa mienky Komenského sedieť v jednej triede a vzájomne sa povzbudzovať a posilňovať. Prítom ale radí, aby sa každý zameriaval tam, kam ho vábi skrytý pud (occultus instinctus), a potom každý bude svojím spôsobom užitočný pre ľudskú spoločnosť. Komenský najväčšiu dôležitosť pripisuje poslednej rade, ktorá sa týka akadémií. Podobne ako

¹⁷ „Panegersia“, kap. IX, § 14–15.

niekto, keď nasleduje svoje prirodzené schopnosti, stáva sa lepším hudobníkom, básnikom alebo znalcom prírody, iní zas lepšie si osvoja bohoslovetvo, medicínu alebo právovedu. Komenský preto odporúča, aby rektor usporiadal pre absolventov klasickej školy skúšky, pomocou ktorých by si overil nielen to, či je niektorý žiak schopný pre univerzitné štúdium, ale aj, ktorý z nich má študovať bohoslovetvo, ktorý právo a ktorý medicínu. Keď hodnotíme všetky tieto definície a rady Komenského, ktoré sa týkajú individuálnych osobitostí ľudskej prirodzenosti, môžeme povedať, že celou jeho didaktikou prechádza zrejma tendencia, rovnako sprístupniť všetko pre všetkých, čo vyjadruje už aj titul „Veľkej didaktiky“, ktorá má naučiť všetkých všetkému. Vo svojej „Fyzike“ hovorí Komenský: „Človek je všetko, lebo vie sa stať všetkým.“¹⁸

Tak ako sa strom vyvíja zo svojich vnútorných prameňov, alebo, ako to hovorí Komenský, z koreňov, tak aj z dieťaťa sa môže stať človek prostredníctvom svojich prirodzených vlôh. Výchova nekladie si iné úlohy, iba rozvíjať detské prirodzené vlohy. Prirodzené vlohy zdokonaľujeme tak, že ich použijeme v praxi. Nie učiteľ, lež príroda učí. Učiteľ, ako aj lekár, sú len služobníkmi prírody. Prirodzená výchova zdôrazňuje, že treba všade použiť prirodzené schopnosti. Človek je schopný vnímať obrazy vecí. Má na to vonkajšie zmyslové ústroje. Použitie ústrojov je preto prvou osobitnou požiadavkou hlavnej tézy prirodzenosti. Komenský žiada, aby všetky zmyslové ústroje boli zamierené na prejavenie svojej činnosti. Požiadavku autopsie, ako označuje použitie zmyslových orgánov, netreba chápať tak, ako keby sa táto požiadavka týkala len použitia zraku; je len dôkazom, akú dôležitosť pripisoval Komenský tejto oblasti zmyslov.

Pretože zmyslové orgány sú jediným a stabilným vodičom poznávania a sú preň pevným základom, poznanie každej veci bude tým presnejšie, čím väčšie množstvo zmyslov ho sprevádza do rozumu. Komenský trvá hlavne na spojení zraku so sluchom: reč má byť spojená s pohybom, čítanie — s písaním, rozprávanie — s obrazmi. Komenský stavia autopsiu, ako je to uvedené v názve, do protikladu s cudzími autoritami, o ktoré sa veľmi mnohí opierajú. Namiesto toho, aby hľadali vlastnými očami, chvascú sa radšej cudzím perím, ako tá vrana v Ezopovej bájke. Naše zmysly vedia vnímať všetko, čo jestvuje v tomto viditeľnom svete; tento svet neobsahuje nič, čo by nebolo možné vidieť, počuť, voňať, ochutnať, a tak rozlíšiť podstatu a zvláštnosti vecí. Pretože nám naše zmysly úplne stačia, aby sme vnímali vecný svet, musíme ich využiť. Čo ale máme predkladať zmyslovým ústrojom? Predovšetkým vecí samé. Ale ak dieťaťu nemôžeme predložiť na porozovanie vecí, vtedy mu ukážeme napodobeniny týchto vecí, medzi ktoré Komenský ráta aj sochy a kresby.

Že Komenský obmedzuje pojem názornosti (autopsie) na výlučne zmyslové vnemy, nasvedčuje jeho snaha, predstaviť zmyslove to, čo nemá zmyslové prvky. Poukazuje na makromikrokozmos Roberta Flutta, ktorý umele kreslil pred očami, ako vzniká vietor, dážď, hrmenie a predpokladal, že sa tieto predstavy môžu použiť preto, aby sa zreteľnejšie a ľahšie vyučovalo. Komenský len náhodne rozširuje pojem názornosti, keď zahrnuje do nej slovný opis deja a živý príklad učiteľa. Komenského názornosť, ako aj jeho zdôrazňovanie kvantitatívnej stránky intelektu, spolu s osobitným zreteľom na slovo-vecný lexikon, je iba samo-

¹⁸ J. A. Comenii, Physicae ad lumen divinum reforma tax synopsis, Veškerých spisů J. A. Komenského sv. I, 1914 XI, p. 287.

účelná. Komenský chce spojiť znázorňovanie objektov s rečovými cvičeniami. V záujme reči pokladá za úplne dostačujúce, ak sa celkový súhrn znakov niektorej veci použije na základe jednotlivých znakov, aby dieťa dostalo pre každý jednotlivý znak slovo, ktoré ho označuje; ale nemá na zreteli to, aby spájal podstatné znaky do pojmu, aspoň pokiaľ ide o nižší stupeň vzdelania. Komenský hovorí, že názornosť je prevažne len prostriedkom na poznávanie mnohých vecí.

V súlade s hlavnou tézou prirodzenosti treba využiť nielen zmyslové ústroje. Rozvoj človeka na základe vlastných schopností si žiada, aby neostal v nečinnosti ani rozum. Musí pomôcť tam, kde zmyslové orgány nestačia. Rozum má určité normy, takže sa nemôže pomýliť. Ale ďalej Komenský odsúva činnosť rozumu do pozadia pred použitím zmyslových orgánov a nepodáva pritom nijaké dôkladnejšie osvetlenie.

V súvislosti s autopsiou pomenúva Komenský aj pravidlá autolexie a auto-praxie, ku ktorým pripojuje aj autochréziu. Prirodzenú požiadavku autolexie stavia Komenský vedome ako protiklad raticiovskému pytagorovskému mlčaniu. Dôležité didaktické pokyny a pravidlá, ktoré rozširujú pedagogický obsah týchto hesiel, zhrnuje Komenský v tejto téze: pri práci sa najskôr naučíme pracovať, skúsenosť predstihuje všetky pravidlá učiteľov, v každom umení prax podáva viac ako teória, reči sa najlepšie naučíme cvičením, a nie pravidlami. Tak isto skutkami skôr dospejeme k cnosti než slovami.

Mýlili by sme sa, keby sme pokladali všetky tieto Komenského požiadavky samostatnosti za požiadavky slobodnej tvorivej činnosti žiakov. Týka sa to zväčša iba napodobňovania skutkov alebo iných vzorov. Nasvedčuje aj fakt, ako často opakuje tri spôsoby poučenia: príklad, pravidlá a cvičenie alebo napodobňovanie (exempla, praecepta, imitatio), ako aj pravidlo, ako treba vyučovať, podľa ktorého sa od žiakov žiada, aby často opakovali učiteľovo vysvetľovanie, a to podľa možnosti aj učiteľovými slovami, ako aj požiadavka Komenského napodobňovať vzory pri osvojovaní zručností.

2

Prirodzená výchova prebieha prirodzene nielen vtedy, keď má za úlohu rozvíjať dané sily zvnútra ich použitím, ale postupuje prirodzene aj vtedy, ak si určí požiadavku, aby rozvoj prebiehal stupňovite, bez skokov a medzier. Gradácia — je pojem, ktorý Komenský často opakuje vo svojich spisoch. V tých kapitolách „Veľkej didaktiky“, v ktorých určuje základné tézy prírody, rôznymi spôsobmi obmeňuje stupňovitost rozvoja. Gradácia nie je nič iné, ako určitý časový poriadok. Komenský tvrdí, že poriadok je dušou veci. Tento poriadok sa šíri rôznymi smermi a zároveň stačí na to, aby sa podľa neho mohli klasifikovať prirodzené vlohy a schopnosti.

Toto rozdelenie ľudských síl sa deje tiež v určitom poriadku, podľa ktorého sa budú prirodzene rozvíjať jednotlivé ľudské schopnosti. Všetky tieto poradia stupňov majú viac-menej vonkajší ráz a možno ich uznať a pochopiť len so značnou rezervou. Poukazuje na to požiadavka Komenského: treba najprv vytvárať intelekt a potom vôľu, a popri nej požiadavka: najprv poznávacie sily, potom pamäť.

V didaktických spisoch Komenského najčastejšie sa nachádza takéto poradie: najprv sa ukáže intelekt, potom ruka a nakoniec reč; najmä táto požiadavka je smerodajným hľadiskom pri určovaní ľahkosti a ťažkosti.

„Materská škola“ má za úlohu cvičiť najmä zmyslové ústroje, škola s vyučovacou rečou materinskou — vnútorné zmysly, rozvíjať predstavivosť a pamäť a zároveň učiť používať ruky a reč; latinská škola má cvičiť rozum a úsudok o všetkých veciach, ktoré zoskupili vonkajšie zmyslové orgány a akadémia má rozvíjať to, čo patrí do oblasti vôle. To je tá pravá metóda, aby sa duša (rozum) postupne vzdelávala: najprv treba pochopiť tie veci, ktoré pôsobia na zmyslové orgány, potom treba študovať obrazy, vyvolané vnútornými zmyslami na základe jasného dojmu z vonkajšieho vnemu, a napokon to, čo sa vnútorne vyjadruje pomocou spomienky a prejavuje sa navonok pomocou ruky a reči.

Z uvedeného je zrejmé, že Komenský si vnútorný psychologický proces predstavuje ako postupný stupeň od vnútorného uvedomenia ku vonkajšej predstave a vyjadreniu, hlavne písmom a slovom.

Komenský označuje za prirodzené poradie stupňov aj to, že materiál prechádza a za materiálom nasleduje forma.

Za materiál pokladá len vonkajší vnem, kým reč pokladá za jednoduchú formu. Preto reč v porovnaní s reálnymi vecami nemôže byť vzdelávacím prostriedkom. Analogický poriadok je aj v samotnej reči: musíme aj tu rozlišovať materiál od formy. Spisovateľ poskytuje reči materiál, kým gramatika dáva len formu; z toho je zrejmé, čo má čomu predchádzať.

Nemožno povedať, že sa Komenskému podarilo, ako sa mýlne nazdával, určením tohto vonkajšieho poradia stupňov napodobniť organický rast rastliny. Veď rastlina rastie preto, lebo sú tu oveľa vnútornejšie, stabilnejšie a potrebnejšie závislosti jednotlivých štádií vývinu.

Komenský nevedel pochopiť nevyhnutnú vzájomnú súvislosť psychických procesov v každom jednotlivom štádiu vývinu. Ale vedel túto vzájomnú súvislosť úspešne definovať v požiadavke, ktorá sa týkala výchovného materiálu. Komenský predpokladal, že hlavnou príčinou trápenia mládeže v školách je, že sa vedomosti nepodávajú vo svojej vzájomnej súvislosti, ale len úryvkovite. Podľa spôsobu vtedajšieho vyučovania neponášali sa školské vedy na živé stromy, ktoré vyrastajú z vlastných koreňov, ale skôr na hrby starostlivo poskladaného chrastia. Prichádza preto k požiadavke koncentrickej, alebo zrovnávacej metódy. A pretože príroda začína všeobecným — najprv vytvára základné vlastnosti vtáka vo vajci — a až potom prechádza do jednotlivosti, tak aj chlapci na prvom stupni vyučovania musia dostať základné tézy všeobecných vied, t. j. materiál v takom poradí, aby sa im nepodávalo nič nového na nasledujúcich stupňoch vyučovania, ale ďalej sa rozvíjalo to, čo už poznali.

V rôznych školách preto netreba deti zamestnať rôznym materiálom, ale tým istým, avšak treba ho podávať rôznym spôsobom: na nižších stupňoch vo všeobecných, hrubších črtách a vo vyšších stupňoch podrobnejšie a jednotlivo. Komenský vyjadruje to aj inakšie: idea niektorého jazyka alebo umenia má predchádzať detailnému štúdiu. Je to takzv. koncentrická alebo porovnávacia metóda, uskutočnená ako metóda encyklopedická a syntetická, ktoré sú najvýraznejšie podané v jeho dielach „Janua“ a „Orbis pictus“.

Často zdôrazňovaná požiadavka postupovať od známeho k neznámemu si tu neprotirečí, lebo výraz „neznáme“ nie je tu použitý absolútne, ale podmienčne. Z toho ústredného miesta, ktoré Komenský vyhradzuje pre človeka, vyplýva tiež stupňovitá postupnosť: treba najprv študovať veci najbližšie, a až napokon veci najvzdialenejšie. Tu nemôže byť oprávnenejšie použitá nijaká iná požiadavka, než tá, aby deti pochopili učivo, podávané v takomto poradí. Mládež

nemôže študovať to, čo nie je prístupné jej veku a prirodzeným schopnostiam. Učiteľ nevyučuje to, čo vie, ale to, čo žiaci môžu pochopiť. Na toto sa vzťahujú pravidlá, ako napr. že neskoršie môže nasledovať predchádzajúce len potom, až toto posledné sa stalo pomerným majetkom dieťaťa. Na tom, čo nie je dostatočne osvojené, nemožno budovať nič nové. Komenský pritom viac razy vyslovuje, že učiteľ prejaví dostatočnú pozornosť k poznávacej schopnosti chovanca, ak sa postará o to, aby vedy, ktoré navzájom súvisia, boli primerane roztriedené podľa stupňov; za účelne považoval rozdelenie materiálu podľa týždňov, dní a hodín. Komenský prikladal veľký význam viac-menej vonkajšej postupnosti pri vyučovaní. O tom hovorí vo svojom diele „Východisko zo scholastických labyrintov“, kde sa usiluje ustáliť úplne mechanickú metódu.

Pri tejto metóde sú dôležité 1. tri ciele: dobre vedieť, konať a hovoriť; 2. a) tri objekty: boh, svet a človek a b) tri hlavné subjekty: rozum, vôľa a schopnosť plniť; 3. tri nástroje: pocit, úvaha a objavenie. Ak sa vo všetkom bude dodržiavať určitý poriadok, vyučovanie bude prebiehať hladko a presne ako hodiny. Stabílňý poriadok prírodných javov pohol Komenského, aby preniesol tento poriadok aj na vývin ľudskej duše a použil naň predikát prirodzenosti.

Hlavné kritérium prirodzenosti je v tom, že niečo nastáva samo od seba. Vec, ktorú privádzame k rozvoju a dokonalosti podľa vzoru idey, pôsobiacej na sily, skrýva v sebe možnosť, aby sa stala takou, akou má byť. Vo vzťahu k človeku Komenský hovorí: človek nie je peň, z ktorého vychovávateľ má vyrezať sochu, ale živý obraz, ktorý sa sám formuje, deformuje a reformuje, pokiaľ má na to príležitosť. Táto spontánna prirodzenosť je naozaj najobľúbenejším vyjadrením pedagogických názorov Komenského.

Spontánne ľudske city sú skúšobným kameňom každej prirodzenej výchovy. Podobne, ako je prirodzené, aby sa kameň gúľal dolu, aby voda stekala do doliny, aby vták lietal atď. a na to nie je potrebné nijaké vonkajšie donútenie, práve tak netreba nijako nútiť človeka, aby všetko poznával, dobre konal a príjemne rozprával, lebo má prirodzenú lásku k poznávaniu vecí aj radosť zo sporiadaného konania, ako aj uspokojenie z rozmanitosti reči. Komenský pripojuje vo svojej „Panegersii“ k trom cestám, ktoré boh dal človekovi, aby ho priviedol ku harmonii a mieru vo svete, ešte univerzálnosť, jednoduchosť, spontánnosť a slobodu ľudskej prirodzenosti.

Slobodný a spontánny vývin človeka žiada, aby vychovávateľ násilne ne-nútil dieťa k niečomu.

Prírodná disciplína nemôže byť nanútená, lebo by bola v rozpore s ľudskou prirodzenosťou, ale musí byť ako obraz boha, slobodná a spontánna. Chovanca treba len presvedčiť, aby chcel to, čo je od prírody dobré, a nechcel to, čo je od prírody zlé. Tu treba poznamenať jednotu v poznaní, konaní a v chápaní prirodzenosti ako prapôvodnej ľudskej vlastnosti.

Komenský nachádza charakter slobody a spontánnosti najmä v hre a jej veľký význam zdôrazňuje najmä v týchto bodoch:

1. v pohybe, lebo je prirodzené, aby každý živý tvor mal radosť z pohybu;
2. v spontánnosti, lebo nik nevyhľadáva hru z donútenia;
3. v spoločnosti, lebo človek je spoločenským tvorom;
4. v súťažení, lebo robí hru príjemnou;
5. v poriadku, ktorý si žiaci sami slobodne určujú a udržujú;

6. v ľahkosti, lebo hra sa osvoji napodobňovaním častých príkladov a skoro nikdy sa neosvojuje alebo aspoň veľmi zriedka dodržiavaním pravidiel;

7. v príjemnom konci alebo výsledku, lebo hra je príjemným odpočinkom. Komenský aplikuje týchto sedem bodov na školu, ktorá, ako je to zrejme z jej latinského a gréckeho názvu, je ustanovizňou pre hru, aj keď pre hru vážnejšiu.

Ak preskúmame týchto sedem bodov, zbadáme, že Komenský popri slovách o charaktere a spontánnosti slobody svojimi osobitnými poznámkami o príjemnosti hry redukuje ju práve na príjemnosť. Jednou z prvých požiadaviek jeho didaktiky je úsilie, ako sme to už poznamenali, urobiť vyučovanie čo najpríjemnejším. Ale čím viac zdôrazňuje túto požiadavku, tým viac sa odchyľuje od základnej tézy, že človek sa vyvíja sám od seba. Namiesto toho, aby vzdelanie vzbudzovalo radosť v chovancovi tým, že stále napreduje a povzbudzuje ho na samostatné zdokonaľovanie, Komenský naopak pokladá radosť za východisko detskej činnosti. Prekvapenie vzbudzuje lásku k štúdiu, preto ho treba vyvolať. Komenský tu používa pojem prekvapenia ako intelektuálny záujem, ako vyšší afekt podľa Descarta.

Komenský ďalej dáva mnoho iných pokynov, ktoré majú za účel vzbudzovať spočiatku umele to, čo má nastať prirodzene, samo od seba. Že Komenský tieto predpisy považoval za dôležité, pochopíme ľahko: určuje pre ne osobitnú prírodnú tézu: príroda usmerňuje materiál vo vonkajšom svete tak, že sa stáva vnímateľným podľa formy. Je nesporné, že chápanie intelektu ako nekonečne nadaných schopností veľmi prispelo k tejto nedôslednosti. Aby sme mohli presnejšie a zreteľnejšie podať deťom materiál, musíme spájať príjemné s užitočným. Detská prirodzenosť típne pred nekonečnom, preto treba neprehľadný materiál vedomostí rozdeliť na čiastky, najprv ukázať ciele a prostriedky, a takto upevňovať statočnosť.

Za čias Komenského panovala v školách barbarská disciplína a mechanický spôsob vyučovania. Z kritickej analýzy týchto javov vyvodil Komenský so všetkou dôslednosťou svoje vlastné obľúbené pedagogické požiadavky.

SYSTEM VZDELÁVACÍCH ÚSTAVOV

1. Myšlienka učiť všetkých všetkému. 2. Myšlienka jednotnej školy. 3. Rané predškolské a predškolské vzdelanie a výchova. 4. Škola s vyučovacou rečou materinskou. 5. Latinská škola. 6. Akadémia. 7. Vysoká škola.

I

V rozšírenom titule „Veľkej didaktiky“ určuje Komenský úlohu svojej didaktiky ako univerzálnu teóriu učiť všetkých všetkému, alebo, ako Komenský napísal: „spoľahlivý a starostlivo premyslený spôsob, ako možno vo všetkých obciach, mestách a dedinách niektorého kresťanského štátu zakladať také školy, aby sa všetká mládež oboch pohlaví bez akejkoľvek výnimky mohla zdokonaľovať v náukách, zručnostiach, mravoch, naplňovať zbožnosťou a naučiť sa v rokoch dospievania všetko, čo je potrebné pre prítomný a budúci život.“ Je jasné, že keď si Komenský určil túto úlohu pre svoje didaktické dielo, formuloval zreteľne myšlienku všeobecného vyučovania. V období keď žil Komenský, bola táto myšlienka, možno povedať, nová. Je známe, že sa už Luther vyslovoval pre všeobecné vyučovanie. Ale nikto pred Komenským sa nevyslovil v prospech vyučovania „všetkých všetkému“, t. j. v prospech čo najplnšieho a všestranného vzdelania všetkej mládeže.

Komenský poznal skutočné alebo predpokladateľné námietky proti tejto myšlienke. Tieto námietky poukazovali buď na nedokonalú prirodzenosť žien a niektorých detí, alebo na nebezpečie pre celé sociálne zriadenie, ak „sa stanú remeselníci, sedliaci, nosiči a dokonca aj ženy vzdelanými“ („Veľká didaktika“, kap. IX, § 8, str. 144 rus., 64 slov. vyd.).

Ale Komenského tieto námietky neznepokojujú. Je presvedčený, že vo všeobecnom vzdelaní mládeže je obsiahnutý základ pre usporiadanosť a rozkvet „cirkvi, obcí a hospodárstva“ („Veľká didaktika“ „Všetkým predstaveným ľudských vecí“ (venovanie), § 33, str. 71 rus., 16 slov. vyd.).

Medziiným treba povedať, že citovaný dôvod na obranu všeobecného vyučovania nepresvedčal široké vrstvy ľudí týchto čias. Preto Komenský obhajuje myšlienku všeobecného vyučovania aj náboženskými dôvodmi, aby jeho myšlienky čo najviac presvedčali ľudí s náboženskou ideológiou. Komenský píše osobitnú odpoveď na práve uvedené námietky o nebezpečí všeobecného vyučovania pre sociálne zriadenie. „Keď sa toto všeobecné vzdelávanie náležitým spôsobom uskutoční, nikto z ľudí nebude postrádať dobrú látku na premýšľanie, želanie, snaženie a konanie. A všetci budú vedieť, na čo majú zameriavať všetky

svoje činy a túžby, v akých medziach majú kráčať a ako má každý hájiť svoje miesto. Okrem toho, budú mať všetci pri práci a ťažkostiach radosť, keď budú môcť uvažovať o slovách a skutkoch božích; a tým, že často budú čítať bibliu a iné knihy... vyhnú sa záhaľke, ktorá je telu a krvi nebezpečná.“

Ale je spravodlivé poznamenať, že Komenský videl vo všeobecnom vyučovaní aj spôsob na zvyšovanie národného dôchodku — bohatstva a blahobytu štátov. Tento dôvod na obranu všeobecného vyučovania jasne a zreteľne znie v poslednej kapitole „Veľkej didaktiky“. Tu sa obracia na štátnych činiteľov a žiada ich, aby neľutovali výdavky na rozširovanie všeobecného vyučovania:

„Keby sa našiel niekto, kto by sľuboval, že poradí, ako by bolo možné našimi výdavkami opevniť všetky naše mestá, vycvičiť vo vojenskom umení všetku našu mládež, urobiť splavnými všetky naše rieky a naplňať tovarom a bohatstvom, alebo akýmkoľvek spôsobom zveľadiť a ochrániť verejný alebo súkromný majetok jednotlivcov, nielenže by ste poradcu vypočuli, ale by ste mu aj poďakovali, že sa tak stará o vaše blaho aj o blahobyt vašich ľudí. Tu ale ide o čosi viac. Ukazuje sa totiž pravá, istá a bezpečná cesta, ako obstarat hojnosť takých mužov, ktorí by do jedného takýmto alebo podobnými vynálezmi oddane slúžili vlasti.“

Kde sa vynaloží jeden zlatý peniaz na vystavenie miest, hradov, pevností a zbrojníc, tam sa má vynaložiť sto zlatých na riadne vzdelanie jedného mladíka, ktorý by mohol v mužnom veku zasa viesť iných k počestnému životu. Lebo dobrý a múdry muž je najcennejším klenotom celého štátu, na ktorom viac záleží ako na prepychových palácoch, viac ako na hromadách zlata a striebra, viac ako na bronzových bránach a železných závorách atď.“

Podobné myšlienky o prednostiach a o význame vzdelania, ako aj o jeho význame pre usporiadanie sociálneho života, rozvíjal Komenský vo svojej obsahe mimoriadne bohatej reči „O kultúre prirodzených schopností“.¹⁹

Pri obrane všeobecného vyučovania Komenský zastáva skutočne demokratické tendencie a snahy. Vyhlasuje: „Nielen deti bohatých a popredných ľudí, ale rovnako všetky, bohaté i chudobné, urodzené i neurodzené, chlapci i dievčatá vo všetkých mestách, mestečkách, dedinách a dvorcoch sa majú prijímať do škôl“ („Veľká didaktika“, kap. IX, § 1, str. 111—112 rus., 62 slov. vyd.).

A na obranu tejto svojej demokratickej tendencie uvádza Komenský nielen všeobecné dôvody, ale aj fakty, prevzaté z tzv. svätého písma.

Ešte výraznejšie a zreteľnejšie sa prejavuje demokratizmus Komenského, keď sa odvoláva na skúsenosti, zaznamenané v evanjéliu a v svätom písme starého zákona.

Píše: „Nie je nám jasné, pre aké povolanie toho alebo onoho určila božská prozreteľnosť. To je všetko známe, že boh niekedy z najchudobnejších, najopovrhovanejších a najnižších ľudí robí významné nástroje slávy.“ (Tamtiež, kap. IX, § 3, str. 112 rus., 62 slov. vyd.).

Keď Komenský zastáva postupné napredovanie žiakov po rebríku jednej školy pre všetkých, z tých istých demokratických dôvodov vznikajú rozpory medzi ním a jeho učiteľom Alstedom, ktorý odporúčal, aby sa do školy s vyučovacou materinskou rečou posielali len tie deti, ktoré sa neskoršie budú zapodievať remeslom, kým chlapcov, ktorých rodičia určili pre vyššie vzdelanie, radil

¹⁹ J. A. Komenskij, Izbrannyje pedagogičeskije sočinenija, t. II, Učpedgiz, 1939, str. 122—125, rus.

posielat priamo do latinskej školy, bez toho aby chodili do školy s vyučovacíou rečou materinskou. Komenský vznáša proti tejto myšlienke rozhodné námietky. Považuje za predčasné, aby sa o niekom v šiestom roku života rozhodovalo, pre aké povolanie sa hodí, či pre vedy alebo remeslá, lebo v tomto veku sa ešte neprejavujú dostatočne rozumové schopnosti a záľuby.

Je nepochybné, že vynechať školu s vyučovacíou rečou materinskou a vzdelávať sa hneď v latinskej škole mohli len deti bohatých a urodzených rodičov, a pretože mohli študovať hneď v latinskej škole, bez toho aby chodili do školy s vyučovacíou rečou materinskou, získavali vysoké hodnosti a dobré spoločenské postavenie.

Komenský neváha v tejto otázke protirečiť Alstedovi a medzi ostatnými námietkami píše: „A nerodia sa len deti boháčov alebo šľachticov a úradníkov pre podobné hodnosti, aby len im bola otvorená latinská škola a ostatní boli zavrhnutí ako beznádejní. Vietor duje, kade chce, a nezačína duť vždy v určitý čas“ („Veľká didaktika“, kap. XXIX, § 2 (3), str. 273 rus., 228—229 slov. vyd.).

Je celkom pochopiteľné, že deti chudobných rodičov nemohli sa dostať do škôl pre nedostatok hmotných prostriedkov a pre nedostatok času u samých detí. Preto Komenský nastoľuje otázku: „Ako by sa dalo postarať o to, aby aj deti chudobnejších rodičov mohli chodiť do škôl?“ (Tamtiež, kap. XXXIII, § 6, str. 297 rus., 254 slov. vyd.).

Komenský v mnohých svojich výrokoch zdôrazňuje, že treba nájsť prostriedky, aby deti chudobných rodičov boli zabezpečené stravou, šatstvom, obuvou, knihami a pod.

Pri obrane všeobecného vyučovania sa Komenský nepozastavuje ani pred námietkami o tuposti a zaostalosti niektorých detí. Píše: „Čím je niekto pomalejšej a chatrnejšej prirodzenosti, tým viac potrebuje pomoc, aby sa, nakoľko môže, zbavil zvieracej tuposti a meravosti. A nemožno nájsť človeka takého nešťastného, žeby mu vzdelanie neprinieslo vôbec nijaké zlepšenie... I tupí a hlúpi, čo by aj nič nepokročili vo vedomostiach, predsa nadobudnú jemnejšie mravy, aby vedeli poslúchať verejné úrady a služobníkov cirkvi. Jednako však zo skúsenosti je známe, že niektorí ľudia, hoci boli od prírody príliš pomalí, predsa dosiahli také vzdelanie, že predstihli i nadaných; tak pravdivý je výrok básnika: usilovná práca všetko premáha. Ba dokonca, ak má niekto od detstva znamenité telesné zdravie, potom chorľavie a chradne... Tak je to aj s duševnými darmi. U niektorých je duch predčasne vyspelý, ale rýchle slabne a nakoniec otupie; duch iného je spočiatku mdlý, potom sa zbystrí a nakoniec mocne preniká“ (Tamtiež, kap. IX, § 4, str. 112 rus., 63 slov. vyd.).

Komenský nevidí nijaký dostatočný dôvod, aby sa ženám zabraňovalo zaoberať sa vedami. Tvrdí, že „ženy... rovnako sú obdarené (často viac ako naše pohlavie) bystrou a múdrosťou chápacou mysľou“.

Všeobecný záver o otázke všeobecného vyučovania sformuloval Komenský takto: „Nech teda platí, že všetci tí, ktorí sa zrodili ľuďmi, potrebujú vyučovania, pretože musia byť ľuďmi, a nie divými zvermi, tupými hovädami, nehybnými klátmi“ („Veľká didaktika“, kap. VI, § 10, str. 104 rus., 52 slov. vyd.).

Ako teda vidíme, Komenský všestranne obhajoval myšlienku účelnosti a nutnosti všeobecného vzdelania na demokratických základoch. Komenský zdôrazňuje, keď vidí, aká je skutočnosť vtedajších čias, že takéto školy ešte ani zďaleka nie sú všade založené.

„Keď však sú, nie sú bez rozdielu pre všetkých, ale len pre niektorých,

totiž pre bohatších, pretože sú nákladné, a preto chudobných pripúšťajú do nich iba niekedy náhodou, ak sa totiž niekto nad nimi zmiluje. No je pravdepodobné, že sa medzi nimi strácajú a hynú niekedy vynikajúce hlavy, na veľkú škodu cirkvi a štátov“ (Tamtiež, kap. XI, § 6, str. 121 rus., 72 slov. vyd.).

Komenský zdôrazňuje, že je veľmi málo učiteľov, ktorí môžu umne, dobre vyučovať dorastajúcu generáciu. A keď niekedy býva taký učiteľ, „uchytí ho nejaký veľmož, aby sa súkromne venoval jeho deťom a ľud nemá k nemu prístup“ (tamtiež, Venovanie, § 26, str. 69—70 rus., 15 slov. vyd.).

Zo všetkých týchto Komenského názorov môžeme si teda urobiť záver, že je stúpencom uskutočnenia všeobecného vyučovania v širokom celoštátnom meradle a že sa neuspokojuje s tými druhmi škôl, ktoré jestvovali za jeho čias ako dôsledok cirkevnej alebo súkromnej dobročinnosti.

2

Komenský je prvým pedagógom, ktorý sa teoreticky vyslovil pre jednotnú stupnicu škôl, začínajúc nižšou a končiac vyššou, nezávisle od sociálneho pôvodu detí.

Komenský si túto jednotnú stupnicu škôl predstavoval takto:

1. Všetky deti do šesť rokov majú rodičia, najmä matka systematicky vychovávať a vzdelávať. Toto vzdelanie, poskytované v tomto období do 6 rokov, menuje Komenský materskou školou.

2. Od 6 do 12 rokov deti všetkých stavov a postavenia chodia do školy s vyučovacíou rečou materinskou.

3. Keď deti skončia školu ľudovú s vyučovacím jazykom materinským, vo veku od 12 do 18 rokov, sa učia na latinskej škole čiže na gymnáziu.

4. Po skončení latinskej školy študujú najschopnejší mladíci šesť rokov — od 18 do 24 rokov — na akadémií čiže na univerzite, a to bez ohľadu na ich sociálny pôvod a postavenie.

Podľa myšlienky Komenského „nižšie školy, materská a ľudová, budú cvičiť všetku mládež oboch pohlaví; latinská bude vzdelávať predovšetkým mladíkov, ktorí túžia po niečom vyššom, ako sú remeslá, a akadémie budú vychovávať budúcich učiteľov a vodcov iných, aby cirkvám, školám a štátom nikdy nechýbali spôsobilí správcovia“ („Veľká didaktika“, kap. XXVII, § 8, str. 266 rus., 220 slov. vyd.).

Treba poznamenať, že u Komenského nachádzame dosť vyhranenú myšlienku zjednotiť učencov každej jednotlivkej krajiny do osobitného kolégia pre vedecké spracovanie všetkých odvetví poznania, čiže podľa našich názorov nachádzame u Komenského myšlienku vytvoriť Akadémiu vied, v ktorej vedei majú riešiť všetky teoretické a praktické otázky a v ktorej sa využijú vedecko-teoretické skúsenosti vedcov rôznych krajín.

Komenský dáva každej zo štyroch naznačených stupňov škôl bohatú a pre túto dobu neobvyklú náplň vyučovacej látky. Tak pre materskú školu určuje takú náplň vzdelania, podľa ktorej rodičia alebo pestúnky poskytnú deťom vo veku 1—3 rokov a deťom predškolského veku začiatky alebo prvky všeobecného vzdelania, aby, ako o tom píše: „si navykali náležite zaoberať sa predmetmi a rozoznávať ich“.

V škole ľudovej s vyučovacím jazykom materinským treba cvičiť a rozvíjať v deťoch „zmysly vnútorné, predstavivosť a pamäť, s príslušnými výkonnými

orgánmi; rukou a jazykom, a to čítaním, písaním, kreslením, spievaním, meraním, vážením, učením sa rozličných vecí naspamäť atď."

Dalej Komenský určuje: V gymnáziu sa bude vzdelávať rozum a úsudok o všetkých veciach, zachytených zmyslami, a to pomocou dialektiky, gramatiky, rétoriky a iných vecných náuk a umení, ktoré sa budú podávať na základe otázok: čo? a prečo? Konečne akadémie budú rozvíjať predovšetkým to, čo patrí do oblasti vôle, totiž vedecké odbory, ktoré učia zachovávať harmóniu a porušené obnovovať.

Komenský trvá na tom, aby sa preberala tá istá učebná látka, napriek tomu, že sú rozdielne všetky tieto stupne školy. Rozdiel má byť iba v tom, aby sa ten istý materiál podával raz elementárnejšie, raz hlbšie, podrobnejšie a vybranenejšie, primerane veku a schopnostiam žiakov.

Komenský pomenúva látku a spôsob jej štúdia „vernou metódou ústnej reči rozvíjať rozumy". Ponajprv si treba osvojiť samé veci vonkajšími zmyslami, na ktoré tieto veci priamo pôsobia. Potom sa žiaci učia vyjadrovať a predstavovať obrazy vecí, vnímané zmyslami, a to rozpomínaním, ako zovnútorne rukou a jazykom. A len keď už je to všetko hotové, nech príde na rad myseľ a nech presným pozorovaním všetko navzájom porovnáva a zvažuje, aby dôkladne poznala vzťahy všetkých vecí; to privedie k pravému porozumeniu vecí a k úsudku o nich. „Nakoniec nech si vôľa (ktorá je stredom človeka a riadi všetko jeho konanie) navyká ujsmať sa zákonite svojej vlády nad všetkým" („Veľká didaktika", kap. XXVII, § 7, str. 265 rus., 220 slov. vyd.).

Prirodzene, nemôžeme uznať za správne také príkre rozdelenie duševných schopností človeka podľa období vývinu, ako to robí Komenský. Dnes už musí byť jasné, že porozumieť veciam a uvažovať o nich učí sa človek od útleho veku a konečne aj samotná činnosť vôle sa vtedy prejavuje. Preto tvrdiť, že sa až v neskoršom období rozvíja úsudok a vôľa — ako to robí Komenský — pokladali by sme dnes za nemožné. Ale aj u Komenského dost často nájdeme úvahy, ktoré sú v rozpore s jeho myšlienkou príkreho rozdelenia psychických schopností utvárajúcej sa bytosti podľa štyroch šesťročí jeho stupnice škôl. Ale v časoch, keď na školách panoval verbalizmus, mala táto idea Komenského veľký význam. Keď Komenský obhajoval postupnosť a poradie pri rozvoji psychických funkcií, usiloval sa prekonať verbalizmus a zabezpečiť, aby sa v školách predovšetkým učili poznávať reálny zmyslový život. Z tohto hľadiska zasluhuje pozornosť poznámka Komenského, že utvárať vôľu pred poznávaním vecí, ako aj predstavivosť pred zmyslovým vnímaním je marná práca. Preto tí, ktorí vyučujú deti logike, básnictvu, rétorike a etike pred poznaním reálneho a zmyslového sveta, konajú tak, „akoby niekto chcel učiť tancovať dvojročné dieťa, ktoré sa sotva pokúša chodiť na svojich trasúcich sa nohách" (tamtiež).

Komenský vykladá a popisuje každý zo štyroch stupňov školy ako v jednotlivých kapitolách svojej „Veľkej didaktiky", tak aj v jednotlivých traktátoch. Pokúsime sa preto podať v ďalšom podrobnejšom charakteristiku všetkých štyroch stupňov školy. Pretože materskej škole venuje Komenský osobitný, špeciálny traktát a pretože tento stupeň školy charakterizuje základné didaktické tendencie Komenského najjasnejšie a najzreteľnejšie, rozoberieme charakteristiku tohto stupňa o niečo podrobnejšie ako ostatné stupne.

Komenský prvý z novovekých učencov a mysliteľov venoval pozornosť otázkam detskej a predškolskej výchovy. Pokladal tento stupeň výchovy za prvoradý, za najdôležitejší a ukázal, že predškolská výchova je nevyhnutnou zložkou celého systému výchovy dorastajúcich generácií. Komenský hľadel na správnu predškolskú výchovu, po prvé, ako na prostriedok uchrániť deti pred škodlivými, náhodnými a nesprávnymi vplyvmi a po druhé, ako na pevný základ pre celú ďalšiu výchovu. Nazdával sa, že bez správnej začiatkovej výchovy dieťaťa v rodine rozhodne utrpí aj celé nasledujúce vzdelanie človeka.

Komenský objavuje v deťoch unisono s epochou obrodzenia, kladné tvorivé sily a tvrdí, že hriech nemohol hlboko preniknúť do detskej prirodzenosti, že deti majú v sebe viac prapôvodného zdravia, čistoty a neskazenosti, než sa to zvyčajne domnievali v epoche raného stredoveku. Komenský ukladá preto pre výchovu detí úlohu, obnoviť túto neskazenú prirodzenosť detí a pomôcť im rozvinúť kladné vlohy.

Podľa stredovekých názorov mali deti už od narodenia také isté duše, ako dospelí ľudia, a preto nikto nedbal na slabosť detského organizmu a ešte menej sa hľadelo na to, že je nevyhnutné prihliadať na postupnosť pri duševnom vývine dieťaťa. Komenský ale stále žiada rodičov, aby brali ohľad na nevypelenosť fyzických a duševných síl detí. Žiada, aby mali na zreteľ vekové osobitosti detí, hoci nevysvetľuje tieto osobitosti v detailoch a podrobnostiach. Viac ako to žiada, aby sa bral zreteľ aj na to, že niektoré deti sa vyvinujú rýchlejšie a iné zas pomalšie; preto radí rodičom, aby hľadeli na tieto skutočnosti rozumne, aby nezrýchľovali vývin niektorých detí a nespomaľovali vývin iných. Keď Komenský žiada, aby sa deti vychovávali a vzdelávali tak isto, ako žijú a konajú dospelí, viac razy upozorňuje, že treba všetky vedomosti a umenia podávať formou prístupnou pre detské sily a záujmy, a až vtedy, keď deti budú vedieť chápať podávané vedomosti a umenia; niektoré v 3.—4. roku života, niektoré až v 5.—6. roku.

Komenský takto predbehol ďalší vývin vedeckého chápania vekových osobitostí detí, ktoré vzniklo až v druhej polovici XVIII. storočia.

Komenský zastáva správnejšie stanovisko, než aké zastávali vo svojich dieľach neskorší pedagogickí myslitelia. Ustálil správny náhľad na dieťa, podľa ktorého v dieťati súčasne dospievajú fyzické, intelektuálne a mravné sily, ako aj vedomosti, zručnosť a návyky.

Komenský uvažoval: ak rodičia „učia svoje deti jesť, piť, chodiť, hovoriť, ozdobovať sa šatami", tým viac sa musia starať, aby deťom odovzdávali múdrosť. A v „múdrosť" je najdôležitejšie, po prvé poznať skutočný svet, po druhé „vedieť" opatrne a rozumne sa správať a usmerňovať svoje všetky vonkajšie a vnútorné činy", aby „deti mohli, až sa stanú mužmi, múdro spravovať svoje veci a šikovne vykonávať svoje spoločenské povinnosti, a tak tráviť svoj život čestne a rozumne".

Komenský určuje rodičom právo, ba aj povinnosť pripravovať svoje deti na rozumné a čestné plnenie spoločenských povinností.

Nemusíme sa pozastavovať nad zbožnosťou Komenského, tým viac, že jeho zbožnosť a náboženská idea sú preniknuté najušľachtilejšími, čisto svetskými úlohami, vychovávať čestných, spravodlivých, obetavých obrancov a uskutočňovateľov najlepších mravných zásad. Komenský svojou zbožnosťou a dôstojnosťou

vo vtedajších časoch dokázal brániť utláčaných a vydedencov, slabých a ukriv-
dených pred mocnými tohto sveta, čestných pred podvodníkmi a lupičmi, skrom-
ných pracovníkov pred zisťovacími a prostopašnými vykorisťovateľmi tejto doby.

Komenský zdôrazňoval, že rodičia a vychovávatelia majú veľké povinnosti
voči deťom, a to už od raného a predškolského veku. Priznával, že rodičia a vy-
chovávatelia musia viesť a vychovávať deti, tak ako je to pochopiteľnejšie a naj-
nevyhnutnejšie pre dospelých, ale zároveň prizvukuje, že treba obmedziť tieto
práva rodičov a dospelých vo dvoch smeroch.

Po prvé varuje rodičov pred nemiernymi požiadavkami, a tobož pred prí-
lišnou prísnosťou a príkrosťou voči deťom. Po druhé Komenský viac razy od-
súdil rodičov a dospelých pre povofnosť a prílišnú zhovievavosť voči detskej
slabosti. V tomto ohľade stanovisko Komenského je správnejšie, ako stanovisko
Lockeho alebo Rousseaua. Je známe, že Locke veľmi neúspešne obhajoval prís-
nosť voči deťom, kým Rousseau preceňoval sily detí.

Komenský napísal: „Nikto si nesmie myslieť, že sa mládež môže vychovať
sama od seba alebo bez namáhavej práce.“ Preto ukladá rodičom a potom aj
vychovávateľom povinnosť vychovávať deti od najútlejšieho veku s čo najväčšou
starostlivosťou a umením.

Ústrednou časťou Komenského „Materskej školy“ je kapitola IV. tohto
traktátu. Tu Komenský načrtnol program výchovnej práce s deťmi predškol-
ského veku, aby v ďalších kapitolách vysvetlil, ako treba tento program usku-
točniť. Tento program sa na prvý pohľad zdá byť príliš široký, a preto aj sotva
uskutočniteľný. Ale keď sa dnešný čitateľ doň vžije, pochopí, aký je účelný
a systematický. Zbožnosť, mravné ľudské hodnoty, vedomosti a zručnosť — to
sú tri veľké časti tohto programu. Okrem zbožnosti sotva možno niečo odstrániť
z tohto programu, aby to nebolo na úkor správnej výchovy.

Čo sa týka náplne mravnej výchovy v materskej škole, vytýčil Komenský
niekoľko bodov. Na prvé miesto kladie dva body, ktoré sa týkajú, aby som tak
povedal, fyzickej morálky detí, a Komenský ich menuje striedmosť a čistotnosť.
Do poslednej vlastnosti vnáša Komenský, napriek stredovekým asketickým ná-
boženským tradíciám, nielen starostlivosť o šatstvo, ale aj „pestovanie tela“.

Komenský formuluje v ostatných bodoch niekoľko požiadaviek vo vzťahu
k iným ľuďom, a čo je pozoruhodné, aj niekoľko požiadaviek voči sebe samému.
Vo vzťahu k iným ľuďom žiada Komenský, aby sa v deťoch rozvíjala úcta voči
starším, aby deti boli úslužné, pravdomluvné, aby správne konali, keď ide
o majetok, aby boli štedré, jemné (humanita), aby ochotne pomáhali starším,
aby mali jemné spôsoby.

Medzi morálne vlastnosti voči sebe samému treba pojať také požiadavky
Komenského; privykáť si na prácu, vedieť mlčať v pravý čas, mať trpezlivosť
čiže vedieť sa ovládať a mať úctu voči sebe, ako aj voči iným ľuďom.

Komenský píše, že najdôležitejší prostriedok mravnej výchovy je príklad:
čas a rozumne poučovať a zároveň učiť deti, aby plnili poučenia a zachovávali
mieru disciplínu. V duchu svojej doby Komenský nezavrhuje ani trest. Ale
v prvom rade odporúča, ak sa žiak nejako previní, treba ho potrestať. Učiteľ
nech žiaka mierne zvýšeným tónom napomenie, aby sa viac nedopustil prie-
stupku. Ako ďalší trest odporúča Komenský použiť trstenicu. No, nesmieme
prisne odsúdiť Komenského, že odporúča tento pre nás neprijateľný trest, ale
telesné tresty používali vtedy, ba aj neskoršie v rodine a škole až príliš často,
a používajú ich ešte i dodnes v buržoázno-kapitalistických krajinách. A medzi

západoeurópskymi pedagógmi-teoretikmi nájdeme zriedkakedy mysliteľov, ktorí
zavrhnú tento druh trestu.

Veľkú pozornosť si zasluhuje starostlivosť Komenského o výchovu detí
k práci, pričom Komenský mal na mysli takú prácu, „ktorá dieťa príliš ne-
preťažuje“.

Komenský sa nejako zvlášť nezapodieva detskými hrami, ale každú chvíľu
odporúča pri mravnej výchove, ako aj pri telesnej výchove, aby sa deti zamest-
návali hrami. Píše: „Lepšie je sa hrať, ako zaháľať, lebo počas hry sa rozum-
niečím veľmi zamestnáva, ba často sa aj tribí.“

Komenský podáva v osobitnej VII. kapitole „Ako treba deti priučať k čin-
nému životu a stálemu zamestnaniu“ dosť obsažný zoznam „mechanických ná-
vykov“ už pre dvoj- až trojročné deti: „behať, skákať, zvítať sa, hrať sa s mie-
čom, zapalovať, zhašovať, prelievať vodu, prenášať niečo z miesta na miesto,
ukladať, dvíhať, postieľať, stavať, hádzať, zvinovať, rozvinovať, ohýbať, narov-
návať, lámať, štiepať a pod.“ Komenský zdôrazňuje, že všetko to treba dovo-
ľovať deťom, ba viac ako to, treba im pri každej vhodnej príležitosti ukázať,
ako to majú robiť. Štvrtý, piaty a šiesty rok majú, ba musia sa veľmi veľa
zapodievať ručnými prácami a rozličnými stavebnicami.

Keď Komenský uvádza zoznam rozličných spôsobov činnosti, ku ktorým
treba priučať dieťa do šiestich rokov, naznačuje aj prvky fyzickej práce. Medzi
tieto prvky zaraďuje, vedieť „rúbať, káľať, sekať, stavať, rozkladať, zauzľovať,
rozuzľovať, váľať na kopu, búrať“. Komenský načrtáva veľmi obširny program
v oblasti „slobodných umení“, ako ich menuje. Ale Komenský chápe pojem
„slobodných umení“ novým a oveľa plnším spôsobom, než ako to bolo zvykom
v stredoveku.

V stredovekých školách nezapodievali sa skúmaním prírodných javov, v dô-
sledku nábožensko-asketického svetonázoru, ktorý vtedy panoval. Komenský
zdôrazňuje, že sú veľmi dôležité poznatky z oblasti „prírodných vied“ v naj-
širšom zmysle toho slova. V prírodovede rozlišuje Komenský štyri druhy zna-
lostí: fyziku, optiku, astronómiu a zemepis. Do fyziky zahrnuje znalosti o živ-
loch: oheň, vzduch, voda, zem a také prírodné javy, ako dážď, sneh, ľad, po-
znanie prírodných bohatstiev alebo nerastov, ako olovo, železo a pod. Taktiež
do fyziky zahrnuje: oboznamovať deti s názvami stromov, tráv, kvetov, vtákov,
zvierat, konečne pomenovať časti tela a ich účel, ako uši, nohy a pod. Z poch-
pitelných dôvodov Komenský navrhuje, aby sa v predškolskom veku poskytovali
čisto empirické predstavy o týchto predmetoch a prírodných javoch, t. j. sprí-
stupniť ich vonkajším zmyslom detí, naučiť deti rozlišovať podobné predmety
a prírodné javy a naučiť ich správne pomenovať tieto predmety.

Ešte viac prekvapuje dnešného čitateľa, že Komenský zahrnuje do programu
práce s deťmi raného a predškolského veku také znalosti, ako optika, astronó-
mia a zemepis. Komenský má v skutočnosti na mysli najelementárnejšie po-
znatky, ktoré môžu deti pochopiť. Z optiky napr. stačí, ak deti vedia, čo je tma
a čo je svetlo, alebo ak vedia rozlišovať a nazvať najbežnejšie farby; z astro-
nómie — ak budú vedieť nazvať nebeské telesá: slnko, mesiac, hviezdy; zo
zemepisu — ak bude dieťa poznať kraj, v ktorom sa narodilo a býva: dedinu,
mesto, pevnosť alebo hrad, pole, lúku, les, rieku, vrch a pod.

Nemožno nechať bez povšimnutia podstatnú a veľmi dôležitú myšlienku,
ktorú Komenský vložil do týchto vedeckých názvov. Komenský celkom správne
tlmočil rodičom a vychovávateľom hlbokú myšlienku, že sa už v týchto elemen-

tárnych detských poznatkoch skrýva látka pre budúce vedecké vzdelanie. Ba čo viac, ak pracovníci predškolskej výchovy vážne pochopia svoju úlohu, ako aj to, že poskytovaním poznatkov deťom predškolského veku zúčastňujú sa na celkovom vedeckom vzdelaní detí, a čím viac budú vedieť sami, tým správnejšie usmernia detskú myseľ na vedu, budú sa značne podieľať na rozširovaní vedeckých poznatkov.

Vynikajúci chemik XVIII. storočia Lavoisier vyslovil analogickú myšlienku. Dokazoval, že pri hrách a zábavách, keď deti dvíhali ťažké predmety, alebo keď zachytávali dažďovú vodu, učili sa priamo poznávať zákony mechaniky pevných a tekutých telies.

Tak isto určuje Komenský program pre humanitné vedomosti detí predškolského veku a pomenúva také vedy, ako chronológia, dejepis, ekonomika a politika.

Pod chronológiou rozumie Komenský najmä jednotky na meranie času: ako hodina, deň, týždeň, mesiac, rok, jar, leto a pod.

Treba poznamenať, že pre deti je azda najťažším pojmom chápanie času, a to nielen pre deti predškolského, ale aj pre deti školského veku. Vieme, ako si 5–6-ročné deti popletú pojmy „včera“ a „zajtra“. A je dosť pochybné, či deti predškolského veku pochopia predstavy o udalostiach, ktoré sa stali nielen včera, ale pred jedným, dvoma, troma rokmi, ako by to chcel Komenský, keď podáva obsah prvkov ďalšieho predmetu — dejepisu.

Pozornosť si zasluhuje aj tá okolnosť, že Komenský vedľa iných elementárnych poznatkov uvádza pre deti predškolského veku aj poznatky z ekonomiky a politiky, ktoré sa nespomínali v predškolských ustanovizniach kapitalistického sveta. Medzitým, niekto spomedzi nás, kto si ešte zachoval hlboké spomienky z detstva, si jasne uvedomuje, že Komenský má pravdu. Je nesporné, že deti nielenže poznajú elementárne javy ekonomiky a politiky, ale že sa o ne živo zaujímajú. Naozaj, kto by sa odvážil popierať, že deti chápu hospodárske pomery členov rodiny a služobného personálu v rodinách a v úradoch, že deti rozlišujú nadriadených a podriadených, že deti ľahko pochopia, čo je zhromaždenie alebo porada občanov. A možno sa tomu len čudovať, ako tvrdošíjnie sa vylučovali tieto ekonomické a politické otázky z domácej a spoločenskej výchovy, ako aj z pracovného programu predškolských ústavov.

Komenský sa usiluje nájsť podstatu vzdelania v „Materskej škole“ aj vo „Veľkej didaktike“. Pozastavuje sa ale pri trojdielnom chápaní vyučovania, ktoré má za úlohu naučiť žiakov všetkým veciam; tieto všetky veci treba dôkladne a dobre poznať, vedieť činne uskutočňovať a odovzdať iným svoje poznatky ústne a vo vyšších stupňoch vzdelania aj písomne. Tieto myšlienky Komenského majú veľmi bohatú náplň. Pre Komenského má vyučovanie činný a prakticky dôležitý ráz. Podľa neho vzdelaný je ten človek, ktorý dokáže vložiť do skutkov svoje vedomosti, t. j. použije ich na zlepšenie života. Podľa Komenského ide tu nielen o poznanie vecí a predmetov, ale aj o poznanie mravného správania a vzťahu k ľuďom. Komenský žiada, aby vzdelaní ľudia poskytovali svoje vedomosti a skúsenosti iným už vtedy, keď sa sami vzdelávajú. Preto Komenský určuje, že tretie ohnivko-zložka dôkladného vzdelania je rozvoj reči žiakov.

Komenský tvrdí, že rozvíjanie reči žiakov má mimoriadne dôležitý význam pre spoločnosť.

Podobne hovorí Komenský o rozumovom vzdelaní detí predškolského veku.

Keď Komenský rozvíja svoje myšlienky o vyučovaní činnosti, určuje dva druhy činnosti: jeden druh zaraďuje do činnosti rozumu a jazyka a druhý do činnosti ruky. Do prvého druhu zaraďuje tieto tradíciou zaužívané predmety ako dialektika, t. j. umenie dokazovať a diskutovať, aritmetika, geometria, hudba. Do druhého zaraďuje „ručnú prácu a telesné cvičenia“.

Komenský zaraďuje do rozumovej činnosti dialektiku, aritmetiku a geometriu celkom zákonite. Čo sa týka hudby, má vzťah k rozumovej činnosti, ak sa chceme správne vyjadriť, len podmienenčne.

Komenský veľmi správne koná, keď do dialektiky zaraďuje také znalosti, ako napr., aby sa deti naučili rozoznávať, čo je otázka a čo odpoveď, alebo, aby vedeli odpovedať na otázky priamo, „a nie tak, aby sa na otázku o cesáku rozprávalo o cibuli“. Komenský navrhuje, aby požadovali od detí predškolského veku z aritmetiky aj z geometrie úmerné vedomosti, aby vedeli, čo je mnoho a čo málo, aby vedeli počítat do dvadsať alebo do šesťdesiat, aby vedeli rozoznávať párne a nepárne číslo, čo je viac — dva alebo tri, koľko je tri a jedna. Komenský navrhuje, aby sa deti predškolského veku naučili rozlišovať z geometrie krátke a dlhé, úzke a široké, tenké a hrubé, čo je lakeť, sľaha a štvrtý.

Komenský správne postupuje, keď vysvetľuje čitateľom, ako vznikajú u detí predškolského veku rečové návyky a ako dobrá výchova môže popritom rozvinúť ich elementárne vedomosti a návyky z gramatiky, rétoriky a poetiky, vedieť správne pomenovať veci, obrazne sa vyjadrovať, cítiť v reči rytmus a rým. Pochopiteľne, všetky tieto návyky si deti neosvojujú pri vyučovaní jednotlivých predmetov, ale pri vzájomnom živom styku vychovávateľov s deťmi a medzi deťmi navzájom. Samozrejme, Komenský netrvá na tom, aby sa materiál týchto návykov zadelil presne podľa rokov alebo mesiacov ako v škole. Také rozdelenie by bolo neúnosné pre mnohých rodičov a nemožné v domácich pomeroch, ba v podstate nebolo by to ani potrebné.

Treba poznamenať, že Komenský odporúča zaoberať sa s deťmi predškolského veku a vstúpiť im návyky aj pri kreslení a písaní. Myslí prirodzene na tie najelementárnejšie návyky: robiť bodky, kresliť čiary, háky, križičky, kruhy. Je veľmi cenné, že Komenský vždy odporúča vo svojich úvahách o metodologickej práci s deťmi predškolského veku dať veci prirodzený chod. Navrhuje, aby sa vychádzalo zo zvyčajného života a aby sa určený cieľ, náplň vedomostí a návykov dosiahli prirodzene, vzájomným vzťahom rodičov, vychovávateľov a pestúnok voči deťom. Treba pochopiť, že prirodzené zábavy a hry učia deti poznávať prvky vied a umení. Napríklad aby deti pochopili veci a prírodné javy, treba im dávať otázky s presným pomenovaním týchto javov a vecí a zároveň tak ich formulovať, aby pochopili, aký majú význam pre praktický život: „to je kôň“, „to je vták“, „mačka“ atď. Alebo odpovedať na otázky: „Čo je to?“ — „Ucho.“ „Čo robíš?“ — „Počúvam.“ „A čo je toto?“ — „Oči.“ „Načo?“ — „Aby som videl.“ „Ako sa volá toto?“ — „Noha.“ „Načo je?“ „Na chodenie.“

Zaujímavé sú pokyny Komenského, ako rozvíjať v deťoch ekonomické poznatky a návyky. Navrhuje, aby deti už od štvrtého roku priúčali sporivosti: aby rozlišovali šaty, určené pre všedné dni od sviatočných šiat, aby sviatočné šaty udržiavali v poriadku. Deti tohto veku už pochopia, načo sú určené niektoré predmety domáceho zariadenia: truhlica, skrine, zámky, kľúče a pod. Aby si deti osvojili poznatky a návyky z hospodárstva, Komenský odporúča, aby sa mohli hrať s takými hračkami.

Komenský navrhuje, aby sa politické poznatky a návyky utvárali rozho-

tánných detských poznatkoch skrýva látka pre budúce vedecké vzdelanie. Ba čo viac, ak pracovníci predškolskej výchovy vážne pochopia svoju úlohu, ako aj to, že poskytovaním poznatkov deťom predškolského veku zúčastňujú sa na celkovom vedeckom vzdelaní detí, a čím viac budú vedieť sami, tým správnejšie usmernia detskú myseľ na vedu, budú sa značne podieľať na rozširovaní vedeckých poznatkov.

Vynikajúci chemik XVIII. storočia Lavoisier vyslovil analogickú myšlienku. Dokazoval, že pri hrách a zábavách, keď deti dvíhali ťažké predmety, alebo keď zachytávali dažďovú vodu, učili sa priamo poznávať zákony mechaniky pevných a tekutých telies.

Tak isto určuje Komenský program pre humanitné vedomosti detí predškolského veku a pomenúva také vedy, ako chronológia, dejepis, ekonomika a politika.

Pod chronológiou rozumie Komenský najmä jednotky na meranie času: ako hodina, deň, týždeň, mesiac, rok, jar, leto a pod.

Treba poznamenať, že pre deti je azda najťažším pojmom chápanie času, a to nielen pre deti predškolského, ale aj pre deti školského veku. Vieme, ako si 5—6-ročné deti popletú pojmy „včera“ a „zajtra“. A je dosť pochybné, či deti predškolského veku pochopia predstavy o udalostiach, ktoré sa stali nielen včera, ale pred jedným, dvoma, tromi rokmi, ako by to chcel Komenský, keď podáva obsah prvkov ďalšieho predmetu — dejepisu.

Pozornosť si zasluhuje aj tá okolnosť, že Komenský vedľa iných elementárnych poznatkov uvádza pre deti predškolského veku aj poznatky z ekonomiky a politiky, ktoré sa nespomínali v predškolských ustanovizniach kapitalistického sveta. Medzitým, niekto spomedzi nás, kto si ešte zachoval hlboké spomienky z detstva, si jasne uvedomuje, že Komenský má pravdu. Je nesporné, že deti nielenže poznajú elementárne javy ekonomiky a politiky, ale že sa o ne živo zaujímajú. Naozaj, kto by sa odvážil popierať, že deti chápu hospodárske pomery členov rodiny a služobného personálu v rodinách a v úradoch, že deti rozlišujú nadriadených a podriadených, že deti ľahko pochopia, čo je zhromaždenie alebo porada občanov. A možno sa tomu len čudovať, ako tvrdošijne sa vylučovali tieto ekonomické a politické otázky z domácej a spoločenskej výchovy, ako aj z pracovného programu predškolských ústavov.

Komenský sa usiluje nájsť podstatu vzdelania v „Materskej škole“ aj vo „Veľkej didaktike“. Pozastavuje sa ale pri trojdielnom chápaní vyučovania, ktoré má za úlohu naučiť žiakov všetkým veciam; tieto všetky veci treba dôkladne a dobre poznať, vedieť činne uskutočňovať a odovzdať iným svoje poznatky ústne a vo vyšších stupňoch vzdelania aj písomne. Tieto myšlienky Komenského majú veľmi bohatú náplň. Pre Komenského má vyučovanie činný a prakticky dôležitý ráz. Podľa neho vzdelaný je ten človek, ktorý dokáže vložiť do skutkov svoje vedomosti, t. j. použije ich na zlepšenie života. Podľa Komenského ide tu nielen o poznanie vecí a predmetov, ale aj o poznanie mravného správania a vzťahu k ľuďom. Komenský žiada, aby vzdelaní ľudia poskytovali svoje vedomosti a skúsenosti iným už vtedy, keď sa sami vzdelávajú. Preto Komenský určuje, že tretie ohnivko-zložka dôkladného vzdelania je rozvoj reči žiakov.

Komenský tvrdí, že rozvíjanie reči žiakov má mimoriadne dôležitý význam pre spoločnosť.

Podobne hovorí Komenský o rozumovom vzdelaní detí predškolského veku.

Keď Komenský rozvíja svoje myšlienky o vyučovaní činnosti, určuje dva druhy činnosti: jeden druh zaraďuje do činnosti rozumu a jazyka a druhý do činnosti ruky. Do prvého druhu zaraďuje tieto tradíciou zaužívané predmety ako dialektika, t. j. umenie dokazovať a diskutovať, aritmetika, geometria, hudba. Do druhého zaraďuje „ručnú prácu a telesné cvičenia“.

Komenský zaraďuje do rozumovej činnosti dialektiku, aritmetiku a geometriu celkom zákonite. Čo sa týka hudby, má vzťah k rozumovej činnosti, ak sa chceme správne vyjadriť, len podmienenčne.

Komenský veľmi správne koná, keď do dialektiky zaraďuje také znalosti, ako napr., aby sa deti naučili rozoznávať, čo je otázka a čo odpoveď, alebo, aby vedeli odpovedať na otázky priamo, „a nie tak, aby sa na otázku o cesnaku rozprávalo o cibuli“. Komenský navrhuje, aby požadovali od detí predškolského veku z aritmetiky aj z geometrie úmerné vedomosti, aby vedeli, čo je mnoho a čo málo, aby vedeli počítať do dvadsiat alebo do šesťdesiat, aby vedeli rozoznávať párne a nepárne číslo, čo je viac — dva alebo tri, koľko je tri a jedna. Komenský navrhuje, aby sa deti predškolského veku naučili rozlišovať geometrie krátke a dlhé, úzke a široké, tenké a hrubé, čo je lakeť, slaha a štvrt.

Komenský správne postupuje, keď vysvetľuje čitateľom, ako vznikajú u detí predškolského veku rečové návyky a ako dobrá výchova môže popritom rozvinúť ich elementárne vedomosti a návyky z gramatiky, rétoriky a poetiky, vedieť správne pomenovať veci, obrazne sa vyjadrovať, cítiť v reči rytmus a rým. Pochopiteľne, všetky tieto návyky si deti neosvojujú pri vyučovaní jednotlivých predmetov, ale pri vzájomnom živom styku vychovávateľov s deťmi a medzi deťmi navzájom. Samozrejme, Komenský netrvá na tom, aby sa materiál týchto návykov zadelil presne podľa rokov alebo mesiacov ako v škole. Také rozdeľenie by bolo neúnosné pre mnohých rodičov a nemožné v domácich pomeroch, ba v podstate nebolo by to ani potrebné.

Treba poznamenať, že Komenský odporúča zaoberať sa s deťmi predškolského veku a vstúpiť im návyky aj pri kreslení a písaní. Myslí prirodzené na tie najelementárnejšie návyky: robiť bodky, kresliť čiary, háky, križičky kruhy. Je veľmi cenné, že Komenský vždy odporúča vo svojich úvahách o metodologickej práci s deťmi predškolského veku dať veci prirodzený chod. Navrhuje, aby sa vychádzalo zo zvyčajného života a aby sa určený cieľ, náplň vedomosti a návykov dosiahli prirodzene, vzájomným vzťahom rodičov, vychovávateľov a pestúnok voči deťom. Treba pochopiť, že prirodzené zábavy a hry učia deti poznávať prvky vied a umení. Napríklad aby deti pochopili veci a prírodné javy, treba im dávať otázky s presným pomenovaním týchto javov a vecí a zároveň tak ich formulovať, aby pochopili, aký majú význam pre praktický život: „to je kôň“, „to je vták“, „mačka“ atď. Alebo odpovedať na otázky: „je to?“ — „Ucho.“ „Čo robíš?“ — „Počúvam.“ „A čo je toto?“ — „Oči.“ „Načo?“ — „Aby som videl.“ „Ako sa volá toto?“ — „Noha.“ „Načo je?“ „Na chodenie.“

Zaujímavé sú pokyny Komenského, ako rozvíjať v deťoch ekonomické poznatky a návyky. Navrhuje, aby deti už od štvrtého roku priučali sporivosť, aby rozlišovali šaty, určené pre všedné dni od sviatočných šiat, aby sviatočné šaty udržiavali v poriadku. Deti tohto veku už pochopia, načo sú určené niektoré predmety domáceho zariadenia: truhlica, skrine, zámky, kľúče a pod. Aby si deti osvojili poznatky a návyky z hospodárstva, Komenský odporúča, aby mohli hrať s takými hračkami.

Komenský navrhuje, aby sa politické poznatky a návyky utvárali rozho-

tárnych detských poznatkoch skrýva látka pre budúce vedecké vzdelanie. Ba čo viac, ak pracovníci predškolskej výchovy vážne pochopia svoju úlohu, ako aj to, že poskytovaním poznatkov deťom predškolského veku zúčastňujú sa na celkovom vedeckom vzdelaní detí, a čím viac budú vedieť sami, tým správnejšie usmernia detskú myseľ na vedu, budú sa značne podieľať na rozširovaní vedeckých poznatkov.

Vynikajúci chemik XVIII. storočia Lavoisier vyslovil analogickú myšlienku. Dokazoval, že pri hrách a zábavách, keď deti dvíhali ťažké predmety, alebo keď zachytávali dažďovú vodu, učili sa priamo poznávať zákony mechaniky pevných a tekutých telies.

Tak isto určuje Komenský program pre humanitné vedomosti detí predškolského veku a pomenúva také vedy, ako chronológia, dejepis, ekonomika a politika.

Pod chronológiou rozumie Komenský najmä jednotky na meranie času: ako hodina, deň, týždeň, mesiac, rok, jar, leto a pod.

Treba poznamenať, že pre deti je azda najťažším pojmom chápanie času, a to nielen pre deti predškolského, ale aj pre deti školského veku. Vieme, ako si 5—6-ročné deti popletú pojmy „včera“ a „zajtra“. A je dosť pochybné, či deti predškolského veku pochopia predstavy o udalostiach, ktoré sa stali nielen včera, ale pred jedným, dvoma, tromi rokmi, ako by to chcel Komenský, keď podáva obsah prvkov ďalšieho predmetu — dejepisu.

Pozornosť si zasluhuje aj tá okolnosť, že Komenský vedľa iných elementárnych poznatkov uvádza pre deti predškolského veku aj poznatky z ekonomiky a politiky, ktoré sa nespomínali v predškolských ustanovizniach kapitalistického sveta. Medzitým, niekto spomedzi nás, kto si ešte zachoval hlboké spomienky z detstva, si jasne uvedomuje, že Komenský má pravdu. Je nesporné, že deti nielenže poznajú elementárne javy ekonomiky a politiky, ale že sa o ne živo zaujímajú. Naozaj, kto by sa odvážil popierať, že deti chápu hospodárske pomery členov rodiny a služobného personálu v rodinách a v úradoch, že deti rozlišujú nadriadených a podriadených, že deti ľahko pochopia, čo je zhromaždenie alebo porada občanov. A možno sa tomu len čudovať, ako tvrdošijne sa vylučovali tieto ekonomické a politické otázky z domácej a spoločenskej výchovy, ako aj z pracovného programu predškolských ústavov.

Komenský sa usiluje nájsť podstatu vzdelania v „Materskej škole“ aj vo „Veľkej didaktike“. Pozastavuje sa ale pri trojdielnom chápaní vyučovania, ktoré má za úlohu naučiť žiakov všetkým veciam; tieto všetky veci treba dôkladne a dobre poznať, vedieť činne uskutočňovať a odovzdať iným svoje poznatky ústne a vo vyšších stupňoch vzdelania aj písomne. Tieto myšlienky Komenského majú veľmi bohatú náplň. Pre Komenského má vyučovanie činný a prakticky dôležitý ráz. Podľa neho vzdelaný je ten človek, ktorý dokáže vložiť do skutkov svoje vedomosti, t. j. použije ich na zlepšenie života. Podľa Komenského ide tu nielen o poznanie vecí a predmetov, ale aj o poznanie mravného správania a vzťahu k ľuďom. Komenský žiada, aby vzdelaní ľudia poskytovali svoje vedomosti a skúsenosti iným už vtedy, keď sa sami vzdelávajú. Preto Komenský určuje, že tretie ohnivko-zložka dôkladného vzdelania je rozvoj reči žiakov.

Komenský tvrdí, že rozvíjanie reči žiakov má mimoriadne dôležitý význam pre spoločnosť.

Podobne hovorí Komenský o rozumovom vzdelaní detí predškolského veku.

Keď Komenský rozvíja svoje myšlienky o vyučovaní činnosti, určuje dva druhy činnosti: jeden druh zaraďuje do činnosti rozumu a jazyka a druhý do činnosti ruky. Do prvého druhu zaraďuje tieto tradíciou zaužívané predmety ako dialektiku, t. j. umenie dokazovať a diskutovať, aritmetika, geometria, hudba. Do druhého zaraďuje „ručnú prácu a telesné cvičenia“.

Komenský zaraďuje do rozumovej činnosti dialektiku, aritmetiku a geometriu celkom zákonite. Čo sa týka hudby, má vzťah k rozumovej činnosti, ak sa chceme správne vyjadriť, len podmienenčne.

Komenský veľmi správne koná, keď do dialektiky zaraďuje také znalosti ako napr., aby sa deti naučili rozoznávať, čo je otázka a čo odpoveď, alebo aby vedeli odpovedať na otázky priamo, „a nie tak, aby sa na otázku o cesnaku rozprávalo o cibuli“. Komenský navrhuje, aby požadovali od detí predškolského veku z aritmetiky aj z geometrie úmerné vedomosti, aby vedeli, čo je mnoho a čo málo, aby vedeli počítat do dvadsať alebo do šesťdesiat, aby vedeli rozoznávať párne a nepárne číslo, čo je viac — dva alebo tri, koľko je tri a jedna. Komenský navrhuje, aby sa deti predškolského veku naučili rozlišovať z geometrie krátke a dlhé, úzke a široké, tenké a hrubé, čo je lakeť, siaha a štvrt.

Komenský správne postupuje, keď vysvetľuje čitateľom, ako vznikajú u detí predškolského veku rečové návyky a ako dobrá výchova môže popritom rozvinúť ich elementárne vedomosti a návyky z gramatiky, rétoriky a poetiky, vedieť správne pomenovať veci, obrazne sa vyjadrovať, cítiť v reči rytmus a rým. Pochopiteľne, všetky tieto návyky si deti neosvojujú pri vyučovaní jednotlivých predmetov, ale pri vzájomnom živom styku vychovávateľov s deťmi a medzi deťmi navzájom. Samozrejme, Komenský netrvá na tom, aby sa materiál týchto návykov zadelil presne podľa rokov alebo mesiacov ako v škole. Také rozdelenie by bolo neúnosné pre mnohých rodičov a nemožné v domácich pomeroch, ba v podstate nebolo by to ani potrebné.

Treba poznamenať, že Komenský odporúča zaoberať sa s deťmi predškolského veku a vstúpiť im návyky aj pri kreslení a písaní. Myslí prirodzene na tie najelementárnejšie návyky: robiť bodky, kresliť čiary, háky, križičky, kruhy. Je veľmi cenné, že Komenský vždy odporúča vo svojich úvahách o metodickej práci s deťmi predškolského veku dať veci prirodzený chod. Navrhuje, aby sa vychádzalo zo zvyčajného života a aby sa určený cieľ, náplň vedomostí a návykov dosiahli prirodzene, vzájomným vzťahom rodičov, vychovávateľov a pestúnok voči deťom. Treba pochopiť, že prirodzené zábavy a hry učia deti poznávať prvky vied a umení. Napríklad aby deti pochopili veci a prírodné javy, treba im dávať otázky s presným pomenovaním týchto javov a vecí a zároveň tak ich formulovať, aby pochopili, aký majú význam pre praktický život: „to je kôň“, „to je vták“, „mačka“ atď. Alebo odpovedať na otázky: „Čo je to?“ — „Ucho.“ „Čo robíš?“ — „Počúvam.“ „A čo je toto?“ — „Oči.“ „Načo?“ — „Aby som videl.“ „Ako sa volá toto?“ — „Noha.“ „Načo je?“ „Na chodenie.“

Zaujímavé sú pokyny Komenského, ako rozvíjať v deťoch ekonomické poznatky a návyky. Navrhuje, aby deti už od štvrtého roku priučali sporivosti: aby rozlišovali šaty, určené pre všedné dni od sviatočných šiat, aby sviatočné šaty udržiavali v poriadku. Deti tohto veku už pochopia, načo sú určené niektoré predmety domáceho zariadenia: truhlica, skrine, zámky, kľúče a pod. Aby si deti osvojili poznatky a návyky z hospodárstva, Komenský odporúča, aby sa mohli hrať s takými hračkami.

Komenský navrhuje, aby sa politické poznatky a návyky utvárali rozho-

vormi a besedami o tom, koho treba poslúchať, koho si vážiť a ctiť. Dokonca deťom treba vysvetliť, čo je žart, kedy a s kým možno žartovať, ako treba odpovedať na žart a na vážnu otázku. Takéto poznatky si deti osvoja, keď sa im budú rozprávať vhodné bájky a rozprávky.

Komenský ďalej navrhuje, aby sa kvôli rozvoju reči dávali deťom otázky s pomenovaním jednotlivých predmetov a vecí, a zároveň žiadať ich, aby jasne a zreteľne hovorili. Ak dospelí budú deťom stále rozprávať rozprávky, pri každej vhodnej príležitosti spievať rytmické a rýmované pesničky, rozvinú v nich zmysel pre básnickú tvorbu.

Najväčšiu zásluhu má Komenský na tom, že chápe činnú, pohyblivú a srdečnú povahu detí, ktoré živo reagujú aj na výzvu k činnosti a k samostatnosti, ktoré vŕačne a radostne vykonávajú primerané práce v rodine a ľahko napodobujú, čo vidia u dospelých v ich vzájomných vzťahoch, v ich správaní a v pomere k ľuďom.

Komenský nás učí svojimi radami a pokynmi všímať si a správne chápať deti. Jeho metodiku výchovnej práce v predškolskom veku môžeme pomenovať prirodzenou v najširšom zmysle slova a je pritom najživotnejšia a prakticky sa dá najlepšie uskutočniť.

Komenský využil pojem prirodzenosti oveľa správnejšie a všestrannejšie než myslitelia neskorších čias. Komenský vyjadril v tomto pojme nielen svoj názor na osobitosti detí raného a predškolského veku, hoci všeobecne, ale aj svoj názor na rodinu, ako na časť celkového kultúrneho života, na úlohu matky alebo pestúanky a na iné deti, ktoré dieťa obklopujú a podobne zvyrazňujú a uskutočňujú tento kultúrny život a jeho vplyv na dieťa. Komenský nám vedel ukázať, ako dokonca v bežnom živote, v rodine dieťaťa a v jeho styku s vrstovníkmi sa vytvárajú podmienky, ktoré napomáhajú alebo hatia vývin dieťaťa.

Komenský ukázal zároveň, že v tomto prirodzenom bežnom živote nájde múdry vychovávateľ alebo vychovávateľka elementy a pramene pre zdanlivo najabstraktnejšie vedy, ako sú dialektika, optika, fyzika a pod. Komenský spojil takto bežný život s abstraktnými vedami. Núti nás aj dnes rozumne hľadať na všedný život a chápať, že v ňom väzí jeden z najdôležitejších prameňov pre ďalší rast a vývin našich detí.

Tým, že Komenský sústredil svoju pozornosť na otázky ranej a predškolskej výchovy v rodine a nepredvídal formy spoločenskej výchovy, ktoré vznikli značne neskôr, svojimi názormi neposkytuje podmienky pre záver, že výchova v rodine je v rozpore s výchovou v spoločenských ústavoch. Naopak Komenský zrejme vyhlasuje, že vrstovníci kladne vplyvajú na deti.

Keď Komenský odôvodňuje svoju myšlienku o tom, „ako treba v deťoch rozumne rozvíjať názor na veci“, píše: „Dodám ešte — hoci by pestúanka a rodičia vo všetkom mohli deťom veľmi osožiť, predsa ešte užitočnejší sú deťom vrstovníci, a je jedno, či jeden druhému niečo rozpráva alebo sa s ním hrá. Rovnaký detský vek, rovnaké úspechy, mravy a zvyky viac napomáhajú vzájomný vývin, lebo jeden nad druhého nevyniká hlbokou vynaliezavosťou. Nie je medzi nimi nijaké úsilie o panstvo jedného nad druhým, nijaké donútenie, nijaký strach, ale jediná láska, úprimnosť, slobodné otázky a odpovede v každej veci. Keď sme medzi deťmi, nám starším vždy to chýba. A tento nedostatok je prekážkou.“

Nebude teda nikto pochybovať, že dieťa bude rozvíjať iné dieťa lepšie než hocikto iný. Preto treba nielen dovoliť, ale sa o to usilovať, aby deti denne

navštevovali detské spoločnosti a spoločne behali alebo sa hrali na ulici.“ („Veľká didaktika“, kap. VI, § 12—13.) V tejto poslednej vete možno bez nadsádzky vidieť isté predvídanie spoločenských foriem výchovy detí predškolského veku.

Zbožnosť, mravnosť a veda — to sú výchovné ciele, ako ich určuje Komenský. Zdalo by sa, že pri takomto určení výchovných cieľov na telesnú výchovu sa nekladie nijaký dôraz. Ale napriek pôvodnému plánu „Materskej školy“ je do traktátu vložená aj osobitná kapitola V. „Ako máme rozvíjať u detí zdravie a silu?“

Čo teda Komenský odporúča pre správnu telesnú výchovu?

Po prvé, rozvíjať, a to dosť podrobne, denný poriadok, ktorý musí zachovávať tehotná budúca matka, aby donosila zdravý plod. Tieto rady Komenského sú veľmi zaujímavé aj pre naše časy. Odporúča, aby matka bola opatrná v pohyboch, zachovala striedmosť a jedla zdravú stravu, aby sa nevzrušovala a nerozčuľovala a aby sa prudko nenafakala, a konečne odporúča, aby sa matka živo, rýchle a čerstvo pohybovala a aby bola veselej mysle. „Ostatné“ — píše Komenský — „zariadenia skúsení lekári, porodné babičky a ctíhodné matky.“ Komenský ďalej dáva pokyny a isté zdravotno-hygienické opatrenia, ktoré sa majú použiť pre novonarodené dieťa, a podrobne sa zapodieva otázkou, že každá matka sama musí kŕmiť svoje dieťa, lebo nepriaznivé následky vznikajú z toho, ak dieťa kŕmí cudzia žena.

Komenský dáva konečne celý rad pokynov, ako treba starostlivo a opatrne chrániť deti pred úrazom, pred prílišným teplom, zimou, nemiernou stravou a žiada, aby sa vo všetkom dodržiavala opatrnosť a striedmosť. Zároveň Komenský zdôrazňuje, že deti majú sa veľa pohybovať, majú byť živé, veselé, a majú sa zabávať. „Skrátka“ — píše Komenský — „dieťaťu netreba nikdy odopierať niečo, čo sa mu pozdáva a čo mu je príjemné; ba, ak sa k tomu, že niečo je príjemné pre zrak, sluch a iné zmysly, pripojí ešte nejaký záujem, bude tu upevňovať telo a ducha. Neslobodno pripustiť iba to, čo sa prieči zbožnosti a dobrým mravom.“

Svojimi názormi o otázkach telesnej výchovy vedie teda Komenský svojich čitateľov k tomu, aby pomáhali deťom vytvoriť radostné, dobré a zdravé detstvo. Musíme si predstaviť, v akom tvrdom, tiesnivom prostredí rástli deti v stredoveku, aby sme pochopili, nakoľko cudzie boli Komenskému stredoveké názory na výchovu detí, a preto nasledoval cestu, ktorú kliesnili najlepší predstavitelia epochy renesancie a humanizmu.

V predposlednej kapitole — IX. — zaoberá sa Komenský otázkou: „Ako dlho majú byť deti v materskej škole?“ Komenský odpovedá na túto otázku a nazdáva sa, že posielat' do školy deti do šiest rokov je neúčelné. Svoju odpoveď odôvodňuje takto: po prvé nazdáva sa, a to nie bezdôvodne, že dieťa v útlom veku si vyžaduje väčšiu starostlivosť, než akú mu môže poskytnúť učiteľ, ktorý má na starosti veľa detí; po druhé si myslí, že v šiestom roku života sa práve dotvára lebka a mozog, preto pred týmto termínom neslobodno preťažovať detský mozog systematickým vyučovaním.

Komenský ale nepovažuje za účelné držať dieťa doma dlhšie ako do šiestich rokov, lebo, keď dieťa ostane doma, navykne si na neužitočnú záhaľku a môže to nielen zdržať včasný vývin, ale môže sa stať, že si osvojí zlé zvyky a neresti. „No“, pokračuje Komenský, „neslobodno to chápať absolútne, ako keby prechod do školy musel bezpodmienečne nastať len po uplynutí šiestich rokov. Túto

lebotu možno buď predĺžiť, alebo skrátiť o polrok alebo aj o rok, primerane schopnostiam dieťaťa."

Pritom je pozoruhodné, že sa Komenský neobmedzuje len na všeobecné úvahy, ale formuluje znaky, ktoré poskytujú podklad, kedy treba prijať dieťa do školy:

2. ak možno uňho pozorovať pozornosť a uvažovanie o predkladaných otázkach a istú schopnosť uvažovať;

3. ak sa uňho okrem toho prejaví istá snaha po vyššom vzdelaní."

Prvý z týchto znakov má do istej miery formálnu povahu, ale dva ďalšie znaky možno i dnes považovať za dosť spoľahlivé. Ako pedagógovia, tak aj psychológovia dnešných čias považujú za jednu z najpodstatnejších podmienok, či je dieťa schopné pre vyučovanie v škole, aby malo vyvinutú pozorovaciu schopnosť. Prirodzene, že za takú podmienku máme považovať aj záujem dieťaťa o ďalšie vzdelanie.

Komenský venuje poslednú — XII. — kapitolu úvahe o otázke: „Ako majú rodičia pripravovať svoje deti pre školu”.

Vo svojich radách odporúča Komenský, aby rodičia chápali túto úlohu veľmi vážne: aby nezastrašovali deti školou a učiteľmi, ale naopak aby ich povzbudzovali a čo najkrajšie im rozprávali o škole a o učiteľoch. Rodičia musia deťom vsterepovať lásku a dôveru k budúcim učiteľom, chváliť učenosť a múdrosť učiteľov, ich dobrotu a priateľnosť, ich láskavosť voči deťom. A keď hovoria o prísrnosti učiteľov, musia pritom zdôrazňovať, že učiteľia sú prísni len voči neposlušným deťom a pod.

Pretože Komenský považoval prechod detí do školy za veľmi vážnu vec, na záver svojho traktátu napísal zvláštnu modlitbu pre rodičov, ktorú musia čítať, keď posielajú deti do školy. Komenský tak, primerane ideológii svojich čias, posväcuje vyučovanie v škole najvyššou náboženskou autoritou.

V uvedenom náčrte nevyčerpali sme ani zďaleka všetok bohatý a rôznorodý obsah „Materskej školy”. Ale aj z uvedeného musí byť jasné, že v tomto klasickom diele nájde čitateľ rozvinutý systém ranej a predškolskej výchovy. Aj to je jasné, že Komenský odporúča chápať tento systém ako prvý stupeň vzdelania dorastajúcich generácií, ktorý zahŕňa prvky znalosti a návykov pre ďalšie vzdelanie.

Komenský zachycuje vo svojej sústave telesný, morálny a intelektuálny vývin detí raného predškolského a školského veku, až pokiaľ si deti neosvoja spôsoby a návyky správania v živote.

Komenský si vytýčil pri svojej výchovnej práci vysoké ciele a úlohy, ale pritom stále poučuje rodičov a vychovávateľov, ako majú upraviť túto výchovu, aby primerane rozvíjala a upevňovala fyzické sily a prirodzené schopnosti detí a nebránila im, aby boli deťmi a viedli živý, radostný detský život.

Učí rodičov a vychovávateľov, aby využili obvyklé skúsenosti detí a ich styk s dospelými, ale zároveň navrhuje rodičom a vychovávateľom, aby hlboko pochopili a premysleli tieto skúsenosti ako materiál, ktorý je zložkou vyučovania detí.

Veľmi často sa u Komenského prejavujú bohoslovecké tendencie a snaha podrobiť celú výchovu náboženským účelom. Ale v tom sa prejavuje len charakter a štýl doby.

Videli sme, že Komenského náboženský svetonázor neprekážal mu, aby nielen ustúpil z tradičného nábožensko-cirkevného stanoviska v podstatných

otázkach výchovy a vzdelania, ale aby riešil čisto svetské úlohy, ktoré sa nezhdodujú s nábožensko-cirkevným učením. Komenský podáva čitateľovi v cirkevnom obale zväčša zdravé, čisto svetské myšlienky a starostlivosť o telesný prospech detí, o to, aby deti získali úplné, presné, jasné a správne poznatky o reálnom svete a aby si navykli rozumne a ľudsky sa správať v spoločenskom prostredí.

Treba zdôrazniť, že pri všetkej svojej úcte a láske k deťom, celkom správne zdôrazňuje, aký má byť vzťah rodičov a vychovávateľov k deťom. Od rodičov požaduje rozumnú lásku k deťom. Rodičia nesmú byť voči deťom príliš zhovievaví a nesmú s deťmi tvrdo zaobchádzať. Komenský často hovorí o tom, čo a v ktorom veku možno žiadať od detí, pokiaľ ide o znalosti a návyky, ale neodôvodňuje to fyziologicky a psychologicky. Je to pochopiteľné. Za čias Komenského fyziológia ako veda ešte vôbec nejstvovala, a pokiaľ ide o psychológiu, myslitelia sa správali hlavne silou intuície. Psychológia detského veku vznikla aspoň o dve storočia neskôr. Patrí preto všetka česť prezieravosti a pozorovateľského talentu Komenského, že vedel za svojich čias celkove správne zdôrazniť značné rozdiely v silách a schopnostiach detí raného a predškolského veku, a to aj vážne rozdiely, dokonca aj pre jednotlivé ročníky dieťaťa predškolského veku.

Nevieme síce, do akej miery vplýval Komenský priamo na ďalších predstaviteľov pedagogickej myšlienky v otázkach predškolskej výchovy, ale veľké množstvo vydaní tohto diela v rôznych rečiach svedčí o tom, že Komenského „Materská škola” mala široký okruh čitateľov.

Komenský pomenoval druhý stupeň vzdelania pre deti od 6 do 12 rokov školou s vyučovacou rečou materinskou. Nestalo sa to náhodou. Za Komenského čias ešte i základné vzdelanie pozostávalo predovšetkým z toho, že sa deti učili naspamäť latinské modlitby v reči naprosto nezrozumiteľnej. Keď Komenský pomenoval základné vzdelanie školou s vyučovacou rečou materinskou, chcel zdôrazniť jedno svoje didaktické pravidlo — umožniť deťom, aby ľahšie získali znalosti a návyky. Hodno poznamenať, že Komenský mal na mysli nielen jazyk pokrokových národov, ktoré už mali svoje písomníctvo, ale aj národov, ktoré nielenže nemali písomníctvo, ale ani len gramaticky správnu reč. Dával za úlohu vedcom a vzdelaným ľuďom, aby pomohli národom gramaticky spracovať tie jazyky, ktoré ešte neboli literárne upravené.

Ako sme už spomenuli, Komenský považuje školu s vyučovacou rečou materinskou za nevyhnutne potrebnú časť v celom systéme vzdelania. Komenský si predstavuje, že do tretieho stupňa čiže — do latinskej školy — môžu postúpiť žiaci, až keď skončia školu s vyučovacím jazykom materinským.

Komenský považuje učebné osnovy škôl s vyučovacím jazykom materinským za ucelené osnovy, lebo poskytujú žiakom tie znalosti, ktoré budú v živote potrebovať. Tieto osnovy platia jednako pre tých mladíkov, ktorí prejdú do latinskej školy, ako aj pre tých, ktorí sa venujú „rolníctvu, obchodu a remeslám”. Podľa Komenského tieto osnovy musia byť tak zostavené, aby sa nestalo to, žeby tí, ktorí sa vzdelávali v škole s vyučovacím jazykom materinským, sa „stretli s niečím takým novým, že by to už neboli okúsili v tejto škole. Preto všetko to,” pokračuje Komenský, „čím sa potom bude každý vo svojom odbore zaoberať... alebo konečne v akýchkoľvek knihách čítať, nebude ničím iným ako alebo hoj-

nejším osvetlením, alebo podrobnejším rozvedením vecí, ktoré už predtým poznal, a oni zistia zo skúseností, že sú schopní všetkému tomu lepšie rozumieť, všetko to správnejšie konať a posudzovať." („Veľká didaktika", kap. XXIX, § 7, 230—231 slov. vyd.).

Podľa všeobecného uznania bádateľov, osnovy škôl s vyučovacou rečou materinskou, ktoré načrtol Komenský, tvorili základ pre ďalšie základné vzdelanie v mnohých krajinách. Tieto osnovy sa vlastne redukovujú na reálne vzdelanie. Týkajú sa len vonkajšieho sveta. Pozostávajú z tohto:

- a) pohotovo čítať všetko v materinskom jazyku, tlačené i písané;
- b) písať najprv čitateľne, potom rýchle a konečne správne podľa pravidiel gramatiky materinského jazyka, ktoré im bude treba podávať čo najzrozumiteľnejšie a podľa nich zostavovať cvičenia;
- c) počítat písomne i počítadlom, koľko žiada praktická potreba;
- d) obratne merať akýmkoľvek spôsobom dĺžky, šírky, vzdialenosti atď;
- e) spievať akékoľvek bežné melódie a schopnejší žiaci aj začiatky umeleckej hudby;
- f) vedieť naspamäť väčšinu žalmov a svätých piesní, ktoré sa používajú všade v cirkvi...

g) nech vedia dokonale okrem katechizmu rozprávania aj významné výroky z celého písma svätého tak, aby ich mohli recitovať;

h) nech poznajú mravouku, zhrnutú do pravidiel a objasnenú príkladmi podľa chápanosti veku, nech jej rozumejú a začínajú ju prakticky vykonávať;

i) nech zvedia o hospodárskom a politickom stave toľko, koľko stačí na pochopenie toho, čo vidia každodenne diať sa doma i v obci;

j) budú sa musieť dobre naučiť najzákladnejšie veci z histórie: ako bol svet stvorený, skazený, obnovený a dosiaľ je spravovaný múdrosťou božou;

k) nech sa učia hlavné veci z opisu sveta: o nebeskej klenbe, o guľatosti zeme, vznášajúcej sa uprostred sveta, o tom, ako ju obteká oceán, o rozličnom stáčaní mora i riek, o väčších dieloch sveta, o hlavných štátoch Európy, ale predovšetkým o mestách, pohoriach, riekach a iných pamätihodných veciach svojej vlasti;

l) konečne nech poznajú väčšinu vecí, týkajúcich sa remesiel; všetko len všeobecne, alebo len preto, aby neprejavovali hrubú neznalosť v tom, čo sa deje v ľudskom živote, alebo aj preto, aby sa neskonšie ukázalo, kde koho ťahá najväčšmi prirodzená náklonnosť" („Veľká didaktika", hl. XXIX, § 6, str. 229—230 slov. vyd.).

Pokrokový charakter týchto osnov je zrejmý. Vidíme, že okrem základného vzdelania, t. j. učiť, čítať, písať a počítat, ako aj náboženstvo, čo sa preberá v ľudovej škole mnohých kapitalistických krajín aj dodnes, Komenský vkladá do osnov aj najdôležitejšie prvky z prírodných vied, ako aj najdôležitejšie politické a ekonomické otázky vlastnej krajiny, aj zemepis vlastnej krajiny, aj dejepisné poznatky a napokon aj oboznámenie sa s remeslom.

Ďalej Komenský pripomína toto: Ak sa mládež chce naučiť jazyky susedných národov, nech sa tak deje asi okolo desiateho a dvadsiateho roku, totiž medzi školou ľudovou a latinskou. Najpohodlnejšie sa to dosiahne, ak sa nebudú učiť z kníh, ale stykom s inými ľuďmi, „kde sa v každodennom hovore nepoužíva ich jazyk, ale ten, ktorý sa majú učiť" („Veľká didaktika", kap. XXIX, § 19, str. 234 slov. vyd.).

Zasluhuje pozornosť aj organizácia ľudovej školy s materinským vyučova-

cím jazykom. Komenský radí, aby sa žiactvo ľudovej školy šesť rokov podržalo v tej práci a navrhuje, aby sa škola rozdelila na šesť tried, ktoré „nakoľko možno, majú mať osobitné miestnosti, aby si navzájom neprekážali" (Tamtiež, kap. XXIX, § 8, str. 231 slov. vyd.). Komenský považuje za potrebné, aby pre každú triedu boli určené osobitné knihy, „ktoré by vyčerpávali všetko učivo príslušnej triedy (čo sa týka učebnej látky, mravov a zbožnosti), takže im nebude treba, kým budú vedení medzi týmito medzníkmi, nijakých iných kníh, ale pomocou týchto dôjdu neklamne k cieľu" (Tamtiež, kap. XXIX, § 8, str. 231 slov. vyd.).

Z metodického hľadiska žiada Komenský, aby sa vyučovanie v ľudovej škole prispôbilo „detskému rozumu, ktorý svojou prirodzenosťou kloní sa k tomu, čo je príjemné, žartovné a zábavné, a temer sa hrozi všetkého, čo je vážne a prísne...", aby žiaci sa mohli učiť „vážne veci, ktoré im majú byť niekedy vážne na osoh... ľahko a príjemne". „Treba všade spájať užitočné s príjemným, aby sa mysle dali viesť akoby nejakým lákadlom a doviesť ta, kde chceme" (Tamtiež, kap. XXIX, § 10, str. 231 slov. vyd.).

Za tým istým účelom, aby sa žiaci učili, Komenský žiada, aby sa žiaci dokonca aj technické termíny učili v materinskej reči, a nie po latinsky alebo po grécky.

Komenský navrhuje, aby sa vyučovanie v škole rozdelilo na dve časti: dve hodiny predpoludním a tiež toľko popoludní; „ostatný čas" — píše Komenský — „možno užitočne vynaložiť na domáce práce (najmä u chudobnejších) alebo na akékoľvek počestné zotavenie." „Raňajšie hodiny nech sa venujú na vzdelávanie rozumu a pamäti, popoludňajšie na cvičenie ruky a hlasu." Komenský navrhuje, aby sa v popoludňajších hodinách nevyučovalo už nič nového, ale len opakovaním upevňovalo to, čo sa už preberalo v raňajších hodinách: „opakovať to isté, a to jednak odpisovaním tých istých tlačených knížiek, jednak závođením, kto si zapamätá rýchlejšie ako druhý všetko, čo sa predtým preberalo, a vie to opakovať alebo vie to istejšie alebo krajšie písať, spievať, počítat atď." (Tamtiež, kap. XXIX, § 10, str. 233—234 slov. vyd.).

5

Pre latinskú školu, ktorú navštevuje mládež medzi 12-tým a 18-tým rokom, určil Komenský úlohu, „aby sa spolu so štyrmi jazykmi preberala celá encyklopédia umení" (Tamtiež, kap. XXX, § 1, str. 235 slov. vyd.). Pod štyrmi jazykmi máme pravdepodobne rozumieť:

1. materinskú reč, 2. latinčinu, 3. gréčtinu, 4. starohebrejčinu.

Komenský vniesol do otázky encyklopédie vied vážny doplnok k ustáleným tradičným septem artes liberales. Okrem takzv. siedmich slobodných umení navrhuje Komenský, aby sa vyučovali v latinskej škole fyzika, zemepis, chronológia, dejepis, morálka, bohoslovetvo. Pod fyzikou rozumie Komenský to, čomu dnes hovoríme prírodoveda. Pod chronológiou rozumie zásady letopočtu, a nie chronológiu udalostí.

Charakteristické je i to, že Komenský sedem slobodných umení doplňuje bohoslovetvom. Charakteristické je to preto, lebo stredovek a scholastická veda, keď pestovali sedem slobodných umení, nezaoberali sa samostatne bohoslovetvom, lež vkladali takzv. bohoslovecké pojmy do hociktorého zo siedmich slobodných umení a dostávali sa tak často k úplne svojvoľným výkladom. Keď ale

Komenský určil bohoslovenstvo ako osobitný samostatný predmet, navrhoval, aby žiaci „nielen poznali základy viery, ale aby ich mohli hájiť aj písmom“.

Je nepochybné, že osnovy strednej školy, ako ich naznačil Komenský, sú veľmi obsírne, čo si zrejme uvedomoval aj on sám. Naznačiac tieto osnovy vysvetľuje: „Chceme, aby po skončení tohto šesťročného kurzu štúdií boli mladíci vo všetkom tomto, ak nie dokonali (mladický vek totiž nepripúšťa dokonalosť, ale treba dlhšej skúsenosti na upevnenie teórie praxou, ani nie je možné, aby sa za jedno šesťročné vyčerpali oceán vzdelania), predsa budú takými, že budú mať pevné základy pre nejaké budúce dokonalé vzdelanie“ („Veľká didaktika“, kap. XXX, § 3, str. 236 slov. vyd.).

Že sú Komenského osnovy latinskej školy veľmi obsírne, vidno aj z toho, že navrhuje, aby sa v každej triede vyučoval dejepis. Zaradenie dejepisu do osnov latinskej školy je podstúpim vážnou zásluhou Komenského. Je dôležité poznamenať si aj to, že Komenský vo väčšine tried zladuje kurz dejepisu s náplňou základnej učebnej látky, ktorú žiaci preberajú v škole. Tak napr. Komenský navrhuje, aby sa v II. „fyzickej“ triede preberali „dejiny prírodných vied“, v III. „matematickej“ triede — „dejiny umení — o rôznych vynálezoch“ (má tu zrejme na mysli v tom čase moderné mechanické alebo technické vynálezy, založené na matematike); v IV. „etickej“ triede — „dejiny mravnosti — vynikajúce príklady cností a pod.“ Pravda, skrátené biblické dejiny, ktoré Komenský odporúča preberať v I. „gramatickej“ triede, nijako nesúvisia s gramatikou cudzích jazykov. Nejasná je súvislosť „dejín obradov“ — o rôznych náboženských obradoch u národov, s obsahom vzdelania v V. „dialektickej“ triede. Príliš široká a neurčitá je spojitosť svetových dejín a dejín popredných národov, predovšetkým dejín vlasti, s obsahom vzdelania v V. „dialektickej“ triede. Napriek tomu musíme priznať, že Komenského myšlienka o spojení vyučovania dejepisu so základným obsahom vzdelania v každej triede je správna a veľmi blahodarná. Tento spôsob jednak rozširuje obsah dejepisu, jednak zabezpečuje zladenie vyučovania rôznych vyučovacích predmetov, čo je ešte aj dnes vážnym problémom v školskej práci všeobecne a osobitne v našej sovietskej školskej práci. No je isté, že vcelku sú učebné osnovy latinskej školy veľmi preťažené.

Keď me zaradili dejepis do vyučovania vo všetkých triedach latinskej školy, dostali sme toto pomenovanie tried, začínajúc najnižšou:

I. Gramatika. — Výťah z biblických dejín.

II. Fyzika. — Dejiny prírodných vied.

III. Matematika. — Dejiny ľudských prác, o vynálezoch.

IV. Etika. — Dejiny mravnosti, význačné príklady cností atď.

V. Dialektika. — Dejiny obyčaji, o rozličných obyčajach národov atď.

VI. Rétorika. — Všeobecné dejiny celého sveta a popredných národov, ale predovšetkým vlasti; všetko stručne, lež tak, aby sa nevynesalo nič dôležitého.“

Nikto nenamieta proti tomu, že učebná látka je rozdelená veľmi harmonicky a v logickej postupnosti podľa tried. Je jasné, že gramatika patrí na prvé miesto, aby žiaci vedeli pochopiť ostatné vedné odvetvia. Keď Komenský takto zadeľuje učebné osnovy podľa tried, radikálne sa odkláňa od vžitej tradície, pokiaľ ide o preberanie septem artes liberales. Pozorujeme po prvé, že do učebných osnov zaraduje náuku o prírodných vedách a určuje jej osobitnú triedu, pod názvom fyzická trieda. Po druhé, Komenský, napriek tradícii, osobitne kladie náuku o mravoch a určuje jej osobitnú etickú triedu. A konečne po tretie, vidíme, že

Komenský na posledné miesto zaraďuje náuku o dialektike a rétorike. Robí to plne odôvodnene a uskutočňuje tým svoju myšlienku, že najprv treba poznávať veci a potom pojmy o veciach, najprv treba poznať vzťah vecí a až potom sa naučiť hovoriť, aby z nich vedel správne označovať veci, ako aj vzťahy medzi vecami a pojmi.

Keď Komenský vysvetľuje toto usporiadanie učebného materiálu, píše: „Mohlo by sa zdať divným, že dialektiku a rétoriku kladieme až za reálne náuky. No takto to má byť. Už sme totiž dokázali, že veci sa majú preberať prv ako ich spôsob, totiž prv látka ako forma, a že na dosiahnutie pevných a rýchlych pokrokov je súca jedine táto metóda, aby sme sa naučili poznávať veci prv, ako máme o nich bystro súdiť alebo o nich kvetnato hovoriť... A pretože teda rozumová činnosť a reč sa zakladajú na veciach, sama nevyhnutnosť žiada dávať tento základ dopredu“ („Veľká didaktika“, kap. XXX, § 5, str. 236—23 slov. vyd.).

Ak si teraz všimneme, že Komenský navrhoval, aby sa vo všetkých triedach vyučoval dejepis, myslel predovšetkým na dejiny toho odboru, ktorého sa týka hlavná náplň tried. Musíme uznať, že takýmto spôsobom Komenský zabezpečuje žiakom veľmi široké a všestranné vedomosti.

Musíme ale poznamenať, že pri všetkých prednostiach latinskej školy, alebo, ako dnes vravíme, strednej školy, Komenský vo svojom vysvetlení neuvádza štúdium reči. A keď sa dokonca zacielieme nato, že Komenský mal na zreteli štúdium jazykov v jednej — gramatickej — triede, je zrejme, že naučiť sa štyri reči v jednej triede presahuje sily žiakov. Medzitým Komenský vyhlasuje: „Aby sme totiž z mladíkov, ktorí náležite prejdú cez tieto triedy, urobili:

a) gramatikov, schopných vyjadrovať všetky jazykové vzťahy po latinsky a v materinskom jazyku dokonale, po grécky a po hebrejsky podľa potreby“ (Tamtiež, kap. XXX, § 1 str. 235 slov. vyd.).

Samozrejme, všetky ďalšie skúsenosti pri štúdiu reči na všetkých školách ukazujú, že hoci sa žiaci učili na stredných školách klasickým jazykom celých osem rokov, predsa nedosahovali Komenským naznačený cieľ, t. j. nevedeli vysvetliť všetky javy ani len v samej latinskej reči. Jediným, a predsa nespoľahlivým prostriedkom, ako sa naučiť reči, je podľa Komenského, že vo všetkých triedach, ktoré nasledujú po gramatike, sa predpokladá sústavne a systematicky čerpať z latinských, gréckych a starohebrejských prameňov. Vravíme „nespoľahlivým“, lebo už samo hľadanie v týchto prameňoch predpokladá, keď už nie dokonale, aspoň dobrú znalosť reči.

Komenský považuje za potrebné klásť pred prírodné vedy „metafyziku“. Píše o tom: „Metafyzika má odhaľovať prvé a najpodstatnejšie základy prírody, totiž potrebné zložky, vlastnosti a rozdiely medzi vecami, a to nielen v najvšeobecnejších pravidlách, ale aj vo forme definícií, zásad, ideí a štruktúr všetkých vecí... Nech sa preto prejde od tohto všeobecného, na ktoré by sa venovali asi tri mesiace (to bude plynúť veľmi ľahko, pretože to budú takmer číre princípy, ktoré každá ľudská myseľ vrozeným svetlom sama od seba pozná a prijíma), bezprostredne k bádaniu o viditeľnom svetle, aby sa umenie prírody (ukázané v profyzike) viac a viac objasňovalo predovšetkým konkrétnymi príkladmi prírody“ (Tamtiež, kap. XXX, § 9, str. 238 slov. vyd.).

Je teda jasné, že metafyzika, ktorá je pred fyzikou, hlavne ako „najvšeobecnejšia norma všetkých vecí“, ako sa vyjadruje Komenský, predpokladá idealistický charakter.

No nemožno tu nezdôrazniť metodologickú zásluhu Komenského. Je v tom, že Komenský si uvedomuje filozofickú povahu fyziky, jej súvislosti s všeobecnými princípmi a základmi, ktoré učenci alebo učitelia uznávajú za východiskové momenty aj pri skúmaní jednotlivých fyzických javov.

Po „Veľkej didaktike“ sa Komenský ešte raz vrátil k otázkam stredoškolského vzdelania počas svojej praktickej a teoretickej činnosti v Uhorsku, v Blatnom Potoku. Tu Komenský vytvoril vzornú školu a pomenoval ju „pansofickou“ školou, t. j. školou všeobecnej múdrosti. Plán tejto školy vypracoval v osobitnom dvojdielnom traktáte pod názvom: „Pansofická škola, t. j. škola všeobecnej múdrosti, ktorú si po mnohé roky želali zriadiť všetky národy a ktorá je teraz pod ochranou jasného pána Žigmunda Rákócziho šťastne oživená v Uhrách, v Blatnom Potoku roku nášho spasenia 1651.“ Práve 300 rokov uplynulo od tej skvelej kultúrnej udalosti. Ale ešte aj teraz, s nepatrnými výnimkami, vzbudzuje obdiv poslanie školy, ktoré Komenský formuluje v týchto výrazoch: „Chceme mať školu múdrosti a pritom všeobecnej múdrosti, pansofickú školu, t. j. dielňu, kde sa môžu vzdelávať všetci, kde sa učia všetky predmety, ktoré budú potrebovať pre prítomný a budúci život, a pritom v plnom rozsahu (omnino). A všetko to sa má viesť tak spoľahlivo (NB), aby sa medzi študujúcimi nenašiel ani jeden, ktorý by vôbec nič nevedel o veciach, ničomu v nich nerozumel a nebol vstave ich správne a patrične použiť a konečne, nebol by vstave sa šikovne vyjadrovať.“²⁰

V uvedenej Komenského definícii, v ktorej podal úlohy pansofickej školy a plánoval ju pre Maďarov, necítiť vôbec miestne zafarbenie, ale naopak zdôrazňujú sa iba zásadné, všeobecne potrebné a všeobecne významné úlohy školy. Po prvé, má táto škola za účel rozširovať všeobecnú múdrosť, t. j., aby žiaci vedeli všetko vtedy známe ako výraz a prejav múdrosti. Vyučujú sa v nej predmety, potrebné pre prítomný a budúci život v „plnom rozsahu“ (tamtiež, č. 1, § 7, str. 147). Po druhé, táto škola je určená pre všetkých a nielen pre privilegované a hmotne zabezpečené spoločenské triedy. „Vzdelávať sa môžu všetci“ — píše Komenský. Po tretie, pansofická škola musí zabezpečiť, aby žiak nielen poznal všetko, čo Komenský ustavične prízvukuje i vo „Veľkej didaktike“, ale aj vedieť „v pravý čas a primerane použiť“ vedomosti, ako aj vedieť sa „šikovne vyjadrovať“, t. j. vedieť správne hovoriť. Komenský pripisuje vzdelaniu v pansofickej škole praktický charakter, pripraví žiakov na činnosť.

Čo Komenský osobitne zdôrazňuje v tomto traktáte a čo dôkladne nevyvetlil vo „Veľkej didaktike“ — je praktická príprava žiakov pansofickej školy pre životnú činnosť, najmä pre tie práce, ktoré si vyžadujú „osobitnú starostlivosť“, aby sa žiaci neučili v pansofickej škole „pre školu, ale pre život“.

Komenský píše: „Na poznatky treba nadviazať prípravu k činnosti, v ktorej sa naši žiaci musia cvičiť, t. j. k poznaným veciam treba dať praktickú činnosť. Bez tejto činnosti aj človek, ktorý veci pozná, bude sa nešikovne medzi nimi obracať a bude sa zdať neschopným, a preto aj nespôsobilým pre životnú činnosť, aj keď pozná umenia. Aby sa žiakom pansofickej školy niečo takého nestalo, škola si kladie tento vysoký cieľ, aby nikto zo žiakov neopustil školu prv, než bude čo najlepšie vyučený v tých činnostiach, ktoré vyžadujú osobitnú sta-

²⁰ J. A. Komenský, Pansofičeskaja škola, č. 1, § 4, str. 147. Izbrannyje pedagogičeskije sočinenija, t. II, Učpedgiz, 1939.

rostlivosť, aby sa na vyučovaní naši žiaci neučili pre školu, ale pre život. Nech vychádzajú stade aktívni, schopní, šikovní, usilovní — mladíci, takí, ktorí sa časom budú môcť zapodievať každou životnou záležitosťou“ (Pansofičeskaja škola, č. 1, § 8, str. 147—148).

Komenský považuje prakticky zameranú pansofickú školu za „všeobecný protijed proti lenivosti a zaostalosti, a preto aj proti neporiadku, chudobe a nečistote. Toto možno dosiahnuť obzvlášť vtedy, ak tieto školy, okrem toho naučia (ako to aj musí byť v skutočnosti) ozdobovať svoje konanie čestnými mravmi“ (Tamtiež).

Napokon, posledná úloha, ktorú Komenský ukladá pansofickej škole, je: „zdokonaľovať reč žiakov v škole a priviesť ju k príjemnej výrečnosti“. Komenský pritom predpokladá, že sa žiaci oboznámia nielen s rečnickým umením v akékoľvek jednej reči, ale v troch rečiach, ktoré boli zaužívané medzi vtedajšími vedcami. Boli to — latinčina, gréčtina a starohebrejčina (tamtiež, č. 1, § 9).

Pansofickej škole Komenského predchádza škola s vyučovacou rečou materinskou, „kde sa vyučuje začiatkom čítania“. Sama pansofická škola sa podľa návrhu Komenského skladala zo siedmich tried:

I — predsieň, II — brána, III — obydlie, IV — filozofia, V — logika, VI — politika, VII — teológia.

Prvé tri triedy sa zapodievali výchovou zmyslov, tri ďalšie triedy — učili chápať veci: konečne posledná trieda, ako to vidno aj z názvu, má sa usilovať „povznášať myseľ k bohu“.

Vyučovacie predmety v každej triede pansofickej školy sa delia na tri druhy: 1. „Hlavné“ predmety, ktoré obsahujú „podstatu, jadro a náplň múdrosti, výrečnosti, čestného správania, ako aj zbožnosti“. Sem patria vyučovanie jazykov, filozofia a bohoslovetvo. 2. „Druhoradé“ predmety majú pomáhať lepšie si osvojiť hlavné predmety ako vyučovanie dejepisu. Pod dejepisom rozumie Komenský nie natoľko dejiny svetových udalostí, ako dejiny alebo fakty a mimoriadne zaujímavé alebo mravoučné javy („Pansofičeskaja škola“, č. 1, § 71, str. 163). Medzi druhoradé predmety zaraďuje Komenský aj takzv. „mimoriadne“ úlohy: 1. Čítanie klasických a moderných autorov, okrem toho, čo bolo určené pre každú triedu. Výber autorov sa určoval podľa individuálnych záujmov a schopností žiakov. 2. Vedieť robiť zaujímavé a pre celú triedu užitočné výňatky a výpisy z diel týchto autorov (tamtiež, č. 1, § 83—85, str. 168). Medzi „treťoradé“ predmety zaraďuje Komenský také zamestnania, ktoré nielenže trébia rozum, ale pomáhajú rozvíjať telesnú pohyblivosť a zároveň aj jasné myslenie. Sem patria rôzne hry (beh, skoky, hra na loptu, na kolky, hra na slepú babu, ľahký zápas a pod.) (Tamtiež, § 87, str. 169). Medzi treťoradé zamestnania zaraďuje Komenský dramatické predstavenia. Komenský právom obhajuje divadelné hry v škole a objasňuje ich pedagogický význam (tamtiež, § 88—90, str. 169—170).

V druhej časti traktátu „Pansofická škola“ zaoberá sa Komenský náplňou a čiastočne aj metódou vyučovania v každej triede podľa schémy, spoločnej pre všetky triedy: 1. Obrazy v triede, 2. náboženstvo, 3. triedna kniha, 4. matematika, 5. dejepis, 6. slohové cvičenia, 7. dodatočné štúdium jednotlivých autorov, 8. hry, 9. divadelné predstavenia.

Z tohto prehľadového obsahu traktátu „Pansofická škola“ je jasné, že Komenský, keď hovorí o praktickej príprave žiakov, má na mysli také druhy praxe, ako cvičenia z náboženstva a z dobrého správania, ústne a písomné jazykové cvičenia, najmä z latinčiny a čiastočne aj z gréčtiny, riešenie jednoduchých úloh

z matematiky a ich uplatnenie na niektorých známych technických vynálezoch, svetské a náboženské rečnícke cvičenia.

Knižne-literárny ráz praxe, o ktorom píše Komenský, prejavuje sa aj v jeho odpovedi na otázku: „Čo budú robiť absolventi pansofickej školy?“ V odpovedi na túto otázku menuje Komenský tieto spôsoby činnosti: 1. Vyučovať deti, hlavne z popredných rodín, 2. Pod vedením rektora školy pripravovať sa na to, aby sme čo najlepšie vykonávali jednu z týchto praktických činností: ako teológia, medicína, filozofia a školská činnosť, astronómia, štátna služba, hospodárstvo „a vôbec všetko, čo slúži na udržanie verejného blaha a poriadku“ (Pansofičeskaja škola, str. 187). Keď teda Komenský hovorí o praktickej činnosti, myslí týmto činnosť, ktorú mali vykonávať intelektuáli — odborníci v svojom povolani.

6

Komenský navrhuje, aby sa mládež vo veku od 18 do 24 rokov vzdelávala na poslednom najvyššom stupni školy, na akadémii. Komenský ukladá akadémii úlohu na „dovŕšenie a doplnenie všetkých vied, ako aj všetky vyššie odbory vyučovania“ („Veľká didaktika“, kap. XXXI, § 1, str. 241 slov. vyd.).

Komenský žiada, aby akadémie sa zásobili knihami rôznych autorov na bohosloveckú, právnickú a lekársku. Komenský kladie podmienku, že sa majú prijať do akadémie mladí ľudia, ktorí majú mimoriadne rozumové schopnosti. Navrhuje „na ne posielat len vybranejšie hlavy, výkvet ľudí, kým ostatní sa odkázu k pluhu, remeslám a obchodu, podľa toho, prečo kto je zrodený“ (tamtiež, kap. XXXI, § 4). Komenský navrhuje, aby sa zistili prirodzené schopnosti a náklonnosti abiturientov a podľa rozhodnutia sa určila fakulta, na ktorej budú študovať. Je zaujímavé poznamenať, že Komenský naznačuje dokonca aj spôsoby a prostriedky na určenie týchto prirodzených náklonností a schopností. Navrhuje, aby sa po skončení klasickej školy usporiadali verejné skúšky. Na základe týchto skúšok určí riaditeľ školy, ktorých žiakov treba poslať na ďalšie štúdium do akadémie a ktorých určiť na iné povolania. Z tých, ktorí môžu ďalej študovať na akadémii, riaditeľ školy určí, ktorí sa majú venovať teológii, politike, medicíne. Berú sa pritom do ohľadu aj potreby cirkvi a štátu (Tamtiež).

Títo veľmi nadaní mladí ľudia majú nadobudnúť na akadémii všestranné odborné vzdelanie. Hlavnou podmienkou je, aby na akadémii študovali len usilovní, čestní a bystrí žiaci. Podľa Komenského, v akadémii neslobodno trpieť takých pseudo-študentov, ktorí dávajú ostatným zlý príklad záhaľkou a hýriivosťou.

Komenský žiada, aby sa akadémie zásobili knihami rôznych autorov a z rôznych odborov, ako aj inými pomôckami. Tieto knihy ako jediný prameň vzdelania vtedajších čias majú byť študentom akadémie stále k dispozícii.

Metóda vyučovania na akademiách, ako ju navrhuje Komenský, sa značne líši od metódy vyučovania v škole s materským vyučovacím jazykom a v latinskej škole. Komenský navrhuje, aby sa čo najväčšia pozornosť venovala prejavom samostatnej práce študentov, a to tak, že samostatne skúmajú pôvodné pramene, alebo sa aktívne zúčastňujú na diskusiách o rozličných otázkach, ktoré sa vyskytnú pri štúdiu pôvodných prameňov. Komenský navrhuje, „aby študenti doma čítali diela najlepších autorov, ktorí sa zaoberajú tou istou látkou, o ktorej profesor verejne prednáša v predpoludňajšej hodine. Popoludní sa o tom

znova diskutuje na schôdzi. A to tak, že študenti sa spytujú na niečo, čomu neporozumeli alebo, ak našli u svojho autora odlišnú, náležite odôvodnenú mienku a pod. Každému študentovi, ktorý dal otázku (no pri zachovaní určitého poriadku), treba náležite odpovedať a iným zasa dať možnosť posúdiť a vysloviť sa, či sa na otázku dostatočne zodpovedalo. A nakoniec profesor ako predseda rozhoduje o sporných otázkach. Tak by sa azda mohlo všetko, čo prečítali mnohí, spojiť v jedno, a to preto, aby všetko bolo na spoločný úžitok všetkých („Veľká didaktika“, kap. XXXI, § 11, str. 244 slov. vyd.).

Komenský navrhuje, aby sa vzdelanie v akadémii doplnilo cestami, konanými buď počas štúdií na akadémii, alebo po skončení akadémie.

I to je celkom pochopiteľné, že len takí mladí ľudia, ktorí prejavujú všestrannú vzdelanosť a múdrosť a sú pritom usilovní a čestní, majú tú česť skončiť akadémiu a zastávať verejné čestné funkcie. Lebo Komenský hovorí, že len takým ľuďom možno zveriť „správcovstvo ľudských vecí“.

Komenský navrhuje, aby sa pracovné schopnosti žiakov, ako aj ich príprava, preverovali na osobitných verejných skúškach. Najučenejší a v praxi zbehlí ľudia dávajú kandidátovi otázky, o ktorých sa domnievajú, že majú nejaký význam pre skúmanie teoretického i praktického prospechu. Napr. na rozličné otázky z textu (písma svätého, z Hyppokrata, práva atď.); kde sa píše o tomto, kde o tom a onom? Ako to súhlasí s tým alebo oným? Či pozná niektorého autora, ktorý má opačnú mienku? Ktorého? A aké dôvody uvádza proti tomu? Ako treba tú vec riešiť? a pod. A po praktickej stránke treba kandidátovi vytrvale predkladať rôzne prípady „o veciach, týkajúcich sa svedomia chorôb alebo právnych sporov, ako by postupoval v tom alebo onom prípade? A prečo tak? Nech sa naň doráža námietkami a rozmanitosťou prípadov, kým sa neukáže, že je schopný múdro a na správnom základe súdiť o veciach atď.“ (Veľká didaktika, kap. XXXI, § 13 str. 244 slov. vyd.).

Treba poznamenať, že práve popísaný spôsob skúšky sa vyznačuje zrejme individualistickým charakterom. Pri takýchto skúškach možno sa presvedčiť, nakoľko skúšaný ovláda teoretické základy svojho odboru. Ale sa nemožno presvedčiť, či skúšaný vie uplatňovať svoje poznatky aj v skutočnosti, v praxi; či naozaj vie byť prakticky dobrým teológom, lekárom alebo advokátom (podľa fakulty, ktorú absolvoval). Taký charakter skúšok absolventov vysokých škôl je v protiklade s myšlienkou, ktorú neraz vyslovil Komenský, podľa ktorej skutočné vzdelanie, hlavne vysokoškolské je vyjadrené v trojčlennej formulke: dobre vedieť, dobre robiť a dobre hovoriť. Pri takýchto skúškach možno sa presvedčiť — či skúšaný pozná svoj odbor a nakoľko dobre vie o ňom rozprávať. Ale bude vonkoncom neznáme — či vie dobre konať. Tento vážny nedostatok všeobecných škôl a vysokých škôl osobitne vyskytuje sa ešte i dnes v buržoázných štátoch. Iba naša sovietska vysoká škola, ktorá uvádza študentov do výrobných praxe, prekonala tento nedostatok.

7

Už za čias života a činnosti Komenského sa začali utvárať v rôznych krajinách západnej Európy spoločnosti vedcov alebo ústavy, ktoré sa neskoršie nazývali akademiemi vied. Komenský vyslovil myšlienku, aby každá krajina vytvorila takéto slobodné združenie rôznych odborov pod názvom „škola škôl čiže didaktické kolégium“. Osobitne zdôrazňuje, že je veľmi dôležité duševne zjed-

notiť vedcov, „aby si viac a viac vydobývali základy vied na to, aby sa vyčistovalo a v pokolení ľudskom s väčším úspechom šírilo svetlo múdrosti a aby sa podmienky ľudského života zlepšovali novými, preužitocnými vynálezmi“ („Veľká didaktika“, kap. XXXI, § 15, str. 245 slov. vyd.).

Z tých istých pedagogických a metodických dôvodov navrhuje Komenský, aby sa vedci združili a založili všemetodické knihy. Pod všemetodickými knihami Komenský zrejme rozumie to, čomu dnes hovoríme školské učebnice, zostavené podľa všeobecných zásad pedagogiky alebo didaktiky.

MATERINSKÁ REČ A VYUČOVANIE CUDZÍM JAZYKOM

1. Materinská reč ako základ vzdelania a ako prostriedok nacionálne zjednotiť národ do ideove najvyspelejšieho kultúrneho spojenia. 2. Prirodzený postup pri osvojení materinskej reči v rodine. 3. Komenského učebnice pre vyučovanie latinčiny. 4. Realizmus Komenského v metodike vyučovania cudzej reči a prostriedok na prekonanie verbalizmu. 5. Materinská reč ako základ pre štúdium cudzích jazykov. 6. Prirodzená metóda vyučovania cudzieho jazyka a jej genetické, psychologické a logické odôvodnenie u Komenského a koncentrické rozloženie učebnej látky.

1

Keď Komenský tvoril svoje vynikajúce pedagogické diela, napísal „Veľkú didaktiku“ a „Materskú školu“ v češtine.

„Veľkou didaktikou“ Komenský najviac zovšeobecnil svoje názory o národnostnej otázke a zdôraznil myšlienku, že je nevyhnutné pre všetky národy, aby sa vzdelávali v materinskej reči. Rozpracúva návrh pre „materskú školu“, ktorú nazýva „materskou“ preto, lebo v nej majú miesto všetky deti do 6—7 rokov v rodine, kde pod vplyvom a pôsobením matky dostáva dieťa základy materinskej reči.

Komenský napriek všetkému názoru, ba aj mienke blízkych učiteľov dáva na prvý plán šesťročnú školu s materinským vyučovacím jazykom. V sústave škôl pre mládež školského veku tvorí základ celého ďalšieho vzdelania mládeže. V tejto škole chce Komenský dosiahnuť „všeobecné vzdelanie všetkých, ktorí sa zrodili ako ľudia pre všetko ľudské“ („Veľká didaktika“, kap. XXIX, § 2, str. 228 slov. vyd.).

Komenský sa nazdáva, že si mládež inak neosvojí cudzie jazyky, ba ani latinčinu, ktorá bola vtedy veľmi rozšírená ako jazyk vedcov a literárnych pracovníkov, keď sa dôkladne a všestranne neoprie o materinský jazyk. Komenský sa zreteľne vyslovuje pre materinský jazyk ako základ svojej univerzálnej metódy pre všetky národy. Píše: „... naša všeobecná metóda sa nepachtí len po onej, všetkými tak vášnivo milovanej vile, latinskej reči, ale rovnakou mierou hľadá cestu k učeniu materinských jazykov všetkých národov“ (Tamtiež, kap. XXIX, § 3, str. 229 slov. vyd.).

Nezveličujeme, keď povieme, že Komenský považoval materinský jazyk a

školy s materinským vyučovacím jazykom za prostriedok národnostného zjednotenia mládeže istého národa v ideovo najvyššom kultúrnom spojení.

Keď Komenský obhajuje školu s materinským vyučovacím jazykom ako nevyhnutný, pre všetku mládež spoločný stupeň vzdelania, ktorý je pred tretím stupňom školy — pred latinskou školou, píše: „my máme na mysli všeobecné vzdelanie všetkých, ktorí sa zrodili ako ľudia pre všetko ľudské. Preto treba viesť všetkých spolu, pokiaľ možno viesť ich spolu, aby sa všetci navzájom oduševňovali, povzbudzovali a bystrili“ („Veľká didaktika“, kap. XXIX, § 9, str. 228 slov. vyd.).

Komenský dáva materinský jazyk žiakom za základ pre štúdium cudzích jazykov, ako aj pre štúdium jazykov susedných národov, ľudových a moderných jazykov, ako aj jazykov — latinského, starogréckeho a starohebrejského. Komenský sa nazdáva, že materinský jazyk, ktorý je prostriedkom styku, ako aj prostriedkom na hlbšie chápanie cudzieho jazyka, tvorí základ pre pochopenie a osvojenie cudzieho jazyka.

Komenský robí primerané závery o úlohe a význame materinského jazyka aj pokiaľ ide o vyučovanie a metodiku cudzích jazykov a o učebnice. Pokiaľ ide o vyučovanie cudzích jazykov, žiada Komenský, aby sa použili rôzne spôsoby a prostriedky nielen pre ľahšie, ale aj pre dôkladnejšie poznanie jazyka. Komenský považuje materinskú reč za základ týchto rôznych spôsobov a prostriedkov.

Komenský si všima, ako učia v školách cudzím jazykom za jeho čias, a odsudzuje zvrátené spôsoby vyučovania, na ktorom sa neznáme vysvetľuje pomocou neznámeho (žiaľ, spôsob, ktorý dost často pozorujeme ešte i dnes). Podľa jeho správnej mienky nastáva toto:

1. keď sa pravidlá cudzieho jazyka podávajú začiatčikom v tom istom cudzom jazyku, napr. keď sa pravidlá latinského jazyka vyučujú v latinčine;

2. keď sa žiakom dáva ako pomôcka slovník cudzieho, napr. latinského jazyka s prekladom do materčiny, „hoci by sa to malo diať obrátene, lebo sa neučia materinskému jazyku pomocou latinčiny, ale sa majú učiť latinčinu: a teda prostredníctvom materinského jazyka, pretože ten už poznajú“.

3. Tá istá zvrátenosť rozumnej vyučovacej metodiky nastáva aj v tom prípade, keď sa za učiteľa cudzieho jazyka ustanoví cudzinec, „ktorý neovláda materinský jazyk“ žiakov. Tu učiteľ aj žiak „nemajú spoločného prostriedku pre vzájomnú spoluprácu a zápasia len posunkami a dohadmi“;

4. Komenský poznamenáva ešte jednu vážnu chybu v metodike vyučovania cudzím jazykom, ktorá má hlbokú, jazykovednú povahu. Táto chyba jazykospytného charakteru je v tom, „keď podľa tých istých gramatických pravidiel učia mládež všetkých národností (Francúzov, Nemcov, Čechov, Poliakov alebo Maďarov a pod.), kým každý jazyk má svoj osobitný vzťah k latinskému jazyku“, ktorý používa Komenský pri vyučovaní ako príklad. „Musíme práve hľadať tieto svojskosti“ — uzatvára Komenský — „ak chceme, aby si žiaci ľahko osvojili hlavné vlastnosti latinského jazyka.“

Treba vyzdvihnúť geniálnu prezieravosť Komenského, ktorý predvídal ďalší vývin jazykospytu a osobitne aj veľké zásluhy nášho vynikajúceho ruského pedagóga z polovice XIX. storočia K. D. Ušinského, ktorý sa viac ráz vyslovil, že správne štúdium cudzieho jazyka, pri ktorom sa opiera o materinský jazyk žiakov, napomáha, aby žiaci lepšie pochopili materinský jazyk a zdokonalili sa v ňom.

Komenský uzatvára svoj výklad o tejto otázke pokynmi, ako treba napraviť zistené odchýlky od správneho vyučovania cudzieho jazyka. Tieto pokyny sú natoľko správne, že môžu sa použiť i dnes ako základ vyučovania cudzích jazykov na školách. Citujeme preto doslovne z jeho pokynov aspoň tieto:

a) Učiteľ a žiak budú mať ten istý rodný jazyk;

b) všetky výklady sa budú diať v známom jazyku;

c) každá gramatika a slovník sa prispôbi tomu jazyku, prostredníctvom ktorého sa má učiť novému (latinská materinskému jazyku, grécka latinčine atď.);

d) štúdium nového jazyka bude postupovať stupňovite, aby si totiž žiak navykol najprv rozumieť (to je totiž najľahšie), potom písať (tu sa dá čas na rozmyslenie), konečne hovoriť (to je najťažšie, pretože sa to deje bez prípravy);

e) ak pri spojovaní latinských slov s materinskými budú predchádzať materinské, pretože sú známejšie, a latinské budú nasledovať po nich“ („Veľká didaktika“, kap. XVII, § 28, str. 119 slov. vyd.).

Čo je teda osvojenie materinského jazyka podľa Komenského a ako nastáva?

Komenský dáva na túto otázku najjasnejšiu, zreteľnú a odôvodnenú odpoveď v „Materskej škole“. Táto odpoveď je sústredená hlavne v kapitole VIII: „Ako treba cvičiť deti v učení reči“. V odpovedi na túto otázku opiera sa Komenský o pozorovania, ktoré môže uskutočniť ešte i dnes každý z nás v každej priemerne kultúrnej rodine, kde jestvuje istá starostlivosť o deti raného a predškolského veku a deti sa vyvíjajú pod vplyvom dospelých — otcov, matiek a pestúnok — v prirodzenom životnom prostredí, v ktorom nie sú potrebné nijaké umelé prostriedky a zariadenia.

Komenský pozoruje vývin reči u detí súčasne s rozvojom rozumových schopností, alebo, ako hovorí, „rozumu“. „Rozum a reč“ považuje Komenský za „dve vlastnosti“, ktoré človeka odlišujú od zvierat. Komenský považuje za potrebné prejaviť „rovnakú starostlivosť“ o ich rozvoj a zdokonaľovanie u detí.

Komenský vo všetkých svojich úvahách potvrdzuje, že dieťa v reči vyjadruje to, čo pozoruje v reálnej skutočnosti, a že pozorovania a skúsenosti čerpá z rozumu.

Je preto pochopiteľné, že vývinu reči v „Materskej škole“ venuje dve kapitoly: kapitolu VI., ako učiť deti chápať predmety a jazyky reálneho sveta, a kapitolu VII., ako priučať deti pracovať a stále sa zamestnávať.

V VI. kapitole Komenský systematicky predkladá všetky predmety a javy reálneho sveta. Na prvý plán dáva predmety z rodiny a z domácnosti, ktoré môžu pochopiť 2—3-ročné deti: čo je otec a matka, jedlo, nápoj a pod., čo je voda, oheň, vietor, zima, horúčosť, čo je krava, pes. Ďalej štyri a šesťročné deti budú chápať predmety a javy vždy hlbšie a rozmanitejšie a naučia sa, čo je kameň, piesok, blato, strom, suk, list, kvet; rozoznajú ovocie: hrušku, jablko, višňu, hrozno, a pod.; poznajú jednotlivé časti a údy svojho tela a ich funkciu, ako napr. oko, ucho, noha atď.

Do druhej kategórie zaraďuje Komenský predmety a javy, ktoré dieťa vníma zrakom, a preto kladie ich do „optiky“. Do základu optiky patrí predovšetkým vnímanie svetla, ktoré upútava oko. Dvoj- až trojročné deti vnímajú rôznofarebné predmety a javy: nebeskú klenbu, stromy, kvety, tečúcu vodu, rôznofarebné šaty a pod. V štvrtom a ďalších rokoch sa oblasť zrakových vnemov rozširuje o predmety, ktoré môžeme vidieť v záhrade, na poli, pri rieke, kde deti pozor-

rujú byliny, kvety, tečúcu vodu, rôzne zvieratá, pohyb mlynských kolies... Dalej deti rady pozorujú obrázky v knihách, obrazy na stenách.

Komenský navrhuje, aby deti vnímali konkrétne predmety a javy a takto nadobúdali začiatky zemepisu, základy chronológie, dejepisu, ako aj hospodárske a politické pojmy. Navrhuje, aby sa detský rozum rozvíjal bájkami a rozprávkami o zvieratách a o ľuďoch. Ak sa do týchto bájok a rozprávok vloží nejaká mravná idea, budú užitočné pre deti nielen preto, že dôkladnejšie poznajú okolitý svet, ale aj preto, že si osvoja tieto mravné idey.

Kým v VI. kapitole „Materskej školy“ Komenský kladie základy pre chápanie vecí a javov objektívneho sveta prírody a reálnej skutočnosti, v VII. kapitole hovorí o rôznorodých prvkoch činnosti:

1. V detských hrách (aj pri hrách s hračkami). „Hrami“, hovorí Komenský, „deti si budú rozvíjať v tele zdravie, v rozume živosť, vo všetkých údoch pohyblivosť“;

2. v mechanických návykoch;
3. v ručných a stavebných prácach;
4. v kreslení a písme;
5. v dialektike, ktorá sa získava v styku s členmi rodiny;
6. v trefom roku a neskoršie učia sa deti počítat;
7. osvojujú si elementárne geometrické pojmy;
8. osvojujú si hudobné prvky prostredníctvom spevu.

Chápanie vecí a ich vzájomný vzťah v reálnom svete a v svete ľudskej činnosti vyvoláva prirodzene nutnosť označiť ich priliehavými slovami: deti si navykajú pomenovať „všetko, čo vidia doma a čím sa zaoberajú“. Tak si dieťa osvojuje už v predškolskom veku značnú slovnú čiže lexickú zásobu slov z reálneho života.

Ale Komenský nepúšťa zo zreteľa ani tú veľkú skupinu slov, ktorá označuje javy a stavy duševného života, a ktoré aj dospelí pochopia len pri hlbšom pozorovaní, takrečeno psychologického rázu. Patria sem po prvé, obrazné slová, ktorým hovoríme metafory a trópy, ktoré nasledujú vtedy, keď ich päť- až šesťročné deti pochopia pomocou posunkov a figurálnych výrazov, ako prekvapenie, zvolanie, alebo slová pochvalné a káravé pre zlé skutky dospelých a detí (pozri kapitoly VIII.—IX. „Materskej školy“).

Komenský ukazuje, ako popri hromadení slovnej zásoby v materinskom jazyku priučajú deti už od útleho detstva slová gramaticky spracovať: tak sa už u jednoročného dieťaťa formujú jednotlivé zvuky a slabiky a plnšie sa to odráža u dvojročných detí, ktoré vyslovujú celé slová, spočiatku po svojsky, ale celkom prípustným dŕavotanim, neskoršie tak, ako hovoria dospelí.

Komenský odporúča trpezlivo znášať detské dŕavotanie, ale pri prvej príležitosti, dokonca aj počas hry a zábavy, priučať už trojročné deti dobre a zreteľne vyslovovať hlásky, slabiky a slová. Od štvorročných detí treba žiadať, aby zreteľne vyslovovali dokonca i také ťažké slová, ako Nabuchodonozor, Taratannuara, Carhradčania a pod.

Komenský navrhuje, aby sa tak isto príkladmi a rozumným cvičením už v deťoch predškolského veku rozvíjali prvky a zárodky vyšších foriem jazyka a výrečnosti — rétoriky a poézie. „Nemusíme sa usilovať“, píše Komenský, „aby v tomto veku pochopili a vedeli také vznešené (ozdobné) slová tak, ako na to budú ešte mať dost času v budúcnosti. Chceme len to ukázať, že korene všetkých vied a umení rastú v každom dieťati (hoci to nepozorujeme) už

v útľom veku a že je celkom možné a ľahké budovať na týchto základoch, ak len narábame s rozumným tvorom rozumne“ („Materská škola“, kap. VIII, § 6).

Veľký slovanský pedagóg Ján Amos Komenský pracoval po celý svoj dlhý život systematicky a vytrvale na otázke vyučovania latinského jazyka. Komenský udržoval a upevňoval svoj záujem o vyučovanie jazykov z niekoľkých dôvodov. Po prvé, Komenský ako bývalý žiak strednej školy sám skúsil, aké nedostatky má táto vec. Ani škola, na ktorej študoval Komenský, jedna z najlepších škôl vtedajších čias nevedela zabezpečiť správne vyučovanie cudzích jazykov a Komenský už v mladíckom veku mučivo prežíval, koľko zbytočného času stratil pri štúdiu jazykov.

Keďže Komenský sám stratil zbytočne veľa času pre obťažnosť vyučovania, robí záver, že treba sa viac pričiniť o to, aby nová generácia nemusela zbytočne strácať čas pri učení sa jazykom.

Po skončení univerzity Komenský sa stal učiteľom na tej istej strednej škole v Přerove, na ktorej kedysi študoval, a už v prvých rokoch svojho účinkovania na tejto škole napísal dielo, ktoré potom vydali v Prahe pod názvom „Pravidlá ľahšej gramatiky“. Učebnica latinčiny, ktorú vydal v Lešne pod názvom „Otvorená brána jazykov“, urobila na celom svete prevrat. Komenský otvoril v tejto učebnici celkom novú, blahodarnú a cennú cestu pre vyučovanie latinčiny a podľa tohto vzoru aj pre vyučovanie iných jazykov. Táto učebnica Komenského hneď vyšla tlačou v 12 európskych a v štyroch východných jazykoch. Máme údaje, že sa táto učebnica dostala aj do Ameriky. Slovom, Komenský sa touto učebnicou preslávil na celom svete.

Komenský zdokonalil neskoršie svoje dielo pre Švédsko a Uhorsko, „Otvorenú bránu jazykov“ pripravil a vydal celý rad učebníc ľahších než „Otvorená brána jazykov“ pod názvom „Vestibulum“. Tak Komenský v svojich prácach vytvoril celý systém učebníc:

I. „Vestibulum“ alebo „Predsieň“, ktorá obsahuje slovnú látku pre detský rozhovor o niekoľkých slovách, spojených v krátkych výrokoch, a pripojené tabuľky skloňovania a časovania. Komenský pripravil a vydal neskoršie r. 1658, počas svojej práce v Uhorsku, knihu pre začiatkové čítanie a latinčinu pod názvom „Svet zmyslových vecí v obrazoch“. Bola to prvá ilustrovaná kniha, ktorá sa stala zaujímavou knihou na čítanie nielen pre deti predškolského veku, ale aj pre dospelých. Z tejto knihy učili sa latinčinu takí vynikajúci kultúrni činitelia, ako Goethe v Nemecku, A. I. Gercen a N. I. Pirogov v Rusku. Aj teraz sa táto kniha vydáva znova ako vzor prvej ilustrovanej čítanky.

II. Za druhú učebnicu latinčiny považoval Komenský svoju „Otvorenú bránu jazykov“. Podal v nej všetky zaužívané slová jazyka, v krátkych vetách, ktorými sa veci popisujú vo svojej prirodzenej podobe. Komenský často doplňoval a opravoval túto knihu gramatickými pravidlami, ktoré učili, ako treba písať latinské slová, vyslovovať ich, tvoriť nové slová a ich spojovať.

Tretou knihou, ktorú Komenský určil na zdokonalenie reči, bola kniha, ktorú pomenoval „Obydlie“. Komenský zaplnil túto knihu rôznymi úvahami o všemožných veciach, ktoré sa už nepodávali jednoducho, ale v pekných vetách a výrazoch z diel klasických autorov. V tej istej knihe sú aj pravidlá, ako možno „tisícimi“ spôsobmi a výrazmi meniť a upravovať vety.

Napokon Komenský navrhoval, aby sa na štvrtom stupni vyučovania jazyka študovali pôvodné diela klasických autorov. Za týmto účelom pripravoval knihu, ktorú chcel pomenovať „Pokladnicou“. Okrem toho, že do tejto knihy chcel zaradiť úryvky z najlepších a najvýraznejších diel svetových klasikov, mala táto kniha obsahovať ešte aj „idiotizmy“ jazyka.

Akou charakteristickou črtou sa vyznačovali Komenského idey vyučovania latinčiny po celý jeho život a v jeho celej pedagogickej tvorbe? Komenský hľadá na jazyk, od prvého až do posledného stupňa vyučovania, ako na prostriedok všestranného a hlbokého štúdia vecí a ľudských vzťahov. Komenský vytvoril v celej svojej pedagogickej sústave smer, ktorý sa nazýva „realizmus“.

V osobitnej kapitole „Veľkej didaktiky“ — v „Metóde jazykov“ takto určuje Komenský úlohu jazykov v kurze vzdelania:

„Jazyky sa učíme nie preto, aby tvorili vzdelania alebo múdrosti, ale preto, aby sme pomocou nich čerpali vedomosti a odovzdávali ich iným.“

Takto podľa Komenského jazyky majú druhoradú úlohu v systéme vzdelania. Komenský hľadá na ne ako na prostriedok nadobúdania vedomostí a odovzdávania vedomostí iným.

Treba poznamenať, že takouto formuláciou a zdôrazňovaním druhoradej úlohy jazykov Komenský vylučuje vyučovanie jazykov z kurzu poznatkov všeobecného vzdelania alebo z vedy a zakladá smer, ktorý svojím vzťahom k jazykom často prinášal v rôznych historických obdobiach aj svoje negatívne výsledky.

Dalej poznamenávame, že pokiaľ ide o štúdium cudzích jazykov, zostal Komenský vo svojej štvorstupňovej stupnici vzdelania pomerne dôsledný. Cudzí jazyky nevyučujú sa ani v materskej ani v ľudovej škole s materinským vyučovacím jazykom. Uskutočňuje sa až v latinskej, t. j. na strednej škole a v plnom rozsahu sa študujú cudzie jazyky na vysokej škole — učí sa ich len mládež, ktorá sa chystá na tzv. vedeckú dráhu.

V časoch Komenského, ako aj neskoršie, vedci museli vedieť po latinsky. V jazyku latinskom sa písali vedecké diela, tento jazyk bol často vyučovacím jazykom na strednej škole a povinným jazykom na vysokej škole; týmto jazykom sa dorozumievali nielen vedci, ale aj diplomati a obchodníci v medzinárodnom styku.

4

Ak chceme správne pochopiť ideu Komenského realizmu v štúdiu jazykov, musíme mať na zreteli, že táto idea vznikla a rozvinula sa v dôsledku verbalizmu, ktorý panoval v stredovekej škole. Podstata verbalizmu bola v tom, že sa učili slovíčka a ich súvislosť bez ohľadu na to, čo tie slová znamenali. Ba viac ako to, v stredovekom systéme vzdelania natoľko sa preceňovali slová, že sa neprikladal nijaký význam poznávaniu reálneho sveta vecí, ich vzájomných a ľudských vzťahov.

V protiklade k verbalizmu Komenský trvá na tom, že „štúdium jazykov má postupovať paralelne so štúdiom vecí, najmä v mladosti, aby totiž naše poznanie vecí a naša schopnosť vyjadrovať to rečou napredovali jedno popri druhom. Lebo vzdelávame ľudí, a nie papagájov...“ („Veľká didaktika“, kap. XXII, § 3, str. 222 rus., 173 slov. vyd.).

Na základe toho robí Komenský tri dôležité závery: po prvé, „že sa nemajú učiť slová oddelene od vecí“;

po druhé, „že nikomu nie je potrebné poznať celý jazyk a bolo by smiešne a hlúpe, ak by sa niekto o to usiloval“;

po tretie, vyplýva z toho, „že deťom treba vzdelávať tak rozum, ako aj reč predovšetkým na detských veciach, ponechajúc veci mužské na neskorší vek“ (tamtiež, § 3, 4, 5, 7, str. 222—223 rus., 173—174 slov. vyd.).

Vidíme, že Komenský tu vysvetľuje a odôvodňuje podstatu realizmu vo vzťahu k štúdiu rečí. Táto podstata je v tom, že sa štúdium jazykov z jednej strany podrobuje štúdiu vecí a z druhej strany silám detí. Štúdium jazykov rovnomerne so štúdiom vecí zabezpečuje jasnejšie a zreteľnejšie chápanie slov a ich vzťahov. Charakteristické pritom je, že Komenský dáva vzťah slov do závislosti od vzťahu vecí, takže slová určuje na odzrkadľovanie vzťahu vecí.

Keď venujeme pozornosť tejto osobitosti Komenského realizmu, uvedomujeme si, že pri štúdiu jazykov bolo by nespravodlivé tvrdiť, že jazyky nemajú všeobecnovzdelávaciu hodnotu. Naopak, možno tvrdiť, že Komenský nemá pravdu, keď tvrdí, že štúdium jazykov netvorí časť vzdelania.

Keď Komenský rozvíja realizmus pri štúdiu jazykov, zdá sa nám jasné, aké je nesprávne jeho pôvodné tvrdenie.

V časoch, keď Komenský pôsobil v Uhorsku, napísal svoj zaujímavý, ale v dnešnej pedagogike neprehodnotený traktát „O užitočnosti presného pomenovania vecí“²¹.

V tomto malom traktáte Komenský rozvíja myšlienku šetrného a starostlivého vzťahu k slovu, ako nám to ukazuje už aj sám titul traktátu. Ba možno tvrdiť, že týmto traktátom dotýka sa Komenský najdôležitejšej metodologickej hodnoty — rozumného štúdia jazyka. Táto myšlienka Komenského je azda metodologicky cennou myšlienkou pre všetkých stúpencom všeobecnovzdelávacej hodnoty jazykov. Komenský vysvetľuje svoju myšlienku takto:

„Toto presné prispôsobovanie vecí k slovám a slov k veciam môže vykonať len vnímavá myseľ, ktorá vniká tak do vecí, ako aj do slov. Myseľ vniká do vecí, aby zvedela, čo každá z nich je, z akých častí sa skladá, načo a ako slúži veci — vniká do slov, aby pochopila, v čom spočíva vlastný, osobitný význam slova a ako vzniká jeho zmysel. Keď to dosiahneme, vieme aj presne pomenovať vec“ (Tamtiež, str. 220).

Musíme poznamenať, že Komenský v tomto popise osvojovania jazyka zreteľne sformuloval jej jedinečnú vzdelávaciu hodnotu, ktorú ešte aj dodnes objavujú vynikajúci filológovia, pedagógovia a verejní kultúrni činitelia. Osvojenie materinskej i cudzej reči si nevyhnutne vyžaduje napätú činnosť vedomia, ktorá sa prejavuje v pozornom štúdiu skutočností a v prirodzených spôsoboch porovnávaní a vyvodzovania záverov a úsudkov, t. j. všetkých najpodstatnejších a najdôležitejších funkcií nášho intelektuálneho života.

Komenský ďalej rozvíja túto myšlienku a dosť kriticky a oduševnene vyhlasuje:

„Ten, kto už ako dospelý hovorí len slovami, a nie skutkami, nemá právo, aby ho pokladali za človeka. Choď preč medzi papagájov, straky, vrany a škorce, ktoré tiež vydávajú artikulované zvuky, ale bez pochopenia, a preto nie je to reč, lež prázdny nezmyselný zvuk. Nenamýšľaj si, že azda hovoríš, keď sa vyjadruješ o veciach, ktorým nerozumieš; to je táranie, a nie hovorenie... Ako-

²¹ J. A. Komenskij, Izbrannyje pedagogičeskije sočinenija, t. II, Učpedgiz 1939, str. 219—223.

koľvek dokonale poznáš svoju materinskú reč, a nadto ešte latinčinu, gréčtinu, hebrejčinu a iné jazyky, a môžeš ovládať čo aj všetky jazyky sveta, ale ak nechápeš veci, ktoré vŕžia v základe slov, nie si viac ako papagáj a vonkoncom nie si mudrc. Lebo múdrosť spočíva v širokom, opravdivom a jasnom chápaní vecí, a nie v slovách, ktoré bez chápania vecí sú len čímsi papagájovým, zvukom bez zmyslu" (Tamtiež, str. 221).

Je teda jasné, že Komenský prikladal obrovský vzdelávací význam správ- nemu použitiu slova. Svoj „Svet v obrazoch" zostavil podľa zásady: študovať veci, ich vzťahy a vlastnosti. Každá časť obrázku je označená číslicou a v texte za týmito číslicami nasleduje vysvetlenie a pomenovanie týchto častí, ako aj účelové určenie vecí. Táto kniha bola zostavená podľa celkom zrejmej zásady realizmu, a nie náhodou sa stala najmocnejším žriedlom vývinu a vzdelania najväčších predstaviteľov kultúry.

5

Za čias Komenského niektoré novoeurópske národy, ako napr. Taliani, Francúzi a Španieli pokladali latinčinu len za starobylú formu, z ktorej sa vyvinuli vlastné jazyky týchto národov. V histórii patrí týmto národom prvenstvo vo vývine a v rozšírení vedeckého vzdelania v západnej Európe. Preto dokonca aj národy, ako napr. Nemci a Slovania, ktorých jazyk bol odlišný od latinčiny, preberali latinskú vedu a kultúru od národov, ktoré dobre ovládali tento jazyk, nevdojak ich napodobňovali, a tak v západoeurópskych školách bola latinčina nielen vyučovacím predmetom, ale aj vyučovacím jazykom.

Za takýchto historických podmienok treba považovať za veľkú zásluhu Komenského, že tak vysoko cenil materinský jazyk i ako predmet pre vzdelávanie dorastajúcej generácie i ako prostriedok pre dôkladnejšie vyučovanie latinčiny.

Komenský ešte počas svojich štúdií si zaumienil, že bude rozvíjať svoj rodný český jazyk, aby sa takto mohli vedecky vzdelávať široké masy obyvateľstva a aby odstránil priepasť medzi učencami a ľudom a napokon aby pomohol literárne sformovať svoj materinský jazyk. V tomto sa nepochybne prejavuje vysoká ideovosť Komenského zámerov, ako aj jeho šľachetný demokraticizmus. Táto posledná vlastnosť je tým cennejšia v jeho pedagogických vyjadreniach, lebo Komenský prvý nastolil otázku literárne sformovať nielen svoj materinský jazyk, ale aj jazyky iných národov, ktoré ešte nemali svoje písomníctvo.

Komenský vysoko hodnotil dôležitosť a význam materinských jazykov pre vzdelanie, a preto venuje im veľkú pozornosť aj pri štúdiu latinského jazyka, ako aj pri štúdiu iných cudzích jazykov.

Komenský všestranne odôvodnil svoju myšlienku v kapitole XXIX. „Veľkej didaktiky", ktorú pomenoval „Idea školy s materinským vyučovacím jazykom".

Komenský „zaklína" čitateľov vo svojom vynikajúcom diele „Predzvesť všeobecnej múdrosti", aby sa múdrosť poznávala v budúcnosti nielen v latinčine, aby neostávala uzavretá v školských múroch, ako doteraz, pričom ľud a ľudové jazyky sú v najväčšom opovržení, a takto sa na nich pácha najväčšia krivda. Každému národu treba odovzdať všetko v jeho vlastnom jazyku a treba dať každému príležitosť, aby sa skôr mohol zapodievať slobodnými umeniami, ako dbať o starosti tohto života, bažiť po sláve, po bohatstve a po iných márnostiach, ako to už zavše býva, pričom človek utráca svoje sily, žalostne ničí svoj život

a dušu. „A nech sa spolu s náukami a umeniami krásne spracujú aj tieto jazyky" („Predzvesť všeobecnej múdrosti", § 123, str. 106 rus.).

V kapitole XXVIII. § 12 svojho metodického diela „Najnovšia metóda štúdia jazykov" Komenský vyzýva vedcov všetkých národov, aby neopovrhovali štúdiom materinského jazyka a v ďalších paragrafoch tejto kapitoly odporúča, aby sa v každej krajine založili akadémie, kde by sa spracovával ľudový jazyk.

V jednom svojom predsmrtnom spise Komenský sa obracia s výzvou na svojich krajanov, aby zachovávali v čistote, pestovali a preslávili svoju milú a pôvabnú materinskú reč.

Je prirodzené, že Komenský, ktorý tak vysoko hodnotil národné jazyky, našiel pre materinské jazyky vážne a čestné miesto aj vo svojej metodike vyučovania jazykov, a to ako prostriedku pre štúdium cudzích jazykov.

Komenský chápe, ako ťažko sa študuje cudzí jazyk.²²

Vzniká otázka, v čom vidí Komenský nutnosť a význam materinskej reči pri štúdiu cudzích jazykov? Aby sme mohli odpovedať na túto otázku, musíme si predovšetkým povšímnúť spôsob, ako si Komenský predstavuje štúdium materinského jazyka. Komenský odporúča, aby sa žiaci predovšetkým naučili materinský jazyk, a keď ho už úplne ovládajú, potom môžu začať študovať cudzie jazyky.

„Chcieť učiť niekoho niektorému cudziemu jazyku prv, ako ovláda domáci", píše Komenský, „je také, akoby si chcel učiť syna jazdiť prv, ako vie chodiť" („Veľká didaktika", kap. XXIX, § 4, str. 273 rus., 229 slov. vyd.).

Komenský zostavil pre začiatkové vyučovanie písania a čítania známy spis „Svet zmyslových vecí v obrazoch". Táto kniha bola tak usposobená, že žiak pomocou materinského jazyka ľahko sa mohol naučiť aj latinský jazyk.

Komenský vždy trval na tom, aby sa pri vyučovaní zachovala postupnosť. Píše: „Príroda nerobí skoky, ani umenie, keď napodobňuje prírodu. Chlapca treba prv učiť chodiť, ako tancovať, prv jazdiť na dlhej trstine, ako sa nosiť na ozdobenom koni, prv džavotať, ako hovoriť a prv hovoriť, ako rečniť. Veď Cicero vraví, že nemôže učiť rečniť toho, kto nevie hovoriť" (tamtiež, kap. XXII, § 7, str. 223 rus., 174 slov. vyd.).

Po materinskom jazyku odporúča Komenský študovať jazyk susedného národa a odôvodňuje to tým, že ľudové jazyky majú predchádzať pred učenými. Podľa Komenského po jazyku susedného národa možno začať študovať latinský, po ňom grécky, starohebrejský a iné jazyky. Komenský pritom upozorňuje, že štúdiom jazykov musí nasledovať postupne, vždy jeden za druhým, a nie naraz; inak jeden jazyk pomätie druhý.

„Konečne, keď sa už upevnia praxou, bude ich možno pomocou porovnávacích slovníkov, gramatik atď. porovnávať" („Veľká didaktika", kap. XXII, § 9, str. 273 rus., 175 slov. vyd.).

Komenský navrhuje, aby sa najviac času venovalo štúdiu materinského jazyka a odôvodňuje to takto:

„Materinský jazyk, pretože sa vŕže s vecami, ktoré sa pozvoľna rozvíňujú pred rozumom, vyžaduje nevyhnutne viac rokov, asi osem alebo desať, totiž celé detstvo a časť chlapčenského veku" (tamtiež, kap. XXII, § 10, str. 224 rus., 175 slov. vyd.).

A len po dôkladnom štúdiu materinského jazyka navrhuje Komenský prejsť

²² „Linguarum Methodus novissima", cap. X, § 106—108.

na iný jazyk, ktorý sa používa v danej krajine. Nazdáva sa, že pri dôkladnom poznaní materinskej reči za rok možno sa naučiť jazyk susedného národa.

Podľa Komenského štúdium latinského jazyka možno skončiť za dva roky, gréckeho za rok.

Tieto krátke lehoty, ako ich určil Komenský, nás, samozrejme, prekvapujú. Ale musíme mať na zreteli, že Komenský po prvé, predpokladal konat štúdium reči podľa svojho, veľmi dokonalého didaktického systému, po druhé, že neurčuje úlohu naučiť sa jazyk v plnom rozsahu a dokonale („netreba študovať všetky reči v plnom rozsahu a dokonale, ale len nakoľko je to potrebné“). Chce naučiť žiakov čítať v cudzích jazykoch a rozumieť knihám; zamýšľa študovať jazyky nie pomocou pravidiel, ale prakticky, „to jest počúvaním, čítaním, opätovným čítaním, prepisovaním a čo najčastejšími pokusmi a napodobením perom, jazykom“ („Veľká didaktika“, kap. XXII, § 11, str. 224 rus., 175 slov. vyd.).

Konečne, „normou pri zostavovaní pravidiel nového jazyka má byť jazyk už známy, aby bolo možné ukazovať už len na rozdiel medzi oboma“ (tamtiež, kap. XXII, § 14, str. 224 rus., 175 slov. vyd.).

Zasluhujú pozornosť aj štyri stupne, po ktorých podľa mienky Komenského má prejsť štúdium každého jazyka:

„Prvý vek nech je detský, džavotajúci, v ktorom sa majú učiť hovoriť akokoľvek.

Druhý vek nech je chlapčenský, dospievajúci, v ktorom sa majú učiť hovoriť správne.

Tretí vek nech je mládenecký, prekvitajúci, v ktorom sa majú učiť hovoriť pekne.

Štvrtý vek nech je mužný, silný, v ktorom sa majú učiť hovoriť pôsobivo“ („Veľká didaktika“, kap. XXII, § 17, str. 225 rus., 176 slov. vyd.).

V zhode s týmito štyrmi stupňami ovládnutia jazykov sú upravené Komenského štyri učebnice: „Predsieň“, „Brána“, „Obydlie“ a „Pokladnica“.

Takto sa materinský jazyk stáva v pedagogickom systéme Komenského takrečeno paralelným jazykom pri štúdiu každej cudzej reči. Paralelné postavenie materinského jazyka sa prejavuje po prvé v tom, že sa materinský jazyk používa pre porozumenie názvov vecí a javov v cudzom jazyku; po druhé v tom, že tento jazyk ako prv naučený sa používa pri osvojovaní gramatických pravidiel; po tretie, materinský jazyk sa používa ako prostriedok pre chápanie čítaného v cudzom jazyku.

6

Komenský sa často dotýka vo svojich rôznych pedagogických spisoch otázky metódy vyučovania cudzích jazykov, osobitne latinského jazyka. Komenský svoje názory na metódy vyučovania jazykov dával do veľmi úzkej súvislosti so všeobecnou didaktickou metódou, ktorú často pomenúva naturálnou čiže prirodzenou metódou. Pojem prirodzenosti vyplýva u Komenského z úvahy, ako umožniť žiakom, aby nadobudli rôzne vedomosti, aj znalosť jazykov, čo najúčelnejšie, čo najľahšie a čo najprístupnejšie.

Komenský odôvodňuje najdôkladnejšie a najpodrobnejšie svoju prirodzenú metódu vyučovania jazykov v solídnej monografii, ktorá je venovaná najnovšej metóde vyučovania jazykov. Vyhlasuje v úvode, že úplne dostatočným a pevným základom tejto metódy je:

1. Presný paralelizmus vecí a slov, aby sa v rozume žiakov vytvorilo lepšie a pravdivé chápanie slov i vecí.

2. Pravá a úplná gradácia alebo postupnosť bez každej medzery.

3. Usporiadanie všetkého tak, aby bolo čo najplodnejšie, najľahšie a konečne aj do istej miery voľne usporiadané.²³

Komenský rozvíja a odôvodňuje svoju prirodzenú metódu vyučovania jazykov aj v „Pansofickej škole“, ktorú napísal v Uhorsku niekoľko rokov potom, čo napísal „Najnovšiu metódu jazykov“. Objasňuje a odôvodňuje tu predovšetkým pojem „paralelizmus vecí a slov“ a podriaďuje pojem paralelizmu všeobecnejšiemu pravidlu.

„Aby vyučovali a študovali, predkladali a uskutočňovali:

1. Pôvodné — pred ostatným;

2. Dôležitejšie — pred menej dôležitým;

3. Súvislé — súčasne.

Pôvodným je:

1. zmyslové v porovnaní s intelektuálnym, posledné v porovnaní s objaveným;

2. celé v porovnaní s časťami;

3. jednoduché v porovnaní so zložitým („Pansofičeskaja škola“, § 36—37, str. 154—155 rus.).

Pojem paralelizmu má teda u Komenského podmienený ráz. Aj on sám je niekedy ochotný nahradiť termín paralelizmus termínom súvzťažnosť. Píše tamtiež:

„Paralelné čiže súvzťažné sú: vec, pojem o veci a jej slovné vyjadrenie; lebo predstavy sú obrazmi vecí v rozume a slová sú obrazmi predstáv. Z tohto nevyhnutne vyplýva, že rozumu treba predkladať veci, ktoré pozoruje, vytvára ich obrazy, a keď ich pochopí, môže sa hneď naučiť ich menovať. Teda treba vždy spájať tri prvky: veci, rozum a jazyk, a to tak, aby zmyslové vnímanie vecí predchádzalo, potom nasledoval pokyn, že sú správne pochopené, a konečne, aby sa pripojil názov. Ak je niečo z toho vynechané, vznikne medzera; ak je niečo spravené opačne, vznikne nezrovnalosť“ (tamtiež, § 39, str. 155).

Keď Komenský odôvodňuje svoju prirodzenú metódu a osobitne paralelizmus práve horeuvedeným spôsobom, chce chápať prirodzenosť, ako aj poriadok, ktorý sa riadi podľa prirodzeného čiže genetického zjavovania vecí a javov, vyplývajúcich jeden z druhého. Keď teda Komenský zdôrazňuje zmyslové vnímanie vecí, obracia sa na genézu čiže na pôvod javov vo vedomí: „prečo v škole múdrosti treba vyučovať najprv všetko zmyslové, potom rozumové a konečne to, čo pochádzajúc z božského zjavenia vyžaduje vieru a poslušnosť (a odstránenie zmyslov a rozumu)? Lebo veci sa najlepšie tak poznávajú, ako vznikajú a nasledujú jedna za druhou... Tento poriadok môže byť obrátený, a niet pochybností, že naša škola, keď kladie základy veľkého svetla, musí žiakov zamestnávať najprv zmyslovým, potom rozumovým a napokon zjaveným“ (tamtiež, § 40, str. 155).

Uviedli sme tento citát, ktorý sa akoby vymykal z rámca preberanej otázky, aby sme tým výraznejšie zdôraznili genetický charakter Komenského myšlienky o prirodzenej metóde.

Keď Komenský ďalej vysvetľuje prirodzenú metódu a formuluje niektoré iné didaktické pravidlá a ich použitie pri vyučovaní jazykov, nadobúda priro-

²³ „Linguarum Methodus novissima“, úvod, § 24.

dzenosť v jeho výklade zreteľnejší a psychologický charakter. Napr. pravidlo o tom, že celok treba študovať pred časťami (rody prv ako druhy), vysvetľuje Komenský takto:

„Celok študujeme prv ako časti, lebo je väčší (lebo každý celok je väčší ako jeho časti), a preto skôr príde do styku so zmyslami a silnejšie na ne pôsobí. Veľký predmet je viditeľný už zďaleka a malé — len keď k nim prídeš bližšie a prezeráš ich jeden po druhom. Ďalej: celok je jedna vec — častí je mnoho a každú jednu vec pochopíme prv ako mnohé veci. Toto pravidlo sa vzťahuje aj na rody a druhy: dieťa ľahšie sa naučí poznávať strom, ako určovať druhy stromov. Teda „celé“ veci, t. j. rody majú byť prvým predmetom učenia a vyučovania a častí a druhov majú za nimi len nasledovať tak, aby poznanie jednotlivých a osobitných vecí (individuí) tvorilo vyšší stupeň ľudskej múdrosti (tamtiež, § 41, str. 155).

Je zrejmé, že tu už prechádza Komenský z genetického chápania prirodzenosti k chápaniu psychologickému, ktoré pozostáva v porovnaní, čo psychologicky ľahšie a rýchlejšie chápeme, a čo je psychologicky menej zrozumiteľné.

Komenský uplatňuje ten istý psychologický princíp aj pri pojme prirodzenosti, keď navrhuje, aby sa jednoduché študovalo prv ako zložité.

Píše: „Jednoduché musí predchádzať zložitému, lebo sa ľahšie poznáva. Napr. chlapec sa skôr naučí písať a vyslovovať desať číslíc ako rôzne spojované čísla do nekonečna. Práve tak 25 písmen²⁴ ľahšie sa naučíme, ako z nich zostavené mnohé tisíce slov“ („Pansofičeskaja škola“, § 42, str. 156 rus.).

Ale Komenskému sa nepodarilo udržať sa až do konca na psychologickom stanovisku pri chápaní tohto pravidla: jednoduché prv ako zložité. Bol donútený odôvodniť toto pravidlo ešte inou teóriou, teóriou o elementoch celého sveta a poznatkoch o ňom.

„Pretože pri celkovom štúdiu jazykov, vied, umení, poznatkov, múdrosti, ba aj samej zbožnosti sú isté jednoduché veci, zo spojovania a rôzneho umiestovania ktorých vzniká všetka rôznorodosť látky (preto sa aj menujú prvkami čiže elementami týchto poznatkov), tieto prvky, ak sa len náležitým spôsobom dajú všade do popredia, poskytnú prekvapivo jasný, ľahký a príjemný spôsob vyučovania“ (tamtiež, § 42, str. 156).

Napokon Komenský odôvodňuje a vysvetľuje svoju prirodzenú metódu aj šetrením síl a tejto zásade podriaďuje pravidlo o paralelnom štúdiu všetkého, čo je vzájomne spojené.

Píše: „Napokon metóda bude šetriť prácu spojovaním paralelne idúcich vecí, t. j., ak sa paralelne budú študovať písmeno a čítanie, poznanie vecí a ich pomenovanie, ak teda sa spoja chápanie, činnosť a správne použitie reči.“

A uzaviera: „Podľa týchto bodov treba viesť vyučovanie k nasledujúcemu najbližšiemu stupňu“ (tamtiež, § 44, str. 156).

Komenského prirodzená metóda štúdia jazykov sa opiera o niekoľko zásad. Z týchto sú najdôležitejšie: zásada genetická, psychologická a ekonómia práce.

Ak by sme si chceli konkrétne predstaviť Komenského prirodzenú čiže naturálnu metódu vyučovania jazykov, mohli by sme ju popísať takto:

Ponajprv sa podajú názorné príklady, ktoré ľahko pútajú žiakovú pozornosť. Tieto príklady sa postupne rozširujú a dopĺňujú novými, zložitejšími, ako aj jednotlivými predmetmi a javmi. Každý pozorovaný jav sa dopĺňa príslušnými slovami. Medzi tieto konkrétne pozorovania patria nielen jednotlivé veci a javy,

²⁴ Myslíme tým 25 písmen latinskej abecedy.

ale aj vzájomné vzťahy, ktoré sa tiež označia príslušnými slovami a výrazmi. Pri tom všetkom najprv prichádza textové označenie predmetov a javov a ich vzájomné vzťahy v cudzom jazyku, bez gramatických pravidiel. Podľa toho, ako si žiaci osvoja jednotlivé výrazy v cudzom jazyku, vzniká nevyhnutná teória jazyka a formulácia gramatických pravidiel, ktoré sa postupne uvádzajú podľa toho, ako si žiaci všimajú jazykové javy. Najprv sa pozornosti mladých rozumov predložia najzákladnejšie pravidlá, ktoré možno ľahko zovšeobecniť a podať v krátkych, ale jasných a presných výrazoch.

Charakteristické pritom je, že Komenský hneď upozorňuje na nutnosť porovnávať novoštudovaný jazyk s jazykom materinským, ktorý sa žiaci prv naučili. Toto zrovnávacie štúdium cudzieho jazyka má za účel nielen upevniť vo vedomí žiakov gramatické pravidlá, ale aj vzbudiť ich pozornosť, rozumové schopnosti a vôbec rozvinúť vedomie. Podľa toho, ako stúpa inteligencia triedy a ako dôkladne pochopili žiaci osobitosti tej reči, ktorú študujú, Komenský súhlasí, aby sa vysvetľovali etymologické a syntaktické zásady. Pritom ale nesúhlasí s tým, aby sa gramatika podrobne preberala už na druhom stupni vyučovania. Svojou metódou usiluje sa priviesť žiakov k čítaniu vybraných úryvkov z klasických autorov a k tomu, aby si čo najskôr osvojili jazyk. Vedecké štúdium jazykov ponecháva Komenský pre vyšší stupeň.

Aby sme si konkrétnejšie predstavili Komenského vyučovaciu metódu, opíšeme ju: Akonáhle je to možné, vychovávateľ prednesie žiakom jednotlivé výrazy alebo vety, ktoré vyjadrujú určitú myšlienku. Komenský žiada od žiakov, aby vetu opakovali, presne napodobnili výslovnosť, ako aj rytmus, a ďalej nepokračuje, zakaiaľ žiaci nepochopia text a nebudú vedieť ho presne a správne reprodukovať. Tak vznikajú u žiakov asociácie čiže spojenie myšlienok a slov do viet. Keď sa už žiaci naučili spojovať myšlienky so slovami, prechádzajú na písomný výklad toho, čo sa naučili vyslovovať („O štúdiu latinskej reči“ § 157 a „Methodus linguarum novissima“ X, 26).

Komenský navrhuje, aby sa paralelizmus myšlienky a jej slovného vyjadrenia dodržiaval všade, teda nielen pri vyučovaní jazykov, ale aj pri štúdiu vied a umení. V tomto prípade sa zmení dobré vyučovanie vied a umení na hodinu jazyka a slohu, čo zas dáva všeobecnú výchovu duševných síl žiakov.

Vychovávateľ nesmie pritom nikdy zabudnúť, že znalosť jazyka nie je podľa Komenského samostatným účelom, ale len prostriedkom na získanie iných vedomostí, čiže je pomocným prostriedkom na dosiahnutie vzdelania človeka („Veľká didaktika“, kap. XXII, § 1 a „Methodus linguarum novissima“, VI, 1). Tak štúdium jazyka vyžaduje, aby si učiteľ čo najpozornejšie všimnal všeobecný vývin a vzdelanie žiakov a využíval vyučovanie jazykov pre rozvoj rozumových schopností žiakov.

Komenský rozvíjal tieto metodické idey už vtedy, keď zostavoval svoju „Otvorenú bránu jazykov“. Vo svojich neskorších pedagogických spisoch navrhuje, aby sa uskutočňovali tieto zásady pri štúdiu tejto knihy.

„1. Najprv sa číta text v materinskom jazyku a potom v latinskom, aby sa dosiahla správna výslovnosť viet vcelku a rytmus. Pri čítaní textu v oboch jazykoch žiak napodobňuje čítanie učiteľa, aby bolo možno porovnať jednotlivosti a cvičiť pamäť.

2. Ďalej nasleduje vysvetlenie textu.

3. Žiaci zatvoria knihy a prekladajú vety, ktoré vyslovuje učiteľ. V písomných cvičeniach sa reprodukuje etymologická stránka gramatiky.

4. Gramatická analýza slov a niektoré gramatické cvičenia z textu.
5. Etymologické štúdium textu.
6. Nasleduje štúdium homonymov, paronymov a synonymov, ktoré sa tu vyskytujú.

7. Štúdium syntaxe podľa textu.
8. Skúmanie textu z hľadiska ortografie a prozódie, t. j. pravidiel poetiky a rytmickej reči a reprodukcie textu.

9. Logická analýza látky v otázkach a odpovediach.
10. Štúdium jednotlivého paragrafu sa napokon ukončuje rôznymi cvičeniami, tiež zostavovaním slovníka k danému úryvku a besedami žiakov o preštudovanej látke („O štúdiu latinskej reči“, § 237—286, „Didaktika brány jazykov“).

Aby sme pochopili „prírodnú“, „naturálnu“ metódu Komenského, musíme mať na zreteli aj ideu koncentrického rozmiestenia látky. Stačí, keď si zbežne prezrieme obsah jeho školských učebníc a kníh, aby sme pochopili, že Komenského najviac zaujímala úloha naučiť žiakov podľa svojho hľadiska správne chápať svet vecí a javov, odovzdať im svojho druhu encyklopédiu vedomostí. Z tohto hľadiska svojrázny je aj obsah týchto kníh: „Svet zmyslových vecí v obrazoch“, „Otvorená brána jazykov“ a rôzne hry, ktoré Komenský napísal pre žiacke predstavenia. Hoci obsah týchto kníh nie je úplne totožný, čo nie je ani mysliteľné, pretože autor ich písal v časovom odstupe 20—30 rokov, predsa nájdeme v týchto knihách a hrách analogický obsah. Charakteristické je aj to, že sú podané veľmi stručne, a najpozoruhodnejšie sú opísané vonkajšie, takrečeno hmatateľné stránky a znaky týchto vecí a javov. V „Otvorenej bráne jazykov“ sú tie isté predmety a javy podané oveľa širšie, autor dôkladnejšie vysvetľuje podstatu týchto javov, a napokon v „Škole — hre“ niektoré z týchto javov sú podané vo forme dialógu, v ktorom sa podstata preberaného javu podrobujú diskusií — tu sa teda žiaci učia chápať rozličné mienky a hodnotiť študované javy.

Prírodné, že aj jazykové prostriedky pre taký mnohostranný výklad alebo popis predmetov a javov musia byť tiež mnohostranné, ale pritom zrozumiteľné. Môže to byť pôvodná, elementárna, jednoduchá forma výkladu ako základ pre ďalší zložitý slovný popis týchto javov.

Toto koncentrické vysvetľovanie látky na rôznych stupňoch je zrejme najmä vtedy, keď Komenský popisuje vo svojich knihách javy spoločenského zriadenia, ako napr. v spise „Štát a krajina“.

Myšlienka koncentrického rozmiestenia materiálu pri vyučovaní jazykov vyplýva u Komenského z jeho všeobecnej didaktickej myšlienky o postupnosti a dôslednosti vyučovania, o prechode z jednoduchého k zložitému, z ľahkého k ťažšiemu. Veľmi výrazne sa u Komenského prejavuje táto myšlienka v tom, ako zostavil učebné plány a vyučovaciu látku pre štyri školské stupne: materskú školu, ľudovú školu s materinským vyučovacím jazykom, latinskú školu a akadémiu.

X.

ORGANIZÁCIA ŠKOLY A VYUČOVANIA

1. Vznik a význam termínu „škola“ a idea školy ako dielne ľudskosti.
2. Jednotlivé zložky školy podľa učenia Komenského a zákony dobre zorganizovanej školy.

I

Termín „škola“ pôvodne vznikol v staroaténskom gréckom otrokárskom štáte. Starí Gréci — Aténčania si určili „školu“ pre voľnú chvíľku, radosť a ušľachtilú zábavu.

Starí Rimania prevzali od Grékov myšlienky školy ako hry, ušľachtilých zábav, a preto tiež pomenovali školy termínom „hra“, po latinsky „ludi“. Latinský termín „škola — hra“ sa ujal a rozšíril aj v stredoveku, hoci krutá disciplína a kultúrna úroveň rozhodne protirečili tomuto termínu.

Keď predstavitelia epochy renesancie vied a umení organizovali školy a dôkladne študovali klasikov gréckej a rímskej literatúry, nadchýnali sa pre tento termín, ale nevedeli uskutočniť to, čo svojho času diktovali v starom Grécku viac podmienky otrokárskeho zriadenia ako vynachádzavosť a umenie učiteľov.

Komenský dobre poznal tento význam školy ako miesta zábav, radosti a rozumného trávenia času detvákov a mládeže. Usiloval sa preto vniesť tento termín do svojich teoretických prác aj do svojej pedagogickej a praktickej činnosti. Komenský trval na tom, aby školská budova a školský dvor vábili k sebe deti a mládež svojím vonkajším vzhľadom, krásou, čistotou, obrazmi a pod., ako aj nežným a láskavým správaním učiteľov voči deťom a miernou disciplínou. Komenský sa pokúsil uskutočniť túto „školu — hru“ v podobe žiackych predstavení na témy z preberanej látky. Toto úsilie Komenského sa prejavilo v špeciálnej zbierke školských hier, ktoré napísal a vydal pod názvom „Škola — hra“. Je známe, že Komenský praktizoval tieto žiacke predstavenia v poľskom Lešne, ako aj v Blatnom Potoku v Uhorsku. Aj to vieme, že na sklonku jeho života v Amsterdame vydali jeho ctiteľia túto zbierku školských hier prv ako zbrané pedagogické spisy.

Ale nová doba a nová spoločensko-ekonomická formácia boli silnejšie ako všetky starogrécke tradície. Preto v odpovediach na otázky a požiadavky novej spoločensko-ekonomickej formácie vo svojich pedagogických traktátoch Komenský pokladal za potrebné dať škole iný termín, ktorý lepšie vyhovoval vtedajším potrebám. Pretože v novej spoločensko-ekonomickej formácii hlavnú a novú úlohu hralo remeslo, ako aj dielenská remeselná výroba, Komenský nazval školu dielňou. Toto pomenovanie školy dielňou je veľmi charakteristické pre Komenského,

ako dôkladne si všimal nové otázky a potreby. Ale aká dielňa? Zásada deľby práce sa prejavovala v svetonázore ľudí tejto doby ako nová, zaujímavá a podľa svojich výsledkov dôležitá zásada. Prírodné, že aj pre školu ako dielňu bolo treba určiť osobitnú úlohu podľa tejto zásady deľby práce. A Komenský určil túto úlohu. Nepomenoval školy prosté dielňami, ale dielňami ľudskosti. To znamená, že v celkovom prúde deľby práce Komenský určil, že škola má za úlohu vychovať zo študujúcej mládeže najdokonalejších ľudí, alebo, lepšie rečeno, ľudí s trvalými ľudskými vlastnosťami.

Pomenovanie škôl dielňami ľudskosti je najobľúbenejším názvom Komenského školy. Komenský často uvádza vo svojom krátkom traktáte „O vypovedaní nevedomosti zo škôl“ popri tomto názve aj iné názvy, ktoré zrejme dobre poznal: „pracovná dielňa“, „dielňa svetla“, „staviteľské umenie“, „vec večnej Premúdrosti“, „pastva baránkov božích“, „semenište“, „lože rodičky“, „aréna pretekov múz“.²³

Keď Komenský vysvetľuje význam tejto školy, porovnáva ju s inými, známejšími ustanovizňami alebo javmi a vždy chce zdôrazniť v týchto názvoch náplň práce, živú činnosť, nadšenú cieľavedomú túžbu po niečom lepšom a zdokonalenie vecí a životných javov.

Komenský hľadá na vyučovanie ako na jeden spôsob práce; z jeho hľadiska škola je „kolbištom práce“ (tamtiež, str. 196). Komenský predvída, že niekto azda bude mať námietky proti takému chápaniu školy a bude sa odvolávať na pôvodný termín „škola“. O tom píše: „Niektorí azda z neskúsenosti povie, že slovo „škola“ (grécke slovo) znamená voľnú chvíľku, odpočinok, a odpočinok je protikladom práce. Tomu odpoviem: áno, ale práce mechanickej, ktorá unavuje telo, od ktorej sa žiaci zrejme preto aj oslobodzujú, aby usmernili všetky svoje prirodzené sily na mocnejšiu rozumovú prácu“ (tamtiež, str. 196—197).

Táto Komenského odpoveď na prípadné námietky neskúsených ľudí je z filologickeho hľadiska odôvodnená, ale z hľadiska sociálno-historického je nedostatočná. Grécki otrokári určili školu na to, aby v nej deti rozumne trávili voľný čas. Neposielali deti do školy preto, aby „odpočívali“, ale aby rozumne trávili svoj voľný čas telesnými a hudobnými cvičeniami, čo bolo najrozumnejšie trávenie nekonečného množstva voľného času dospelých otrokárov — ako aj ich detí. Ale grécki otrokári, keď trávili svoj čas v hrách a rozumných zábavách, rozvíjali aj u svojich detí také vlastnosti, ktoré vyžadovali triedno-politické záujmy panujúcej vykorisťovateľskej triedy, a to tak v mieri, ako aj za vojny. Lebo, kým hudba ozaj im slúžila na trávenie voľného času, telocvik — táto nevyhnutná zložka starogréckej výchovy — u Sparťanov zavše slúžil priamo triednym záujmom panstva nad Helotmi. Telesná výchova v iných prípadoch, napr. u Aténčanov, slúžila na to, aby pripravovala fyzicky zdatných ľudí z vlastnej triedy, ktorí by vedeli bojovať s inými národmi, ako aj na to, aby zabezpečila ľuďom vlastnej triedy vedúce postavenie a s tým spojené výsady oproti politicky rovnoprávnym občanom iných tried aténskej spoločnosti. Ale nech už to bolo hocako, aj hudobné, aj telesné cvičenia si vyžadovali veľmi intenzívnu námahu. Komenský preto rozhodne odmieta toto stanovisko, ak niekto ľahkomyselne a povrchno chápe školu, akoby ona mala byť miestom odpočinku a pokoja. Píše: „V latinskom jazyku sa škola menuje „ludi“, t. j. hry. Ale nie preto,“ zdôrazňuje Komenský,

²³ J. A. Komenskij, Izbrannyje pedagogičeskije sočinenija, t. II, Učpedgiz, 1939, str. 197—199.

„aby si žiaci mysleli, že sa môžu hrať na kocky, karty alebo šachy, alebo sa od- dávať iným zbytočným zábavám, ale preto, lebo je tichým prístavom, špeciálne určeným pre vedecké zamestnania, ktoré nie sú nijako ťažké a vyčerpávajúce, ale príjemné a ľahko cvičia rozum a telo“ (tamtiež, str. 197).

Z týchto úvah vyplýva, že Komenský vo svojom názore na školu nielenže nevyklučuje napätú prácu pri učení, ale predpokladá, že táto práca bude napätá. Ale ďalej predpokladá, že táto napätá vedecká práca v škole plynie „príjemne a ľahko“. Predpokladá zároveň, že toto zamestnanie slúži na cvičenie a rozvíjanie „rozumu a tela“ žiakov.

Za čias Komenského boli vo veľkej obľube jeho charakteristické názvy pre školy, ako napríklad školy — dielne ľudskosti a svetla, alebo ich porovnávali so staviteľským umením, s pasením stáda, so semenišťami a s arénou, kde sa prete- kali múzy. Vo všetkých týchto porovnaníach škôl s mechanickými dielňami alebo s rozličnými prácami a vojenskými čnosťami je pre Komenského charakteristické aj to, že zdôrazňoval energickú, nepretržitú a napätú prácu, ktorá z detí kovala ľudí tvorivej práce — šíriteľov svetla a poznania, alebo ľudí, ktorí sú „podobní dobre otesaným kameňom“ a môžu „vojsť do zloženia spoločenskej budovy — hospodárskej, politickej a cirkevnej — a takto upevniť a okrášliť stavbu“ (tam- tiež, str. 197).

Komenský nehľadá na školu ako na ľudskú vec, ale ako na „vec večnej Pre- múdrosti“ a porovnáva ju s chrámom, palácom a domom, ktoré symbolizujú cirkev, štát a školu. Na túto stavbu pozbierali „obrovské množstvo šikovných a usilovných robotníkov. Na Libanon poslali 80 tisíc drevorubačov a tesárov a 70 tisíc nosičov aj s dozorcami. Narúbané a osekané cédre boli dovezené na morský breh, poviazané do plí a dopravené do Jeruzalema. Lejárenské práce sa konali na jerišských poliach medzi Sokhofom a Cartanom.“

Komenský vidí v tejto biblickej rozprávke jasný symbol toho, že cirkevná a štátna výstavba si vyžaduje, aby „živé kamene a brvná“ boli vopred starostlivo opracované „predbežnou intenzívnou a veľmi starostlivou prípravou prostredníc- tvom školských náuk“. Komenský aj týmto podobenstvom zdôrazňuje potrebu veľkej, vážnej, ale príjemnej práce v škole, čo podľa neho nijako nevyklučuje, že sa táto práca bude vykonávať príjemne, podobne práci vo vonnom lese libanonskom, alebo v ružových dolinách jerišského okolia.

Za Komenského čias bol rozšírený svetonázor, nasiaknutý bohosloveckými ideami, pre ktorý je charakterické aj to, že školu prirovnávali k stádu oviec, pasúcich sa na lúkach múdrosti. Komenský pritom zdôrazňuje, že toto porovna- nie „znamená námahu a prácu, a nie záhaľku a lenivosť“ (tamtiež, § 12, str. 198).

Komenský zdôrazňuje svoju myšlienku o tom, akú ustavičnú starostlivosť si vyžaduje od učiteľa škola, keď porovnáva žiakov s „jahniatkami, kozliatkami, telcami a levícatami“. Týmto porovnaním prejavil Komenský veľmi jemné chá- panie rozličných pováh a osobitostí detí školského veku.

Z porovnania škôl so semenišťom vyplýva pre cirkev a štát Komenského ďalšie porovnanie učiteľovej práce s prácou rozumného záhradníka, ktorý vo svojej záhradke vyvinuje obrovskú námahu, „aby útle rastlinky vyrastali správne zo semien alebo rastlinky vykopané v lese a zasadené do záhrad zosilneli a sa ujali;... polieva, presádza, štepí, aby prinášali bohatú úrodu, čistí a robí všetko možné, pokiaľ sa neukáže, že ak rastlinka dlhoročným starostlivým opatrovaním zosilnie, možno ju presadiť do záhradky na určité miesto a donútiť ju prinášať plody“ (tamtiež, § 13, str. 198).

Keď Komenský porovnáva školu s arénou múz alebo s vojnou, zas zdôrazňuje napätú prácu v nej pre boj „proti nepriateľovi ľudskej prirodzenosti: nevedomosti, bludom a nerestiam“, aby sa vyhnala z cirkvi a štátu „celá táto mrzká surovosť“. Je prirodzené, že sa vojna vedie s obrovskou námahou a odriekaním, s rizikom dostať sa do ešte väčších nešťastí a utrpení, kým nebude ukončená a s víťazstvom nezavládne mier, sláva a bohatá korisť.

Ako vidíme, Komenský v týchto porovnaníach ukázal, že školskú prácu a jej úlohu chápe veľmi mnohostranne.

Kým v porovnaní s dielňami a staviteľskou prácou zdôrazňuje pre nás nie celkom prijateľný názov na mechaniku pedagogického procesu, v porovnaní so semenišťom alebo s lôžkom rodičky Komenský sa dotýka istých biologických prvkov v školskej práci. Z hľadiska moderného názoru na pedagogický proces a na charakter školskej práce iste možno vytknúť Komenskému, že nevenoval dostatočnú pozornosť psychologickým prvkom, ba ani základom, na ktorých sa buduje pedagogický proces v systéme školských vzájomných vzťahov. Ale je veľmi cenné, že Komenský vo všetkých porovnaníach zdôrazňuje mnohostrannú, vážnu a náročnú školskú prácu, ktorá vyžaduje od učiteľov aj od žiakov veľkú námahu. Každopádne, Komenský svojimi porovnaniami dal základ pre nový názor na školu. V tomto Komenského názore na školu sa ľahká, príjemná a zaujímavá školská práca stáva metódou, ktorá prácu nenarúša, ale ju stimuluje.

Ešte aj dnes si zasluhujú vážnu pozornosť idey Komenského o vlastnostiach dobrého učiteľa a o metódach jeho práce. Komenský žiadal od učiteľa, aby vedel predovšetkým dobre a seriózne pracovať, a takto dosiahnuť trvalý prospech žiakov. Komenský cituje na potvrdenie tejto svojej myšlienky slová Senecu: „Šľachetné rozumy živí práca. Nestačí, že sa neodriekaš práce — máš si ju žiadať. Nehodno muža, aby sa bál potu“ (tamtiež, § 17, str. 199). Po druhé, dobrý učiteľ „horí netrpezlivosťou, aby naučil všetkých všetkému, nakoľko je to len možné“. Rozmýšľa zároveň stále o tom, ako učiť tak, aby žiaci vnímali náuku bez bitky, bez násillia, bez odporu — slovom príjemne. Keď sa Komenský pozastavuje na osobitostiach učiteľovej práce, porovnáva jeho činnosť s rôznymi kultúrnymi a — technickými činnosťami; s činnosťou sochára, podnikavého architekta, dobrého pastiera, usilovného záhradníka, svedomitého pôrodníka, energického vojvodu.

Je jasné, že takéto porovnávaní a vzory za každých okolností ukazujú, aká rozmanitá je učiteľova práca. Mýlili by sme sa, keby sme sa nazdávali, že Komenský týmito porovnaniami stotožňuje prácu učiteľa s uvedenými kultúrnymi povolaniami: sochára, architekta, pastiera, záhradníka, pôrodníka, vojvodu. V týchto porovnaníach sa odzrkadľuje predovšetkým svojrázne myslenie a jazyk Komenského a zároveň aj jeho pedagogický talent.

Komenský obdobne charakterizuje aj dobrého žiaka. Prvá vlastnosť, ktorú objavuje v dobrom žiakovi, je jeho iskrenná túžba po učení, jeho netrpezlivý smäd po vedomostiach, jeho odvaha zdolávať akúkoľvek námahu, len aby sa niečomu naučil. Dobrý žiak si vždy bude hľadať prácu a nebude sa báť prekážok a námahy. Nezastaví sa nikdy na ničom podpriemernom, ale vždy sa bude usilovať o vyššie, dokonalejšie a hlbšie poznanie, stále súťaží so svojimi kamarátmi a všemožne sa usiluje jedných dohoniť a druhých predbehnúť. Jeho duša je otvorená preto, aby vnímala vedy, podobne ako vzduch je otvorený, aby mohol prijať svetelné lúče. Je podobný ušľachtilej rastline, v ktorej sú skryté sily pre rast a k premene na plodonosný strom, ktorý poskytuje v hojnosti vonné plody. Je

napokon podobný dobrému vojakovi, ktorý dbá na každý pokyn svojich vodcov a horlivo sa usiluje o víťazstvo.

Aj dobrý kurátor školy sa má podľa Komenského vyznačovať istotou, energickým konaním a vrelou snahou udržať v škole všetko dobré a rozširovať svetlo vedomostí v širokých masách. Komenský porovnáva činnosť kurátora s činnosťou dobrého vojvodu, ktorý neúnavne pracuje na tom, aby dosiahol víťazstvo: menuje dobrých dôstojníkov a veliteľov, učí ich, ako majú vychovávať dobrých vojakov, určuje patričný poriadok, zásobuje vojsko najlepšími zbraňami, stará sa o určenie a včasnú výplatu príslušného žoldu, vedie ich proti nepriateľovi a povzbudzuje ich, aby neochabovali, „nedovoľuje, aby vojsko nečinne odpočívalo, ale stále ho udržuje v aktivite tým, že ho zamestnáva opevňovacími a zásobovacími prácami, prepadmi, potýčkami s nepriateľom. Počas bojov je medzi svojim vojskom, ustanovuje alebo obnovuje poriadok... povzbudzuje slabých a chváli odvážnych atď.“ (tamtiež, § 19, str. 200).

Napokon presne treba reprodukovat klasické zovšeobecnenie Komenského, v ktorom hovorí, ako si predstavuje základné zameranie a charakter školskej práce. „Pozri, ako sa tu všade žiada živosť a horlivosť, neutuchajúce nadšenie, vypätie síl, neúnavná usilovnosť, nepretržité úsilie, bdenie, ako aj úsilie nezastaviť sa a neustupovať; neobzerať sa na to, čo je už vykonané, ale predbehnúť to, čo ešte treba urobiť, zakiaľ cieľ nie je dosiahnutý“ (tamtiež, § 20, str. 201).

V historicko-pedagogickej literatúre stretáme sa dosť často s veľmi neurčitou charakteristikou a hodnotením Komenského ako mysliteľa, ktorý zovšeobecnil nové výsledky pedagogickej myšlienky a praxe, ako sa prejavili v období renesancie. Táto charakteristika a hodnotenie sú do istej miery spravodlivé. Vieme, že nemecký pedagóg Johann Sturm zorganizoval ešte pred Komenským v XVI. storočí v Štrasburgu klasické gymnázium, ktoré rozdelil na desať tried. Aj to je známe, že i jezuiti uviedli do praxe dosť vysokú organizáciu škôl a školského vyučovania. Komenský sám nadobudol vzdelanie na strednej škole v Přerove, ktorej organizátor Žerotín použil skúsenosti Sturmova a iných škôl v západnej Európe. Napriek tomu Komenský má na tom najväčšiu zásluhu a patrí mu česť, pretože ako prvý teoretik zdôvodnil podstatu školy a jej organizáciu. Teóriu školstva a jej organizáciu nerozvinul natoľko ani jeden z predchodcov Komenského. Rabelais vo svojom známom románe „Gargantua a Pantagruel“ rozpráva o individuálnom vyučovaní a o výchove svojho hrdinu raz pod vedením scholastov, raz pod vedením vychovávateľa a učiteľa novej formácie Panocratesa, Montaigne, pravda, hovorí vo svojich úvahách o školách, ktoré pozná, ale nájdeme uňho predovšetkým len zdrvivú kritiku starej školy, veľmi neurčité a nejasné narážky na to, ako by bolo možné dokonalejšie zorganizovať školu. Nemeckí historici a pedagógovia radi označujú Ratkeho za predchodcu Komenského. Ale veď v Ratkeho úvahách nenájdeme ani len náznak toho, čo by bolo možné s najväčšou dávkou blahovôle pomenovať teóriou organizácie školy ako masového zariadenia pre vzdelanie a výchovu mládeže.

Ako sme videli z predchádzajúceho, Komenský má na tom najväčšiu zásluhu, že jasne a zreteľne pochopil poslanie školy medzi inými druhmi a formami kultúrnej práce. Komenský celkom presne vysvetlil podstatu organizovanej pedagogickej práce a vlastností, aké majú mať učiteľia a žiaci. Komenský podrobne

rozviedol aj zásady organizácie učebnej práce v škole, a to tak vyčerpávajúco, presne a úplne, že už po tri stáročia stále ešte sú normami, ktoré sa ešte len majú uskutočniť, než sa fakticky uskutočňujú.

Komenský zdôvodnil už vo „Veľkej didaktike“, že škola má byť školskou ustanovizňou masovej povahy. Ale vo svojich jednotlivých traktátoch — „Predzvest všeobecnej múdrosti“, „Pansofická škola“, „Zákony dobre zorganizovanej školy“, „O vyhnaní nevedomosti zo školy“, ktoré napísal vtedy, keď pôsobil v Blatnom Potoku, vysvetlil Komenský takmer všetky podrobnosti školskej organizácie. Práve preto môžeme považovať Komenského za prvého a doteraz neprekonaného teoretika školského vyučovania a výchovy ako masovej ustanovizne, ktorá sa uskutočnila a dosiahla svoj rozvoj až v XIX. storočí.

Komenský rozvíja svoju teóriu školskej organizácie dosť jednoduchou a populárnou predstavou, že škola je vzdelávacou ustanovizňou, kde sa spoločne vychováva a vzdeláva mládež. Komenský vysvetľoval, že školy sa mali zakladať preto, aby hájili záujmy a výhody deľby práce. Komenský sa celkom správne nazdáva, že pri rôznorodosti ľudí a ich zamestnaní zriedkakedy sa nájdu takí rodičia, ktorí by mohli sami vychovávať svoje deti. Okrem toho, rodičia, ktorí chodia do zamestnania, nemajú čas vychovávať a vzdelávať svoje deti.

„Pretože“, píše Komenský, „však po rozmnožení sa ľudí a ľudských zamestnaní je málo tých, ktorí by alebo vedeli, alebo mohli, alebo by pri svojom zamestnaní stačili na vyučovanie svojich detí, po blahodarnej úvahe už dávno bolo zavedené, že sa deti mnohých rodičov zverujú na vzdelávanie vyvoleným osobám, vynikajúcim znalosťou vecí a vážnosťou mravov. Takíto formovatelia mládeže sa obyčajne volajú učiteľmi, magistrami, škôlmajstrami a profesormi a miesta samy, určené pre tie spoločné cvičenia, sa nazývajú školami, vzdelávacími ústavmi, posluchárňami, kolégiami, gymnáziami, akadémiami atď.“ („Veľká didaktika“, § 2, str. 108 rus., 58 slov. vyd.).

Keď Komenský rozvíja svoju teóriu školského vyučovania, pokladá za účelnejšie, aby sa mládež vyučovala v školách spoločne aj vtedy, ak by sa aj niektorí rodičia mohli venovať výchove detí. Komenský preto zastáva myšlienku spoločného vzdelania a výchovy dorastajúcej generácie, lebo sa nazdáva, že pri spoločnej výchove a vzdelaní detí si berú príklad z vrstovníkov, ako aj povzbudenie k súťaženiu. Celkom správne je stanovisko Komenského, že spoločná výchova a vzdelanie v školách podnecujú k súťaženiu a poskytujú deťom viac úžitku a radosti.

Keď Komenský odôvodnil, že školy sa zakladajú z nevyhnutnosti, ktorá prirodzene vzniká v ľudskej spoločnosti deľbou práce, ukladá školám aj úlohu uspokojiť spoločenské potreby v procese deľby práce. „Ak dielne udržujú a spravujú remeslá, chrámy pobožnosť, radnice spravodlivosť, prečo by tak isto školy nemohli tvoriť, očisťovať a rozmnožovať svetlo múdrosti a rozdeľovať ho do tela celej ľudskej spoločnosti?“ (tamtiež).

Komenský žil a pôsobil v časoch, keď v duševnom živote začínala prevládať fyzikálno-matematická prírodoveda, keď boli na svojom vzostupe fyzika, matematika a na nich založená astronómia, keď svetonázor pokrokových ľudí bol podfarbený základnými zásadami mechanickej predstavy o svete a zásadami vzájomných vzťahov nielen prírodných javov, ale aj javov spoločenského života. Tento náhľad prenáša Komenský aj na školu. Podľa jeho predstavy škola jestvuje ako organizovaný celok a pravidelne funguje len vtedy, ak zložky školy závisia

navzájom práve tak zákonite a nezmeniteľne ako všetko ostatné na svete. V „Zákonomch dobre zorganizovanej školy“ Komenský vyhlasuje: „Organizované je to, v čom sa začiatok a koniec natoľko spája so všetkými prostrednými článkami, že všetko vzájomne a ako celok napomáha spoločný cieľ.“²⁶

Lahko spozorujeme, že Komenský v tejto definícii dobre zorganizovanej školy sám pre seba nebadane skízol z prírodovedeckej, empirickej predstavy o škole na predstavu teleologickú. Kým v celkovej predstave zákonitej účelnosti sveta teleologizmus Komenského je nebadateľný a stojí, takrečeno, za jeho predstavami o „poriadku“ ako o „duši vecí“, v predstave o škole nemožno zatajiť význam účelového hľadiska. Preto poriadok a vzájomná súvislosť školského procesu sú v „Zákonomch dobre zorganizovanej školy“ dané do určitej závislosti od toho, nakoľko tento poriadok a vzájomná závislosť jednotlivé a vcelku „napomáha spoločný cieľ“.

Komenský pokladá za zložky školy:

„I. Prácu, ktorá má byť vykonaná.

II. Účinkujúce osoby.

III. Putá, ktoré viažu to i ono, t. j. disciplínu.“

Komenský vysvetľuje zmysel a význam každej z pomenovaných zložiek školy a píše: „Práca záleží čiastočne v hlavnom ciele, pre ktorý jestvujú školy; čiastočne v prostriedkoch, ktoré sú určené na dosiahnutie cieľa: miesto, čas, vzory toho, čo treba robiť, knihy; čiastočne v spôsobe konania čiže metóde.

Osoby sú čiastočne tie, ktoré čerpajú vedomosti, t. j. žiaci spolu s dekuriónmí (desiatnikmi); čiastočne tie, ktoré vzdelávajú, t. j. — školskí (spoločenskí) učitelia, ako aj súkromní vychovávateľia, na ktorých dohliada a usmerňuje ich rektor; ďalej tí, ktorí sú hybnou silou školy — inšpektor a školskí predstavení. Patria sem, prirodzene, aj poprední mužovia cirkvi a štátu, ktorým pre ich... múdrosť a oddanosť štát a cirkev zverili nádej, aby šťastne vychovávali ďalšie generácie.

„Putá, ktoré viažu školu, sú zákony a plnenie zákonov, t. j. disciplína, ktorá musí mať svoje medze“ („Zákony dobre zorganizovanej školy“, § 3—5, str. 233).

Vidíme, že aj tu Komenský vyratúva, z akých zložiek sa skladá škola, pritom určuje ciele a prostriedky vyučovania a výchovy. Okrem toho, keď Komenský hovorí o tretej zložke, o „putách“, ktoré viažu školu, spomína už školské zákony a ich plnenie. Je jasné, že v tomto prípade pojem zákona má celkom iný zmysel ako pojem zákona vo vzťahu k javom sveta a vzájomnej súvislosti zložiek sveta. Kým svetské zákony nezávisia od nás, sú dané v samom svete a v jeho javoch, školské zákony vytvárajú, samozrejme, ľudia. Plnenie týchto zákonov závisí od dobrej vôle a vytrvalosti vykonávateľov. Aj tie hranice, ktoré majú mať tieto zákony alebo školská disciplína, určujú zas len ľudia. Pochopiteľne, že zákony a školská disciplína vytvorené ľuďmi, ako aj hranice ich uskutočnenia môžu závisieť viac-menej od zákonov, ktoré sú v základe prirodzenosti vecí, zákonov, ktoré sú nezávislé od vôle ľudí. Ale školu, jej zložky, ako aj vzájomnú závislosť týchto zložiek vytvorili ľudské vedomie a vôľa, ktoré viac-menej bližšie chápu zákony, spočívajúce v postate prirodzenosti vecí. Ešte viac závisí od vôle a vedomia ľudí vynaliezavosť pri hľadaní prostriedkov na uskutočnenie školských zákonov.

Teraz už dobre chápeme, prečo Komenský nemal pravdu, keď aplikoval po-

²⁶ J. A. Komenskij, Zakony chorošo organizovannoj školy, § 1, str. 233. Izbrannyje pedagogičeskije sočinenija, t. II, Učpedgiz, 1939.

jem zákonitosti prírodných javov na javy spoločenského života. Rozumie sa, že sú to úplne odlišné zákonitosti. Zákonitosti javov spoločenského života môžu sa viac-menej opierať o prírodné zákony a bližšie uskutočniť zákonitosti prírody, ale budú to len zákonitosti, ktoré spravujú spoločenský život, a diktujú ich nielen jestvujúce podmienky, ale aj naše ciele. Napriek tomu musíme priznať Komenskému, že sa mimoriadne zaslúžil o to, aby za každú cenu zaviedol na školách také vyučovanie a výchovu, aby vo svojej zákonitosti nezaostávali za zákonitosťami prírody. Pri hľadaní zákonitosti školskej práce prišiel Komenský k hlbokým záverom, že treba stavať zákonitosť školskej práce na štúdiu a poznaní zákonitosti, ktoré spočívajú v podstate prirodzenosti vecí a javov, ktoré sú zložkami organizmu školy a školskej práce.

Presvedčili sme sa, že Komenský sa usiluje najst dokonca aj vzdelávacie výchovné ciele v samej prirodzenosti vecí a v prirodzenosti človeka, lebo vlastnosťou ľudskej prirodzenosti je úsilie všetko pochopiť a všetko ovládnuť. Komenský si všima pri hľadaní metód vyučovania vlastnosti a osobitosti ľudskej prirodzenosti, ako aj podmienky tejto prirodzenosti, ktoré zabezpečujú človekovi najľahšie, najrýchlejšie, ale zároveň aj nadôkladnejšie poznanie a zvládnutie všetkého. V tejto snahe Komenského najst prirodzené základy pre zákonitý učebno-výchovný proces musíme vidieť hlavnú zásluhu Komenského na rozvoji vedeckej pedagogiky. Ako syn svojej doby, Komenský, prirodzene, nemohol prekonať mechanické chápanie sveta a jeho javov. Za jeho čias veda a filozofia boli na takom stupni rozvoja, že nemohol mať dost správnu predstavu o spoločnosti, o spoločenských javoch, ba ani o samom človekovi. Ale úsilie vniknúť do týchto zákonitostí, ktoré tvoria podstatu týchto javov, je, samozrejme, obrovskou zásluhou Komenského v dejinách rozvoja pedagogického myslenia. Dnes už sú u nás prekonané obľúbené Komenského porovnania a stotožňovania práce školy s prácou hodinového mechanizmu alebo s tlačiarňou. Ale ani jeden pedagóg, či už teoretik alebo praktík, nemôže sa zriecť ideálu, o ktorý sa usiloval Komenský.

„Poriadok“, píše Komenský, „robí zo školy duševnú dielňu, ktorá sa ponáša na tlačiareň, kde sa hromadia krásne a správne písané knihy tak rýchle, že to hraničí so zázrakom a bolo by to neuveriteľné, keby to nebolo bývalo všeobecne známe. Vravím toto: ale tak isto, ľahko, rýchle, pekne a správne musia školy poskytovať vedomosti a vstúpať do zmyslov, ako aj do rozumov múdrostí. Má sa to uskutočňovať tak ako v tlačiarňi . . . , odkiaľ za určitý čas vychádzajú stovky a tisíceky objemných a krásnych kníh — nositeľiek múdrosti“ („Pansofická škola“, č. 1, § 34).

Aký poriadok navrhuje Komenský pre školy?

V „Pansofickej škole“ uvádza sedem zložiek a prvkov školy, ktoré treba prísne a presne usporiadať:

1. vecí, ktoré treba vyučovať a študovať;
2. osoby, ktoré sú povolané vyučovať a študovať;
3. pomôcky (instrumenta) pre vyučovanie: knihy a pod.;
4. miesta, ktoré majú byť určené na vyučovanie;
5. čas, ktorý má byť určený na vyučovanie;
6. samostatná práca;
7. prestávky a vakácie“ (tamtiež, § 35).

Uvedené zložky Komenský ešte podrobnejšie rozobral vo svojom traktáte „Zákony dobre zorganizovanej školy“.

Vo „Veľkej didaktike“, v „Pansofickej škole“ a „Zákonoch dobre organizo-

vanej školy“ Komenský veľmi svedomite vysvetlil takrečeno všetky stránky pedagogickej práce a organizácie školy. Môžeme bez nadsádzky tvrdiť, že vo všetkej ďalšej pedagogickej literatúre až podnes nenájdeme taký dôkladný a všestranný popis školskej organizácie. Postupom času menili sa v školách i náplň vyučovacej látky, i počet tried, na ktoré sa delili rôzne druhy a stupne škôl, me- a bezprostrednejšia závislosť školy ako spoločenského zariadenia od orgánov štátnej moci, ale podstatu organizácie školy ako spoločenského zariadenia vari najplnšie a najpresnejšie rozobral Komenský v pomenovaných traktátoch.

Začnime vonkajšou stránkou popisu škôl. Komenský viac ráz trvá na tom, aby bola škola na pokojnom mieste, vzdialenom od huku a všetkého vyrušovania („Veľká didaktika“, kap. XVI, § 56 (II), str. 160 rus., 111 slov. vyd.).

Trvá aj na tom, aby škola svojim vonkajším vzhľadom vábila k sebe deti, aby budova školy bola obkolesená priestranným dvorom, záhradou a ihriskom. Vnútri nech je svetlá, čistá miestnosť, ozdobená na všetkých stranách maľbami, či to už budú portréty význačných mužov, či zemepisné mapy, či nejaké historické pamiatky. Zvonka nech je pri škole voľný priestor na prechádzky a hry, kvety a trávu. Podľa celkom spravodlivej mienky Komenského bude takýto vonkajší vzhľad školy vzbudzovať v deťoch vôľu školu navštevovať (tamtiež, kap. XVII, § 17, str. 164 rus., 116 slov. vyd.).

V období imperializmu, koncom XIX. a začiatkom XX. storočia, nachádzame už krajné odzrkadlenie týchto ideí Komenského v takzv. „nových školách“, alebo vo „vidieckych gymnáziách“, ako v západnej Európe, tak aj v Rusku.²⁷

Predstavitelia „nových škôl“ sa usilovali uchrániť našu mládež pred zhubným, podľa ich mienky, vplyvom veľkomiest s ich búrlivým kultúrnym životom. Preto sa usilovali stavať školy na vidieku.

Keď Komenský určuje v „Zákonoch dobre zorganizovanej školy“ pravidlá, ktoré sa dotýkajú každej zo siedmich zložiek školského celku, prejavuje miestami predvídavosť, celkom mimoriadnu pre svoju dobu. Tak v „Zákonoch o mieste vyučovania“ Komenský žiada, aby mala každá trieda osobitnú miestnosť, aby sa žiaci nerozptyľovali postranným šumom. V každej učebni má byť katedra a potrebné množstvo lavíc. Lavice mali byť tak rozostavené, aby učiteľ stále mal pred očami všetkých žiakov, obrátených k nemu tvárou. „Katedra nemá byť pri okne alebo medzi oknami“, píše Komenský, „ale na protifahej strane, tak aby svetlo padalo na žiakov zozadu, aby žiaci videli učiteľa a všetko, čo robí (hlavne, ako píše na tabuľu)“ („Zákony dobre zorganizovanej školy“, kap. III, § 3, str. 234).

Komenský je toho názoru, aby bola v každej škole osobitná sieň, určená pre slávnosti a divadelné predstavenia; táto sieň má byť tak priestranná, aby sa do nej vmestili všetci žiaci školy.

Komenský podrobnejšie rozoberá otázku, ako má byť zadelený vyučovacie čas v školách. V tejto kapitole Komenský zdôvodňuje teóriu školského roku a školského dňa. Trvá na tom, aby sa školský rok začínal v jeseni a aby sa žiaci neprijímali do školy po započatí školského roku. Komenský predpokladá v školskom roku štyri veľké prázdniny po osem dní, práve toľko prázdnin po výročných cirkevných sviatkoch a celý mesiac na oberačky. Komenský tvrdí, že také

²⁷ Demolen, Novyje školy; Frej, Seľskije gimnazii; Šackij, Bodraja žižň, a iná literatúra.

jem zákonitosti prírodných javov na javy spoločenského života. Rozumie sa, že sú to úplne odlišné zákonitosti. Zákonitosti javov spoločenského života môžu sa viac-menej opierať o prírodné zákony a bližšie uskutočniť zákonitosti prírody, ale budú to len zákonitosti, ktoré spravujú spoločenský život, a diktujú ich nielen jestvujúce podmienky, ale aj naše ciele. Napriek tomu musíme priznať Komenskému, že sa mimoriadne zaslúžil o to, aby za každú cenu zaviedol na školách také vyučovanie a výchovu, aby vo svojej zákonitosti nezaostávali za zákonitosťami prírody. Pri hľadaní zákonitosti školskej práce prišiel Komenský k hlbokým záverom, že treba stavať zákonitosť školskej práce na štúdiu a poznaní zákonitosti, ktoré spočívajú v podstate prirodzenosti vecí a javov, ktoré sú zložkami organizmu školy a školskej práce.

Presvedčili sme sa, že Komenský sa usiluje nájsť dokonca aj vzdelávacie výchovné ciele v samej prirodzenosti vecí a v prirodzenosti človeka, lebo vlastnosťou ľudskej prirodzenosti je úsilie všetko pochopiť a všetko ovládnuť. Komenský si všimá pri hľadaní metód vyučovania vlastnosti a osobitosti ľudskej prirodzenosti, ako aj podmienky tejto prirodzenosti, ktoré zabezpečujú človekovi najľahšie, najrýchlejšie, ale zároveň aj nadôkladnejšie poznanie a zvládnutie všetkého. V tejto snahe Komenského nájsť prirodzené základy pre zákonitý učebno-výchovný proces musíme vidieť hlavnú zásluhu Komenského na rozvoji vedeckej pedagogiky. Ako syn svojej doby, Komenský, prirodzene, nemohol prekonať mechanické chápanie sveta a jeho javov. Za jeho čias veda a filozofia boli na takom stupni rozvoja, že nemohol mať dosť správnu predstavu o spoločnosti, o spoločenských javoch, ba ani o samom človekovi. Ale úsilie vniknúť do týchto zákonitosti, ktoré tvoria podstatu týchto javov, je, samozrejme, obrovskou zásluhou Komenského v dejinách rozvoja pedagogického myslenia. Dnes už sú u nás prekonané obľúbené Komenského porovnania a stotožňovania práce školy s prácou hodinového mechanizmu alebo s tlačiarňou. Ale ani jeden pedagóg, či už teoretik alebo praktik, nemôže sa zriecť ideálu, o ktorý sa usiloval Komenský.

„Poriadok“, píše Komenský, „robí zo školy duševnú dielňu, ktorá sa ponáša na tlačiareň, kde sa hromadia krásne a správne písané knihy tak rýchle, že to hraničí so zázrakom a bolo by to neuveriteľné, keby to nebolo bývalo všeobecne známe. Vravím toto: ale tak isto, ľahko, rýchle, pekne a správne musia školy poskytovať vedomosti a vstúpať do zmyslov, ako aj do rozumov múdrostí. Má sa to uskutočňovať tak ako v tlačiarňach... odkiaľ za určitý čas vychádzajú stovky a tisíce objemných a krásnych kníh — nositeľiek múdrosti“ („Pansofická škola“, č. 1, § 34).

Aký poriadok navrhuje Komenský pre školy?

V „Pansofickej škole“ uvádza sedem zložiek a prvkov školy, ktoré treba prísne a presne usporiadať:

1. vecí, ktoré treba vyučovať a študovať;
2. osoby, ktoré sú povolané vyučovať a študovať;
3. pomôcky (instrumenta) pre vyučovanie: knihy a pod.;
4. miesta, ktoré majú byť určené na vyučovanie;
5. čas, ktorý má byť určený na vyučovanie;
6. samostatná práca;
7. prestávky a vakácie“ (tamtiež, § 35).

Uvedené zložky Komenský ešte podrobnejšie rozobral vo svojom traktáte „Zákony dobre zorganizovanej školy“.

Vo „Veľkej didaktike“, v „Pansofickej škole“ a „Zákonoch dobre organizo-

vanej školy“ Komenský veľmi svedomite vysvetlil takrečeno všetky stránky pedagogickej práce a organizácie školy. Môžeme bez nadsádzky tvrdiť, že vo všetkej ďalšej pedagogickej literatúre až podnes nenájdeme taký dôkladný a všestranný popis školskej organizácie. Postupom času menili sa v školách i náplň vyučovacej látky, i počet tried, na ktoré sa delili rôzne druhy a stupne škôl, menili sa pomenovania úradných osôb, ktoré stáli na čele školy, určovala sa užšia a bezprostrednejšia závislosť školy ako spoločenského zariadenia od orgánov štátnej moci, ale podstatu organizácie školy ako spoločenského zariadenia vari najplnšie a najpresnejšie rozobral Komenský v pomenovaných traktátoch.

Začnime vonkajšou stránkou popisu škôl. Komenský viac ráz trvá na tom, aby bola škola na pokojnom mieste, vzdialenom od huku a všetkého vyrušovania („Veľká didaktika“, kap. XVI, § 56 (II), str. 160 rus., 111 slov. vyd.).

Trvá aj na tom, aby škola svojim vonkajším vzhľadom vábila k sebe deti. Vnútri nech je svetlá, čistá miestnosť, ozdobená na všetkých stranách maľbami, či to už budú portréty význačných mužov, či zemepisné mapy, či nejaké historické pamiatky. Zvonka nech je pri škole voľný priestor na prechádzky a hry, kvety a trávu. Podľa celkom spravodlivej mienky Komenského bude takýto vonkajší vzhľad školy vzbudzovať v deťoch vôľu školu navštevovať (tamtiež, kap. XVII, § 17, str. 164 rus., 116 slov. vyd.).

V období imperializmu, koncom XIX. a začiatkom XX. storočia, nachádzame už krajné odzrkadlenie týchto ideí Komenského v takzv. „nových školách“, alebo vo „vidieckych gymnáziách“, ako v západnej Európe, tak aj v Rusku.²⁷

Predstavitelia „nových škôl“ sa usilovali uchrániť našu mládež pred zhubným, podľa ich mienky, vplyvom veľkomiest s ich búrlivým kultúrnym životom. Preto sa usilovali stavať školy na vidieku.

Keď Komenský určuje v „Zákonoch dobre zorganizovanej školy“ pravidlá, ktoré sa dotýkajú každej zo siedmich zložiek školského celku, prejavuje miestami predvídavosť, celkom mimoriadnu pre svoju dobu. Tak v „Zákonoch o mieste vyučovania“ Komenský žiada, aby mala každá trieda osobitnú miestnosť, aby sa žiaci nerozptyľovali postranným šumom. V každej učebni má byť katedra a potrebné množstvo lavíc. Lavice mali byť tak rozostavené, aby učiteľ stále mal pred očami všetkých žiakov, obrátených k nemu tvárou. „Katedra nemá byť pri okne alebo medzi oknami“, píše Komenský, „ale na protifahej strane, tak aby svetlo padalo na žiakov zozadu, aby žiaci videli učiteľa a všetko, čo robí (hlavne, ak píše na tabuľu)“ („Zákony dobre zorganizovanej školy“, kap. III, § 3, str. 234).

Komenský je toho názoru, aby bola v každej škole osobitná sieň, určená pre slávnosti a divadelné predstavenia; táto sieň má byť tak priestranná, aby sa do nej vmestili všetci žiaci školy.

Komenský podrobnejšie rozoberá otázku, ako má byť zadelený vyučovací čas v školách. V tejto kapitole Komenský zdôvodňuje teóriu školského roku a školského dňa. Trvá na tom, aby sa školský rok začínal v jeseni a aby sa žiaci neprijímali do školy po započatí školského roku. Komenský predpokladá v školskom roku štyri veľké prázdniny po osem dní, práve toľko prázdnin po výročných cirkevných sviatkoch a celý mesiac na ošeračky. Komenský tvrdí, že také

²⁷ Demolen, Novyje školy; Frej, Seľskije gimnazii; Šackij, Bodraja žižň, a iná literatúra.

prázdniny sú pre žiakov užitočné, lebo im poskytujú duševný odpočinok. Podľa Komenského vážnej duševnej práci treba venovať denne iba 4 hodiny: 2 hodiny predpoludním a 2 hodiny popoludní. K týmto štyrom hodinám treba pridať ešte jednu rannú hodinu, a to ráno na modlenie a jednu popoludňajšiu hodinu pre hudobné a matematické rozptýlenie. Komenský považuje za potrebné všetok ostatný čas dňa ponechať žiakom pre domáce veci, rozumný odpočinok a súkromné zamestnania. Okrem toho Komenský trvá na tom, aby žiaci mali dva razy do týždňa, v stredu a v sobotu, popoludní voľno.

Podľa Komenského školský rok sa má deliť na mesiace, týždne, dni a hodiny. Ďalej Komenský navrhuje, aby sa prvý týždeň každého školského štvrťroku, asi päť dní, venoval na divadelné predstavenia.

Denné vyučovanie v škole nesmie trvať dlhšie ako 6 hodín, pritom má byť popoludňajšia prestávka a odpočinok. Komenský navrhuje, aby sa žiaci na predpoludňajších hodinách učili také predmety, ktoré si vyžadujú duševnú činnosť, úsudok a pamäť, a na popoludňajších hodinách preberali také predmety, ktoré si vyžadujú činnosť rúk, hlasu a pohybov („Pansofičeskaja škola“, č. I, § 57, str. 160). Popoludní sa môžu žiaci zamestnávať aj takou dôležitou prácou, ako sú slohové cvičenia, ktoré, pochopiteľne, si tiež vyžadujú určitú duševnú námahu.

Ako vidíme, Komenský nechce preťažovať žiakov veľkým množstvom povinného denného vyučovania. Ale to neznamená, aby žiaci trávili svoj voľný čas bezúčelne a nerozumne. Keď Komenský zavrhuje domáce úlohy, odôvodňuje túto svoju mienku, po prvé, celkom formálnou a vôbec nepresvedčivou úvahou, že v škole, tak ako v dielni, treba uskutočňovať všetko, čo zabezpečuje vedecký úspech; po druhé, práve tak nepresvedčivo uvažuje, že žiaci budú robiť domáce úlohy len povrchne, neďbalo a s chybami, ako je to prirodzené mladíckej povahe, a že je lepšie nerobiť nič, ako robiť niečo s chybami. Zatiaľ dnes už všetci vieme, že povrchné a neďbalé vypracovanie domácich úloh nijako nezávisí od mladíckej povahy, ale od toho, že učitelia nevedia žiakov tak pripraviť, aby dokázali správne vypracovať domáce úlohy, alebo žiakom ukladajú neprímerané domáce úlohy. No, ešte i dnes sa musíme zamyslieť nad slovami Komenského, keď hovorí, že žiakom treba ponechať isté množstvo voľného času, aby si mohli robiť to, čo sa im páči a (ako to zodpovedá ich prirodzenosti) až si vykonajú svoje práce, ochotne urobili aj to, čo im uložíme.

Že Komenský trvá na tom, aby sa žiakom ponechalo dost času na odpočinok, zábavy a samostatné zamestnanie, je tým pochopiteľnejšie, lebo vo svojej „Pansofičkej škole“ predvída aj takzv. mimoriadne úlohy pre individuálne zamestnanie žiakov, ako aj hry na duševné osvieženie. Komenský sa nazdáva, že takto žiaci najúčelnejšie môžu stráviť svoj voľný čas.

Komenský vo svojich „Zákonoch dobre zorganizovanej školy“ jasne formuluje nielen povinnosti žiakov, ale aj povinnosti učiteľov, rodičov, kurátorov, predstavených škôl, dekuriónov. Uvažuje o takých otázkach, ako napr. úschova školskej dokumentácie, pomer k novým učiteľom, k cudzincom; uvažuje o skúšobnom poriadku a úlohe učiteľov pri skúškach, ako aj riaditeľov škôl a inšpektorov, ktorí sa vtedy menovali scholarchovia. Nemožno napokon nespomenúť túto zaujímavú skutočnosť, že sa Komenský celkom presne vyjadruje o spôsobe školskej správy a vyslovuje sa pre isté formy samosprávy žiakov. Na školu hľadí ako na „dobře zriadený štát, ktorý má svoj senát, svoje kolégia, kúrie a dekúrie“ („Zákony dobre zorganizovanej školy“, kap. XIII, § 3, str. 237).

Školský senát sa skladá z profesorov a triednych učiteľov pod stálym pred-

sedníctvom rektora školy a z vedeckého tajomníka. Povinnosťou tajomníka je podľa Komenského, okrem vedenia zápisnic o zasadnutiach, viesť aj školskú kroniku, zaznamovať, ako sa škola vzmáha, aké osobné zmeny nastali, slávnosti v rámci školy, prejavy a pod.

Každá trieda má byť podľa mienky Komenského malým štátom s vlastným žiackym senátom, ktorý sa skladá z desiatkárov a z ich zástupcov.

„Možno dovoliť“, píše Komenský, „ale bez nútenia, aby sa desiatkári každej triedy aspoň raz denne zišli vo svojej učebni a rokovali, či niekto neporušil poriadok, a ak niečo zistia, aby naprávali buď seba samých, alebo napomenuli svojich spolužiakov, ak sa títo nejako previnili, alebo aby ich zmierovali, ak vznikli medzi nimi drobné spory. Ak sa im to nepodari, musia prosiť pomoc od učiteľa“ (tamtiež, kap. XIII, § 7—8, str. 238).

V „Zákonoch dobre zorganizovanej školy“ určuje Komenský aj pravidlá, ako sa majú správať žiaci v internátoch cez noc, aj cez deň.

METÓDA VYUČOVANIA

1. Komenský všestranne používa termín „metóda“. 2. Ako odstrániť ťažkosti a prekážky a vytvoriť vhodné podmienky pre rozumný spôsob vyučovania. 3. Ako vznietiť v žiakoch túžbu po učení. 4. Ako si Komenský predstavuje prirodzenú metódu. 5. Senzualistické základy pôvodnej metódy Komenského a z nich vyplývajúce zásady a pravidlá didaktickej metódy. 6. Znaký užitočnosti a prístupnosti ako kritériá výberu učebnej látky. Idea koncentrácie pri rozmiestení učebnej látky. Plánovanie učebnej látky podľa logickej postupnosti. 7. Postup vyučovania podľa Komenského; správne, ľahké a dôkladné osvojenie vedomostí. Premiestnenie Sturmových „praecepta, exempla, imitatio“ u Komenského. Požiadavky na učebnice. 8. Nebezpečie verbalizmu pri stavbe vyučovacej hodiny u Komenského. 9. Ako pridať metóde vyučovania životnopraktický charakter: autopsia, autochrézia, autopraxia, autolexia. 10. V akom zmysle pomenúva Komenský svoj spôsob mechanickým. 11. Hry žiakov ako metóda vyučovania. 12. Závery pre kapitolu o metodike.

1

Komenský nepodáva vo svojich spisoch priamu definíciu, čo je metóda. V gréckom jazyku, ktorý Komenský dobre ovládal, termín „metóda“ znamená cestu na dosiahnutie vytýčeného cieľa. Len v prvej časti menšieho traktátu „Zákonov dobre zorganizovanej školy“, ktorý sa vzťahuje na Komenského činnosť v uhorskom Blatnom Potoku, nájdeme určitejšiu definíciu metódy ako „spôsobu činnosti“.

Spôsob činnosti čiže metódu zaraďuje Komenský do prvej zložky školy — do práce, ktorú definuje takto: Práca záleží čiastočne v najhlavnejšom ciele, na ktorý sú určené školy, čiastočne zas v prostriedkoch, určených na dosiahnutie cieľa: miesto, čas, vzory toho, čo treba robiť, knihy a čiastočne v spôsobe činnosti čiže v metóde“ („Zákony dobre zorganizovanej školy“, § 1; „Zákony školského poriadku, ktoré sa týkajú práce osôb a disciplíny“ § 3, str. 233).

Ak sa chceme presne vyjadriť, v danom prípade nenachádzame definíciu pojmu „metóda“, len sa vysvetľuje, alebo dokonca len sa určuje jej miesto v celkovom systéme pedagogických pojmov. Naozaj, ako máme chápať slovo „spôsob“ alebo slovo „činnosť“? O aké spôsoby tu ide? O čie konanie a na čom alebo čím?

Ziaľ, pojem metódy môžeme pokladať v pedagogickej vede aj dodnes za nevyjasnený. Nejasnosť a neurčitost pojmu „metóda“ vedie k tomu, že sa aj dnes vyskytujú v pedagogickej vede prípady, že sa názov metódy používa pre najrozličnejšie spôsoby činnosti. Mnoho sa hovorí, tak ako aj Komenský hovoril, o analytickej a syntetickej metóde, o metóde indukčnej a deduktívnej, o metodológickej, heuristickej, o metóde otázok a odpovedí, o prirodzenej metóde atď. Ak si chceme ujasniť Komenského náhľady na metódu, musíme si teda podrobnejšie rozobrať jeho náhľady v ich najkonkrétnejšom vyjadrení.

2

Jednou z mimoriadne dôležitých pedagogických konštrukcií Komenského je, že venoval systematickú pozornosť organizácii pedagogickej práce. Aj v otázke akokoľvek prekáža pravidelnému a úspešnému rozvoju pedagogickej činnosti. Tým, že Komenský odstránil ťažkosti a prekážky, zároveň ukázal aj podmienky, cesty a spôsoby, ktoré pomôžu zabezpečiť kladné výsledky pedagogickej práce. Pri objavovaní ťažkostí a prekážok, aby takto správne prebiehala v škole výchovnovzdelávacia práca, vychádzal z vtedajšej školskej praxe, ktorá vtedy ešte mala charakter scholastickej sústavy vzdelania. Nemožno dosť vysoko oceniť zásluhu Komenského pri odhaľovaní všetkých nedostatkov scholastickeho vzdelania. Nikto z pedagógov-teoretikov neuskutočnil tak dôkladne a s takou znalosťou veci, aké uskutočnil Komenský vo svojej „Veľkej didaktike“.

Ale v tejto otázke chcel by som zdôrazniť metodologickú zásluhu Komenského v novodobej pedagogike. Ako je známe, Komenský si dal za úlohu zaviesť do vyučovania a výchovy čo „najdokonalejšie metódy“, aby nimi dosiahli čo najlepšie výsledky. Bola to úloha veľká, ťažká, mimoriadna a strhujúca.²⁸ Sotva sa nájde pedagóg, ktorý cení svoje povolanie, aby odmietol konať túto zaujímavú úlohu. Komenský k tomu ešte dodáva: „A preto nech nikto neodpútava svoje myšlienky, túžby, sily a prostriedky od takého posvätného cieľa.“

Ale nestačí len určiť úlohu — lebo o túto niet núdze v pedagogike. No, oveľa ťažšie je ukázať spôsoby a prostriedky, ako správne riešiť úlohy. A v tejto otázke prejavil Komenský takú originalitu, ktorá nadhlo, ak nie navždy, ostane smerodajnou vo svojich základných zásadách a konštrukciách. Navrhne, aby sa učitelia a vychovávateľa nespoliehali natoľko na svoje ušľachtilé snahy ako na svoje organizačné schopnosti a hľadali oporu v tom, čo je dané aj bez námahy pedagógov, v prirodzenosti rastúceho človeka a v rozličných podmienkach prostredia v najširšom zmysle slova, a aby šikovne organizovali pre svoje pedagogické ciele všetky tieto od nás nezávislé podmienky. Navrhne, aby sa predovšetkým odstránili všetky ťažkosti a prekážky, ktoré nedovoľujú uskutočniť pravidelný, zdravý pedagogický proces. „Nech sa odstráni všetko, čo prekáža žiakom“ — píše Komenský v jednej zo zásad metodicky najdôležitejšej kapitole XVI. „Veľkej didaktiky“. — „Lebo nič neprospeje dávať naučenia, ak neodstrániš najprv to, čo je im v ceste.“ V kapitolách

²⁸ Pozri na začiatku „Veľkej didaktiky“ kapitolu „Úžitok didaktického umenia“, str. 73—74 rus., 19 slov. vyd.

XVI.—XIX. „Veľkej didaktiky“ popisuje Komenský „odchýlky od prirodzeného behu vecí“, ktoré pozoruje v scholastickom vzdelaní, a potom ukazuje pravidlá a cesty k „náprave“, ktorými sa odchýlky účelne prekonajú.

Ale preceňovali by sme význam scholastického vzdelania v pedagogických konštrukciách Komenského, ak by sme sa nechali zviest týmto úplne vonkajším systémom dôkazov a úvah, ktoré sú vypočítané na to, aby lepšie pôsobili na čitateľa a ktoré Komenský utvoril na obranu a na odôvodnenie novej didaktiky. Naozaj, ak chceme vybadať to, že scholastické vzdelanie sa v niečom „odchyľuje“ od akejkoľvek pravidelnej konštrukcie pedagogického procesu, musíme zrejme mať jasnú predstavu o tejto normálnej konštrukcii. A keď je tomu tak, vtedy scholastické vzdelanie stratí charakter usmerňovacieho vodidla a stane sa objektom najzdravujúcejšej kritiky. Prísne povedané, Komenský práve o tomto píše svoje úvahy. Pri každej „odchýlke“ predpokladá zákony prírody, ktoré sám sformuloval v štýle svojej doby a ktoré sa nám dnes javia naivnými a niekedy až veľmi chybnými. Ďalej uvádza príklady z práce záhradníka, architekta, ktoré správne ilustrujú, ako sa uskutočňujú zákony prírody v technických umeniach, ďalej nasledujú „odchýlky“ od zákonov prírody v scholastickom vzdelaní a napokon „opravy“ v podobe pravidiel, ktoré predstavujú Komenského konštrukciu novej didaktiky.²⁹

Najväčšie ťažkosti a prekážky vidí Komenský v ťažkostiach, ktoré nedovoľujú ľahko, kladne a krátko vzdelávať; prekážkou je aj „taká surová metóda, že sa zo škôl obyčajne stávali mučiarne ducha a postrach pre chlapcov“ („Veľká didaktika“, kap. XI, § 7).

Táto „metóda“ sa prejavovala:

1. v telesných trestoch žiakov, ak si nevedeli osvojiť vedomosti (tamtiež, kap. XVII, § 41 a);
2. na školách sa dlho a v neprihodnom čase vyučovalo;
3. žiakov preťažovali len slovnými, neživotnými a zbytočnými znalosťami, ktoré boli nad sily žiakov; učili sa to, čo bolo zbytočné, žiakov preťažovali bifikovaním učiva;
4. učivo sa podávalo úryvkovite a nesúvisle, namiesto jednotného súvislého celku vzájomne sa doplnujúcich znalostí (tamtiež, kap. XVII, § 27);
5. v zamestnaniach chýbala plánovitosť a postupnosť;
6. rozličné metódy sa používali pri vyučovaní rôznych predmetov, ako aj pri vyučovaní jednotlivých predmetov;
7. neúčelne sa zapodievali s každým žiakom osobitne, namiesto toho, aby sa zapodievali naraz so žiakmi celej triedy.

Ako teda treba najúčelnejšie organizovať vyučovanie v škole?

Komenský odpovedá na túto otázku radom pokynov a požiadaviek, ktoré ani dodnes nestratili svoj praktický význam:

- a) Komenský je zásadne proti akýmkoľvek telesným trestom, ak sa žiaci ne naučili preberané učivo.
- b) Aby sa školy začínali len raz v roku a aby sa noví žiaci prijímali a postupovali z jednej triedy do druhej v určitom čase („Veľká didaktika“, kap. XIX, § 39 a). Pre štúdium sú najvhodnejšie hodiny ráňajšie (tamtiež, kap. XVI, § 10 b). Vyučovanie žiakov v triede má trvať len krátko — 4 hodiny, a práve toľko

²⁹ Neuvádzame konkrétne príklady, lebo každý si ich ľahko vytvorí podľa ľubovoľnej „zásady“ v kapitolách XVI.—XVIII. „Veľkej didaktiky“.

hodín treba venovať na domáce úlohy (tamtiež, kap. XVII, 35 a). V „Pansofickej škole“ Komenský navrhuje, aby sa na školách vyučovalo dve hodiny predpoludňajšie a dve hodiny popoludní. Na popoludňajších hodinách treba konať najmä praktické cvičenia hlasu, jazyka a rúk. Po každej hodine rozumovej práce navrhuje ďalej polhodinovú prestávku; po ráňajkách a po obede „najmenej hodinu na prechádzku a zábavu“ („Pansofická škola“, č. 1, kap. VII, § 91—93 a kap. V, § 52—58; „Zákony dobre zorganizovanej školy“, kap. IV.).

Čas vyučovania „nech sa starostlivo rozdelí, aby na každý rok, mesiac, deň a hodinu pripadla osobitná úloha“ („Veľká didaktika“, kap. XVI, § 50 b; kap. XIX, § 39 b).

c) Študovať na školách len potrebné a užitočné a pritom skutočné, reálne veci a javy, a nie slová o nich.

d) „Všetko učivo sa má rozdeliť podľa vekových stupňov tak, aby sa predkladalo na učenie len to, čo možno pochopiť“ (tamtiež, kap. XVI, § 10 c; str. 102 slov. vyd.).

Podľa toho „všetka látka má byť rozdelená podľa tried a pritom (tamtiež, kap. XVI, § 50 a, str. 110 slov. vyd.) učiteľ sa naspamäť treba len to, čo je celkom zrozumiteľné“.

e) Miesto úryvkovitosti a nesúvislosti navrhuje Komenský rozdeliť vyučovanie tak, aby tvorilo jednu encyklopédiu, „v ktorej by nebolo nič, čo by nebolo vzniklo zo spoločného koreňa, nič, čo by nestálo na svojom mieste“ (tamtiež, kap. XVIII, § 35 a, str. 133 slov. vyd.). Pri tomto rozvrhu vyučovania treba dbať, „aby sa nič nevynechalo a nič neprevrátilo“ (tamtiež, kap. XVI, § 50 c, str. 110 slov. vyd.). Vyučovať v škole treba jednotnou metódou.

Na záver k svojim pokynom o organizácii školského vyučovania, pri ktorom treba zachovávať tieto zásady: vyučovanie má byť ľahké, dôkladné a krátke, formuluje Komenský osem pravidiel:

- I. Na čele školy alebo aspoň na čele triedy má byť jeden učiteľ.
- II. Pre každý predmet má byť len jeden autor (učebnica).
- III. Celej triede treba dávať tú istú prácu.
- IV. Všetky vedy a jazyky treba vyučovať podľa istej metódy.
- V. Všetko treba vyučovať dôkladne, stručne a presvedčivo, aby sa zmysel otváral akoby jedným kľúčom, pomocou ktorého by sa veci otvárali samy od seba.
- VI. Všetko, čo je vo vzájomnej súvislosti, treba vyučovať v tej istej súvislosti.

VII. Všetko treba viesť v nerozlučnej postupnosti tak, aby všetko dnešné upevňovalo včerajšie a kliesnilo cestu pre zajtrajšie.

VIII. Pred začiatkom vyučovania nech sú v škole pripravené knihy a všetky ostatné učebné pomôcky (tamtiež, kap. XVI, § 19 a).

Ako jeden z organizačno-technických prostriedkov, ktoré majú uľahčiť vyučovanie na školách, navrhuje Komenský dve pravidlá. Prvé z nich žiada, aby „jedna a tá istá metóda bola pre všetky náuky, jedna a tá istá pre všetky umenia, jedna a tá istá pre všetky jazyky“ („Veľká didaktika“, kap. XVII, § 48 a).

Teda, keď Komenský trvá na tom, aby jedna a tá istá metóda bola v celej jednotlivo vzatej škole a „vo všetkých ustanovizniach“, má na mysli jednotnú metódu, ktorá neodstraňuje rozdiely v metodike vyučovania jednotlivých skupín predmetov (nauk, umení a jazykov).

Druhé organizačno-technické pravidlo ľahkého vyučovania zdôrazňuje, aby „vydania kníh s tou istou látkou boli podľa možnosti tie isté“ (tamtiež, kap. XVII,

§ 48 c, str. 124 slov. vyd.). Konečne vyučovať treba naraz celú triedu a nevyučovať len jednotlivých žiakov triedy.

Rady a pokyny Komenského na odstránenie ťažkostí a prekážok pri vyučovaní uľahčujú prácu zároveň žiakom aj učiteľom. Pretože jazyk je pri vyučovaní najdôležitejším prostriedkom vyučovania a za čias Komenského sa vyučovalo v latinskom jazyku, ktorému žiaci nerozumeli, Komenský venuje značnú pozornosť vyučovaciemu jazyku. Pritom kladie tieto požiadavky:

1. učiteľ a žiak majú mať ten istý jazyk; (tamtiež, kap. XVII, § 28 a);
2. všetky výklady sa budú diať v známom jazyku; (tamtiež, kap. XVII, § 28 b).

Pre všetky vyučovacie predmety určuje Komenský tieto pravidlá:

1. neučiť ničomu iba na základe autority, ale všetko na základe dôkazu zo zmyslu a rozumu (tamtiež, kap. XVII, § 28);
2. prechádzať z blízkeho na vzdialené, pričom blízke je to, čo je prístupné a zrozumiteľné pre žiakov, a nie priestorová blízkosť (tamtiež, kap. XVII, § 28 f);
3. od všeobecného na jednotlivé, správnejšie od celku na jeho časti;
4. učiť dobre podávať rozdiely medzi vecami a javmi (tamtiež, kap. XX, § 23);
5. vyučovať všetko, čo sa vyučuje tak, ako je to a vzniká, to jest uvádzaním príčin (tamtiež, kap. XX, § 18).

3

Komenský je presvedčený, že človek má už od prírody rozum tak nenaplniteľne obsiahly, že pri poznávaní je ako „priepasť“ (tamtiež, kap. V, § 4). Komenský sa odvoláva na Aristotela a tvrdí, že „človek má vrodenu túžbu po vedení“ (tamtiež, kap. XII, § 17), ale prirodzená túžba po poznání a učení môže sa u detí zvrátiť pod vplyvom nerozumne zhovievavých rodičov a „nedisciplinovaných“ kamarátov. Komenský preto vo svojich didaktických pokynoch a pravidlách upozorňuje učiteľov, že majú rozvíjať u žiakov prirodzenú túžbu po poznání a vnímanosť pre vyučovanie. Píše: „Treba v chlapcoch všemožne rozniecovať zápal po vedení a učení“ (tamtiež, kap. XVII, § 13 a). Predovšetkým rodičia sa musia zapojiť do tejto práce a podniecovať v deťoch veľkú túžbu po vedomostiach a učení. V prítomnosti detí sa majú pochvalne vyslovovať o učení a o učených ľuďoch, o učiteľovi ako o vodcovi a o jeho humánnom vzťahu k deťom.

Komenský sa nepozostavuje vo svojej horlivosti vzbudiť v deťoch záujem, pozornosť a lásku k vyučovaniu ani pred opatreniami rodičov, ktoré sú podľa našej mienky nesprávne: sľúbiť deťom, že dostanú „pekné knihy, pekné šaty alebo niečo dobrého, ak sa budú učiť“. Ak na to hľadíme kriticky, môžeme takéto sľuby považovať za podplácanie. Za takýchto okolností deti sa síce učia, ale takáto usilovnosť vyplýva z márnivých pohnútok.

Veľmi nesprávne stanovisko zaujíma Komenský, keď radí rodičom, aby posielali učiteľovi po svojich deťoch „malé darčeky“. Môže to mať veľmi pochybný význam, lebo obdarovať učiteľa znamená určitým spôsobom ho podplácať, a môže sa takto narušiť nestranný, rovnaký postoj učiteľa ku všetkým žiakom; u žiakov zase môže vyvolať takéto obdarovanie učiteľov pokrytectvo a päťolízachstvo.

Ale celkom správne sú, hlavne pokiaľ ide o dobu, v ktorej žil Komenský, jeho rady učiteľom, aby boli priateľskí a láskaví voči deťom, aby neodpuďovali

deti príkrým zaobchádzaním, ale aby ich väbili k sebe „otcovskou láskou“, „správaním a slovami“, obrázkami, zaujímavými nástrojmi, ba aj maškrtami. „Slovom, ak budú zaobchádzať so žiakmi láskavo, ľahko sa vkradnú do ich srdca, takže budú radi, ak sa budú hocí častejšie zdržiavať v škole ako doma“ („Veľká didaktika“, kap. XVII, § 16, str. 116 slov. vyd.).

Škola má byť príjemným miestom pre žiakov.

Komenský si predstavuje chápanosť žiakov nie ako niečo, čo je raz navždy dané, ale všetko podľa miery chápanosti, ktorá sa sama bude zväčšovať postupom veku a štúdií (tamtiež, kap. XVII, § 35 c).

Na začiatku vyučovania každého nového predmetu treba pripraviť mysle žiakov na vyučovanie tohto predmetu (tamtiež, kap. XVI, § 25 b). To sa dosiahne, ak učiteľ vysvetlí žiakom význam a prednosti tohto učenia a všemožne im bude uvádzať jeho výbornosť, užitočnosť, príjemnosť atď. (tamtiež, kap. XVIII, § 16 a; kap. XVII, § 17).

Na začiatku štúdia každého vyučovacieho predmetu treba žiakom vysvetliť „ideu“ učebného predmetu. Idea učebného predmetu podľa Komenského „nie je ničím iným ako jeho náčrtom, podaným síce všeobecne, ale predsa vo všetkých svojich častiach“ (tamtiež, kap. XVIII, § 16 b, str. 128 slov. vyd.). Táto idea predmetu musí utkvieť v pamäti žiakov prv, ako ho žiaci začnú podrobne preberať.

Prv ako sa zistí, že si žiaci celkom jasne osvojili celkovú ideu predmetu, neslobodno prejsť ku štúdiu úplnejšieho systému vyučovacieho predmetu (tamtiež, kap. XVII, § 18).

Samotná metóda vyučovania musí prispievať k tomu, aby žiaci javili záujem o vedomosti. To znamená, že treba natoľko rozumne oživiť a spríjemniť vyučovanie, aby sa všetky veci, nech sú akokoľvek vážne, „prednášali po domácky a príjemne, totiž vo forme rozhovoru alebo závodenia v hádankách, a napokon v podobenstvách a bájkach“ (tamtiež, kap. XVII, § 19) a aby vzbudzovalo v deťoch tvorivosť a ušľachtilé súťaženie.

Z úvah a téz Komenského o význame pozornosti pri vyučovaní možno vyvodíť tieto praktické závery:

„a) nech sa s mládežou podniká len to, čo vek a um nielen pripúšťa, ale aj žiada;

b) nech sa im káže učiť naspamäť len to, čo rozumom dobre pochopili. A zasa nech sa žiada od pamäti to, o čom by sa dalo súdiť, že to chlapec iste ovláda;

c) nech sa im káže robiť len to, k čomu sme dostatočne ukázali vzor i pravidlo napodobňovania“ (tamtiež, kap. VII, § 38, str. 121—122 slov. vyd.).

4

Komenský menuje svoju metódu učebno-výchovnej práce prirodzenou čiže naturálnou, ktorá sa zakladá na napodobňovaní prírody (tamtiež, kap. XIX, § 57, kap. XVII, § 19, kap. XIX, § 40; XXVII, § 4—7). Termín čiže znak prirodzenosti široko aplikuje na navrhované pedagogické opatrenia a je ochotný označiť znakom prirodzenosti aj svoju teóriu umenia učíť všetkých všetkému. Vyučovať všetku mládež vedám, mravnosti a zbožnosti znamená rozvíjať prirodzené vlohy človeka. Rozvíjať a cvičiť v dorastajúcich generáciách, najprv v materskej škole vonkajšie zmysly, potom v škole s vyučovacím jazykom materinským vnútorné zmysly, t. j. predstavivosť a pamäť s príslušnými výkonnými orgánmi — rukou

a jazykom, na gymnáziu — rozvíjať rozum a úsudok, napokon v akadémii — vôľu — to podľa Komenského znamená „vo všetkom nasledovať prírodu ako vodkyňu a ako ona rozvíja svoje schopnosti jednu za druhou, tak dbať o rozvíjanie duševných schopností“ („Veľká didaktika“, kap. XXVII, § 7, str. 265 rus., 220 slov. vyd.). Treba dodať, že tento postup rozvíjania duševných síl človeka pokladá Komenský tiež za metódu. Píše: „a toto je istá metóda na rozvíjanie rozumov“ (tamtiež, zrovňaj „Pansofičeskaja škola“, č. I, § 60—69, str. 161 až 163 rus.).

Je jasné, že Komenský v týchto opodstatnených úvahách hovorí o tom, že treba postupne rozvíjať duševné sily dorastajúceho dieťaťa, ako aj zachovať potrebnú mieru štúdiu tradičných vyučovacích predmetov. Pochopiteľné, že tieto idey Komenského majú vplyv nielen na jeho obdobie. Za jeho čias pôsobili podobným prevrat v pedagogickom svetonázore ľudí a pomáhali nachádzať nové metódy vyučovania a výchovy.

5

Ústrednú, najdôležitejšiu časť učenia Komenského o metóde isteže tvoria jeho senzualistické pozície v otázke o pôvode, charaktere a význame poznania vo vývine psychického života všeobecne a v procese vzdelávaco-výchovnej práce osobitne. I to je isté, že senzualistické pozície umožnili Komenskému ustáliť metódy učebno-výchovnej práce, pomocou ktorých sa uskutočňuje ľahkosť, dôkladnosť a krátke trvanie vyučovania.

Komenský v priebehu svojej pedagogickej činnosti systematicky bojuje proti verbalizmu na školách a vo vedách. Preto, keď Komenský vykladá svoje názory na metódu vyučovania, zdôrazňuje predovšetkým tento hlavný nedostatok školy („Veľká didaktika“, kap. XVI, § 15, str. 152).

Dôkladnosť a podstatu vzdelania vidí Komenský v tom, že sa ľudia nemajú učiť len z knihy, ale majú skúmať veci také, aké sú v skutočnosti (tamtiež, kap. XVIII, § 28, str. 177).

Len tak — správne dôvodí Komenský, naučí sa človek hľadiť na svet vlastnými, a nie cudzími očami a pochopí ho vlastným, a nie cudzím rozumom (tamtiež, kap. XVIII, § 22—28, str. 177—179).

Len takto sa vzdelanie oslobodí od verbalizmu a autoritatívnosti a nebude záležať v naučení slov a viet, vypožičaných z rôznych autorov, lež povedie k samostatnému poznaniu reálneho sveta, a takto bude napomáhať rozvoj duševných schopností.

Vzniká otázka: z čoho máme vychádzať pri vyučovaní, ak chceme žiakov naučiť poznávať reálny svet? Komenský niekoľko ráz rozoberá túto otázku vo „Veľkej didaktike“, ako aj vo svojich neskorších traktátoch, ba aj v poslednom traktáte „Východisko zo scholastických labyrintov“.

Komenský odôvodňuje senzualistický, materialistický základ svojej didaktiky už v XV. kapitole „Veľkej didaktiky“, keď rozoberá otázku o „základoch predĺžovania života“: „Pretože totiž nič nie je v ume, čo nebolo prv v zmysloch, myseľ prijíma látku pre všetky myšlienky iba od zmyslov a úkon myslenia nevykonáva inak ako pomocou vnútorného vnímania, totiž pozorovaním obrázkov, vzatých z vecí“ (tamtiež, kap. XV, § 8, str. 144 rus., 96 slov. vyd.).

Z tejto filozofickej formuly robí Komenský najvšestrannejšie didaktické závery v XX. kapitole „Veľkej didaktiky“ — „Metóda vied zvlášť“. Tu Komenský

formuluje svoje „zlaté pravidlo“ pre učiteľov: „Preto nech je pre učiacich zlatým pravidlom, aby sa všetko podávalo všetkým možným zmyslom. Totiž veci viditeľné zraku, počuteľné sluchu, ňuchateľné čuchu, chutiteľné chuti a hmatateľné hmatu; a ak možno niektoré veci vnímať súčasne viacerými zmyslami, nech sa podávajú súčasne viacerým, ako sme to povedali v 8. zásade XVII. kapitoly“ (tamtiež, kap. XX, § 6, str. 207 rus., 159 slov. vyd.).

V uvedenej 8. zásade XVII. kapitoly Komenský radí pedagógom. Aby sa ľahko vyučovalo, musia rozumu pomáhať, pokiaľ je to možné, rôzne vonkajšie zmysly, napr. sluchové vnemy treba stále spájať so zrakom, jazyk (reč) s činnosťou rúk. Treba preto nielen rozprávať o tom, čo treba vedieť, ale treba to hneď aj nakresliť, aby pomocou zraku a činnosťou ruky predmet lepšie utkvел v pamäti. Preto nech sa žiaci učia všetko vnímané prednášať nahlas a vyjadrovať činnosťou rúk. Treba sa usilovať o to, aby každá vec, o ktorej sa žiak učí, utkvela v ušiach, očiach, v rozume, v pamäti. Preto je užitočné, aby sa všetko preberané v istej triede názorne zobrazovalo na stenách učebne.

Sem patrí aj požiadavka, aby žiaci prepisovali do svojich denníkov alebo písaniek rozličné výroky, všetko, čo počujú alebo čítajú v knihách, lebo týmto si ľahšie zapamätajú všetko o tomto predmete (tamtiež, kap. XVII, str. 41—42).

Nezveličujeme, ak tvrdíme, že v tejto obrane činnosti ruky pri odpisovaní preberanej látky ako mnemotechnickej pomôcky môžeme vidieť počiatky pedagogického hnutia na rozhraní XIX. a XX. storočia, ktoré sa prejavilo v obrane hybno-motorických pocitov ako dôležitého prostriedku na vnímanie i na osvojenie vnímaného.

Vo svojich didaktických záveroch, vyplývajúcich zo senzualistického princípu Komenský mnohostranne odôvodňuje názorné vyučovanie. Uvádza niekoľko dôvodov v prospech názornosti. Ako prvý dôvod uvádza prirodzený postup o vedomí: vedomie vzniká len z pocitu; preto aj vyučovanie treba začínať „nie slovným výkladom vecí, ale ich skutočným pozorovaním“.

Zákonitosť tohto pravidla je nepochybná. Ale nevie sa ešte, či prináša praktický úžitok pre vyučovanie. Preto Komenský v dvoch nasledujúcich dôkazoch a odôvodneniach tvrdí, že názornosť pri vyučovaní je praktická a účelná.

Niet pochyby, že pri vyučovaní učiteľ aj žiak majú záujem na tom, aby získané vedomosti boli správne a hodnoverné. A vidíme, pocit, ktorý dostávame z priameho vnímania samých vecí, je podľa celkom spravodlivej mienky Komenského jediným prameňom a prostriedkom na dokázanie správnosti a presnosti poznatkov. Komenský píše: „Zmyslovému poznaniu sa verí samo osebe, kým pri usudzovaní a cudzích svedectvách sa pre istotu uchýľujeme k zmyslom. Rozumu totiž veríme iba toľko, nakoľko sa dá dokázať zvláštnou indukciou z príkladov (ktorých hodnovernosť sa skúma zmyslami).“

Okrem presných a správnych poznatkov učiteľ aj žiak majú záujem, aby si žiaci pri vyučovaní trvale osvojili vedomosti. Táto úvaha je základom tretieho dôkazu Komenského v prospech názornosti.

Nie je ťažké pochopiť, že prvý dôkaz Komenského v prospech názornosti má teoretický charakter a dva ďalšie zabezpečujú hlavne zásada dôkladnosti vyučovania a v značnej miere aj rýchlosti čiže, ako hovorí Komenský, krátkosti vyučovania. No v rozvinutom záhlaví „Veľkej didaktiky“ figuruje u Komenského ešte zásada ľahkosti alebo príjemnosti vyučovania. Ale túto zásadu ľahkosti, ktorá sa uskutočňuje názornosťou vo vyučovaní, rozvinul Komenský už v kapitole XVII, § 41c—42. Pri rozvíjaní a výklade tejto zásady Komenský objasnil, že pod

názornosťou nemáme rozumieť len danosti zrakových pocitov, ale aj danosti iných druhov pocitov v ich vzájomnom spojení.³⁰

Od idey a zásady názornosti, kde sa Komenský opiera o materialistický senzualizmus, musíme odlišovať jeho hľadisko na názornosť ako na jeden z najdôležitejších pomocných prostriedkov vo vyučovaní. Keď Komenský vyložil učenie a prednosti zásady názornosti, dodával: „Niekdedy však, ak niet vecí, možno použiť náhrady, totiž ich modely alebo obrazy, zhotovené pre školské účely, ako sa to s úspechom ujal v botanike, zoografii, geometrii, geodézii a geografii, že sa k patričným opisom pridajú aj vyobrazenia. Podobne by sa to malo diať aj vo fyzike a v iných predmetoch. Napríklad o zložení ľudského tela bude možno v našom zmysle pekne učiť názorným ukazovaním, ak sa okolo ľudskej kostry (aké mávajú v akademiách, alebo urobenej z dreva) obložia svaly zhotovené z jemnej kože a vypchané vlnou, ďalej šľachy, nervy, žily, tepny s vnútornosťami, to jest pľúcami, srdcom, bránicou, pečeňou, žalúdkom a črevami; všetko v pravej polohe a pomernej veľkosti a na všetko sa napíše príslušné pomenovanie a určenie. Lebo ak privedieš žiaka fyziky k takémuto modelu a rozoberieš a ukážeš mu všetko po jednom, pochopí všetko, ako keby išlo o hru, a pozná z toho stavbu svojho tela. Preto podobné názorné pomôcky (totiž vyobrazenia vecí, ktoré nemôže mať priamo) by sa mali zhotovovať pri všetkom poznateľnom, aby ich mali školy naporúdzi. A hoci by bolo treba na ich zhotovenie nejakého nákladu a práce, predsa by sa tá práca ohromne oplátila” (tamtiež, kap. XX, § 10, str. 160—161 slov. vyd.).

Na iných miestach svojej „Veľkej didaktiky”, ale hlavne v „Pansofickej škole” žiada Komenský, aby sa steny každej triedy ozdobovali názorným zobrazením preberaných predmetov, osobitne poučiek a pravidiel.³¹

Ale svetonáhľad J. A. Komenského mal náboženský charakter, preto si Komenský nedával, a v dôsledku historických podmienok ani nemohol dať úlohu, vyzbrojiť žiakov naozaj vedeckými, materialistickými poznatkami reálneho sveta. Napriek tomu veľkou zásluhou Komenského bolo, že rozhodne upustil od slovného scholastického vyučovania a usiloval sa oboznámiť deti s okolitými predmetmi a prírodou. Všetko to sa odrazilo v učebniciach a v jeho pedagogických spisoch.

6

Komenský určuje otázku o výbere vyučovacej látky v závislosti od určenia človeka — stať sa „rozumným tvorom” a „tvorom, ktorý panuje nad ostatnými tvormi”. Komenský ale navrhuje, aby sa z látky, ktorou sa má uskutočniť účel tohto určenia, robil výber podľa dvoch znakov:

1. podľa znaku jej užitočnosti pre prítomný a budúci život a
2. podľa znaku, či sa zhoduje s rastúcimi silami žiaka, čo zabezpečuje aj naj-

³⁰ Pozri krátky, ale mimoriadne výrazný a presvedčivý „Úvod” Komenského k „Svetu zmyslových vecí v obrazoch”, Izbrannyje pedagogičeskije sočinenija Komenskogo, t. III, preverod pod redakcijej prof. A. A. Krasnovskogo, Učpedgiz, 1941, str. 25—28.

³¹ Pozri „Veľká didaktika”, kap. XVII, § 42, „V Pansofickej škole”, č. II, dáva Komenský v zozname predmetov štúdia na prvé miesto „obrazy v učebni”.

správnejšiu (ľahkú, dôkladnú, krátku) metodiku a zároveň aj vzdelávací význam pre rozvoj duševných síl žiaka.

Komenský podriaďuje týmto zásadám — užitočnosti a významu pre vzdelanie aj rozdelenie čiže spôsob usporiadania preberanej látky.

1. Keď rozoberá pojem užitočnosti, zaujíma neurčité, kolísavé stanovisko: raz všeobecne vyhlasuje, že „čokoľvek kto pochopí, nech hneď rozmýšľa, aký to bude mať úžitok, aby sa nič neučil nadarmo” („Veľká didaktika”, kap. XVIII, § 40 a, str. 133 slov. vyd.), raz podriaďuje zásadu užitočnosti kresťansko-idealistickým úlohám: „ak treba mládeži vstúpiť niečo aj pre tento život (ako aj treba), nech sú to také veci, ktoré by neprekážali tým večným a prítomnému životu by prinášali opravdivý úžitok” (tamtiež, kap. XVIII, § 8 b, str. 126 slov. vyd.).

Alebo vyhlasuje: „nech sa preberá len to, čo sa môže najspôhlivejšie použiť pre tento a budúci život, viac však pre budúci” („Veľká didaktika”, kap. XVIII, § 8 a, str. 126 slov. vyd.).

2. Komenský od začiatku až do konca dôsledne bojuje proti autoritatívnosti a verbalizmu pri vyučovaní. Vyhlasuje: „nech sa nič neučí iba na základe autority, ale všetko na základe dôkazu zo zmyslov a rozumu” (tamtiež, kap. XVIII, § 28 b, str. 131 slov. vyd.). Nie bez dôvodu považuje autoritatívne, slovné vedomosti za úplne neplodné (tamtiež, kap. XVIII, § 27).

Z toho Komenský vyvodzuje, že ozajstné vzdelanie je také vzdelanie, ktoré naučí človeka samostatne nadobúdať múdrosť.

Najväčšie možnosti šírenia verbalizmu sú pri vyučovaní jazykov. Komenský preto sústavne bojuje proti takému štúdiu jazykov, pri ktorom sa myseľ a jazyk odtrhujú od vecí, a ukazuje spôsob, ako odstrániť tento verbalizmus. Píše: „Akýkoľvek jazyk sa teda budú žiaci učiť, aj materinský, nech sa im ukazujú veci, ktoré sa majú označovať slovami, a naopak, nech sa učia rečou vyjadrovať všetko, čo vidia, počúvajú, hmatajú a chutujú, aby ich jazyk napredoval a cibril sa vždy paralelne s rozumom... Lebo ten, kto nevie vyjadriť, čo si myslí, je sochou a ten zase, kto bľaboce, čomu nerozumie, je papagáj. My však vzdelávame ľudí a chceme ich vzdelávať úspornou cestou: to sa stane tak, ak budú reč s vecami a veci s rečou všade kráčať rovnakým krokom” (tamtiež, kap. XIX, § 45, str. 153 slov. vyd.).

3. Komenský z tých istých dôvodov boja proti verbalizmu nástojí na tom, aby, ak sa bude určovať poradie náuk pri vyučovaní, bolo prijaté pravidlo „položiť náuky pred organické” (tamtiež, kap. XVI, § 19 d), vzdelávanie vo vedách nech cibrí súčasne rozum, jazyk a ruku pre rozumné pozorovanie, vyslovovanie a konanie všetkého užitočného.

Túto súvislosť medzi pozorovaním, vyslovovaním a konaním všetkého užitočného považuje Komenský za absolútne potrebnú (tamtiež, kap. XVIII, § 12).

4. Komenský poskytuje veľa pravidiel, aby sa učivo ľahko podávalo, osvojovalo a dôkladne vyučovalo. Tieto pravidlá obsahovali pokyny, ako usporiadať učivo podľa logických súvislostí. Podľa týchto svojich pokynov Komenský prvý koncentricky usporiadal učivo podľa jednotlivých stupňov školského vyučovania (materská škola, škola s vyučovacím jazykom materinským, latinská škola alebo gymnázium), tak aj v každom jednotlivom stupni.

Komenský formuluje celkovú ideu koncentrácie podľa školských stupňov v tejto téze: „do mysle chlapcov, ktorí sa majú oddať štúdiu, už od prvého času vyučovania budú sa vstúpevať základy všeobecného vzdelania, to jest taký súbor vecí, že sa bude zdať, že nasledujúce štúdiá neprinášajú nič nového, ale sú len

názornosťou nemáme rozumieť len danosti zrakových pocitov, ale aj danosti iných druhov pocitov v ich vzájomnom spojení.³⁰

Od idey a zásady názornosti, kde sa Komenský opiera o materialistický senzualizmus, musíme odlišovať jeho hľadisko na názornosť ako na jeden z najdôležitejších pomocných prostriedkov vo vyučovaní. Keď Komenský vyložil učenie a prednosti zásady názornosti, dodával: „Niekdedy však, ak niet vecí, možno použiť náhrady, totiž ich modely alebo obrazy, zhotovené pre školské účely, ako sa to s úspechom ujalo v botanike, zoografii, geometrii, geodézii a geografii, že sa k patričným opisom pridajú aj vyobrazenia. Podobne by sa to malo diať aj vo fyzike a v iných predmetoch. Napríklad o zložení ľudského tela bude možno v našom zmysle pekne učiť názorným ukazovaním, ak sa okolo ľudskej kostry (aké mávajú v akademiách, alebo urobenej z dreva) obložia svaly zhotovené z jemnej kože a vypchané vlnou, ďalej šlachy, nervy, žily, tepny s vnútornosťami, to jest pľúcami, srdcom, bránicou, pečeňou, žalúdkom a črevami; všetko v pravej polohe a pomernej veľkosti a na všetko sa napíše príslušné pomenovanie a určenie. Lebo ak privedieš žiaka fyziky k takémuto modelu a rozoberieš a ukážeš mu všetko po jednom, pochopí všetko, ako keby išlo o hru, a pozná z toho stavbu svojho tela. Preto podobné názorné pomôcky (totiž vyobrazenia vecí, ktoré nemôže mať priamo) by sa mali zhotovovať pri všetkom poznateľnom, aby ich mali školy naporúdzi. A hoci by bolo treba na ich zhotovenie nejakého nákladu a práce, predsa by sa tá práca ohromne oplátila“ (tamtiež, kap. XX, § 10, str. 160—161 slov. vyd.).

Na iných miestach svojej „Veľkej didaktiky“, ale hlavne v „Pansofickej škole“ žiada Komenský, aby sa steny každej triedy ozdobovali názorným zobrazením preberaných predmetov, osobitne poučiek a pravidiel.³¹

Ale svetonáhľad J. A. Komenského mal náboženský charakter, preto si Komenský nedával, a v dôsledku historických podmienok ani nemohol dať úlohu, vyzbrojiť žiakov naozaj vedeckými, materialistickými poznatkami reálneho sveta. Napriek tomu veľkou zásluhou Komenského bolo, že rozhodne upustil od slovného scholastického vyučovania a usiloval sa oboznámiť deti s okolitými predmetmi a prírodou. Všetko to sa odrazilo v učebniciach a v jeho pedagogických spisoch.

6

Komenský určuje otázku o výbere vyučovacej látky v závislosti od určenia človeka — stať sa „rozumným tvorom“ a „tvorom, ktorý panuje nad ostatnými tvormi“. Komenský ale navrhuje, aby sa z látky, ktorou sa má uskutočniť účel tohto určenia, robil výber podľa dvoch znakov:

1. podľa znaku jej užitočnosti pre prítomný a budúci život a
2. podľa znaku, či sa zhoduje s rastúcimi silami žiaka, čo zabezpečuje aj naj-

³⁰ Pozri krátky, ale mimoriadne výrazný a presvedčivý „Úvod“ Komenského k „Svetu zmyslových vecí v obrazoch“, Izbrannyje pedagogičeskije sočinenija Komenskogo, t. III, preverod pod redakcijej prof. A. A. Krasnovskogo, Učpedgiz, 1941, str. 25—28.

³¹ Pozri „Veľká didaktika“, kap. XVII, § 42, „V Pansofickej škole“, č. II, dáva Komenský v zozname predmetov štúdia na prvé miesto „obrazy v učebni“.

správnejšiu (ľahkú, dôkladnú, krátku) metodiku a zároveň aj vzdelávací význam pre rozvoj duševných síl žiaka.

Komenský podriaďuje týmto zásadám — užitočnosti a významu pre vzdelanie aj rozdelenie čiže spôsob usporiadania preberanej látky.

1. Keď rozoberá pojem užitočnosti, zaujíma neurčité, kolísavé stanovisko: raz všeobecne vyhlasuje, že „čokoľvek kto pochopí, nech hneď rozmýšľa, aký to bude mať úžitok, aby sa nič neučil nadarmo“ („Veľká didaktika“, kap. XVIII, § 40 a, str. 133 slov. vyd.), raz podriaďuje zásadu užitočnosti kresťansko-idealistickým úlohám: „ak treba mládeži vstúpiť niečo aj pre tento život (ako aj treba), nech sú to také veci, ktoré by neprekážali tým večným a prítomnému životu by prinášali opravdivý úžitok“ (tamtiež, kap. XVIII, § 8 b, str. 126 slov. vyd.). Alebo vyhlasuje: „nech sa preberá len to, čo sa môže najspohľadlivejšie použiť pre tento a budúci život, viac však pre budúci“ („Veľká didaktika“, kap. XVIII, § 8 a, str. 126 slov. vyd.).

2. Komenský od začiatku až do konca dôsledne bojuje proti autoritatívnosti a verbalizmu pri vyučovaní. Vyhlasuje: „nech sa nič neučí iba na základe autority, ale všetko na základe dôkazu zo zmyslov a rozumu“ (tamtiež, kap. XVIII, § 28 b, str. 131 slov. vyd.). Nie bez dôvodu považuje autoritatívne, slovné vedomosti za úplne neplodné (tamtiež, kap. XVIII, § 27).

Z toho Komenský vyvodzuje, že ozajstné vzdelanie je také vzdelanie, ktoré naučí človeka samostatne nadobúdať múdrosť.

Najväčšie možnosti šírenia verbalizmu sú pri vyučovaní jazykov. Komenský preto sústavne bojuje proti takému štúdiu jazykov, pri ktorom sa myseľ a jazyk odtrhujú od vecí, a ukazuje spôsob, ako odstrániť tento verbalizmus. Píše: „Akýkoľvek jazyk sa teda budú žiaci učiť, aj materinský, nech sa im ukazujú veci, ktoré sa majú označovať slovami, a naopak, nech sa učia rečou vyjadrovať všetko, čo vidia, počúvajú, hmatajú a chutnajú, aby ich jazyk napredoval a cibril sa vždy paralelne s rozumom... Lebo ten, kto nevie vyjadriť, čo si myslí, je sochou a ten zase, kto bľaboce, čomu nerozumie, je papagáj. My však vzdelávame ľudí a chceme ich vzdelávať úspornou cestou; to sa stane tak, ak budú reč s vecami a veci s rečou všade kráčať rovnakým krokom“ (tamtiež, kap. XIX, § 45, str. 153 slov. vyd.).

3. Komenský z tých istých dôvodov boja proti verbalizmu nástojí na tom, aby, ak sa bude určovať poradie náuk pri vyučovaní, bolo prijaté pravidlo „položiť náuky pred organické“ (tamtiež, kap. XVI, § 19 d), vzdelávanie vo vedách nech cibrí súčasne rozum, jazyk a ruku pre rozumné pozorovanie, vyslovovanie a konanie všetkého užitočného.

Túto súvislosť medzi pozorovaním, vyslovovaním a konaním všetkého užitočného považuje Komenský za absolútne potrebnú (tamtiež, kap. XVIII, § 12).

4. Komenský poskytuje veľa pravidiel, aby sa učivo ľahko podávalo, osvojovalo a dôkladne vyučovalo. Tieto pravidlá obsahovali pokyny, ako usporiadať učivo podľa logických súvislostí. Podľa týchto svojich pokynov Komenský prvý koncentricky usporiadal učivo podľa jednotlivých stupňov školského vyučovania (materská škola, škola s vyučovacím jazykom materinským, latinská škola alebo gymnázium), tak aj v každom jednotlivom stupni.

Komenský formuluje celkovú ideu koncentrácie podľa školských stupňov v tejto téze: „do mysle chlapcov, ktorí sa majú oddať štúdiu, už od prvého času vyučovania budú sa vstúpuvať základy všeobecného vzdelania, to jest taký súbor vecí, že sa bude zdať, že nasledujúce štúdiá neprinášajú nič nového, ale sú len

akýmsi podrobnejším rozborom prvého" (tamtiež, kap. XVI, § 45 a, str. 109 slov. vyd.).

Ideu koncentrácie usporiadania vnútri jednotlivého vyučovacieho predmetu formuluje Komenský v tejto téze:

„Každý jazyk, náuka a umenie bude sa podávať najprv v celkom jednoduchých základoch, aby žiaci nadobudli o ňom celkový obraz; potom úplnejšie pomocou pravidiel a príkladov, po tretie v úplných sústavách už aj s výnimkami, a konečne pomocou komentárov, ak ich bude predsa treba" (tamtiež, kap. XVI, § 45 b; kap. XVI, § 16 b).

Komenský uvádza na obranu koncentrácie vo vnútri jednotlivých vyučovacích predmetov veľmi dôležitú, ale nie dost jasnú myšlienku o tom, že pri takom presnom roztriedení materiálu nielen učiteľ, ale aj žiak „bez ťažkostí pochopí, kde je a čo robí" (tamtiež, kap. XVIII, § 30), a to zas — dodávame — povzbudí učiteľov aj žiakov, aby zvládli látku do určitej lehoty. Inak povedané, Komenský položil základy pre rozvoj pedagogických úvah o plánovaní učebnej práce.

5. Komenský napokon žiada, aby sa látka plánovala podľa logickej postupnosti. Vyhlasuje: „nech sa teda v školách všetko učenie usporiada tak, aby sa neskoršie vždy zakladalo na prvšom a prvšie upevňovalo neskorším" (tamtiež, kap. XVIII, § 32 a, str. 132 slov. vyd.).

Pri takej úzkej závislosti všetkého nasledujúceho od predchádzajúceho sú celkom prirodzené požiadavky Komenského, aby sa v učebnej práci bezpodmienečne presne plnilo všetko podľa plánu „bez akéhokoľvek prerušovania". Pod prerušovaním rozumie Komenský nielen to, ak sa niečo vynechá z plánu, ale aj to, ak sa žiaci odvádzajú od vyučovania na nejaké iné práce, alebo aj to, ak učiteľ začína so žiakmi hneď to, hneď ono, preskakuje z jedného vyučovacieho predmetu na druhý (tamtiež, kap. XVI, § 55).

Na záver k úvahám o tejto téme — o plánovaní a prísnom plnení všetkého, čo je určené podľa plánu, stavia Komenský požiadavku: „Čokoľvek sa má podľa predpisu konať, nech sa koná bez akéhokoľvek prerušenia" (tamtiež, kap. XVI, § 56 c, str. 111 slov. vyd.).

Na tej istej súvislosti nasledujúceho s predchádzajúcim buduje Komenský svoju požiadavku, aby sa vstiepovalo do pamäti „všetko to, čo sa predložilo a rozumom správne pochopilo" (tamtiež, kap. XVIII, § 32—33).

Je známe, že z tých istých úvah o úzkej súvislosti všetkého nasledujúceho s predchádzajúcim vychádzal neskoršie Pestalozzi, ktorý sa usiloval priviesť všetko preberané „k nezabudnuteľnosti". Rigoristické uskutočnenie tejto požiadavky v praxi priviedlo Pestalozziho k tomu, že preťažil pamäť žiakov.³²

Komenský sa vyhýba tomuto rigorizmu vo svojich didaktických požiadavkách jednak tým, že navrhuje „čím menej zaťažovať pamäť", jednak tým, že odporúča, aby sa okrem základného všetko ostatné nechalo „voľne plynúť" („Veľká didaktika", kap. XVII, § 35 b).

7

Teraz by sme sa mali presvedčiť, ako podľa Komenského prebieha vyučovanie.

³² V. N. Ivanovskij, I. G. Pestalozzi, Očerki po istorii pedagogičeskich učeniij, pod redakcijej A. P. Nečajeva, str. 130—145.

Žiaci sú rozdelení do tried podľa toho, ako postúpili v štúdiu, čiže podľa toho, nakoľko vedia vnímať. Vyučovacia látka je naplánovaná nielen podľa školských rokov, ale aj podľa mesiacov, týždňov a jednotlivých hodín.

„Vzdelávateľ... je len služobníkom, a nie pánom prírody" (tamtiež, kap. XVII, § 34). Nenásytná túžba žiaka po vedomostiach je vlastnosťou jeho prirodzenosti.

Ak učiteľ začína učiť nejaký predmet, najprv vzbudí záujem žiakov, vysvetlí im, aký význam a úžitok budú mať z toho, ak sa budú učiť tento predmet, uvedie im príklady a fakty zo skutočného života, ktorý žiaci dobre poznajú a chápu. Týmto učiteľ vzbudzuje pozornosť žiakov a želanie učiť sa tento predmet.

Učiteľ dáva žiakom na doplnenie otázky; opiera sa pritom o znalosti žiakov a povzbudzuje ich, aby pokračovali v ďalšom, hlbšom a všestrannejšom štúdiu. V niektorých prípadoch učiteľove otázky nabádajú žiakov, aby rozmyšľali o tom, čo ešte nevedia a čo by sa mali naučiť. Tak ich povzbudzuje prekonávať túto nevedomosť.

Vyučovacia látka sa čerpá zo skutočného života, a to: predmety, veci, ktoré sa najprv vnímajú vonkajšími zmyslami. Vnimaním vecí začína sa vyučovanie. Tak sa vyučovanie u žiakov mení na štúdium skutočného sveta. Stadiaľ vyplýva aj Komenského „zlaté pravidlo" pre učiteľov: „aby všetko ľahko utkvelo, nech sa príberajú na pomoc všetky zmysly" (tamtiež, kap. XVII, § 41—42; kap. XX, § 6).

Komenský všestranne odôvodňuje význam takeého štúdia. Zabezpečuje sa ním:

1. správnosť a presnosť pochopenia študovanej veci,
2. ľahkosť osvojenia,
3. dôkladnosť zachovania v pamäti.

Keď niekedy nie je poruke reálny objekt štúdia, navrhuje Komenský sústreďiť pozornosť žiakov na štúdium názorných pomôcok, ktoré zobrazujú študované objekty (tamtiež, kap. XX, § 10).

„Nech sa všetko vyučuje postupne, v jednom čase jedno" (tamtiež, kap. XX, § 21).

„Pri každej veci treba sa zdržať dotiaľ, kým sa nepochopí" (tamtiež, kap. XX, § 22).

„Nech sa nič nevyučuje len analytickou metódou, ale všetko skôr metódou syntetickou" (tamtiež, kap. XVIII, § 28 c), lakonicky žiada Komenský. Z príkladov, kde Komenský používa toto pravidlo, vidíme, že keď rozložíme vec na jednotlivé časti a rozoberieme vlastnosti a znaky vecí vcelku, ako aj každej časti (analýza), treba žiakov cvičiť, aby zbierali jednotlivé časti a ich vlastnosti, aby takto dostali celok (syntéza).

Najvýraznejšie sa prejavujú prednosti syntetickej metódy pred analytickou pri zvládnutí rôznych druhov umení. Preto sa Komenský ešte raz vracia k tomuto pravidlu v kapitole XXI. „Veľkej didaktiky", „Metóda umení", § 14, kde vyhlasuje: „Dokonalá sústava umenia spočíva v syntéze a analýze."

Nevyhnutnou zložkou vyučovania hociktorého predmetu je demonštrovanie toho, aký úžitok prináša, ak sa študuje vec v dennom živote. Toto aplikovanie preštudovaného na javy okolitého života nielenže uľahčuje proces osvojenia, ale vedie žiakov k nahromadeniu trvalých znalostí a naučia sa konať: „Uľahčíš žiakovi prácu, ak mu ukážeš pri všetkom, čo ho budeš učiť, na čo sa to v každodennom živote používa, a to má byť všade: v gramatike, v dialektike, v aritmetike, v geometrii, vo fyzike atď. Ak budeme tak konať, všetko, čo povieš, bude sa zdať akousi obludou z Nového sveta; a chlapec, ktorý sa nestará, či sú na svete naozaj

také vecí a ako sú, bude na ne skôr veriť, ako o nich vedieť. Ale ak mu ukážeš, načo je každá vec, dáš mu do ruky plnú možnosť uvedomiť si svoju znalosť a usilovať sa ju uplatniť" („Veľká didaktika", kap. XVII, § 44, str. 123—124 slov. vyd.).

Aby sme dosiahli pri vyučovaní v najkratšej lehote čo najlepšie výsledky, musíme „vždy a všade brať spolu to, čo je vo vzájomnom vzťahu". Napríklad spájať slová a veci, čítanie a písanie, cvičenie slohu i mysle, učenie sa a vyučovanie (predpokladá sa, že žiak, ktorý si osvojil hocíjaké vedomosti, odovzdáva svoje znalosti iným), žartovné s vážnym a všetko, čo okrem toho možno vymyslieť. Takto každá práca prinesie viac ako jedno ovocie (tamtiež, kap. XIX, § 44).

Komenský spôsobil na základe svojich hlavných zásad rozhodný prevrat v metodike vyučovania jazykov. Pred Komenským panovala nielen na stredo-vekej škole, ale aj na najlepších školách a u najlepších učiteľov v západnej Európe didaktická schéma, ktorú formuloval v XVI. stor. nemecký pedagóg Johann Sturm — praecepta, exempla, imitatio. Praecepta — pravidlá — najviac poskytuje gramatika jazyka, rétorika a poetika. Exempla — vzory alebo príklady — berú sa z autorov klasických diel. Imitatio — napodobnenie — uskutočňujú žiaci v ústnej a písomnej reči.

Z gramatiky sa táto didaktická schéma štúdia pravidiel preniesla do iných predmetov: do matematiky a fyziky, čo doteraz praktizujú v škole niekedy aj dobrí učitelia. Sformulujú sa najprv (niekedy aj nadiktujú žiakom) pravidlá, potom sa uvádzajú príklady, ktoré potvrdzujú alebo ilustrujú pravidlo; napokon sa prejde na cvičenie alebo napodobňovanie, ktoré sa pri štúdiu reči vyjadruje rozborom gramatických viet, vymýšľaním nových príkladov alebo vyhľadávaním výrazov a príkladov z literatúry. V matematike, fyzike, chémii a v iných vyučovacích predmetoch sa imitatio vyjadruje v riešení úloh z preberaného pravidla alebo zákona.

Komenský urobil nie veľké, ale podstatné prestavenie zložiek tejto didaktickej schémy. Na prvé miesto nedáva praecepta — pravidlá, ale exempla — príklady a až potom praecepta.

Medzi ďalšími nedostatkami starej školy poukazuje aj na ten, že „najprv podávajú abstraktné pravidlá, a len potom ich objasňujú pripojenými príkladmi" (tamtiež, kap. XVI, § 18 d). Navrhuje „dať prv príklady a potom pravidlá" (tamtiež, kap. XVI, § 19 e).

Takto osvojenie pravidiel nadobúda u Komenského toto poradie: najprv učiteľ uvádza žiakom jednotlivé príklady, potom porovnáva príklady a analyzuje ich, nato žiaci spolu s učiteľom, alebo aj sami formulujú pravidlo. Pri tomto usporiadaní žiaci vymýšľajú nové príklady na dané pravidlo alebo hľadajú prípady, kde by sa dali upotrebiť. Pritom bude imitatio záležať nielen vo výbere príkladov, ale aj v častom upotrebení pravidla alebo v jeho konštruovaní a formulovaní. Takto dosiahneme, že sa bude pravidlo uvedomene používať, ako aj to, že si ho žiaci zapamätajú.

Táto didaktická schéma — exempla, praecepta, imitatio — najčastejšie a najvhodnejšie sa používa pri štúdiu jazykov, pri jazykoch cudzích, ako aj pri štúdiu materinskej reči. Keď sa to deje pri vyučovaní, žiaci neučia sa dogmaticky a mechanickým biflovaním pravidiel, ale učia sa nielen jednoducho si osvojiť reč, lež ju aj spracovať. Takto máme chápať požiadavku Komenského: „neučiť sa nijaký jazyk z mluvnice, ale z vhodných autorov" (tamtiež, kap. XVI, § 19 c).

Tažko dosť ohodnotiť túto Komenského požiadavku. Prejavuje v nej vysoký

stupeň vzdelania, ktoré ešte ani dnes neuskutočňujú všade a všetci učitelia jazykov. Keď žiaci študujú jazyk z diel spisovateľov, čerpajú stále z pôvodných praxí návyky vedecky spracovať jazyky. Niet v tom nič zvláštneho a nič takého, čo by bolo pod úroveň stredoškolského vzdelania. Veď aj dnes je stredná škola na to, aby si žiaci osvojili „základy vied". Za čias Komenského sa stredná škola natoľko neodlišovala od vysokej školy ako dnes. Podľa toho, koľko a akí učitelia boli na strednej škole, dosť často sa zo strednej školy stávala škola vysoká. Žiak, ktorým zmysle slova, predsa dostal primeranú prípravu, aby mohol pracovať na vysokej škole a samostatne uskutočňovať vedeckú prácu, vyštudovať odbor fakulta na základe stredoškolského vzdelania. A nie je to náhoda, že tzv. artistická stredoškolské vzdelanie, a jednak bola nižšou fakultou na univerzitách a poskytovala svojim odchovancom prvý vedecký stupeň bakalára. Od konca XVIII. storočia stala sa táto fakulta rovnoprávnou s inými fakultami — bohosloveckou a právnickou — ako filozofická fakulta a spojovala v sebe humanistické vedy — historicko-filologické a prírodno-matematické — ktoré sa vždy viac diferencovali na celý rad jednotlivých vedeckých odborov.

Treba poznamenať, že Komenského idea o vedeckom spracovaní jazyka pri vyučovaní na strednej škole zodpovedala jeho snahe pripraviť kádre, ktoré by vedeli vedecky a literárne spracovať jazyky národov, ktoré ešte nemajú samostatný literárny jazyk.

V súvislosti s tým žiada sa nám pripomenúť, aké požiadavky mal Komenský na pravidlá a učebnice. Svoje požiadavky na pravidlá formuluje Komenský v týchto troch tézach:

1. Každé umenie treba vtesnať do formy čo najkratších, ale čo najpresnejších pravidiel;
2. každé pravidlo sa má skladať z krátkych, ale celkom jasných slov;
3. ku každému pravidlu treba pripojiť čo najviac príkladov, aby bolo dostatočne zrejmé, na čo všetko sa dá pravidlo použiť („Veľká didaktika", kap. XVII, § 24).

Najdôležitejšie požiadavky Komenského, čo sa týka učebníc, sú tieto: „Treba teda vyberať alebo znova skladať základné knihy umení a vied, objemom malé, ale úžitkom znamenité, ktoré by podávali látku v hlavných črtách, málo slovami (ako napomína syn Sirachov, 32, 10), to jest také, ktoré by kládli žiakom pred oči základné veci tak, ako sú, nemnohými, ale vybranými poučkami a pravidlami, podľa ktorých by všetko ostatné bolo samo od seba pochopiteľné" („Veľká didaktika", kap. XIX, § 41, str. 152 slov. vyd.).

Je známe, že takéto krátke učebnice sa používali v školách nových čias. Asi od druhej polovice XIX. storočia sa učebnice začali zaplňovať širším výkladom látky a v novších časoch, zdá sa, siahalo to až do krajnosti. Možno preto predvídať, že stojíme pred úlohou zostaviť kratšie učebnice.

Podľa názorov Komenského v škole treba študovať život v celej jeho rozmanitosti, a to nielen pre pozorovanie, ale aj pre získanie schopnosti šikovne konať v živote. Komenský nie bezdôvodne zaraďuje medzi druhy činnosti pre všetkých

vzdelaných ľudí, aby vedeli vysvetľovať iným to, čo vedia sami. Komenský preto vyhlasuje za „tajomstvo veľkej učnosti“ tri podmienky a prostriedky na dosiahnutie tejto učnosti: „Mnoho sa pýtať; čo zvieme, zas držať a učiť to iných“ (tamtiež, kap. XVIII, § 44). Zmysel a účel týchto podmienok a prostriedkov vysvetľuje Komenský takto:

„Pýtanie sa deje tak, že sa pýtame učiteľa, spolužiaka alebo knihy na neznámu vec. Udržovanie sa deje tým spôsobom, že to, čo sme poznali a pochopili, vstúpime do pamäti a pre väčšiu istotu si to zapisujeme (lebo je málo ľudí s takým šťastným nadaním, že sa môžu vo všetkom spoliehať na pamäť). Učenie iných sa deje tým spôsobom, že všetko to, čo sme pochopili, vyprávame zasa spolužiakom alebo tým, s ktorými sa stretáme. Prvé dva spôsoby sú školám známe, tretí ešte nie dostatočne, no bolo by veľmi užitočné ho zaviesť. Lebo je veľmi pravdivý výrok: kto učí iných, vzdeláva seba samého, nielen preto, že opakovaním utvrdzuje v sebe pojmy, ale i preto, že dostáva tu príležitosť hlbšie preniknúť do vecí“ (tamtiež, kap. XVII, § 44, str. 136 slov. vyd.).

Na uskutočnenie týchto úloh upúšťa Komenský od toho, čo viackrát žiadal, t. j. aby žiaci predovšetkým vnímali študované predmety alebo javy a navrhuje, aby sa hodina alebo trieda viedli takto: „Každú hodinu po stručnom vyložení učebnej látky, jasnom vysvetlení zmyslu slov a názornom poukázaní na užitočnosť veci učiteľ hneď rozkáže niektorému zo žiakov, aby vstal a všetko to, čo povedal učiteľ, v tom istom poriadku (ako by už sám bol učiteľom iných) zopakoval a tými istými slovami objasnil pravidlá a na tých istých príkladoch ukázal, ako treba tie pravidlá použiť; a všade, kde sa dopustí chyby, treba ho opraviť. Potom nech rozkáže inému vstať a urobiť to isté, zatiaľ kým ostatní ho budú počúvať; potom tretiemu a štvrtému a koľko bude treba, kým nebude zrejmé, že to všetci riadne pochopili, že to už vedia opakovať a učiť iných. Neradím tu zachovávať nijaké poradie, len aby sa najprv vyvolávali nadanejší žiaci, aby ich pomalší žiaci, posilnení ich príkladom, mohli ľahšie nasledovať“ (tamtiež, kap. XVIII, § 45, str. 137 slov. vyd.).

Z takéhoto cvičenia bude tento znamenitý úžitok:

1. Pretože každý žiak musí byť pripravený zopakovať nahlas pred triedou celú lekciu, budú všetci napínať pozornosť, aby im nič neuniklo. Táto čulá pozornosť, upevnená niekoľkoročnou praxou, bude systematicky rozvíjať v žiakoch ako pozornosť, tak aj schopnosť pre súvislú reč.

2. Učiteľ sa dozvie, či všetci správne pochopili všetko, čo vykladal. Ak nie, hneď to napraví na veľký prospech svoj i žiakov.

3—4. Keď sa raz zopakuje to isté, konečne aj tí najpomalejší pochopia, takže budú môcť kráčať rovnakým krokom s ostatnými, kým nadanejší sa budú medzitým tešiť z istoty, že vec tak jasne pochopili.

5. Keď takto pripustíme žiaka k učiteľskému úradu, vznikne tým v jeho mysli istá čulosť a chuť do učenia a navykne si smelo vystupovať pred ľuďmi a bez strachu rozprávať o akýchkoľvek početných veciach pred zhromaždením ľudí (tamtiež, kap. XVIII, § 46).

Musíme poznamenať, že v tomto systéme vyučovacej hodiny, pri všetkých jeho prednostiach, hrozí aj isté vážne nebezpečenstvo. Ak sa aj veľmi dôsledne uskutočňuje, predsa môže do vyučovania preniknúť verbalizmus, najmä vtedy, ak žiak, ktorého učiteľ vyvolal „všetko to“ — hovorí Komenský — „v tom istom poradí... zopakoval, tými istými slovami podal pravidlá a na tých istých príkladoch ukázal, ako treba tie pravidlá použiť“. Verbalizmu podliehajú najmä žiaci

s dobrou pamäťou a tí, ktorí sa podrobujú učiteľovej autorite. Ba ani to, ak sa na začiatku vyučovacej hodiny v „krátkosti vysvetlí preberaná látka a zrozumiteľne vysvetlia slová“ a hoci sa aj názorne ukáže, ako treba použiť študovanú vec, zďaleka nezodpovedá zásade empirizmu a nepovzbudzuje žiakov k väčšej tvorivosti tak, aby svojimi zmyslami vnímali a samostatne analyzovali predmet, čo Komenský systematicky uplatňuje.

No v kapitole XIX. „Veľkej didaktiky“ robí Komenský veľké opravy a doplnky vo svojom systéme vyučovacej hodiny; hovorí o spôsoboch vzbudzovania pozornosti, pričom vyžaduje od žiaka, aby mal uvedomelý vzťah k preberanej látke a značnú samostatnosť pri osvojení vedomostí.

1. Na povzbudenie chuti a pozornosti k učeniu treba sa usilovať podať niečo zábavného a osožného.

2. Žiaci sa začnú veľmi zaujímať o učenie, ak ich učiteľ na začiatku práce, alebo keď im látku odporúča, povzbudí alebo vzpruží dávaním otázok z preberanej látky, aby sa tak prišlo súvisle k prítomnej látke.

3. Učiteľ musí pozorne sledovať triedu a nesmie dovoliť nikomu zaoberať sa niečím iným, než je preberaná látka.

4. Všade, kde je to len možné, treba sa obracať na zmysly, lebo to nielen uľahčuje osvojenie, ale povzbudzuje aj pozornosť.

5. Účelné býva občas pri práci prerušiť reč a opýtať sa: ty alebo ty, čo som práve povedal? Opakuj túto vetu. Čo povieš, ako sme na to došli? A podobne. Toho, kto nedával pozor, treba hneď vyhrešiť alebo pokarhať.

6. Keď jeden vyvolaný nedá určitú odpoveď, treba rýchle vyvolať druhého, tretieho, desiateho, tridsiateho a žiadať odpoveď bez opakovania otázky — za tým účelom, aby sa všetci usilovali byť pozornými k tomu, čo sa deje v triede, a boli pripravení k odpovedi na ľubovoľnú otázku.

7. Ak jeden alebo druhý žiak niečo nevie, treba sa obrátiť s otázkou na všetkých a toho, kto odpovedal prvý alebo odpovedal najlepšie, treba pochváliť pred všetkými, aby príklad vyvolal napodobenie; ak niekto urobí chybu, treba chybu napraviť, pričom sa odhalí a odstráni aj sama príčina chyby (ktorú bystrý učiteľ ľahko vybadá).

8. Po skončení hodiny treba žiakom dať možnosť, aby sa sami opýtali učiteľa, na čo chcú, ale len verejne, pred celou triedou, aby všetko — aj otázky aj odpovede — boli na úžitok všetkým. Kto dáva častejšie rozumové otázky, toho treba aj častejšie pochváliť, aby tak boli aj ostatní povzbudení k usilovnosti a pozornosti.

Komenský sa pridrižiava svojho základného filozoficko-pedagogického stanoviska, keď hovorí o metóde i vo svojom poslednom pedagogickom diele — traktáte „Východisko zo scholastických labyrintov“. Odhaľuje v tomto traktáte zreteľnejšie než hocikde predtým životný a praktický význam svojej metódy. Hlavnou myšlienkou tohto traktátu je, ako na to ukazuje už i sám jeho názov, aby sa našiel spôsob a prostriedky proti jednej z hlavných nerestí scholastickej učnosti — tej neživotnej múdrosti, ktorej sa vyučovalo na školách. Komenský vysvetľuje svoju metódu takto: „Moja metóda... oslobodzuje umy od všetkých labyrintov a neponúka im veľa, len to, čo je potrebné pre život (tento aj tamten); nie veľa,

vzdelaných ľudí, aby vedeli vysvetľovať iným to, čo vedia sami. Komenský preto vyhlasuje za „tajomstvo veľkej učnosti“ tri podmienky a prostriedky na dosiahnutie tejto učnosti: „Mnoho sa pýtať: čo zvieme, zas držať a učiť to iných“ (tamtiež, kap. XVIII, § 44). Zmysel a účel týchto podmienok a prostriedkov vysvetľuje Komenský takto:

„Pýtanie sa deje tak, že sa pýtame učiteľa, spolužiaka alebo knihy na neznámu vec. Udržiavanie sa deje tým spôsobom, že to, čo sme poznali a pochopili, vstúpime do pamäti a pre väčšiu istotu si to zapisujeme (lebo je málo ľudí s takým šťastným nadaním, že sa môžu vo všetkom spoliehať na pamäť). Učenie iných sa deje tým spôsobom, že všetko to, čo sme pochopili, vyprávame zasa spolužiakom alebo tým, s ktorými sa stretáme. Prvé dva spôsoby sú školám známe, tretí ešte nie dostatočne, no bolo by veľmi užitočné ho zaviesť. Lebo je veľmi pravdivý výrok: kto učí iných, vzdeláva seba samého, nielen preto, že opakovaním utvrdzuje v sebe pojmy, ale i preto, že dostáva tu príležitosť hlbšie preniknúť do vecí“ (tamtiež, kap. XVII, § 44, str. 136 slov. vyd.).

Na uskutočnenie týchto úloh upúšťa Komenský od toho, čo viackrát žiadal, t. j., aby žiaci predovšetkým vnímali študované predmety alebo javy a navrhuje, aby sa hodina alebo trieda viedli takto: „Každú hodinu po stručnom vyložení učebnej látky, jasnom vysvetlení zmyslu slov a názornom poukázaní na užitočnosť vecí učiteľ hneď rozkáže niektorému zo žiakov, aby vstal a všetko to, čo povedal učiteľ, v tom istom poriadku (ako by už sám bol učiteľom iných) zopakoval a tými istými slovami objasnil pravidlá a na tých istých príkladoch ukázal, ako treba tie pravidlá použiť; a všade, kde sa dopustí chyby, treba ho opraviť. Potom nech rozkáže inému vstať a urobiť to isté, zatiaľ kým ostatní ho budú počúvať; potom tretiemu a štvrtému a koľko bude treba, kým nebude zrejmé, že to všetci riadne pochopili, že to už vedia opakovať a učiť iných. Neradím tu zachovávať nijaké poradie, len aby sa najprv vyvolávali nadanejší žiaci, aby ich pomalší žiaci, posilnení ich príkladom, mohli ľahšie nasledovať“ (tamtiež, kap. XVIII, § 45, str. 137 slov. vyd.).

Z takéhoto cvičenia bude tento znamenitý úžitok:

1. Pretože každý žiak musí byť pripravený zopakovať nahlas pred triedou celú lekciu, budú všetci napínať pozornosť, aby im nič neuniklo. Táto čulá pozornosť, upevnená niekoľkoročnou praxou, bude systematicky rozvíjať v žiakoch ako pozornosť, tak aj schopnosť pre súvislú reč.

2. Učiteľ sa dozvie, či všetci správne pochopili všetko, čo vykladal. Ak nie, hneď to napraví na veľký prospech svoj i žiakov.

3—4. Keď sa raz zopakuje to isté, konečne aj tí najpomalejší pochopia, takže budú môcť kráčať rovnakým krokom s ostatnými, kým nadanejší sa budú medzitým tešiť z istoty, že vec tak jasne pochopili.

5. Keď takto pripustíme žiaka k učiteľskému úradu, vznikne tým v jeho mysli istá čulosť a chuť do učenia a navykne si smelo vystupovať pred ľuďmi a bez strachu rozprávať o akýchkoľvek početných veciach pred zhromaždením ľudí (tamtiež, kap. XVIII, § 46).

Musíme poznamenať, že v tomto systéme vyučovacej hodiny, pri všetkých jeho prednostiach, hrozí aj isté vážne nebezpečenstvo. Ak sa aj veľmi dôsledne uskutočňuje, predsa môže do vyučovania preniknúť verbalizmus, najmä vtedy, ak žiak, ktorého učiteľ vyvolal „všetko to“ — hovorí Komenský — „v tom istom poradí... zopakoval, tými istými slovami podal pravidlá a na tých istých príkladoch ukázal, ako treba tie pravidlá použiť“. Verbalizmu podliehajú najmä žiaci

s dobrou pamäťou a tí, ktorí sa podrobujú učiteľovej autorite. Ba ani to, ak sa na začiatku vyučovacej hodiny v „krátkosti vysvetlí preberaná látka a zrozumiteľne vysvetlia slová“ a hoci sa aj názorne ukáže, ako treba použiť študovanú vec, zďaleka nezodpovedá zásade empirizmu a nepovzbudzuje žiakov k väčšej tvorivosti tak, aby svojimi zmyslami vnímali a samostatne analyzovali predmet, čo Komenský systematicky uplatňuje.

No v kapitole XIX. „Veľkej didaktiky“ robí Komenský veľké opravy a doplnky vo svojom systéme vyučovacej hodiny; hovorí o spôsoboch vzbudzovania pozornosti, pričom vyžaduje od žiaka, aby mal uvedomelý vzťah k preberanej látke a značnú samostatnosť pri osvojení vedomostí.

1. Na povzbudenie chuti a pozornosti k učeniu treba sa usilovať podať niečo zábavného a osožného.

2. Žiaci sa začnú veľmi zaujímať o učenie, ak ich učiteľ na začiatku práce, alebo keď im látku odporúča, povzbudí alebo vzpruží dávaním otázok z preberanej látky, aby sa tak prišlo súvisle k prítomnej látke.

3. Učiteľ musí pozorne sledovať triedu a nesmie dovoliť nikomu zaoberať sa niečím iným, než je preberaná látka.

4. Všade, kde je to len možné, treba sa obracať na zmysly, lebo to nielen uľahčuje osvojenie, ale povzbudzuje aj pozornosť.

5. Účelné býva občas pri práci prerušiť reč a opýtať sa: ty alebo ty, čo som práve povedal? Opakuj túto vetu. Čo povieš, ako sme na to došli? A podobne. Toho, kto nedával pozor, treba ihneď vyhrešiť alebo pokarhať.

6. Keď jeden vyvolaný nedá určitú odpoveď, treba rýchle vyvolať druhého, tretieho, desiateho, tridsiateho a žiadať odpoveď bez opakovania otázky — za tým účelom, aby sa všetci usilovali byť pozornými k tomu, čo sa deje v triede, a boli pripravení k odpovedi na ľubovoľnú otázku.

7. Ak jeden alebo druhý žiak niečo nevie, treba sa obrátiť s otázkou na všetkých a toho, kto odpovedal prvý alebo odpovedal najlepšie, treba pochváliť pred všetkými, aby príklad vyvolal napodobenie; ak niekto urobí chybu, treba chybu napraviť, pričom sa odhalí a odstráni aj sama príčina chyby (ktorú bystrý učiteľ ľahko vybadá).

8. Po skončení hodiny treba žiakom dať možnosť, aby sa sami opýtali učiteľa, na čo chcú, ale len verejne, pred celou triedou, aby všetko — aj otázky aj odpovede — boli na úžitok všetkým. Kto dáva častejšie rozumové otázky, toho treba aj častejšie pochváliť, aby tak boli aj ostatní povzbudení k usilovnosti a pozornosti.

Komenský sa pridržiava svojho základného filozoficko-pedagogického stanoviska, keď hovorí o metóde i vo svojom poslednom pedagogickom diele — traktáte „Východisko zo scholastických labyrintov“. Odhaľuje v tomto traktáte zreteľnejšie než hocikde predtým životný a praktický význam svojej metódy. Hlavnou myšlienkou tohto traktátu je, ako na to ukazuje už i sám jeho názov, aby sa našiel spôsob a prostriedky proti jednej z hlavných nerestí scholastickej učnosti — tej neživotnej múdrosti, ktorej sa vyučovalo na školách. Komenský vysvetľuje svoju metódu takto: „Moja metóda... oslobodzuje umy od všetkých labyrintov a neponúka im veľa, len to, čo je potrebné pre život (tento aj tamten); nie veľa,

ale to, čo sa trvale osvojuje cvičením; nie veľa, ale také, čo zabezpečuje svoje použitie v praxi" („Východ iz scholastičeských labirintov", § 19, str. 267).

Komenský pozoruje, že jeho metóda má svoje prednosti, lebo poskytuje možnosti používať znalosti v praxi. I tu menuje Komenský svoju metódu „prírodnou metódou" (tamtiež, § 8, str. 264), ktorá sa opiera „o ľudskú prirodzenosť... je utvorená primerane k veciam a skrýva v sebe cieľ, mieru, ba aj silu povzniesť sa k dokonalosti" (tamtiež).

Podľa Komenského „Ľudská prirodzenosť napovedá ciele školy a vzdelania, aby človek vyhovoval svojmu poslaniu, t. j. aby dostal také vzdelanie, ktoré zdokonaľuje ľudskú prirodzenosť. Musí sa stať takým, aby vedel spravovať veci, ovládať ktoré je mu sľúbené („Genesis", I, 28); je stvorený, aby rozumne ovládal sám seba a konal podľa rozumnej a slobodnej vôle, aby žil rozumne, pokojne a dôstojne pre vzájomné služby s bližnými a aby napokon chodil nepokojne a dôstojne pred Pánom a čakal na najvyššiu odmenu práve od Boha" (tamtiež, XV, I a XVIII) („Východ iz scholastičeských labirintov", § 9—10, str. 265).

Komenský pripisuje ľudskej prirodzenosti, že napovedá okrem hlavného cieľa ešte i podriadené ciele, medzi ktoré zaraďuje „teóriu, prax a použitie vecí". „Z toho vyplýva", píše Komenský, „že školy, pohybované a naplnené potrebami prírody, majú učiť..."

1. čím a ako niečo jestvuje, aby chápanie vecí nenarazilo na prekážky;
2. ako sa to deje, presne, aby toto bolo možno napodobniť;
3. načo slúži toto poznanie a znalosť, aby sa mohlo predvídať príslušné upotrebenie každej veci" (tamtiež, § 11, str. 265).

Tá istá ľudská prirodzenosť podáva aj prostriedky, ktoré vedú k uvedeným cieľom, „lebo, čo chce poznať, to skúma, čo chce vedieť, to sa pokúša urobiť a čo chce použiť, to si prispôsobí na úžitok". „Toto je", zakončuje Komenský, „stála prirodzená metóda skúmať všetko, čo je hodno skúmať, pokúsiť sa urobiť všetko, čo treba urobiť a primerane použiť všetko, čo sa dá použiť" (tamtiež, § 12, str. 265).

„Napokon príroda predurčuje sebe i školám pravidlá činnosti. Nedôveruje nikdy cudzím očiam alebo údajom o teoretickom poznaní vecí, ale radostne usmerňuje všetko na vlastné zmysly. Preto školy majú žiakom dovoliť, aby vlastnými zmyslami poznali tak, aby sami videli, počuli, hmatali, voňali, ochutnávali všetko, čo môžu a musia vidieť, počuť atď. Oslobodia takto ľudskú prirodzenosť od nekonečných nejasností a halucinácií, proti ktorým treba zamieriť celý náš život. A pokiaľ ide o prax, ľudská prirodzenosť... túži po tom, aby všetko uskutočnila, a to dotiaľ... kým neuvidí, že sa jej veci podrobujú a že v jej rukách majú dobrý výsledok... Napokon, keďže ľudská prirodzenosť nechce nič poznať, robiť a vedieť, ak je to zbytočné a bez úžitku... treba už v škole učiť žiakov, aby prakticky poznávali svoje znalosti a múdrosť a aby sa správali k veciam, ktoré sú im po ruke, k bližným, s ktorými spolunažívajú, a k bohu, pod okom ktorého chodia, tak, aby mohli užitočne pokračovať po celý svoj život v tom smere, ktorý dostali v škole. To je — končí Komenský — tá Ariadnina niť, prirodzená metóda, jednoduchá, správna, ľahká atď." (tamtiež, § 13—14, str. 266).

Vidíme, že Komenský pokladá svoju metódu za prirodzenú z dvojakeho hľadiska: jednak preto, lebo ju diktuje prirodzená túžba ľudskej prirodzenosti po dokonalosti a po ovládaní všetkého, a jednak preto, lebo pri tejto metóde nastáva prirodzený prechod od vedomostí, získaných v škole, k skutočnostiam praktických poznatkov, a to ako na škole, tak aj v živote, po skončení školy. Z takto vzde-

lávanej mládeže sa stanú aktívni členovia rodiny, štátu, cirkvi a zabezpečia tak potrebný blahobyt pre jednotlivcov, ako aj pre organizácie, po ktorom všetci prirodzene túžia. Ak sa to uskutoční, odstráni sa pomocou tejto metódy jeden z najväčších nedostatkov školy — scholasticizmus.

Komenský zdôrazňuje, že ak žiaci podnetne zasahujú do praktického života, metóda si vyžaduje samostatnosť a tvorivosť žiakov i počas štúdia. Komenský, každé štádium svojej prirodzenej metódy gréckymi termínmi, ktoré vystihujú túto samostatnosť a tvorivosť: Prvé štádium prirodzenej metódy, ktoré je určené na teoretické štúdium toho, čo je a aké je, pomenúva Komenský termínom *autopsia* alebo *autoftézia*, čo znamená samostatné pozorovanie, ktoré sa uskutočňuje činnosťou všetkých vonkajších zmyslov; druhé štádium — uskutočnenie v praxi — *autopraxia*; tretie — aplikovanie získaných vedomostí a praktických návykov na nové, nepredvídané prípady — *autochrézia*, a napokon *autolexia*, t. j. vedieť samostatne povedať to, čo sme už pochopili a uskutočnili v praxi.³³

Medzi týmito tromi zložkami prirodzenej metódy Komenského je nepochybne vzájomná súvislosť. Komenský neuvádza, v čom je táto súvislosť, ako vedie teória k praxi a oboje k novým, nepredvídaným prípadom života. Ale ak nezistíme, že táto súvislosť jestvuje a že treba z toho vyvodiť príslušné závery, môže sa i sama prax i jej aplikovanie zvrhnúť na mučivé pokusy uskutočniť to, čo sme si predsavzali buď len tak naverímboha, alebo v najlepšom prípade, že len akosi nejasne uhádneme, ako máme postupovať, aby výsledok bol čo možno lepší.

Komenský podal túto nevyhnutnú súvislosť oveľa výraznejšie v kapitolách XVI.—XX. „Veľkej didaktiky". Operuje tu početnými „odchýlkami" od prirodzených zákonov prírody. Vždy má na mysli analógiu medzi zákonmi prírody ako celku a zákonmi ľudskej prirodzenosti a na základe tejto analógie konštruje závery, ako urobiť potrebné nápravy, aby sa tieto „odchýlky" alebo chyby v usporiadaní pedagogického procesu v školách prekonali.

Najvyšším princípom, ktorý je základom týchto Komenského pedagogických konštrukcií, je téza, ktorú jasne sformuloval Bacon Verulamský a s ktorou sa

³³ (Pozri tamtiež, §§ 46—49, str. 267—277). Termín *autopsia* je prevzatý z gréčtiny a je zložený z dvoch slov: *autos* — sám a *epseo* — želať, vidieť, a tieto dve slová spolu znamenajú túžbu po samostatnom pozorovaní predmetov alebo javov. Komenský používa termín *autopsia* vo význame prirodzeného sklonu človeka pre samostatné, osobné, činné pozorovanie alebo ponímanie reálneho sveta.

Autoftézia — pojem sa skladá z dvoch gréckych slov: *autos* — sám a *esphantomoi* — cítenie, pocit. Je ho ťažko preložiť jedným slovom, a preto najlepšie sa vystihne slovami „samostatný pocit".

Autopraxia — Komenský zostavil tento termín z dvoch gréckych termínov: *autos* — sám a *pratto* — robím. Spolu obe slová značia osobnú činnosť niekoho. Nevieme nájsť jedno slovo na označenie tohto dosť komplikovaného a svojrázneho pojmu. V ruskej literatúre známy termín *tvorivosť* je tomuto pojmu dosť blízky, ale nie je s ním totožný, lebo v pojme tvorivosti sa obyčajne veľmi mocne zdôrazňuje prvok osobnej iniciatívy, kým v pojme *autopraxie* sa zdôrazňuje predovšetkým samostatný proces činnosti.

Chresis — grécke slovo — upotrebenie, užívanie, najlepšie sa vystihne slovom „použitie, aplikovanie".

Autochrézia — skladá sa z dvoch gréckych slov: *autos* — sám a *chresis* — upotrebenie, použitie, nemožno ho preložiť jedným slovom. Prekladáme preto dvoma slovami: „samostatné aplikovanie".

Autolexia — samostatný ústny výklad vlastných vedomostí.

často stretne u Komenského skoro v tých istých výrazoch: „Človek, ktorý je sluhom a vykladačom prírody, môže to konať a rozumieť, čo pochopil prirodzene pri práci a uvažovaní; viac ako to nevie, ani nemôže vedieť a nijaké sily nemôžu roztrhať alebo rozbiť reťaz príčin; a prírodu premôžeme len, keď sa jej podrobíme.“³⁴

Je známe, že táto téza Bacona Verulamského je základom každého vedeckého zisťovania súvislostí medzi teóriou a praxou, medzi teoretickým skúmaním a jeho praktickým aplikovaním. Kým teória skúma príčiny a ich následky, praktické aplikovanie teórie obmedzuje sa na to, že pokladáme výsledky, ktoré vyplývajú z príčin, za ciele nášho praktického konania. Preto to, čo je pri teoretickom skúmaní príčinou následkov, mení sa, alebo sa stáva prostriedkom na dosiahnutie cieľov. Takto premeniť príčiny na prostriedky a následky na ciele praktického konania, znamená podrobiť prírodu ľudským potrebám alebo docieľiť víťazstvo človeka nad prírodou tým, že sa podrobí jej zákonom.

10.

Keď Komenský pomenúva svoju metódu mechanickou metódou, vkladá do nej osobitnú nádej. Kým v rozvinutom titule a kapitolách XVI—XX. „Veľkej didaktiky“ používa len paralelné príklady z oblastí mechanických umení, aby podoprel skutočne didaktické tézy, vo „Východisku zo scholastických labyrintov“ (§ 24, str. 268) vyjadruje želanie, „aby metóda ľudského vzdelania bola mechanickou“.

Pomenovanie vyučovacej metódy mechanickou znie dnes ako čosi, čo je v rozpore s pedagogickou a racionálne usmernenou učebno-výchovnou prácou. No v XVII. storočí a ešte i začiatkom XIX. storočia termín „mechanický“ bol veľmi uznávaný a vysoko hodnotený. Je známe, ako bol natešený a polichotený slávny švajčiarsky pedagóg Pestalozzi, keď akýsi návštevník pomenoval jeho metódu mechanickou. Naozaj, v celom rade svojich vyučovacích spôsobov, napr. aj pri vštepovaní vyučovacích prvkov (forma, počet a pomenovanie) žiakom postupoval Pestalozzi tak, že prednášal žiakom vety, ktoré označovali tvar, počet a pomenovanie predmetov. Tieto vety postupne komplikoval a nechal žiakov viacrás za sebou opakovať. Ale Komenský, keď chcel urobiť svoju metódu mechanickou, na to nemyslel. On, ako aj Bacon Verulamský pokladal mechaniku a mechanické umenie za najideálnejšiu a najdokonalejšiu formu poznania a praktickej činnosti človeka, ktorá smeruje na zmnoženie bohatstva a moci človeka nad prírodou. V mechanických umeniach sa prejavuje tvorivý génus rôznorodej vynachádzavosti ľudí s nezmernými perspektívami ďalšieho zdokonaľovania vynálezov, užitočných pre ľudí.

Keď Bacon stavia mechanické novoveké umenia a vedy ako protiklad dovtedajších náuk, zdôrazňuje neúžitocnosť zastaralých náuk, ktoré boli preplnené „zvadami a zlostným brechotom sporov, do ktorých vyúsťujú a ktoré nahrádzujú rodenie plodov“. Už po mnohé stáročia ostávajú tieto vedy „skoro nehybné na svojom mieste a nedostávajú prírast, hodný ľudského rodu“. V diskusiách sa spory nielen neriešia, ale otázka ostáva otázkou. „A celá postupnosť a nástupnosť vied javí sa len ako obraz učiteľa a žiaka, a nie ako obraz vynálezcu a toho, kto k jeho vynálezu pridá niečo vynikajúce.“³⁵

³⁴ Fr. Bacon, *Novyj organon*, predislovije, Socekgiz, 1935, str. 100.

³⁵ Fr. Bacon, *Novyj organon*, Socekgiz, 1935, str. 76—77.

Komenský má na mysli práve tieto úspechy mechanických umení a ich praktický význam, keď vyjadruje želanie, aby sa metóda ľudského vzdelania v mechanickej metóde. Menuje mechanicou metódou, „ktorá predpisuje všetko natoľko určite, aby všetko, čomu budú vyučovať, čo sa budú učiť, čo budú robiť, a v každom inom pohyblivom stroji. Tak ako materiál, ktorý berie do svojej sa nožom, klobúkom, obuvou alebo zrkadlom, tak aj každé dieťa, ktoré preberáme do našej dielne humanity čiže ľudskosti, musí z nej vyjsť ako človek“ („Východisko zo scholastických labyrintov“, § 2, str. 263).

Mohli by sme vyjadriť filozofický zmysel tejto myšlienky tak, že determinujeme pedagogickú činnosť práve tak, ako sa determinuje všetko v mechanickej práci. Táto idea je iste základom všetkých teoretických hľadanií vedeckej pedagogiky. I to je isté, že každý pedagóg-praktik, pokladá za ideálne, ak si tak dokonale usporiada učebno-výchovnú prácu, aby „nemohla mať neúspech“. Analógia učebno-výchovnej veci s prácou v zámočnickej, krajčirskej alebo obuvnickej dielni javí sa nám pritom prinajmenej trochu neogabanou; jednak sám objekt pôsobenia — žiak alebo chovanec — nie je pasívnym materiálom so znakmi, ktoré sú dané raz navždy, materiálom, ako napr. drevo, kov, látka, koža, sklo a pod., ale je živou uvedomelou bytosťou, ktorá stále rastie a sa mení. Pochopiteľne, že keď pôsobíme na tento objekt výchovy, nemáme ani nástroje, ktoré majú raz navždy dané vlastnosti, ako ich majú remeselníci rôznych odborov. Môžeme teda z tejto analógie učebno-výchovnej práce s prácou remeselníkov rôznych výrobných odborov prevziať od Komenského len hlavnú myšlienku zákonitosti.

Ešte horšie je to s konštrukciami Komenského, keď hovorí o „didaktickom stroji“ a pokúša sa určiť v „didaktickom stroji“ nielen „usporiadanie súčiastok“, ale aj „ich zapojenie“. Komenský pokladá za potrebné vyhľadať pre didaktický stroj:

1. „Pevne určené ciele,
2. prostriedky, presne usposobené pre tieto ciele, a
3. pevné pravidlo, tak používať tieto prostriedky, aby bolo nemožné nedosiahnuť cieľ“ (tamtiež, § 23, str. 268).

Takéto formulovanie „všeobecných podmienok pre didaktický stroj“ je príliš všeobecné a nekonkrétne. Pojmy cieľov, prostriedkov a pravidiel sa podistým dobre hodia pre pedagogický proces, ale v týchto pojmoch niet nič mechanického a nič takého, čo by malo hocakú podobu vlastností stroja. Komenský sa teda svojvoľne pokúša pridať týmto pojmom mechanický charakter, i keď je to v dôsledku celkom pochopiteľného nadšenia pre mechanické umenia. Táto presnosť prispôsobovania prostriedkov a táto pevnosť pravidiel na používanie prostriedkov, o ktorých hovorí Komenský, sú mysliteľné len ideálne a zďaleka nie sú uskutočniteľné v praxi. Materiál, ktorý podrobujeme didaktickému opracovaniu, t. j. žiak a jeho vlastnosti, ako sme už povedali, nemá takú odolnosť a pevnosť ako materiál, ktorý sa opracúva v mechanických umeniach. Preto sa nepodarilo ako materiál, ktorý sa opracúva v mechanických umeniach. Preto sa nepodarilo doteraz vynájsť ani pevné pravidlá na použitie prostriedkov, ani mechanizmus na vzájomné zapojenie súčiastok didaktického stroja. Hnacou a pracovnou súčiastkou mechanizmu, ktorá pôsobí na žiaka, je za ostatných rovnakých podmienok predsa len učiteľ, ktorý ako živý človek je sám stále vo sfére, v ktorej našo pôsobí okolité prostredie aj žiaci. Učiteľ už aj preto nemôže pôsobiť

tak sústavne a pevne ako hnacie a pracovné súčiastky stroja v mechanických umeniach, lebo má vlastnosti živej bytosti, ktorá sa vyznačuje stálou pohyblivosťou vedomia.

Preto je analógia, ktorú uvádza Komenský, bezpochyby nesprávna a zlá. No predsa musíme uznať mocnú uchvatnosť idey Komenského o presnej a prísnej zákonitosti v učebno-výchovnom procese a o takom jeho usporiadaní, „aby bolo nemožné nedosiahnuť cieľ“. Je to tá idea, ktorá oduševňuje aj pedagógov-teoretikov v ich vedeckom bádani, aj pedagógov-praktikov v ich horlivom úsilí dosiahnuť pri svojej práci čo najlepšie výsledky.

Hlboký zmysel pre realitu prinútil Komenského, aby nehľadal uskutočnenie svojej mechanickej metódy v mechanickom „zapojení“, ale vo vyučovacej látke a v systéme účinkujúcich psychologických funkcií, alebo, ako ich Komenský pomenúva, „subjekta“ pedagogického procesu, a napokon v spôsobe činného uplatnenia schopností.

Komenský tak pod kepeňom mechanickej metódy vybudoval veľmi blahodárny systém alebo poriadok vyučovania. Vytyčuje predovšetkým v tomto systéme trojaký cieľ: „všetko správne poznávať, všetko dobre, správne plniť a všetko potrebné vedieť podávať inému“ (tamtiež, § 24, str. 268). Ako vidíme, tento trojaký cieľ vedie k tomu, že sa vo vyučovaní teória spojuje s praxou, a ako teória, tak aj prax dostávajú slovné vyjadrenie, aby sa ich výsledky mohli podať iným ľuďom, a tak sa s nimi oboznámili.

Komenský navrhuje na dosiahnutie naznačených cieľov tieto prostriedky:

a) „tri univerzálne objekty čiže knihy: kniha sveta alebo prírody, kniha umu čiže kniha poznania a kniha zákona alebo písma“;

b) „tri hlavné subjekty, ktoré sa v nás vzdelávajú: rozum, vôľa a schopnosť konať“;

c) „trojitý nástroj tohto vzdelania; zmysly, rozum a výklad čiže zjavenie“ (tamtiež, § 24—34, str. 268).

Vidíme, že Komenský ostáva verný svojej dobe, a ponecháva popri svete čiže prírode a knihe umu a poznania ako vzdelávací prameň alebo látku aj knihu zákona čiže písma. Má pritom na zreteli tzv. sväté písma. Ako „nástroje“ pre vzdelanie ponecháva Komenský okrem pocitu a rozumu aj „výklad čiže zjavenie“, t. j. vieru v to, „čo nemožno pochopiť ani pomocou zmyslov, ani silou myslenia“. Ale uvádza napriek tomu ako vyučovaciu látku na prvom mieste reálny svet prírody a ľudskej múdrosti, a ako nástroje — poznanie, zmysly, a silu myslenia. Teda aspoň prvé základy a spôsoby poznania majú u Komenského celkom reálny charakter, ktorý nie je v rozpore so záujmami vedeckého poznania. Ba Komenský trvá na tom, aby sa všetko poznávalo v tom poradí, ako ho určil, čiže odporúča obrátiť sa na tzv. písma sväté čiže „zjavenie“ len vtedy, keď už nestačia ani poznatky vonkajších zmyslov ani sila myslenia.

Komenský rozoberá tu aj to, ako účinkuje prirodzená čiže mechanickej metódy, keď sa používa na vzdelanie čiže osvietenie dvoch najhlavnejších „subjektov“ vzdelania — rozumu o vôle. Opiera sa v oboch prípadoch o vlastné chápanie prirodzenosti týchto dvoch subjektov. Napr. prirodzené vlastnosti umu formuluje v desiatich jeho vlastnostiach. Primerane týmto desiatim prirodzeným vlastnostiam formuluje týchto desať pravidiel pre vzdelanie umu:

I. Chce poznať mnohé? Nie je spokojný s málom? Predkladaj mu teda a neklam ho malým množstvom predmetov.

II. Ale um nechce byť prepchatý a rozptýlený množstvom dojmov, ktoré sa

mu predkladajú naraz, žiada, aby jedno nasledovalo za druhým. Neprepchávajú teda a nerozptyľujú naraz mnohým, ale podávajú mu jedno po druhom v určitých časových intervaloch.

III. Teší sa um z pozorovania rozmanitostí? Zunuje si ľahko jednotvárnosť? Spájaj teda príjemné s užitočným a uchvacuj ho zmenou dojmov.

IV. Žiada stále nové objekty a má odpor k obyčajným predmetom? Usiluj sa aj ty, aby si mu denne predložil niečo nového, aby sa nestretol s vecami, ktoré sú mu odporne.

V. Oko (vonkajšie aj vnútorné) poznáva najradšej to, čo sa mu predkladá na pozorovanie ako celok, zvnútra aj zvonku, než len jednu časť. Ak mu teda niečo ukazuješ, ukazuj najprv ako celok, potom po častičkách, zvnútra aj zvonku; taktó určite ukojíš jeho túžbu po poznaní tejto veci.

VI. Čo um vie, chce vedieť dobre, pochybnosť v niektorej veci ho odstraňuje. Predkladaj mu teda len to pravdivé, chráň sa ho klamať falošným.

VII. Um teší sa aj pevnej pravde a pochyby ho mätú (pochybnosť obťažuje ducha ako nohu obťažuje kameň v topánke; každá pochybnosť je preň trápna). Nepredkladaj mu teda nič pochybného a rieš rýchle jeho pochybnosti, aby jeho duch bol oslobodený od znepokojenia a bol radostný.

VIII. Rozum vždy žiada dôkazy pre tvrdenú pravdu. Ak mu teda predkladáš nejaké tvrdenie, rob tak, aby si nemal nedostatok dôkazov.

IX. Ale rozum žiada si hodnoverných svedkov (ktorí ani sami neklamú, ani sa nenechajú oklamať), a preto tých najbližších: takých, ktorých by poznal, a nielen im dôveroval. A keďže nič nie je tak blízko k veci, ako sama vec k sebe, cení si preto najviac údaje vecí, a len potom údaje tých, ktorí vnímajú vec vlastnými zmyslami. Ale aj tu najviac si cení svoje vlastné údaje, lebo sám si je najbližší, lebo dôveruje sebe samému a svojim zmyslom viac ako iným. Ak teda chceš upevniť v žiakoch plnú vieru v nejaké tvrdenie, prines takých svedkov, o ktorých nemožno pochybovať. Predovšetkým a hlavne prines, ak je to možné, samú vec a predlož ju vlastným zmyslom žiakov. Ak je to nemožné, vezmi tých, ktorí boli očitými svedkami vecí, prísnych bádateľov pravdy a pod.

X. Ale pretože um postupuje pri poznávaní vecí postupne, musí po prvé vedieť, že niečo jestvuje (to sa volá proste poznaním alebo oboznámením); po druhé, čo je to podľa svojich príčin (to sa volá chápaním); po tretie musí vedieť, ako použiť svoje poznanie (t. j. vedieť, načo je toto poznanie užitočné). Túto dôslednosť treba dodržiavať všade; všade rozum má postupovať od historického poznania vecí k rozumnému chápaniu a potom k použitiu každej veci. Týmito cestami vedie osveta rozumu bezchybne k svojim cieľom, podobne ako stroj s vlastným pohybom (tamtiež, § 39, str. 272).

Komenský celkom jasne zdôrazňuje v uvedených desiatich didaktických tézach o prirodzených spôsoboch výchovy alebo osvety umu mechanickej vlastnosti umu a mechanickej spôsoby zaobchádzania s nimi: množstvo, rôznorodosť poznávaného, úplnosť, celok a časti, vonkajšok a vnútro, pevnosť a vzdialenosť vlastností. Pritom ale treba poznamenať, že všetky tieto mechanickej vlastnosti rozumu a spôsoby jeho vzdelania majú mechanickej charakter len v slovnom vyjadrení, ale v skutočnosti tieto výrazy ani zďaleka nemajú presný mechanickej význam, ktorý je vôbec len približný. Musí byť naozaj jasné, že aj *prepchávanie* umu rôznorodými, naraz podávanými dojmami, aj *pevnosť* poznania, aj *trvalosť* pravdy, aj *blízkosť* svedeckých údajov vonkajších zmyslových ústrojov k samým veciam, aj porovnanie *pochybnosti* s kameňom v topánke — to sú všetko len

slovne označené mechanické vlastnosti rozumových vlastností, ktoré zďaleka nie sú mechanické. Nie je ani to pochybné, že pomenovanie rozumu „vnútorným okom duše“ je len obrazným porovnaním s fyzickým, telesným okom, ktoré sa kvalitne naprosto líši od znakov a vlastností telesného oka.

Kam vedie mechanický výklad podobných termínov, vidíme na známom pokuse Pestalozziho. Keď Pestalozzi určoval znaky pre výber látky pre žiakov, zastavil sa na znaku „blížnosť“ a pridal tomu mechanický charakter priestorovej blížnosti. Preto prvou látkou, najbližšou deťom, stali sa u Pestalozziho názvy súčastí ľudského organizmu práve preto, lebo vlastné telo je človekovi priestorove najbližšie. A Pestalozziho žiaci museli za učiteľom opakovať a učiť sa definíciu toho, čo voláme stredným článkom prstu... Je podstátne pochopiteľné, že takáto priestorová blížnosť nijako nepribližovala vyučovaciu látku tomu, čo deti zaujíma a čo je pre ich vek primerané.

Napriek tomu týchto desať zásadných téz o vlastnostiach intelektuálnej činnosti a z nich vyplývajúce normy správneho vedenia učebno-výchovného procesu sú veľmi dôkladné a úplné. Pre ďalší vývin pedagogickej myšlienky zostala preto už len úloha detailizovať a konkretizovať myšlienky Komenského, alebo dať im iný systém v aspekte psychológie, a nie mechaniky, podľa celkového filozofického zamierenia jednotlivých autorov.

Veľkou prednosťou didaktických ideí Komenského pred Herbartovým individualizmom je systematické zdôrazňovanie, že pre presvedčivosť a dokázateľnosť poznania najdôležitejšie sú osobné pocity žiakov. V zhode s pevne určeným cieľom svojej mechanickej metódy — „všetko správne poznávať, všetko dobré vedieť správne plniť a čo je potrebné, vedieť podať inému“ — naznačuje Komenský tri-štyri stupne uskutočnenia svojej metódy pri učebno-výchovnej práci. V termínoch, ako 1. autopsia čiže autoftezia, 2. autopraxia, 3. autochrézia a 4. autolexia zdôrazňuje, že aktivita žiaka hrá v každom stupni školy rozhodujúcu úlohu.

11

Komenský na dlhý čas predbehol svoju dobu, keď sa vyslovil pre zaradenie hier do vyučovania, a tak organizoval mimotriedny a mimoškolský život žiakov. Vyslovuje sa pre takú formu vyučovania, ktorú by sme dnes pomenovali krúžkovou prácou, aby si žiaci samostatne osvojili reálny život a cvičili sa vo vyučovaní iných. Navrhuje, aby sa žiaci mimo školy pri odpočinku alebo na prechádzke zaoberali rôznymi porovnaniami a diskusiami o práve teraz alebo ešte predtým preberaných predmetoch alebo o niektorom novom predmete. Navrhuje, aby si žiaci zvolili na tento účel zo svojho stredného zástupcu učiteľa (žrebom alebo hlasovaním), ktorý by viedol ich debaty. Keď žiak túto volenú funkciu odmietne, Komenský to považuje za vážny priestupok, ktorý má byť prísne potrestaný. „Veď my“, dodáva Komenský, „neochvejne chceme to, aby sa nielen nikto nevyhýbal príležitosti učiť sa a učiť, ale aby všetci túto príležitosť vyhľadávali.“

Ale treba poznamenať, že Komenský v tomto svojom projekte preceňuje sily žiakov, keď ich nechá poznávať reálny život a viesť diskusie bez učiteľského vedenia.

Hodno spomenúť aj Komenského myšlienku o zamestnaní hrou vo vlastnom zmysle slova. Tak navrhuje Komenský, aby sa pre rozumný odpočinok používali

210

hry, pri ktorých by si žiaci osvojovali poznatky a znalosti z odboru remesiel, hospodárstva, politiky, vojenských vecí, ako aj „mnohé iné“, ako hry, spojené s výletmi do prírody na zbieranie užitočných bylín. Je pritom pozoruhodné, že hry tohto druhu a úspechy v nich považuje Komenský za prostriedok, ako zistiť prirodzené zvláštnosti žiakov, aby sa žiakom takto pomohlo pri voľbe povolania. Komenský navrhuje, aby najlepší žiaci boli pre povzbudenie odmenení titulmi doktora, licenciáta alebo kandidáta vied. Vo vojenskej hre môžu najúspešnejší dostať titul vojvodu, plukovníka, kapitána, zástavníka; pri politických otázkach — titul kráľa, ministra, maršala, kancelára, tajomníka, vyslanca a pod. alebo tituly konzula, senátora, syndíka, advokáta a pod. Podľa Komenského podobné hry povedú k vážnym výsledkom. A školy stanú sa takto predhrou života (Veľká didaktika, kap. XIX, § 50).

12

Urobme niektoré závery ku Komenského vyjadreniam o metódach vyučovania.

Komenský používa pojem metódy veľmi široko a mnohotvárne. Hlavné odlišnosti tohto pojmu môžeme predstaviť takto:

1. Komenský používa tento pojem pre celý systém vzdelania a zahrnuje do toho aj organizáciu vzdelania.
2. Komenský označuje tým istým pojmom aj užší pojem, keď ním rozumie prevažne filozofický význam metódy, t. j. súhrn spôsobov, ktoré sa používajú na pozorovanie skutočností v širšom zmysle slova.
3. Ťažiskom názorov Komenského na metódu je prísny didaktický význam metódy ako spôsobu na uskutočnenie ľahkosti, dôkladnosti a krátkosti vyučovania.
4. Môžeme napokon rozlišovať aj štvrtý význam pojmu „metóda“ ako spôsobu na dosiahnutie mechaniky pedagogického procesu, ktorý pomáha prakticky uskutočniť poznanie každej veci.

Keď Komenský hocako používa termín a pojem „metóda“, vždy vychádza zo stanoviska empirického, senzualistického označenia metódy. Predpokladá vždy a všade, že rozum neobsahuje nič, čo by neprešlo najprv našim poznaním.

Senzualistické stanovisko Komenského a jeho stále úsilie uplatňovať zásady empirizmu je príčinou, že Komenský chápe metódu vedecky.

Komenský vychádza z tých istých základov empirického, senzualistického chápania metódy, prekonáva pozorovateľsky vzťah k životu a zdôrazňuje namiesto toho myšlienku aktívnej, činnej premeny skutočností, v tom aj premenú samých žiakov v záujme všeobecného blaha a prekvitania cirkvi, štátov a hospodárstiev.

Hlavné ciele výchovno-vzdelávacej činnosti, ktoré navrhuje Komenský, sú zas príčinou, že jeho učenie o metóde vedie v otázkach rozšírenia vzdelania k širokému, dôslednému demokratizmu.

Tým, že Komenský zaujal vo východiskovom momente pre odôvodnenie a usmernenie metódy toto stanovisko, spôsobil nepochybne hlboký, revolučný prevrat v pedagogike. Dal rozhodný úder scholastike, ktorá sa už pomerne dávno zdiskreditovala, aj scholastickému vyučovaniu. Ukázal pedagógom celého sveta cesty pre štúdium reálnej skutočnosti. Upozornil všetky školy a tých učiteľov, ktorí mali pocit sebaúcty, aby neštudovali len knihy alebo slová aj tých hoc aj najslávnejších učencov, ale aby študovali samú živú skutočnosť,

14*

211

a naznačil spôsoby, ako túto úlohu uskutočniť. Objavil cestu pre školu naozaj životnú a naozaj životné vzdelanie, ktoré pomáhajú človekovi, aby nielen chápal okolitú skutočnosť, ale ju aj premieňal.

No keď Komenský študoval skutočnosť a ju premieňal, nevšimol si pomerov spoločenského zriadenia, ani štúdia spoločenských vzťahov a ciest týchto vzťahov. Tu Komenský celkom uznával jestvujúce spoločenské vzťahy, aké boli v jeho okolí.

Ako je známe, spoločenský život a spoločenské vzťahy po prvé dostali vedecké osvetlenie až v dielach zakladateľov marxizmu.

Popri všetkých uvedených prednostiach učenia Komenského o metóde vzdelania musíme zbadáť jednostrannosť toho empirického chápania otázky vzdelávacej metódy, ktoré sa zreteľne prejavuje v Komenského didaktike.

Komenský neuviedol, ako sa v živom vedomí premeňujú empirické poznatky na abstraktné pojmy, na pojmy zákonitosti. Ani v jednej z didaktických úvah Komenského nestretáme sa nikdy s vysvetlením, ako sa zo zmyslových vnemov vytvoria v našom vedomí abstraktné pojmy. Komenský nezbadal, že čistý empirizmus môže nás neskôr priviesť ku zovšeobecňovaniu zmyslových vzťahov, kým zovšeobecnením sa proces vytvárania pojmov zďaleka nevyčerpáva. Aj tam, kde sa pokúša prekročiť medze empirizmu, ako to robí v „Predzvesti všeobecnej múdrosti“ (§ 69—81), operuje s idealistickým chápaním „noriem“ a padá celkom do zajatia toho najozajstnejšieho idealizmu (pozri hlavne § 81 „Predzvesti múdrosti“).

Komenský neprišiel ani na to, čo je základom prechodu od poznania skutočnosti k odôvodneným záverom o cestách a spôsoboch premeny a nápravy skutočnosti. Preto zostávajú mu neodôvodnené dve najdôležitejšie ohnivé jazyky učenia o metóde: autopraxia a autochrézia.

Pri uplatnení výlučne empirického odôvodnenia metód vyučovania a pri jeho dôslednom uskutočnení v praxi sú učители a žiaci odsúdení na bezperspektívne zdĺhavé štúdium faktov reálnej skutočnosti. Nie je nádej na rýchlejší postup žiakov alebo na vypracovanie pojmov, pomocou ktorých vzniká tak abstraktné myslenie, ako aj mocný a rôznorodý vplyv týchto pojmov na zlepšenie a zdokonalenie praxe.

MRAVNÁ VÝCHOVA

1. Význam mravnej výchovy v spisoch Komenského. Antropocentrizmus v etike Komenského. Utilitarizmus v etike Komenského. 2. Štyri kardinálne cnosti v pojednaniach Komenského

1

Komenský nepodal otázky mravnej výchovy v osobitnom spise. Ale ťažko uviesť niektoré jeho literárne dielo, s výnimkou, pravda, čiste jazykospytných alebo gramatických spisov, v ktorom by sa Komenský nedotýkal týchto otázok. No možno tvrdiť, že jeho samostatná literárno-filozofická tvorba začína práve dielom etického charakteru. Máme na mysli jeho literárno-filozofické dielo „Labyrint sveta a raj srdca“. Ako na to poukazuje sám názov, autor hľadá v ňom také povolanie a zamestnanie v tomto reálnom svete, pri ktorom by jeho srdce, t. j. svedomie našlo uspokojenie a blažený stav istoty a spokojnosti so zvolenou cestou. Autor prechádza od stavu k stavu, od jedného druhu ľudského zamestnania k druhému, pozoruje zamestnania a ich výsledky a nenachádza ani jeden taký stav alebo také zamestnanie.

Otázkami etiky sa otvára „Veľká didaktika“. A všetky hľadania ciest pre správnu učebno-výchovnú prácu na školách a pre organizáciu škôl sú pretkané v tomto zaujímavom diele problémami etiky. Vytvorenie takých škôl, ktoré by boli dielňami ľudí, ktoré by viedli k vytvoreniu usporiadaných cirkví a štátov, v ktorých „by bolo menej tmy, zmätku a zväd, a viac svetla, poriadku, mieru a pokoja“ — to je hlavná starosť autora „Veľkej didaktiky“, ktorý prežíva nepokoj a vzrušenie a obracia sa na čitateľa so sťažnosťami na smutný stav škôl a spoločnosti. Komenský odbočil na rok — dva k otázkam fyziky, ale potom začína prekladať „Veľkú didaktiku“ do latinčiny, robí náčrt „Pansofie“, ktorý potom vydal Hartlib pod názvom „Predzvest všeobecnej múdrosti“; v týchto dielach je Komenský zas a zas v moci etiky. Veď jeho „Pansofia“ má sa stať liekom na vyliečenie celého ľudstva, a to nie od materiálnych, lež od mravných chorôb.

Pre prácu na učebniciach latinčiny pre Švédov odbočil Komenský od pansofie a od etiky skoro na desať rokov. Ale ďalej, keď pracuje štyri roky v Uhorsku, vracia sa k otázkam etiky veľmi často. Už prvá reč Komenského, určená pre maďarskú inteligenciu „O kultúre prirodzených nadaní“, stavia etiku do služieb politiky a starostlivosti o vzrast kultúry v krajine. Menšie traktáty o učebno-výchovnej práci v pansofickej škole, ktorú Komenský vtedy organizoval,

ukázalo ideálom najmä len pre privilegované spoločenské vrstvy a vykorisťovateľské triedy, ktoré sa oslobodzovali od nábožensko-cirkevného odriekania a oddanosti do vôle božej.

Utilitarizmus a humanizmus — to sú teda dva celkom svetské základy mravnej výchovy v Komenského pedagogickej konštrukcii. Komenský dáva mravnú výchovu do úplnej nezávislosti od náboženskej výchovy, ktorej venuje osobitnú kapitolu. No napriek tomu preniká do náhľadov Komenského na mravnú výchovu istý, hoc aj nepatrný prvok asketizmu čiže stoicizmu. Prejavuje sa to v tom, že ľudské vlastnosti, ako „zdravie, sila, krása... šťastné úspechy a dlhý vek“ považuje Komenský za „prídavky a vonkajšie ozdoby života“. Starostlivosť o tieto vlastnosti pomenúva Komenský „zbytočnou márnosťou, neužitočným bremenom a škodlivou prekážkou, ak niekto po nich dychtivo pachtí a nadmerne si ich zhaňa a nimi sa zamestnáva a zasypáva, zanedbajúc tie prvšie...“, medzi ktoré Komenský zaraďuje vedecké vzdelanie a cnosť alebo počestné mravy („Veľká didaktika“, kap. IV, § 7, str. 88 rus., 37 slov. vyd.).

Nie bez dôvodu zaraďuje Komenský medzi vlastnosti, ktoré prekážajú človekovi dosiahnuť ozajstnú ľudskú dôstojnosť, „bohatstvo a urodzenosť“. Ale Komenský je z nášho hľadiska príliš prísny, keď medzi ľudské vlastnosti, ktoré prekážajú človekovi zachovať ľudskú dôstojnosť, zaraďuje aj zdravie, silu, šťastný úspech a dlhý vek.

Komenský má pravdu i dnes, keď vyhlasuje, že je nerozumný ten, „kto sa viac stará o lakoty ako o zdravé pokrmy“, a tobôž tí, „ktorí pokladajú náš život za hračku alebo trhovisko na nadobúdanie zisku“ (tamtiež, § 8, str. 88 rus., 38 slov. vyd.).

Komenský si predstavil čiste mravné kvality, ktoré treba vychovávať, v dvoch podobách: v empirickej a filozofickej. V empirickej podobe uviedol ich v „Materskej škole“ v týchto 13 bodoch:

1. Striedmosť v jedle a v pití.
2. Čistotnosť.
3. Úcta k starším.
4. Úslužnosť.
5. Pravdovravnosť, ktorá nedovolí klamať ani zo žartu.
6. Spravodlivosť, ktorá nedovolí porušovať práva iných ľudí, predovšetkým pokiaľ ide o vlastníctvo.
7. Dobročinnosť, ktorá sa vyjadruje v štedrosti a potlačuje skúposť a závišť.
8. Návyk k práci ako protiklad lenivej záhaľke.
9. Rozumne mlčať, keď to vec žiada.
10. Trpezlivosť sa prejavuje tak, že deti od útleho veku učia sa ovládať svoje vášne.
11. Jemnosť (humanita) a ochota poslúžiť starším.
12. Vlúdne chovanie, aby žiaci vedeli pozdravovať, podávať ruku, ďakovať za láskavosť a pod.
13. Návyk dôstojne, zdržanlivo a skromne sa správať.

Ako vidíme Komenský na prvé miesto dáva pripomienky na mravné správanie a fyzické zdravie detí, ktoré označil termínom umiernenosť a čistotnosť. Komenský začleňuje medzi tieto vlastnosti, napriek stredovekým asketickým tradíciám, nielen starostlivosť o šatstvo, ale aj „starostlivosť o telo“. Treba poznamenať, že Komenský nastoľuje otázky fyzickej výchovy detí oveľa zreteľnejšie a jasnejšie v „Materskej škole“ ako v iných pedagogických spisoch.

Komenský v 11 bodoch formuluje jednak celý rad požiadaviek, ktoré sa týkajú vzťahov voči iným ľuďom a, čo je mimoriadne pozoruhodné, i niekoľko bodov, ktoré sa vzťahujú na požiadavky voči samému sebe. Komenského požiadavku rozvíjali úctu voči starším, úslužnosť, pravdovravnosť v reči, spravodlivosť v činoch, keď ide o majetok, štedrosť, jemnosť (humanita) ochotne pomáhať starším, ale aj slušne sa správať.

Medzi mravné vlastnosti voči sebe treba zaradiť také požiadavky Komenského, ako je návyk k práci, vedieť rozumne mlčať, mať trpezlivosť čiže vedieť sa ovládať a popri úcte k iným ľuďom vedieť zachovať aj vlastnú dôstojnosť.

Komenský filozoficky odôvodnil vo „Veľkej didaktike“ mravné kvality. Hodnotno poznamenať, že Komenský preberá také mravné prvky, ktoré ešte v starom Grécku určil a odôvodnil Platón v tzv. štyroch kardinálnych cnostiach, ako sú múdrosť, udatnosť, striedmosť a spravodlivosť. Hoci Komenský vložil do podstaty svojho učenia o mravnosti štyri Platónove kardinálne cnosti, predsa dal mravodavkám jeho čias. Napríklad keď Komenský vysvetľuje pojem múdrosti, necituje už Platóna, lež Ludovíta Vivesa. V tomto citáte vyhlasuje Vives, že pravú podstatu každej cnosti tvorí správny úsudok o veciach: „Pravá múdrosť spočíva v neskazenom úsudku o veciach, aby sme každú vec pokladali za takú, aká sama je, aby sme sa nehnali za ničím bezcenným, aby sme nezavrhovali cenné ako bezcenné, netupili to, čo treba chváliť, a nechválili to, čo treba haníť. Z toho totiž vzniká každý blud a každá nerosť v mysliach ľudí a v ľudskom živote niet nič zhubnejšieho ako ono prekrútenie úsudku, keď sa veciam prikladá nepravá cena. Preto nech si človek navyká, vraví ďalej, už od detstva mať pravé názory o veciach, aby mohli dospievať zároveň s vekom. A nech sa chytá toho, čo je správne, a vyhýba sa tomu, čo je nesprávne, aby sa mu tento zvyk konal dobre stal čoskoro prirodzenosťou“ („Veľká didaktika“, kap. XXIII, § 5, str. 229 rus., 180—181 slov. vyd.).

V pojme udatnosti Komenský osobitne zdôrazňuje tú stránku udatnosti, ktorá sa prejavuje v sebaovládaní. Píše: „Udatnosti nech sa učia (deti) premáhaním seba samých, totiž tým, že budú krotiť chuťku behať a hrať sa mimo stanoveného času alebo nad čas a držať na uzde netrpezlivosť, reptanie a hnev.“ Keď Komenský vysvetľuje pojem striedmosti, zachováva vo všeobecných rysoch stanovisko antických gréckych filozofov: návyk zachovávať umiernenosť v jedle a pití, v spánku i v bdení, v práci i pri hre, v reči a mlčaní; vo všetkom zachovávať mieru a „ničoho príliš“.

Kým pojem „spravodlivosti“ mal u Platóna celkom abstraktný charakter a znamenal rovnováhu medzi rôznymi psychickými silami človeka alebo rovnováhu medzi sociálnymi kategóriami ľudí, u Komenského má praktickejšiu a životnejšiu charakter. Komenský píše: „Spravodlivosti sa budú učiť tak, že nebudú nikomu ubližovať, každému dávať, čo je jeho, vyhýbať sa ľži a lsti a chovať sa ku každému úslužne a mielo.“

Komenský pokladá za udatnosť aj „čestnú úprimnosť a vytrvalosť v práci“.

Keď Komenský vysvetľuje pojem čestnej úprimnosti, vyslovuje zaujímavú myšlienku, že sa táto vlastnosť získava „častým stykom s čestnými osobami a tým, že sa pred ich očami vykoná, čokoľvek bolo uložené“ (tamtiež, kap. XXIII, § 10). Ako príklad takej čestnej úprimnosti uvádza Komenský Alexandra Macedonského, ktorého Aristoteles vychoval tak, že ako dvanásťročný vedel zaob-

DISCIPLÍNA

Tri druhy pojmu disciplíny

chádzať s ľuďmi každého druhu — s kráľmi, s vyslancami, s učencami i s ne-
učeními, s mešťanmi, dedinčanmi a remeselníkmi — a v každej veci, ktorá sa
dostala na pretras, vedel rozumne sa pýtať a rozumne odpovedať.

Zároveň vnáša Komenský do pedagogiky na tie časy celkom nový pojem —
výchovu k práci. Žiada, aby sa deti naučili konať každú prácu, aby sa z nich
nestali darmožráči a zbytočná farcha zeme. Všetko to treba v deťoch rozvíjať prá-
cou, a nie rozhovormi. Keď toto všetko sledujeme, začíname chápať, prečo Komenský
nazýva cnosťou „ochotu a vôľu pomáhať inému“, ktorá je príbuzná spravodlivosti.
Keď Komenský vysvetľuje obsah tejto cnosti, veľmi odsudzuje zakorenenú nereseň,
ako je samolúbosť, z ktorej pramenia „rozličné zmätky vo veciach ľudských,
keď sa každý stará o svoje veci, nedbajúc na všeobecné dobro“. Na rozdiel od
samolúbosti a egoizmu Komenský žiada, aby sa mládeži vstiepovala starost-
livosť o bližných, ako aj starostlivosť o blaho celého pokolenia ľudského. „Aby
sa utvrdili v tom presvedčení a zvykali si už od detstva... usilovať sa prospievať
svojou službou čo najväčšiemu počtu ľudí“ (tamtiež, kap. XXIII, § 12, str. 231
rus., 183 slov. vyd.).

Komenský ešte raz zdôrazňuje hlavnú tendenciu svojich pedagogických úsilí
— dosiahnuť, aby sa ľudia naučili konať v záujme a pre blaho celého ľudstva:
„Len tak by bol blažený stav tak súkromných, ako aj verejných vecí, keby sa
všetci vedeli a chceli spojiť pre spoločný prospech a vo všetkom jedni druhým
pomáhať.“

Smelo môžeme tvrdiť, že v Komenského spise nájdeme veľa takýchto etic-
kých prvkov nového veku, čo obvykle menujeme utilitarizmom.

Pokiaľ ide o prostriedky mravnej výchovy, rovnaké sú v „Materskej škole“
i vo „Veľkej didaktike“. Žiada, aby sa mravná výchova vstiepovala do detí už od
najútlejšieho veku, „prv, než nereseň ovládne dušu“. Žiada, aby sa deti čo naj-
starostlivejšie ochraňovali pred stykom so skazenými ľuďmi. Rodičia, učitelia
a spolužiaci majú deťom stále podávať príklad správneho života.

Cnosti sa môžeme naučiť len tak, keď ju stále uskutočňujeme. Na tom sa
zakladá požiadavka Komenského, aby deti vždy boli zamestnané vážnou prácou
alebo zábavou, ale aby sa nikdy neoddať záhaľke. Tento posledný pokyn Ko-
menského našiel svoje výrazné vyjadrenie v slávnom diele nášho ruského peda-
góga K. D. Ušinského „práca vo svojom psychickom a výchovnom význame“.
Ušinskij píše: „Najpotrebnejšie je, aby chovanec nemal príležitosť na lokajské
marenie času, keď je človek bez práce rúk a bez myšlienok v hlave, pretože
sa v týchto chvíľach kazí hlava, srdce a mravnosť.“³⁶

Komenský radí, aby sa príklady rodičov, učiteľov a starších spolužiakov
dopĺňovali pravidlami zo života.

Komenský nevyklučuje popritom ani isté trestné opatrenia. Odporúča, že
možno v niektorých prípadoch okriknúť dieťa, lebo to nepotláča jeho sily, inokedy
možno dieťaťu dohovárať, vystrihať ho a v ťažších prípadoch priestupkov proti
mravnosti nevyklučuje Komenský ani telesné tresty.

Komenský sa často dotýka otázok disciplíny vo všetkých svojich pedago-
gických spisoch. Najpodrobnejšie podáva tieto otázky v kapitole XXVI. „Veľkej
didaktiky“, v „Zákonoch dobre zorganizovanej školy“ a v „Pravidlách správania,
zobraných pre mládež r. 1653“.

Nemožno povedať, že Komenský prísne a pevne určil, čo myslí pod pojmom
disciplína. Môžeme rozlišovať v tomto pojme aspoň tri odliene, ktoré sa vzá-
jomne nekryjú.

Komenský chápe disciplínu:

1. raz ako pevný poriadok školského života, záväzný pre učiteľov i pre žia-
kov a vôbec pre mládež;
2. raz ako podmienku správneho vyučovania;
3. raz ako systém poučných trestov.

Už v § 1 osobitnej kapitoly XXVI. „O školskej disciplíne“ vybadáme uvedené
odlišnosti v Komenského pojme o disciplíne. Komenský dokazuje nutnosť disci-
plíny a píše: „Pravdivé je bežné české príslovie: škola bez kázně, mlyn bez vody.
Lebo ako mlyn zastane, ak mu odoberieš vodu, tak keď škole odoberieš disciplínu,
všetko musí ochabnúť. Práve tak aj na poli, ak sa nepleje, rastie tam kúkoľ,
zhubný pre obilie; ak sa stromčeky neorezávajú, divočejú a vydávajú neplodné
výhonky. Z toho ale nevyplýva, že škola má byť plná křiku, bitia a podliatin,
ale že má byť plná bdlosti a pozornosti tak zo strany učiteľov, ako i žiakov.
Lebo čo iného je disciplína, ak nie ten spôsob, ktorým by sa žiaci stali naozaj žiak-
mi?“ („Veľká didaktika“, kap. XXVI, § 1, str. 233 rus., 213 slov. vyd.).

Keď analyzujeme toto vyhlásenie Komenského, ľahko spozorujeme, že obsa-
huje všetky pomenované odliene pojmu disciplína. Porovnanie disciplíny s vodou,
ktorá poháňa mlyn, charakterizuje pojem disciplíny ako podmienky pre správne
vedenie vyučovania a zdôrazňuje zároveň, že treba zachovávať prísny poriadok
vo všetkom, aby sa v škole správne vyučovalo. Úvahy Komenského, v ktorých
porovnáva disciplínu s pletím a orezávaním stromčekov, zreteľne hovoria o disci-
plíne ako o prostriedku vplyvania na žiakov. Sám Komenský túto myšlienku
potvrďuje, keď menuje disciplínu metódou, „ktorou, by sa žiaci stali naozaj
žiakmi“.

V citovanom odseku sa nám zreteľne vyjasňuje aj nové, originálne, humán-
ne stanovisko Komenského k disciplíne. Komenský nedovoľuje, aby v škole vládla
ukrutná disciplína, následkom čoho by bolo plno „křiku, bitia a podliatin“.

Humánny charakter pojmu disciplíny ako systému poučných trestov preja-

³⁶ K. D. Ušinskij, Sobranije pedagogičeskich sočinenij, t. I, izd. 4, SPB, 1913, str.164.

vuje sa v porozumení, s akým Komenský cituje doktora teológie Lubina. Lubin rozhodne žiadal, aby palice a bitie — tieto otrocké prostriedky, vonkoncom sa nehodíce pre slobodných ľudí — nepoužívali v škole, a žiadal, aby sa tieto prostriedky celkom odstránili zo školy. Napriek tomu Komenský nie je celkom dôsledný v tomto svojom stanovisku a keď podrobne rozoberá prostriedky disciplíny, nevyučuje ani telesné tresty, ak žiak má zlý prospech. Hovorí: „Bitie nemá nijakej sily vstúpiť do duše lásku k učeniu, môže však vzbudiť veľkú nechuť a nenávisť proti nemu. Preto, len čo sa spozoruje niekde chorobný odpor k učeniu, treba ho odstrániť skôr riadnou životosprávu a občasným podávaním sladkých liekov, ako ho trpkými liekmi ešte zostrovať“ (tamtiež, kap. XXVI, § 4, str. 259 rus., str. 214 slov. vyd.). Komenský je presvedčený, že ak je učenie správne usporiadané... „je samo osebe lákadlom pre myseľ a svojou sladkosťou priťahuje a uchvacuje všetkých (okrem ľudských nemotvorov). Ak sa tak nedeje, nie sú na vine žiaci, lež učiteľia. A ak nepoznáme spôsoby, ako umele navnadiť mysle, zaiste nadarmo budeme používať násilie“ (tamtiež).

Z toho vyplýva, že Komenský pripúšťa, aby sa v škole používali telesné tresty, ale len pre zlé správanie, nie pre zlé učenie. Ale i v týchto prípadoch pripúšťa Komenský telesné tresty len vtedy, ak sa žiak veľmi previnil:

„1. Pre nejakú dokázanú spáchanú bezbožnosť, ako pre rúhanie, oplzlosť a všetko, čo sa zrejme pácha proti božím prikázaniam;
2. pre vzdorovitost a zámernú zlomyselnosť, ak si niekto neváži rozkazov učiteľa alebo kohokoľvek z predstavených a vedome a náročky nerobí, čo treba robiť;

3. pre pýchu a nadutosť, alebo aj pre závisť a lenivosť, keď sa niekto zdráha poučením pomôcť spolužiakovi, ktorý ho o to požiadal.“

No za najlepšie prostriedky disciplíny pokladá Komenský príklady, poučenia, prehováranie a pokarhanie. Vzor disciplíny nám ukazuje podľa obrazného prirovnania Komenského „nebeské slnko, ktoré dáva rastúcim veciam 1. vždy svetlo, 2. často dažde a vetry a 3. kedy-tedy blesky a hromy“.

Komenský žiada učiteľov, aby sa vo všetkých prípadoch, ak majú trestať, správali k žiakom otcovsky. Žiada, aby učiteľia používali tresty bez vášne, bez hnevu, nenávisť, ale s „takou statočnosťou a úprimnosťou, aby aj ten, koho stihne trest, badal, že disciplína, ho zasahuje pre jeho dobro a z otcovskej lásky jeho predstavených, a aby ju preto prijímal s takou istou myslou, s akou prijíma akýkoľvek horký nápoj, ktorý predpíše lekár“ (tamtiež, kap. XXVI, § 3, str. 259).

Z toho vyplýva, že Komenský navrhuje, aby sa ani na samé tresty nehľadelo tak, akoby to bola odplata za vykonaný priestupok, lež ako na nápravný prostriedok pre previnilca, „aby sa ho nedopúšťal v budúcnosti“.

Pojem disciplíny je takto: nezmeniteľný poriadok školskej práce, aj podmienka pre úspešné vyučovanie. Takto ho podáva Komenský hlavne vo svojom traktáte „Zákony dobre zorganizovanej školy“. Už hneď v prvej kapitole menuje Komenský disciplínu putami, ktoré viažu školskú prácu a účinkujúce osoby, t. j. učiteľov a žiakov. „Púta, ktoré viažu školy,“ píše Komenský, „sú zákony a plnenie zákonov čiže disciplína...“ Lež v tomto traktáte sa pojem disciplíny u Komenského akosi takrečeno organicky spája so systémom trestov. V kapitole „Zákony o školskej disciplíne“ Komenský píše:

„1. Nijaké porušovanie zákonov neslobodno trpieť od nikoho, počínajúc najvyššími a končiac najnižšími.

2. No tresty majú byť odstupňované primerane k priestupkom. Najväčším trestom nech je u nás trstenica, najmenším — rozumné pokarhanie.“
V „Zákonom dobre zorganizovanej školy“ Komenský uvádza ako priestupky, za ktoré sa pripúšťajú telesné tresty, tieto priestupky:

po prvé, ak žiak chýba pri vyučovaní pod nejakou vymyslenou zámienkou (pozri kap. XVII „Osobné povinnosti pomocníkov — famulantov“);
po druhé, ak žiak poruší česť zvadami, bitkami, neúctivým správaním voči niekomu, rúhaním, kliatbami, nedovoleným priateľením sa so zlými ľuďmi, ak pri týchto priestupkoch nepomáha ani pokarhanie;
po tretie, priestupky desiatnikov pri vykonávaní ich funkcií (pri pripočítaní do neresti desať iných);

po štvrté, ak sa pohrdavo vyjadrujú o zákonoch školskej disciplíny, a to vtedy, ak nezaúčinkuje výstraha.

Je dôležitý všeobecný pokyn Komenského o charaktere trestov. Píše: „Nech sa vždy udržiava disciplína prisne a presvedčivo, nie žartovne ani zúrivo, aby disciplína vzbudzovala strach a úctu, a nie smiech a nenávisť. Pri usmerňovaní mládeže musí panovať dobrotivosť bez ľahkomyselnosti, pri napomenutí — odsúdenie bez uštipačnosti, pri trestoch — prisnosť bez zúrivosti.“³⁷

Ako najvyšší trest odporúča Komenský vylúčenie zo školy.

Prísne dodržiavanie disciplíny bez akejkoľvek straníckosti a konečne rozšírenie disciplíny aj na učiteľov, prejavili sa u Komenského v tejto požiadavke: „Ak sa v školskej spoločnosti trpí niekto skazený (len preto, že je bohatý alebo urodzený, alebo pre vedľajšie ohľady, že nechcú zarmútiť jeho alebo jeho rodičov), tým viac ak nechcú odstrániť zo školy učiteľa, ktorý je nedbalý alebo lenivý, alebo sa oddáva pitiu, alebo je z nejakého iného hľadiska neprístojný — je nepochybný príznak podlomenej disciplíny v škole“ (tamtiež, kap. XXV, § 5, str. 258).

³⁷ J. A. Komenskij, Zakony chorošo organizovannoj školy, gl. XXIV, § 10, str. 258. Izbrannyje pedagogičeskije sočinenija, t. III, Učpedgiz, 1939.

Komenský systematicky a úporne pracoval, od mladíckych rokov do hlbkej staroby, aby čo najhlbšie obsiahol pedagogické problémy. Mal šťastie, že počas štúdia na herborskej akadémii a na heidelberskej univerzite mohol pracovať pod vedením vynikajúcich, pokrokových profesorov svojich čias, ktorí ho naučili chápať nielen starovekú grécku a rímsku kultúru a jej filozofiu, ale aj najpálčivejšie sociálne otázky svojich čias.

Časový interval medzi štúdiom na herborskej akadémii a štúdiom na heidelberskej univerzite využil Komenský na cestovanie po západnej Európe smerom od juhovýchodu na severozápad, končiac svetovým obchodným strediskom vtedajších čias — Amsterdamom.

Táto cesta doplnila knižné, teoretické štúdiá mladého študenta množstvom živých dojmov, ktoré zanechali hlbokú stopu vo vedomí a v svetonáhľade dospievajúceho učenca-pedagóga a praktického dejateľa.

Situácia českého národa, zbedačeného tridsaťročnou vojnou, prinútila Komenského, aby sa potkal po západnej Európe.

V tých časoch Komenský nevystupuje už ako študent, ktorý ukája svoju túžbu po vedomostiach, ale ako učiteľ a poradca pre otázky školského života a učebno-pedagogickej literatúry.

Pedagogické idey Komenského vzbudili už za jeho života pozornosť pokrokových kultúrnych a politických činiteľov.

V XVIII. storočí okrem knihy „Otvorená brána jazykov“ mala veľký úspech u všetkých európskych národov kniha Komenského pre deti predškolského veku „Zmyslový svet v obrazoch“ a pedagogické idey Komenského našli ohlas a napodobenie v takom rozšírenom pedagogickom hnutí, akým bolo vtedy hnutie pietistov. Preto niet sa čomu diviť, že koncom XVIII. storočia vynikajúci vedeckí a kultúrni činitelia, akými boli napr. Herder a filozof Krause, energicky a s láskou odkázali pedagogické idey Komenského kultúrnym činiteľom XIX. storočia.

V druhej polovici XIX. storočia vytýčil pedagogický historik Raumer úlohu: pozorne študovať duchovnú pozostalosť Komenského. Ale až koncom XIX. storočia v súvislosti s 200. výročím Komenského smrti a 300-ročným jubileom jeho narodenia začali sa v širokom meradle vydávať a študovať jeho pedagogické spisy v rozličných jazykoch, a to najmä „Veľká didaktika“.

Ale štúdiu pedagogických ideí Komenského chýbala z rozličných príčin každá vyčerpávajúca úplnosť. Tobôž v podmienkach buržoázno-kapitalistického zriadenia XIX. storočia a na začiatku XX. storočia pedagogické idey Komenského nemohli sa reálne uskutočniť. Stojíme preto v druhej polovici XX. storočia ešte stále pred úlohou:

1. všestranne študovať veľkého českého vedca-pedagóga a
2. reálne uskutočňovať jeho pokrokové, pre ľudstvo hlboko blahodarné idey.

V. I. Lenin v článku „Kritické poznámky k národnej otázke“ napísal: „V každej národnej kultúre jestvujú dve národné kultúry. Jestvuje veľkoruská kultúra Puriškevičov, Gučkovovcov a Struveovcov, ale jestvuje aj veľkoruská kultúra, ktorú charakterizujú mená Černyševského a Plechanova. Práve také dve kultúry jestvujú v ukrajinskom hnutí, ako aj v Nemecku, v Anglicku, u Židov a pod.“³⁸ Netreba dokazovať, že toto Leninovo hlboké hodnotenie národnej kultúry možno veľmi prilehavo aplikovať i na české krajiny XVII. storočia.

V životopise Komenského sme už videli, že sa české krajiny v XII. stor. rozpadli na dva sociálno-politické tábory: jeden tábor s panujúcou, feudálno-buržoáznu nemeckou alebo ponemčenou časťou obyvateľstva a druhý, ktorý sa skladal z demokratickej časti obyvateľstva so značnou prevahou plebejstva. Práve táto oddanosť záujmom plebejskej časti svojho národa dala Komenskému silu nájsť také filozofické stanovisko, ako je materialistický senzualizmus, a urobiť z tejto filozofie dobrú zbraň pre svoj pedagogický systém, aspoň tam, kde uvažuje o prameňoch a metóde poznania a vyučovania čiže vzdelania. Toto stanovisko Komenského zas natoľko upevnilo jeho pedagogiku, že si uchovala svoj mocný vplyv i v našich časoch, keď amorfnú plebejskú spoločnosť vymenil proletariát už ako hegemon kultúry a hrobár buržoázno-kapitalistického vykorisťovateľského zriadenia.

Videli sme, že Komenský hlboko prežíval všetky nešťastia, ktoré postihli jeho vlasť, že ako stúpenec a predstaviteľ záujmov ujarmeného demokratického Česka bol isám krute prenasledovaný a bol donútený opustiť svoju vlasť. Ale až do smrti neprestal sa starať o jej záujmy a o jej obnovenie.

Tieto hlboké záujmy boli mu hlavnou pohnútkou pre geniálny pedagogický systém, ktorý podal predovšetkým vo „Veľkej didaktike“. Tými istými ideami národných záujmov správa sa Komenský aj pri svojej práci v Uhorsku, pre ktoré hľadá cesty k šťastnému životu cez pansofické vzdelanie.

Spozorujeme ľahko, že samotné ciele vzdelania Komenský formuluje v podobe niekoľkých poschodí, asi takto:

Predovšetkým si Komenský určuje úlohu prekonať vo svojom systéme vzdelania neživotnosť a scholasticizmus. Mocným prostriedkom má byť také vzdelanie, ktoré by naučilo žiaka počnúc od školských lavíc v praxi používať nadobudnuté vedomosti, a to dvojakým spôsobom: rozvíjať žiakove duševné, prevažne rozumové schopnosti a zdokonaľiť samú skutočnosť.

Prvé poschodie vo vzdelaní, ako to naznačuje Komenský, má tvoriť myšlienka pretvorenia štátov a cirkví. Prirodzene, keď vzdelaní ľudia uskutočňujú tieto vzdelávacie ciele, uskutočňujú aj blahobyt občanov daného štátu alebo cirkvi.

Ako druhé, najvyššie poschodie vzdelávacích cieľov, stavia Komenský „nápravu a ozdravenie všetkého chorého ľudstva“.

Komenský je dobrý pre nás, ako aj vôbec pre vedu tým, že vyzýva celou bytosťou svojho pedagogického génia, aby sme sa starali a pracovali pre blaho a záujmy celého ľudstva. Ba môžeme bez nadsádzky tvrdiť, že J. A. Komenský vybudoval svoj pedagogický systém na úplne svetských zásadách vedeckého svetonáhľadu svojich čias. Ako sme už videli, Komenský vidí prameň poznania v pocitoch; zavrhuje rozhodne vo svojich metódach dogmatizmus a autoritatívnosť a uznáva za správne len to, čo sa potvrdzuje údajmi zmyslov a rozumu.

Komenský buduje celý systém vyučovania a vzdelania taktiež na dvoch pra-

meňoch — pocitoch a rozumných dôkazoch; celý zmysel vzdelania vidí len v usku-
tôčení hmotného blahobytu a šťastia ľudí v tomto pozemskom živote. Ale
Komenský je aj synom svojej doby, ktorý zachováva úplnú úctu k náboženstvu
a zbožnosti; pripúšťa preto medzi prámene poznania aj pravdy „zjavenia“, t. j.
pravdy, ktoré poskytuje náboženstvo. Komenský má na mysli popri vedeckom
vzdelaní aj výchovu k zbožnosti. V časti českej didaktiky osobitnú kapitolu venuje
a nepochybne dokazuje existenciu synkretizmu v pedagogickom svetonáhľade
Komenského. No bolo by podstým aj zbytočne očakávať od mysliteľa XVII. sto-
ročia, aby sa úplne oslobodil od náboženského svetonáhľadu, ktorý vtedy bezvý-
hradne panoval.

V úvodných článkoch k „Veľkej didaktike“ („Čitateľom pozdrav. Všetkým...
správcom obcí, pastierom cirkví, riaditeľom škôl, rodičom a porúčnikom detí“),
ako aj v „Labyrinte sveta...“ odhaľuje Komenský všeobecný rozklad spoloč-
enského života a aspoň najbližšie príčiny skazenosti, ktoré prenikajú celým spoloč-
enským životom tejto doby. No Komenský vo svojom pedagogickom systéme
nenašiel a ani nemohol nájsť sociálne prostriedky, aby sa prekonalo to, čo je
zakorenené v sociálnych základoch, a nielen v individuálnych vlastnostiach ľudí.
Len na konci svojho života Komenský sa pokúša v „Panegersii“ prekonať spoloč-
enské nešťastia a neresti pomocou veľkorysých opatrení v spoločenskom rozsahu.
Všeobecne ale prevažuje u Komenského aj v „Panegersii“ úsilie prekonať ne-
resti, ktoré boli rozšírené až na formát spoločenského nešťastia, len individuál-
nou námahou jednotlivcov.

Môžeme teda tvrdiť, že pedagogické náhľady i učenie Komenského ukladajú
filozofom a učencom z neskorších čias vážnu úlohu: „vytvoriť teóriu, pomocou
ktorej by bolo možné presne vedecky rozobrať a určiť, čo závisí vo výchove od
širokých a hlbokých sociálnych príčin a čo sa uskutočňuje osobným úsilím a
tvorbou učiteľov, ako aj aktívnou tvorivosťou žiakov a jednotlivcov.

Komenský nie bez príčiny konštatoval, že všetky deti majú vo svojich pri-
rodzených silách, ktoré jestvujú v človekovi už od narodenia, tieto vlastnosti:

1. Náklonnosť a schopnosť pre ďalšie zdokonalenie;
2. tie skutočnosti, ktoré zblížujú človeka s celým veľkým svetom a dávajú
mu právo, aby predstavoval v sebe mikrokozmos.

V tejto viere Komenského v bohatstvo síl a možností, ktoré sú založené
v ľudskej prirodzenosti, je hlavné jadro jeho humanizmu.

Tento jeho humanizmus sa zas stal, nezávisle od ostatných podmienok a
vplyvov, základom jeho demokratického stanoviska v školskom systéme. Komen-
ského humanizmus a demokratizmus robia ho zároveň predstaviteľom novovekej
kultúry a pedagogiky.

Komenský načrtol školský systém s úprimnou ideou plánovite a postupne
uskutočniť tento systém v každom štáte. Ale tento systém nie je ani dodnes
uskutočnený v buržoázno-kapitalistických štátoch pre reakčnú politiku týchto
krajín. Iba v SSSR a v ľudovodemokratických krajinách sa uskutočňuje hlavná
idea Komenského, ale s podstatným rozdielom čo do obsahu a do detailov tohto
systému.

Komenský sa nazdáva, že jednou z úloh výchovy a vzdelania je rozvinúť
a zdokonaľiť prirodzené sily a schopnosti každého človeka. S čiste pedagogickým
úmyslom, aby uskutočnil túto úlohu čo najprirodzenejšie a najdokonalejšie, uvá-

dza Komenský myšlienku koncentrického usporiadania vyučovacej látky. Každý
postupný stupeň vzdelania má sa podľa toho v podstate zaoberať tými istými
javmi prírody a ľudskej spoločnosti. Pozornosť zasluhujú najviac prvé tri stupne
školského systému: materská škola, škola s materinským vyučovacím jazykom
a latinská škola.

Kým prvé dva stupne sústreďujú pozornosť žiakov na javy, ktoré sú žiakom
blízke a zrozumiteľné v materinskom jazyku, tretí stupeň vedie žiakov k tomu,
aby obsiahli a hlbšie pochopili javy v širšom, internacionálnom meradle. Komen-
ský navrhuje, aby sa jazyk latinský, grécky a starohebrejský študoval v treťom
stupni preto, aby žiaci mohli disponovať všetkými kultúrnymi poznatkami vo
svete a spoločnosti, aké v týchto časoch dosiahlo ľudstvo. V týchto časoch sa práve
v latinčine, gréčtine a starohebrejčine podávali všetky kultúrne výdobytky.

Osobitnou a významnou zásluhou Komenského je, že prvý v dejinách zápa-
doeurópskych národov odôvodnil a dôkladne objasnil obsah vzdelania v materin-
skej reči žiakov. Ak západoeurópske buržoázne krajiny začali uskutočňovať takéto
školy len za 200 rokov po Komenskom, nie je to vina Komenského, ale výsledok
buržoázno-vykorisťovateľského zriadenia.

Kým Komenský rozvíja, odôvodňuje a všestranne obhajuje myšlienku a prvo-
radú úlohu rozvoja pomocou vyučovania a vzdelania prirodzených duševných síl
dorastajúcich generácií, žiaľ, malú pozornosť venoval tomu, ako prebieha rozvoj
takých duševných síl, ako je napr. pozornosť, myslenie, emócie, vôľa, praktické
znanosti a návyky, ktoré sú spojené s rozvojom týchto duševných síl a vedú ku
uskutočneniu výsledkov výdobytkov v životnej praxi a kultúre národa. Odhalenie
a vysvetlenie tohto vážneho pedagogického problému ponechal Komenský ako
odkaz pre ďalší rozvoj pedagogickej vedy a praxe.

Všetko vzdelanie aj v tých pokrokových, najlepších školách tých čias sa pred
Komenským redukovalo na štúdium latinčiny, gréčtiny a starohebrejčiny. Na stred-
ných školách týchto čias nemala miesto vo vyučovacej praxi ani len matematika.
Dejepis sa vyučoval len pri čítaní latinských a gréckych autorov. Komenskému
ako teoretikovi patrí česť, lebo si najprv naplánoval vo vzdelaní štúdium reálne-
ho sveta. Komenský viedol boj proti scholastike a vlastnému jej verbalizmu pri
vyučovaní a uložil vyučovaniu a škole úlohu študovať jazyky len v priamej spo-
jitosti s reálnou skutočnosťou a na jej základe. Komenský bol preto pokladaný
z hľadiska štúdia jazykov za realistu. Ale Komenský je okrem toho aj stúpencom
reálneho vzdelania, a to pokiaľ ide o prírodospyt čiže, ako sme to videli, o štú-
dium prírodných vied. Komenský dáva do popredia štúdium vied, ktorým hovo-
ríme, že sú to humanitné vedy. Pokladá sa preto právom za zakladateľa zdôvod-
neného reálneho encyklopedického vzdelania. Keď Komenský zdôrazňoval vý-
znam štúdia reálnej skutočnosti, domnieval sa, že toto štúdium pomôže vypra-
covať u žiakov nielen predstavy konkrétnej skutočnosti, ale aj pojmy, ktoré vzni-
kajú predovšetkým zovšeobecnením získaných predstáv.

Treba poznamenať, že Komenský nepodal úplné vysvetlenie, ako sa u žiaka
vypracuje pojem. Veď zovšeobacnenie predstáv a vypracovanie pojmu ešte zďa-
leka nevyčerpáva tie logické spôsoby a metódy, pomocou ktorých sa vypracúvajú
pojmy. Z tohto hľadiska máme teda pokladať systém Komenského za jedno-
stranný, alebo v každom prípade za neúplný.

Niet pochybností, že Komenský značne predstihol v otázkach organizácie
školy a učebného procesu prax svojej doby, a toto nám dáva právo, aby sme ho

pokladali za zakladateľa pedagogickej vedy, ktorá sa začala formovať až koncom XIX. a začiatkom XX. storočia.

Niektoré pokyny a rady Komenského si zasluhujú, aby sme ich i dnes vážne študovali a rozumne uskutočňovali v praxi. Ide tu o takéto otázky: organizácia školy (celku a jej jednotlivých tried), organizácia učebného dňa v škole, vystriedanie vyučovania pravidelným odpočinkom a rozumnými zábavami, správa školy a jej riaditelia, vzájomný vzťah učiteľov a žiakov, otázky pravidiel, ako sa žiaci majú správať, úlohy rodiny a úlohy školských nadriadených v krajine, otázky samosprávy a rozumných hier pre žiakov, ako aj mnohé iné myšlienky Komenského.

Napokon treba poznamenať, že pedagogický systém Komenského dáva školu aj školské vzdelanie do služieb vyšších záujmov ako jednotlivých národov, tak aj celého ľudstva.

Už hneď na začiatku „Veľkej didaktiky“ vyslovuje Komenský svoju najdrahšiu myšlienku:

„Ak teda chceme dobre usporiadané a prekvitajúce cirkvi, obce a hospodárstva, usporiadajme predovšetkým školy a postarajme sa o ich rozkvet, aby boli pravými a živými dielňami ľudí a semeniskami cirkví, obcí a hospodárstiev.“ A v predsmrtných dielach: „Panegersia“, „Pantaxia“, „Pampédia“, „Pannutesia“, akõ aj v jeho pansofických dielach túžby Komenského vyúsťujú do jedného: vychovať pomocou škôl celé ľudstvo a vytvoriť z jednotlivých, vzájomne sa ohrožujúcich ľudí, štátov a cirkví jednotu (bratstvo), prostotu (rovnosť) a slobodu (dobrovoľnosť), ktoré sú spojené najvyššou ideou mieru medzi jednotlivými štátmi. Nenadarmo poprední predstavitelia vedy a kultúry už dávno pomenovali Komenského „učiteľom sveta“.

Význam pedagogického diela J. A. Komenského je obrovský a všestranný. Najvšeobecnejšími a nepochybnými zásluhami Komenského voči pokrokovému, kultúrnemu ľudstvu dodnes sú tieto výdobytky jeho pedagogického génia:

1. Komenský postavil oproti panstvu bohatých a urodzených v kultúrnom živote celonárodný, masový charakter kultúry. Túžil iskrenne po kultúre, ktorá by zaplavila obrovskou vlnou každý štát, národ, ba aj celé ľudstvo. Jeho úsilím bolo učiť a vychovávať všetkých, aj tých najchudobnejších. Komenský azda prvý vyhlásil túto nepochybnú tézu, že medzi chudobnými nie je menšie, lež väčšie množstvo schopných a talentovaných ľudí než v malej skupine privilegovaných a bohatých ľudí.

Komenský je výrazným reprezentantom ideí dôsledného demokratizmu v oblasti všenárodného vzdelania. Vieme, že táto Komenského idea ešte doteraz nie je uskutočnená v buržoázných štátoch. Ako je známe, v buržoázných krajinách sa vzdelanie formálne pokladá za všeobecne prístupné, ale fakticky je prístupné len privilegovanej, hmotne zabezpečenej menšine týchto štátov. Tým väčšia je zásluha Komenského, že nielen vyhlásil myšlienku všeobecného vzdelania, ale sa aj všemožne pričínal o jej reálne uskutočnenie. Naznačoval niekoľko ciest na uskutočnenie tejto idey. Prosil, zaklínal všetky kniežatá štátov a cirkví, aby počuli jeho hlas a hľadali cesty a spôsoby na uskutočnenie všeobecného vyučovania. Prirodzene, že v tejto otázke, ako aj v mnohých iných podobných otázkach prosby a zaklínania nepomáhajú veci. Treba rozhodne bojovať za pretvorenie celého spoločensko-politického zriadenia na naozaj demokratických základoch.

Poznáme idey ľudí, ktorí boli skúsenejší v otázkach politiky než Komenský, ako napr. idey revolucionára-jakobína Lepeletiera. Lepeletier bol v tejto otázke naprosto vzdialený od naivného idealizmu Komenského. Vypracoval reálnejšie cesty na uskutočnenie všeobecného vzdelania pre chudobu. Ale, ako je známe, ani toto veci neosožilo. Jeho projekt podrobil bohatých dani v prospech vyučovania chudobných ostal neuskutočnený dokonca i v tej búrlivej revolúcii, akou bola revolúcia XVIII. stor. vo Francúzsku. Taká je prirodzenosť buržoázno-kapitalistického sveta, ktorá nedovoľuje uskutočnenie ušľachtilých ideí.

2. Nemožno poprieť, že Komenský hlboko chápal otázky spoločensko-politického života. Komenský je jedným z prvých mysliteľov v odbore pedagogiky, ktorý pochopil zaostalosť roztriešteného feudálneho zriadenia a nevhodnosť tohto zriadenia pre široké plány ľudového vzdelania. Proti feudálnej roztrieštenosti postavil Komenský ideu štátnosti a celoštátnych opatrení na rozvinutie úplného školského systému, začínajúc školou s materinským vyučovacím jazykom a končiac akadémiou.

3. Komenský postavil proti živelnému alebo tradičnému školskému systému ideu plánovitého postupného rozvinutia všetkých stupňov školy, ktorá zachycuje všetkých študujúcich.

4. Komenský vybudoval školský systém na najdôležitejších vekových obdobiach rastúceho človeka s tým, aby každý stupeň bol súčasne aj ukončeným celkom vzdelania a bol zároveň prípravou pre ďalšie stupne vzdelania.

5. Komenský dôkladne odôvodnil a rozvinul školský plán s materinským vyučovacím jazykom, ktorým nielenže predstihol svoju dobu o 200 rokov, ale neuskutočnil sa úplne ani dnes v buržoázných štátoch západnej Európy a Ameriky.

6. Nepochybné smelou a originálnou je myšlienka Komenského, že treba spojiť reálne vzdelanie s humanitným. Komenský má tu na zreteli rast fyzikálno-matematických vied a ich obrovský význam pre blahobyt národov. Ideami Komenského začal boj medzi klasicizmom a realizmom, ktorý trvá dodnes. Táto myšlienka Komenského je tým cennejšia, lebo je preniknutá ako školskými záujmami, tak aj ušľachtilou ideou pansofie, t. j. učiť všetkých všetkému.

7. Keď Komenský zdôrazňoval fyzikálno-matematické reálne vzdelanie, nielenže nezamietol lingvistické vzdelanie, ktoré panovalo vtedy, ale vniesol doň plánovitú, dôslednú a metodickú opodstatnenosť. Tak sa ustálila skutočná vzdelávacia hodnota štúdia jazykov a pomohlo sa organicky spojiť štúdium cudzích jazykov so štúdiom reálneho sveta a dejín kultúry.

8. Všetci dejepisci pedagogiky vyzdvihujú obrovskú zásluhu Komenského, keď ako predstaviteľ realizmu vo vyučovaní pozdvihol zástavu boja proti verbalizmu. Je to síce správne, ale zďaleka nevyčerpáva význam Komenského v tejto otázke. A keď už označujeme zásluhu Komenského termínom realizmus, musíme si uvedomiť všestranný význam tohto termínu. Ide o to, že Komenský pokladá poznávanie vecí len za prostriedok na ďalšie konanie vo svete. Sme teda konštatovať, že napriek intelektualizmu vo vzdelaní a odcudzenosti vzdelania životu, ktoré vtedy panovali, prejavujú sa u Komenského mohutné prvky životnej a praktickej zamierenosti vyučovania. Ak na zástave nemeckého pedagóga Struma bola napísaná idea „múdrej a výrečnej zbožnosti“, na zástave Komenského stojí širšia myšlienka — poznať, vedieť, konať a hovoriť. Označoval to začiatočnými písmenami latinských výrazov pre tieto pojmy — sapere, agere, loqui, čo veľku zostavovalo latinské slovo sal — soř, t. j. podstatu, zmysel a význam vzdelania.

9. Komenský sa nazdával, že tento výsledok vzdelania sa metodicky dosiahne, ak sa bude rozvíjať všestranná tvorivosť žiakov. Aby sme správne ocenili význam Komenského, musíme toto rozhodne zdôrazniť, lebo obvykle Komenského chvália za jeho ideu názornosti vo vyučovaní. Najlepšie sa Komenskému podarilo zdôrazniť ideu všestrannej tvorivosti žiakov v jeho poslednom traktáte „Východisko zo scholastických labyrintov“. Komenský v ňom presne sformuloval to, čo má roztratené v čiastkách v rôznych svojich traktátoch. Autopsia, autochrežia, autopraxia, autolexia — to sú termíny, ktorými Komenský označuje túto všestrannú činnosť. V preklade znamenajú: samostatné pozorovanie, samostatné uvažovanie a samostatné uskutočnenie vedomostí v praxi a napokon samostatný ústny výklad.

10. Nepripúšťa najmenšiu pochybnosť jedinečná zásluha Komenského v jeho starostlivom spracovaní triedneho a hodinového systému vyučovania. Komenský otvoril týmto cestu pre školy masového vzdelania a zároveň značne zracionalizoval pedagogický proces v škole. Všetky pokusy podkopať tento systém ukazujú sa nielen ako neplodné, ale aj škodlivé.

11. Triedno-hodinový systém vyučovania sa u Komenského čo najužšie spája s jeho ideou plánovitosti vyučovania. A práve Komenský prvý spracoval „poriadok“ vyučovania podľa rokov, mesiacov, dní a hodín.

12. Komenskému patrí i sláva prvého pokusu vypracovania štatútu pre školy, a to takého štatútu, v ktorom sa miesto živelnosti, náhod, ale aj svojvôle uplatňuje v školskej praxi zákonitosť, ktorá určuje práva a povinnosti všetkých členov školskej organizácie.

Komenský stavia zároveň proti svojvôli učiteľov, vtedy tak rozšírenej, prísnu disciplínu, pretkanú humánnym pomerom učiteľov voči žiakom.

ZOZNAM PEDAGOGICKÝCH SPISOV KOMENSKÉHO
V CHRONOLOGICKOM PORADÍ

- 1612—1656. Linguae Bohemicae thesaurus, hoc est lexicon plenissimum, grammatica accurata, idiotismorum elegantiae et emphases adagiaque. 1612. Problemata miscellanea. Herbornae Nassaviorum, 1612.
1613. Sylloge quaestionum controversarum, Herbornae Nassaviorum, 1613.
- 1614—1627. Theatrum universitatis rerum (Amphitheatrum universitatis rerum). 1614—1616. Grammaticae facilioris praecepta, (Vytlačeno v Praze 1616).
- 1615—1627. Moraviae nova et post omnes priores accuratissima delineatio autore. J. A. Comenio.
1623. Labyrinth světa a lusthaus srdce. Léta Krystova 1631, (s. I.).
1625. Centrum securitatis.
- 1628—1632. Didaktika, to jest umění umělého vyučování.
- 1629—1632. Šest učebnic pro školu národní.
- 1629—1631. Janua linguarum reserata.
1630. Informatorium školy mateřské.
- 1630—1632. Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis. Lipsiae 1633.
1631. Grammatica Latina nova methodo ad jucundam facilitatem celeremque praxim ex naturalis didacticae legibus concinnata, Lesnae 1631.
1632. Navrzení krátké o obnovení škol v království českém.
1632. Astronomia ad lumen physicum reformanda.
- 1632—1633. Januae linguarum reseratae Vestibulum.
- 1633—1638. Didactica Magna.
- 1634—1636. Conatum Comenianorum praeludia ex bibliotheca S. H. Oxoniae, excudebat G. Turnerus, 1637.
1635. Leges illustris gymnasii Lesnensis.
1636. Kázání XXI o tajemství smrti, vzkříšení a na nebe vstoupení Krista, spasitele světa, učiněná v Lešně Polském, 1636.
1637. Faber fortunae sive ars consulendi sibi ipsi. Itemque regulae vitae sapientis. Amsterodami, ex officina Petri van den Berge, 1637.
1637. De sermonis Latini studio... didactica dissertatio. Vratislavae, apud Davidem Muellerum 1638.
1638. Diogenes Cynicus redivivus. Amsterdam, Petr van den Berge, 1658.
1639. Conatum pansophicorum dilucidatio.
1639. Abrahamus patriarcha. Amsterdam, P. van den Berge, 1661.
- 1640—1670. Janua rerum reserata. Lugduni Batavorum, 1681.
- 1641—1642. Via Lucis. Amsterodami, apud Christ. Cunradum, 1668.
- 1643—1649. Vestibulum Latinae linguae, rerum et linguae cardines exhibens (ad leges Methodi linguarum novissimae concinnatum). Vor-Thür der Lateinischen Sprache (s. I., a. s.). Dictionarium Vestibulare Latino-Germanium.
- Fundamenta Grammaticae. Grundfeste der Sprachkunst.
- 1643—1649. Informatorium de Vestibuli LL usu, ad paedagogos.
- 1643—1649. Latinae linguae Janua reserata, rerum et linguae structuram exhibens ordine nativo (Ad leges Methodi linguarum novissimae). Die offene Thür der Lateinischen Sprache. Lesnae, typis Danielis Vetteri, 1649.
- Januae linguarum novissimae clavis, Grammatica Latino-vernacula. Annotationes super grammaticam novam janualem.
- 1643—1650. Lexicon januale. Hoc est Latinae linguae sylva, vocum derivatarum copiam explicans. Cum insertis vocabulis peregrinis, in januali rerum nomenclatura occurrentibus versioneque singulorum Germanica. Anno MDCL s. I.
- 1644—1647. Linguarum methodus novissima. S. I., s. a.
1645. Regulae vitae.
- 1646—1670. De rerum humanarum emen-

datione consultatio catholica ad genus humanum, ante alios vero ad eruditos, religiosos, potentes Europae.

1650—1651. Schola Pansophica. A. 1651.

1650—1651. Primitiae laborum scholasticorum. Annis 1650—1651 (s. I.).

De cultura ingeniorum oratio.

De primario ingenia collendi instrumento sollerter versando, libris, oratio.

De reperta ad authores Latinos prompte legendos et clare intelligendos facili, brevi amoenaeque via, schola Latina tribus classibus divisa.

Eruditionis scholasticae pars prima, Vestibulum, rerum et linguarum fundamenta exhibens. In usum scholae Patakiniae editum typisque celsiss. principis exscriptum, anno 1652.

Eruditionis scholasticae, pars II. Janua, rerum et linguarum structuram externam exhibens. In usum scholae Patakiniae edita typisque celsiss. principis exscripta, anno 1652.

Eruditionis scholasticae, pars III., Atrium, rerum et linguarum ornamenta exhibens. In usum scholae Patakiniae editum et in chalcographia celsiss. prin. exscriptum, anno 1652.

1650—1657. Lexicon atriale Latino-Latinum. Amsterodami, apud Joannem Janssonium, 1657.

1651—1652. Laborum scholasticorum in illustri Patakino gymnasio continuatio.

Methodi verae encomia (3. II. 1651).

De utilitate accuratae rerum nomenclaturae oratiuncula (14. III. 1651).

De eleganti elegantiarum studio (10. I. 1652).

1652. Joachimi Fortii Ringelbergii De ratione studii liber vere aureus. Pa-

takini, typis illustr. principis expressit Georgius Rhenius (s. a.).

1652. Fortius redivivus sive de pellenda scholis ignavia (s. a., s. I.).

1653. Praecepta morum in usum juventutis collecta.

1653. Leges scholae bene ordinatae.

1653—1654. Orbis pictus, Norimbergae, 1658.

1653—1654. Schola ludus. Patakini, typis, cels. principis expressit Georgius Rhenius. A. 1656.

1654. Gentis felicitas (s. a., s. I.).

1654. Laborum scholasticorum Patakini obitorum coronis.

1656. Vestibuli linguarum auctarium, voces Latinae linguae primitivas construi caeptas et in sententias breves redactas exhibens. In praeludium Sylvam latinam ingressuris datum. Amsterodami, ex officina viduae M. Brandii et A. a Burg. 1657.

1657. Pro latinitate Januae linguarum... apologia, Amsterodami, ex officina Gabrielis a Roy, 1657.

1657—1658. Opera didactica omnia. Amsterodami, Christophorus Cunradus et Gabriel Roy, 1657.

E scholasticis labyrinthis exitus in planum, str. 64—76.

Latium redivivum, str. 76—84.

Typographeum vivum, str. 85—96.

Traditio lampadis, str. 106—110.

1657. Syllogismus orbis terrarum practicus. Hamburgi, apud Gervasium Joannidis, 1665.

1659. Disquisitiones de caloris et frigoris natura, Amsterodami, apud Joh. Janssonium, 1659.

1659. Cartesius cum sua naturali philosophia a mechanicis eversus. Amsterdam, 1659.

1667. Angelus pacis. A. 1667, s. I.

1668. Unum necessarium. Amsterd., 1668.

METODOLÓGIA

K. Marks i F. Engels, Sočinenija, t. XI, č. 2; t. XVI, č. 1; t. XVII.

K. Marks, Chronologičeskije vypiski IV. Priblizitelno ot 1580 do 1648 gg. Archiv Marksa i Engelsa, t. VIII, Ogiz, Gospolitizdat, 1946.

Fridrich Engels, Anti-During, Gosudarstvennoje izdatelstvo političeskoj literatury, 1950.

V. I. Lenin, Filosofskije tetradi, Partizdat, 1936.

I. V. Stalin, Voprosy leninizma, izd. 11, Ogiz, Gosudarstvennoje izdatelstvo političeskoj literatury, 1939.

I. V. Stalin, Anarchizm ili socializm? Sočinenija, t. 1, Ogiz, Gosudarstvennoje izdatelstvo političeskoj literatury, 1946.

I. V. Stalin, Ob učebnike istorii VKP(b). Pismo sostavitelam učebnika istorii VKP(b) (v žurnale „Pod zna-

menem marksizma“, 1937, No 4—5).

I. V. Stalin, A. A. Ždanov i S. M. Kirov, Zamečanija po povodu učebnika istorii SSSR (v gaz. „Pravda“, 1936). Istorija Vsesojuznoj kommunističeskoj

partii (bolševikov). Kratkij kurs, Gosudarstvennoje izdatelstvo političeskoj literatury, 1952. „Na fronte istoričeskoj nauki“ v SNK SSSR i CK VKP(b), Partizdat, 1936.

PŮVODNÉ PRAMENE

I. A. Comenii, Opera didactica omnia. Variis hucusque occasionibus scripta, diversisque locis edita: nunc autem non tantum in unum, ut similis sint, collecta sed et ultimo conatu in systema unum mechanice constructum, redacta. Amsterdami, impensis D. Laurentii de Geer, excuderunt Christophorus Cunradus et Gabriel Roy, Anno M. DC. LVII.

II. Comenii I. A., Didacticorum operum. Pars II. Ea comprehendens quae ab Anno 1642 ad 1650 scripta et edita fuere; cum commemoratis novis iterum eo impellentibus occasionibus subsecutisque eruditorum censuris.

III. Comenii I. A., Didacticorum operum, pars III. exhibens ea quae ab anno 1650 usque ad annum 1654 in Hungaria fuerunt acta.

IV. Comenii I. A., Didacticorum operum, pars IV., ea comlectens, quae circa hoc argumentum ultimo, Amsterdami, acta sunt.

Komenský J. A., Veškeré spisy, sv. I. Problemata miscellanea. Sylloge quaestionum controversarum. Theatrum universitatis rerum. Physicae synopsis: Pansophiae prodromus. Conatum pansophicorum dilucidatio. Faber fortunae. K vydání upravil dr. Jos. Reber a dr. Jan V. Novák. V Brně, 1914.

Komenský J. A., Veškeré spisy, sv. IV. Didaktika česká. Didactica magna. Informatorium školy mateřské. Schola infantiae. Informatorium der Mutterschule. K vydání upravil prof. dr. Jan V. Novák. V Brně, 1913. Nákladem ústředního spolku jednot učitelských na Moravě.

Komenský J. A., Veškeré spisy, sv. VI. Leges illustris gymnasii lesnensis. Didactica dissertatio. Diogenes cynicus redivivus. Abrahamus patriarcha. Regulae vitae. Linguarum Methodus novissima. K vydání upravil dr. Josef Reber. Za českou for-

mu zodpověden prof. dr. Jan V. Novák. V Brně, 1911. Nákladem ústředního spolku jednot učitelských na Moravě.

Comenii I. A., Historia fratrum bohemorum. Eiusdem auctoris. Panegesia. Halle, 1702.

Komenského Jana Amose korrespondence. Listy Komenského a vrstevníků jeho. Nová Sbirka, v Praze, nákladem české Akademie cisáře Františka Josefa pro vědy, slovesnost a umění, 1897.

Comenius, Orbis sensualium pictus, hrsg. v. Kühnel, 1910.

Komenského Jana Amose, Veškeré Spisy, Svazek IV, oddíl 2., Didaktika velká. Informatorium školy mateřské. Vydání druhé. Uspořádal dr. Jos. Hendrich, Brno, 1938.

Komenský Jan Amos, Ve světle svých spisů. Uspořádal Josef Hendrich. Družstevní Prage v Praze, 1941.

Komenského Jana Amose, Sto listů. Vybral, latinské přeložil a poznámkami doprovodil Bohumil Ryba, 1942. Vydal Jan Laichter v Praze.

Komenský J. A., Didaktika analytická. Přeložila Helena Bušínská. Úvod napsal univ. prof. dr. B. Ryba, v Praze, 1946.

Komenský Jan Amos, Počátkové čtení a psaní, přeložil dr. Josef Hendrich, 1946, Státní nakladatelství v Praze.

Komenský Jan Amos, Všeobecná (pampaedia). Přeložil Josef Hendrich, 1948, Státní nakladatelství v Praze.

Komenského Jana Amose Všenáprava (panorthosie). Všeobecné porady o nápravě věcí lidských (část šestá) Orbis — Praha, 1950.

Zoznam vydání a prekladov „Veškeré didaktiky“ pozri v úvodnom článku ku zv. IV. brněnského vydání spisov Komenského a v separátnom vydání tohto zväzku pod red. dr. Joz. Hendricha, Brunae, 1948.

PEDAGOGICKÉ DIELA J. A. KOMENSKÉHO
V RUSKOM PREKLADĚ

- Komenskij J. A., Vidimyj svet, na latinskem, nemeckom, italjanskom, francuzskom i rossijskom jazykach, predstavlen s rejestrom samych nužnejšich rossijskich slov... Pečatan pri imp. Mosk. universitete, 1768.
- Tože, izd. 2, Vidimyj mir, Moskva, v universitetskoj tipografii u N. N. Novikova, 1788.
- Komenskij J. A., Zrelišče vselennija, na latinskem, rossijskom i nemeckom jazykach, izdannoje dfa narodnych učilišč Rossijskoj imperii v Sankt-Peterburge, v tipografii Akademii nauk 1788.
- To že, vtorym tisnenijem, SPB, 1793.
- To že, novoje izdanie, SPB, 1808.
- Komenskij J. A., Velikaja didaktika, izd. redakcii žurn. „Semja i škola“, SPB, 1875—1877.
- Komenskij J. A., Labirint mira i raj serdca, gl. 10, „Putešestvennik obzrevajet soslovije učenyh“, perev. M. S. „Slavianskij ježegodnik“, vyp. 6, izd. Kijevskego slaviansk. o-ba, Kijev, 1884.
- Komenskij J. A., Materinskaja škola, perev. Voskresenskoj, izd. red. „Obrazovanie“, SPB, 1892.
- Komenskij J. A., Velikaja didaktika, perev. s lat. A. Ščepinskogo, SPB, 1893.
- Komenskij J. A., Zakony blagoustrojennoj školy, perev. s lat. s predisl. i primeč. P. F. Kaptereva, SPB, 1893 (otd. ottisk iz žurn. „Russkaja škola“ 1893, No 9—10).
- Komenskij J. A., Ustav materinskoj školy, s češkogo podlínika „Informatorium školy mateřské“ (1628), perev. F. V. Ržigi, N. — Novgorod, 1893.
- Komenskij J. A., Velikaja didaktika, glavy: 1—IV, IX i X, perev. s lat., pod red. I. A. Šlapnikova, „Russk. nač. učitel“, 1894, No 2, str. 56—73, i No 3, str. 109—113.
- Komenskij J. A., Labirint mira i raj serdca (1623), perev. s češkogo jazyka F. V. Ržigi, N. Novgorod, 1896.
- Komenskij J. A., Velikaja didaktika, Latinskij tekst s russkim perevodom Andreja Adolfa i Sergeja Lubomudrova. S ilustr. očerkom žizni i dejatel'nosti Komenskogo i ukazatelem imen i veščej, izd. K. Tichomirova, M. 1896.
- Komenskij J. A., Izbrannyje sočinenija, izd. žurn. „Gimnazija“, Revel, 1892—1897, č. I. Otkrytaja dver jazykov, lat. tekst s russk. perevodom, portr. Komenskogo i vvedenijem, sostavlennym G. Jančeveckim (prilož. k žurn. „Gimnazija“, 1892—1893); č. II. Velikaja didaktika, perev. s nemeckogo, izd. žurn. „Gimnazija“, Revel, 1893; č. III, Diogen-cinik na scéne, ili ob udobnom ljubomudrstvovanii, perev. s lat. F. Jančeveckogo (prilož. k žurn. „Gimnazija“, 1894—1897).
- Komenskij J. A., Izbrannyje pedagogičeskie sočinenija v perevode Andreja Adolfa i Sergeja Lubomudrova, izd. K. I. Tichomirova, M. 1893—1912: Čast' I. „Velikaja didaktika“, perev. s lat. s portr. Komenskogo, očerkom jeho žizni i dejatel'nosti i objasnitel'nymi primečanijami. M., 1893; izd. 2, M., 1902; izd. 3, M., 1906; izd. 4, M., 1912. Čast' II. Melkije sočinenija, primykajuščije k „Velikoj didaktike“, perev. s nem. s vvedenijem i objasnit. primečanijami, M., 1894; izd. 2, M., 1911. V č. II. vošli: „Materinskaja škola“, „Očerk narodnoj školy“, „O točnoj nomenklature veščej“, „Voskresšij Forcij“, „Pravila nra vstvennosti“, „Zakony blagoustrojennoj školy“, „Pansofičeskaja škola“, „Vychod iz scholastičeskich labirintov“.
- Komenskij J. A., Labirint mira i raj serdca, perev. s češkogo N. P. Stepanova, izd. N. P. Safonova, SPB, 1904.
- Izbrannyje pedagogičeskie sočinenija J. A. Komenskogo, perev. Adolfa i Lubomudrova s nemeckogo, izd. Tichomirova, 2-je izd., 1911.
- Komenskij Jan Amos, Izbrannyje pedagogičeskie sočinenija, t. I, perev. prof. Korolkova, pod red. i s biografičeskim očerkom i primečanijami prof. A. A. Krasnovskogo, Gos. uč.-ped. izd. Narkomprosa RSFSR, M., 1939.
- Komenskij Jan Amos, Izbrannyje pedagogičeskie sočinenija, t. II. Otdelnyje proizvedenija, perev. s lat. prof. Ivanovskogo, Korolkova i Ter-

novskogo, pod red., s vvodnymi stat'jami i primečanijami prof. A. A. Krasnovskogo, Gos. uč.-ped. izd. Narkomprosa RSFSR, M., 1939.

Komenskij Jan Amos, Izbrannyje pedagogičeskie sočinenija, t. III, Mir

čuvstvennych veščej v kartinkach, perev. pod red. prof. A. A. Krasnovskogo, M., 1941.

Komenskij J. A., Materinskaja škola, perev. pod red., s vvodnoj stat'joj prof. A. A. Krasnovskogo, M., 1947.

LITERATŪRA O PEDAGOGIKE J. A. KOMENSKÉHO

(v chronologickom poradi)

a) Ruská

- Korchunov M. A., O knige Joanna Amosa Komenskogo „Vidimyj svet“, „Izv. Akad. nauk po otč. russk. jaz. i slov.“, 1856, t. IV.
- Šestakov P. D., Ioann Amos Komenskij, pedagog XVII v. „Vospitanije“, 1862, t. XI, No 1, 4, 5.
- Amos Komenskij i jeho „Didactica Magna“ („Velikaja didaktika“, „Učitel“, 1868, No 7—10)
- Palackij Fr. Žizň A. Komenskogo. „Trudy Kijevske. akad.“ 1869, kn. I—II.
- Ponyrko N., Jan Amos Komenskij (po naučnomu slovníku Rigeru). „Filologičeskije zapisky“, Voronež, 1869, vyp. 4.
- J. A. Komenskij (1592—1670). Čtenie v toržestvennom sobranii Kijevske. slavjansk. blagotvorit. o-ba. Doklady F. L. Jaroš i A. I. Stepoviča, Kijev.
- Kulikov N., Komenskij, pedagog XVII v. (po Lucu i Vitštaku). Žurn. Min. nar. prosv., 1870, No 10, č. 161.
- Miropolskij S., Jan Amos Komenskij i jeho značenie v pedagogii. Žurn. Min. nar. prosv. 1871, maj, ijuň, ijuľ.
- Grigorovič V. I., A. Komenskij, slavianskij pedagog-realist XVII stoletija. Publichnoje čtenije 26 nojabra 1870 g., Odessa, tip. P. Franceva, 1871.
- Vessel N. Ch., Ivan Amos Komenskij (1592—1610). „Rukovodstvo po prepod. obščebraz. predm.“, t. I, SPB, 1873.
- Raumer Karl, Amos Komenskij (Raumer K., Istorija vospitanija i učeniija ot vozroždenija klassicizma do našego vremena, č. II), perev. s 3-go izd., pod red. N. Ch. Vessela, SPB, 1873.
- Stofjanskij N., Predmetnyje uroki „Škol'naja žizň“, 1873—1874, § 24. Amos Komenskij, osnovatel' novoj pedagogiki, po nem. istočn., pril. k žurn. „Škol'naja žizň“, 1873—1874.
- Piatkovskij A., Pedagogičeskoje idolopoklonstvo. „Delo“, 1877, No 1.
- Pypin A. N. i Spasovič V. D., J. A. Komenskij (Pypin i Spasovič, Obzor istorii slavianskikh literatur, SPB, 1865. „Istorija slavianskikh literatur“, izd. 2, SPB, 1881, t. II).
- Markov N., Ellin Sokrat i slavianin Komenskij. Pedagog. tipy, Černigov, 1884.
- Stepovič A., Jan Amos Komenskij („Literatura izgnannikov“) (Stepovič, Očerk istorii češskoj literatury, Kijev, 1886).
- Paufson I., Sposob Komenskogo po obučeniju gramoty (Paufson I., Metodika gramoty po istor.-teoret. danym, č. 1, SPB, 1887).
- Na 90. roky XIX. storočija pripadá veľmi intenzivna činnost' oddelenia v Pedagogickom múzeu pri vojen'ských školách, venovaná Komenskému. Pozri sborníky 1. a 2. „Pamiat' otca sovremennoj pedagogiki Komenskogo“, ako aj ročienky „Kratkij obzor dejatel'nosti Pedagogičeskogo muzeja za otčefnyje gody“.
- V. N. D., Pedagogičeskije mečtanija (Amos Komenskij i jeho „Velikaja didaktika“). „Vestn. vospit.“, 1890, No 5—7.
- Voskresenskaja M., J. A. Komenskij (biografija i kratkij obzor jeho pedagog. trudov).
- Voskresenskij, M. A., „Pedagogičeskij kalendar“ na 1891—1892 gg., izd. Kalmykovoje, M., 1891.
- Z odborných časopisov vážnym prínosom prispel pre pochopenie diel Komenského časopis „Slavianskoje obrazovanie“ r. 1892, február—jún.
- Jaroš F. L., Ob istoričeskom značenií J. A. Komenskogo v svjazii s dejatel'nost'ju „češskich brat'jev“ („J. A. Komenskij“, Čtenije v toržestvennom sobranii Kijevske. slaviansk. blagotvorit. o-ba, Kijev, 1892).
- Jančeveckij G. A., J. A. Komenskij, „Gimnazija“, 1892, kn. 51.

- Modzalevskij L. N., Amos Komenskij, osnovateľ novej pedagogiki (po povodu 300-letija so dňa jeho roždenija), izd. N. G. Martynova, SPB, 1892.
- Florinskij T., prof., Jan Amos Komenskij — drug čelovečestva. Public. lekcija, Kijev, tip. un-ta, 1892 (otdeln. ottisk iz „Universit. izvestij“, 1892).
- Smirnov A., Christianskij pedagog Jan Amos Komenskij, Kazaň, tipogr. un-ta, 1892.
- Volens V., Amos Komenskij o semejnem vospitanii. „Na pomošč materam“, 1894.
- Verigin N., J. A. Komenskij kak kartograf svojej rodiny. „Pedagog. je-benedel'nik“, Revel', 1895.
- Cholodniak M., Neskoľko zametok ob izdanijach sočinenij Jana Amosa Komenskogo, chraňuščichsia v Vilensk. public. biblioteke. Žurn. Min. nar. prosv. 1895, No 3.
- Cholodniak M., Razvitije ženskogo obrazovanija do J. A. Komenskogo i zaslugi jeho v etom dele. „Russk. škola“, 1897, No 5 i 6.
- Fesenko I. L., Idei J. A. Komenskogo i zakon evolucii. „Russkaja škola“, 1903, No 7—8.
- Blonskij P. P., J. A. Komenskij, M., 1915.
- Sinickij L. D., Trudovaja škola, M., 1922.
- Fortunatov A., Teorija trudovoj školy v jeho istoričeskom razvitii, M., 1925.
- Krasnovskij A. A., Žizň i pedagogičes-kije sočinenija Jana Amosa Komenskogo. Izbr. soč. J. A. Komenskogo, t. 1, 1939.
- Kamil Krofta, Komenskij kak zaveršitel' gusitskoj tradicii, Praga, 1946.
- Lordkipanidze D. O., Didaktika Jana Amosa Komenskogo, izd. 2. Učped-giz, M., 1949.
- b) Cudzia
- Denis Ernst, 1. Hus et la guerre de Hussites. Paris, 1878, des origines de l'Unité des Frères bohêmes. Angars, 1885. 2. Fin de l'indépendance bohême, 2 vol. Paris, 1890.
- Denis Ernst, La Bohême depuis la Montagne Blanche, Paris, 1903.
- Müller Jos. Th., Geschichte der Böhmi-schen Brüder, Herrnhut, 1922. Mo-numente Germaniae Paedagogika B. II. Berl., 1887. Ratio studiorum.
- Monumenta Germaniae Paedagogika. IV. Monumenta Germaniae Paedagogika, Schulordnungen, Schulbücher u. pä-dagogische Mis. aus der... deut-scher Zunge. Im Auftrage der Ge-sellschaft für deutsche... u. Schul-geschichte... v. Karl Kehrbach. B. XXVI. Die pädagogische Reform des Comenius in Deutschland bis zum Ausgange des XVII. Jahrhun-derts I. Berl., 1903.
- Herder Joh. Gottfried, Über den men-schenfreundlichen Comenius. Briefe zur Beförderung der Humanität, Riga, 1795.
- Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Stu-dien bis auf unsere Zeit.
- Pappenheim, Amos Comenius, der Be-gründer der neueren Pädagogik, Brl., 1877.
- Hoffmeister H., Comenius und Pesta-lozzi als Begründer der Volksschu-le, Brl., 1877.
- Seyffarth L. W., J. A. Comenius nach seinem Leben u. seiner pädagogi-schen Bedeutung. 3. Aufl., Leipz., 1883.
- Kvačala Joh., Über J. A. Comenius Phi-losophie, insbesondere Physik, Lpz., 1886.
- Müller W., Comenius ein Systematiker in der Pädagogik, Dresden, 1887.
- Kvačala J., Über J. A. Comenius Phi-losophie, insbesondere Physik, Leipz., 1888.
- Briese M. E., Pädagogische Verwandt-schaft zwischen Comenius u. A. H. Franke, Leipzig, 1887.
- Garbovicianu P., Die Didaktik Base-dows im Vergleich zur Didaktik des Comenius, Bukarest, 1887.
- Kvačala J., Comenius u. Bacon in Päda-gogium von Dittes, Leipzig, 1888.
- Hähner H., Natur und Naturgemässheit bei Comenius und Pestalozzi, Chem-nitz, 1890.
- Vidrascu P., Comenius, Orbis pictus, Leipz., 1891.
- Nebe A., Vives, Alsted, Comenius in ihrem Verhältnis zu einander, El-berfeld, 1891 (Gymnasialprogramm).
- Brügel J., J. A. Comenius (Schmid, Gesch. d. Erziehung, Bd. 3, Abt. 2), 1892.
- Israel D., Verhältnis der Didactica magna des Comenius zu d. Didak-tik Ratkes (Schmid, Gesch. d. Er-ziehung, Bd. 3, Abt. 2, 1892).
- Keller Joh., Val. Andrea und Comenius

- (Schmid, Geschichte d. Erziehung, B. III, Abt. 2, 1892).
- Friesenhahn J., Worin stimmen die An-schauungen... des Comenius mit den Anschauungen der Baconischen Philosophie überein, Euskirchen, 1892.
- Witte J., J. A. Comenius in seiner kul-turgeschichtlichen Stellung u. seiner historischen Bedeutung für die Ent-wicklung des Schulwesens, im Be-sonderen d. Volksschule, Fürt., 1892.
- Grillenberger G., Comenius, seine Quellen, seine eigene Arbeit u. sein Einfluss, Fürt., 1893.
- Kvačala J., Korrespondence J. A. Ko-menského, tomes I, II, Praha, 1898 et 1902.
- Nebe J. A., J. A. Comenius (Ein Hand-buch d. Pädagogik, Bd. I), 1903.
- Schlenker A., Der Erziehungsgrundsatz der Naturgemässheit bei Comenius und Rousseau (Com.-Blätter, 1904, 2 H.).
- Möhrke Max., J. A. Comenius u. Joh. Val. Andrea, ihre Pädagogik u. ihr Verhältnis zu einander, Leipz., 1904.
- Beisswänger G., Comenius als Pansoph, Stuttgart, 1904.
- Liese E., Die neueste Sprachenmethode des J. A. Comenius, Leipzig, 1904.
- Kerol, Joh. Amos Comenius, Sein Le-ben, seine pädagogischen Schriften und seine Bedeutung, 1904—1906.
- Haller Paul, Comenius und der natur-wissenschaftliche Unterricht, Leip-zig, 1906.
- Busse M., Didaktik des Comenius und der erziehende Unterricht, 1905.
- Monroe, Comenius and the Beginnings of Educational Reform, The Great Educators, Londres, 1900, New York, 1900, 1907.
- Kvačala, J. A. Comenius, Berlin, 1914.
- Adamson I. W., Pioneers of modern edu-cation 1600—1700. London—Cam-bridge, 1921.
- Jakubee J., Johannes Amos Comenius, Prague, 1928.
- Heyberger A., J. A. Comenius, Paris, 1928.
- Novak I. V. dr., Hendrich Jos. dr., J. A. Komenský, jeho život a spisy, v Praze, 1932.

SLOVNÍK CUDZÍCH SLOV

- Autoritativnosť** (z franc. autorité, etym. z lat. autoritas — moc) — ne-sporný význam niektorej osoby alebo mienky pre určitý kruh ľudí v určitom čase.
- Autolexia** (gréc. autos — sám a lexis — hovorenie) samotatný ústny výklad svojich vedomostí, samostatná reč.
- Autodidakt** (z gréc. autos — sám a didasko — učím) — samouk.
- Autopraxia** (z gréc. autos — sám a praxis — činnosť) — samostatná čin-nosť, tvorivosť.
- Autoftécia** (z gréc. autos — sám a aisstanomai — cítim) — proces samo-statného vnímania predmetov a javov rôznymi zmyslovými ústrojmí.
- Animizmus** (z lat. anima — duša) — oživenie prírodných javov, predstava o tom, že sa za každým predmetom v prírode skrýva neviditeľný duch.
- A posteriori** (z lat. a posteriori — z na-sledujúceho) — protiklad a priori, zna-mená: po skúsenosti, zo skúsenosti.
- A priori** (z lat. a priori — pred za-čiatkom) — pred skúsenosťou. Z toho „apriórne tvrdenie“ znamená tvrdenie, ktoré sa opiera len o abstraktné úvahy
- „čistého“ rozumu a neopiera sa o skú-senosť a prax.
- Autopsia** (z gréc. autos — sám a op-seo — vidieť, pozerat') — vlastné po-zeranie alebo pozorovanie, názornosť.
- Autochrézia** (z gréc. autos — sám a chresis — užívanie, aplikovanie) — ne-možno preložiť jedným slovom. Prekla-dáme pomocou niekoľkých slov: „samo-statné aplikovanie daných alebo prv získaných vedomostí na nové nepredví-dané fakty, javy alebo prípady.“
- Alchymista** — osoba, ktorá sa zaoberá alchýmiou. Alchymia je mystická ná-uka z odboru chémie v jej predvedec-kom vývine, vlasne v stredoveku. Al-chymia mala za účel dosiahnuť pre-menu obyčajných kovov na striebro a zlato prostredníctvom osobitných ta-jomných operácií a pokusov. Alchymisti usilovali sa tiež objaviť „životný eli-xír“, ktorý dáva ľuďom večnú mla-dosť.
- Antetyp** (z gréc. anti — proti a typos — obraz) — protiobraz.
- Antropocentrický** — zo slova „antropocentrizmus“ (zo starogréc. anthropos — človek a kentron — centrum) —

hľadisko, podľa ktorého človek je stredom vesmíra, t. j. ako keby všetko vo svete bolo prispôbené vlastnostiam a potrebám človeka.

Archetyp (z gréc. arche — začiatok — typos — obraz) — praobraz, v súlade s ktorým je stvorený celý svet.

Affekt (z lat. affectus) — duševné vzrušenie, cit, ktorý sa prejavuje navonok raz sčervenáním tváre, ako napr. pri pocite hanby a raz zblednutím, ako napr. pri silnom pociť strachu.

Didaktika (z gréc. didasko — učím) časť pedagogiky, ktorá vykladá ciele, úlohy a spôsoby vyučovania.

Dogmatizmus (zo starogréč. — dogma) — čo je pevne, bezpodmienečne riešené a nepodlieha ani pochybnosti ani námietkam. Také sú, hoci aj nepochopiteľné, „pravdy“ náboženstva a viery. Také tézy môžu byť prijaté iba vierou a nepodliehajú rozumovej úvahe a dôkazom. Pretože náboženské náhľady a svetonáhľad bol v stredoveku najvyššou vymoženosťou „učnosti“ vykorisťovateľskej triedy, stal sa dogmatizmus panujúcou metodológiou „filozofie“, „učnosti“ a vôbec „vzdelanosti“. Preto panoval dogmatizmus aj v učebno-výchovnom odbore a ozajstná vzdelanost' a veda len s najväčšími ťažkosťami kľiesnila si cestu, a to len v súvislosti so vznikom nových, pokrokových tried spoločnosti, nepriateľských starým vykorisťovateľským triedam.

Dualizmus (lat. duo — dva) — filozofický smer, ktorý za prapôvod bytia pokladá nie jednu, lež dve rôzne substancie: hmotnú a ideálnu.

Dualistický — pozri dualizmus.

Eklektika (z gréc. eklego — vyberám) — bezprincípne mechanické spojenie rôznorodých ideových smerov, náhľadov a teórií. — Eklektikovia sa pokúšajú spojiť materializmus s idealizmom. Eklekticizmus sa prejavuje rôznymi spôsobmi v každej nedôslednej filozofii.

Ektyp (z gréc. ek — a z typos — obraz) — u Komenského príroda ako odraz obrazu boha.

Empirizmus (starogréč. empiria — skúsenosť) — filozofické učenie, ktoré pokladá znyslovú skúsenosť za jedine správny prameň našich poznatkov. Idealistický empirizmus (Berkeley, Hume, Max, Avenarius, Bogdanov) pokladá skúsenosť za súhrn pocitov alebo predstáv, pričom v chápaní skúsenosti je vyúčená hmotná príroda. Materialistický empirizmus (Bacon, Hobbes, Locke,

francúzski materialisti z XVIII. stor.) tvrdí, že základom zmyslovej skúsenosti sú predmety hmotnej prírody. Dialektický materializmus pokladá v podstate za správne východiskové hľadiská materialistického empirizmu.

Etika (starogréč. — ethos — obyčaj, charakter) — jedna z ideologických foriem spoločenského vedomia, ktorá porieďuje učenie o morálke, mravnosti, ustáľuje systém noriem a pravidiel správania ľudí v ich vzájomných vzťahoch a vzťahoch k spoločnosti.

Genesis (z gréc. gignomai — porodiť) — pôvod, zrod, vznik.

Homonym (z gréc. omios — podobný a onoma — meno) — slová, ktoré majú rovnakú výslovnosť, ale rôzny význam.

Heuristika (gréc. eurisko — nachádzam) — metóda vyučovania, pri ktorej žiak sám pomocou učiteľových otázok prichádza k vedeckým pravdám.

Chiliazmus (z gréc. chilioi — tisíc) — učenie chiliastov, sektárov z II. a III. stor., ktorí sa domnievali, že Kristus pri svojom druhom príchode založí svetskú ríšu, ktorá potrvá 1000 rokov, a tvrdili, že verní budú mať po tento čas v očakávaní večného blaženstva blaženstvo na zemi.

Chilastický — pozri chiliazmus.

Chresis (gréc.) — použitie.

Imitácia (lat. imitatio) — napodobenie.

Indukcia (lat. inductio) — zložitý spôsob uvažovania a dokazovania prírodných a zákonitých závislostí javov prírody a spoločenského života, ktorý vychádza predovšetkým zo starostlivého štúdia a analýzy jednotlivých faktov reálnej skutočnosti.

Kompilácia (z lat. compilare) — literárne dielo, ktoré je viac-menej podareným výkladom prác iných autorov, a nie je samostatne vykonaným bádáním.

Kozmológia (z gréc. kosmos — svet, vesmír a logos — veda) — náuka o zákonoch, ktoré spravujú vesmír.

Makrokozmos (z gréc. makros — veľký a kosmos — svet) — veľký svet, vesmír.

Mikrokozmos (z gréc. mikros — malý a kosmos — svet) — malý svet; tak menujú niektorí filozofi človeka s tým, že sa v ňom odráža v malom všetko, čo je vo vesmíre.

Ortodoxný (z gréc. orthos — priamy, správny a doxa — mienka) — najsprávnejšie vyjadrenie a výklad nie-

ktorého učenia alebo náhľadov vynikajúcich predstaviteľov filozofie a vedy.

Pampedia (z gréc. pan — všetko a pedeo — vychovávam) — všeobecná výchova alebo všestranná výchova.

Panaugia (z gréc. pan — všetko — žiara — lesk) — všeobecné ožiarenie.

Panegersia (z gréc. pan — všetko a egersis — prebudenie) — všeobecné prebudenie.

Panglottia (z gréc. pan — všetko a glossa, glotta — jazyk, hovor, nárečie) — všeobecný jazyk.

Pantorsia (z gréc. pan — všetko a ortos — priamy, správny, spravodlivý) — všeobecná náprava.

Pannutesia (z gréc. pan — všetko a noutesis — prehovárание, poučenie) — všeobecné prehovárание.

Paronýmia (z gréc. para — vedľa a onoma — meno) — slovo v istej reči, ktoré podáva slovo z inej reči s rozdielom iba v koncovke alebo s inou nepatrnou zmenou.

Pansofia alebo **pantaxia** (z gréc. pan — všetko a sophia — múdrosť) — všeobecná múdrosť, ktorá napravnúje a usporadúva ľudstvo.

Panteizmus (z gréc. pan — všetko a theos — boh) — filozofické učenie, podľa ktorého boh je neosobným princípom; tento princíp nie je mimo prírody, ale je s ňou totožný. Tak panteizmus nechá boha rozplynúť sa v prírode a popiera nadprirodzený princíp. Kým predtým pod rúskom panteizmu vystupoval v podstate materialistický náhľad na prírodu (Giordano Bruno, Spinoza), dnes sa panteizmus premenil na idealistickú teóriu o jestvovaní sveta v bohu, ktorá sa usiluje zmieriť vedu s náboženstvom.

Racionalizmus (lat. rationalis — rozumný) — smer v teórii poznania, ktorý uznáva rozum za jediný prameň pravého poznania proti empirizmu, ktorý pokladá za jediný prameň pravdy zmyslovú skúsenosť. Najvýraznejšími predstaviteľmi racionalizmu boli Descartes a Spinoza.

Renomé (fr. renommé) — sláva, dobré meno.

Rigorista (z lat. rigor — prísosť, krutosť) — človek prílišne, malichejne prísny, ktorý prísne plní mravné zásady, ale často len navonok, a ktorý vôbec dodržiava každú zásadu s prílišnou prísosťou a presnosťou.

Senzualizmus (z lat. sensus — cit, pocit) — filozofické učenie, ktoré uznáva pocit za jediný prameň poznania.

Ak hľadáme na pocity ako na odzrkadlenie objektívnej reality (čím v skutočnosti sú), dôsledný senzualizmus privedie nás nevyhnutne vo filozofii k materializmu.

Sektár — stúpenec, člen niektorej sekty (lat. secta, od secare — rozseknúť). V prenesenom zmysle človek, ktorý je preniknutý duchom spolkárnia, malichejne neznášanlivosti voči iným náhľadom.

Sylogizmus (z gréc. syllogismos, zo syllogismai, zo syn — spolu a logismai — uvažujem) — spojenie troch úsudkov tak, aby tretí úsudok bol záverom alebo výsledkom dvoch predchádzajúcich.

Synonym (z gréc. syn — spolu a onoma — meno) — slová, ktoré rôzne znejú, ale majú podobný, alebo príbuzný význam, napr. nebo — obloha, alebo prsteň — obrúčka.

Spinozizmus — učenie Spinozu.

Spiritualizmus (lat. spiritualis — duchovný) — idealistické učenie o panstve ducha nad hmotnou prírodou. Spiritualizmus je bezprostredne spojený s mystikou.

Stoik — predstaviteľ filozofického smeru v starom Grécku, ktorý jestvoval od III. stor. pred n. l. po VI. stor. n. l. Pomenovanie stoicizmus, stoik, pochádza od slova stoa, čo znamenalo stĺporadie, kde viedol svoje besedy zakladateľ stoicizmu Zenon (asi 336—224 r. pred n. l.). Stoikovia sa najviac preslávili svojím učením o prísom striedmom a mravnom živote oproti epikurejcom, ktorí videli zmysel života v rozkoši.

Teleologizmus (zo starogr. telos — cieľ, logos — učenie) — idealistické učenie, podľa ktorého všetko na svete je zriadené podľa princípu účelnosti.

Teleologický — pozri teleologizmus.

Teokratický — z teokracia (gréc. theos — boh a krato — spravujem) — druh vlády, pri ktorej sa predpokladá, že najvyššia moc patrí bohu, ale v skutočnosti patrí predstaviteľom a najvyšším hodnostárom cirkvi ako prejavovateľom vôle boha na zemi.

Utilitarizmus (lat. utilitas — úžitok, výhoda) — buržoázny filozofický smer, podľa ktorého základom ľudskej morálky je osobný úžitok. Najtypickejším predstaviteľom tohto náhľadu na morálku bol anglický buržoázny učenc Bentham.

Utilitaristický — pozri utilitarizmus.

Utopia (zo starogr. ou — nie a topos — miesto) — nikde sa nenachádzajúce. Slovo sa začalo používať potom, čo sa objavila slávna kniha Thomasa Morea „Utopia“. Odvtedy sa utópiou menuje

fantastické učenie o ideálnom spoločenskom zriadení; učenie, ktoré nemá reálny podklad.

Vojt (poľské slovo, z nem. Vogt — starosta) — správca, starosta.

VYSVETLENIE MIEN

Augustín Aurélius (354—430) pomenovaný „blahoslaveným“ — jeden z najvýraznejších predstaviteľov tzv. patristickej filozofie, t. j. filozofie „otcov“ kresťanskej cirkvi. Po búrlivej mladosti bol profesorom krásorečenia v Rímskej ríši. Keď mal 33 rokov, nechal sa pokrstiť. Ako biskup viedol nezmieriteľný boj proti tzv. kacírstvám. Je známy ako vynikajúci ideológ katolicizmu. V svetskej literatúre sú najviac známe jeho dva spisy: 1. „De civitate dei“, do ruštiny bol preložený pod názvom „O grade božiem“ („O meste božom“) v publikácii „Trudy Kijevskej duchovnej akademii“ ako jedna z výrazných ukážok teokratického štátneho zriadenia, a 2. „Confessiones“ („Spoved“). Prvé z týchto diel bolo podnetom k napísaniu diel o štátnom zriadení na iných základoch, v tom aj ranných komunistických utópií T. Morea a Campanella, a druhé dielo podnetom pre skvelú „Spoved“ J. J. Rousseaua a „Dennika starého lekára“ N. I. Pirogova.

Alexander Macedónsky (356—323 pred n. l.) — macedónsky kráľ, syn a nástupca kráľa Filipa, žiak veľkého gréckeho filozofa Aristotela. Za svojich víťazných vojen v Ázii a v Afrike napomáhal rozšírenie helenizmu na východe, ako aj oboznámenie Grékov s východnou kultúrou.

Albrecht II. (1397—1439) — český kráľ a od r. 1437 aj kráľ uhorský; nemecký cisár od r. 1438—1439. Horlivý katolík a nepriateľ oslobodzovacieho hnutia Slovanov. Zúčastnil sa aktívne boja cisára Žigmunda proti husitom a Čechom, ktorí bránili samostatnosť českého štátu.

Aisted Johann Friedrich (1588—1638) — profesor filozofie na Herborskej univerzite vo vojvodstve Nassau. Na Komenického mimoriadne vplýval. Neskôr bol profesorom filozofie a teológie vo Weistenburgu v Sedmohradsku (Uhorsko). Jeho spisy sú: „Triumphus biblicorum sacrorum“ (Triumf svätých kníh) a „Encyklopedia, in IV tomas

divisa“ (Encyklopedia, rozdelená na 4 zväzky).

Andreae Johann-Valentin (1558—1684) cirkevný hodnostár vo Württembergu. Vystupoval proti mechanickému štúdiu latinčiny na vysokých školách a katechizmu na národných školách.

Aristoteles (384—322 pred n. l.) — Veľký filozof a učenec staroveký — encyklopedista, ktorý položil základy humanitných a prírodných vied. Konal systematické prednášky pre svojich žiakov na svojom statku Lykea pri Aténach (z toho pomenovanie vyučovacích ústavov u novoeurópskych národov — lýceum). Aristoteles veľmi vplýval na celú nasledujúcu filozofiu až dodnes. V stredoveku, ale aj na začiatku novoveku bol známy prevažne pre svoju formálnu logiku, lebo jeho dialektická filozofia nezodpovedala panujúcim triednym záujmom.

„Scholastika a klérus“, hovorí Lenin, „vzali od Aristotela mŕtve, a nie živé“ z logiky Aristotela (ktorý všade, na každom kroku práve dáva otázku dialektiky) urobili mŕtvu scholastiku a vyhodili všetky hľadania, pochybnosti a spôsoby nastoľovania otázky“ (V. I. Lenin, Filozofskije tetrady, Partizdat, 1936, str. 332 rus.).

Basedow Johann-Bernhard (1723—1790), nemecký pedagóg a reformátor školy, vodca tzv. filantropistov. Pod vplyvom Rousseauovho „Emila“ vystúpil ako nepriateľ slovného gramatického vyučovania a ako stúpenec názorného vyučovania popri starých a nových jazykoch; v školách, ktoré viedol, zaviedol telesné cvičenia a hry; je známy ako stúpenec zábavných prostriedkov vyučovania v teórii a v praxi.

Bodin Eliáš (1600—1650) — pedagóg a gramatik. Vydal traktát o umení vyučovania (1621).

Bruno Giordano (1548—1600) — taliansky filozof z obdobia renesancie, ktorý prevzal a rozvíjal ďalej idey veľkého poľského učenca Koperníka. Hlavnou ideou Bruna je hmotná jednota vesmíra, ktorý sa skladá z nespočetných svetov, takých istých slnečných

systémov, ako je aj náš planetárny systém. Bruno vniesol do predstavy o svete myšlienku vývinu; systém svetov sa historicky vyvíja, na zemi sú stále geologické zmeny. Hmota a pohyb sú neodlučiteľné. Bruno rozhodne odmieta scholastiku s jej definíciami odtrhnutými od prírody a slovnou prázdnotou. Žiada, aby sa príroda pokusne, vedecky poznávala pomocou ľudského rozumu. Bruno bol hlásateľom nového, pokrokového svetonáhľadu a súčasne bol neúnavným bojovníkom proti cirkvi, scholastike a náboženskému tmárstvu. Dobovým zjvom sú u Bruna všelijaké teologické privesky, ako napr. stotožňovanie prírody s bohom, čo dalo istý podnet buržoáznym historikom filozofie, aby ho pomenovali panteistom. Bol upálený na hranici v Ríme.

Baile Pierre (1647—1706) — vynikajúci francúzsky filozof a publicista, ktorý, ako ukazuje Marx, bol prvým filozofom vo Francúzsku, ktorý podkopal každú dôveru k metafyzike a bohosloveckej scholastike. Zostavil slovník vynikajúcich učencov a verejných činiteľov svojej doby.

Bacon Francis Verulamský (1561—1626) — anglický filozof a štátnik. Podľa K. Marxa Bacon je ozajstným zakladateľom anglického materializmu a vôbec všetkých experimentálnych vied novšej doby. Učí, že prameňom všetkého poznania je naša skúsenosť, založená na údajoch zmyslov; údaje zmyslov sú neomylné. Hlavnými prostriedkami vedeckej metódy podľa Bacona sú: pozorovanie, pokus, analýza, indukcia, porovnanie. Hlavným dielom Bacona je jeho „Novum Organum“ (1620). Pomenoval ho ako protiklad Aristotelovho „Organónu“, ktorý bol nepopierateľnou autoritou po celý raný stredovek. Baconova kritika feudálneho svetonáhľadu, jeho empirizmus a materializmus a nové metódy poznania boli jednou z foriem triedneho boja nastupujúcej buržoázie, ktorá si pripravovala ideologickú pôdu pre upevnenie kapitalistických vzťahov. Komenského viaceraz sa obracia k Baconovi a menuje ho „múdrym“, „najsľávnejším“, jemným znalcom prírody, slávnym „obnoviteľom filozofie“.

Calvin Jean (1509—1564) — zakladateľ tzv. kalvínskeho vierovyznania, protestantského učenia, ktoré bolo ideológiou „najsmelejšej časti vtedajšej buržoázie“ (Engels). Calvin bol po Luthe-

rovi najvýznamnejším činiteľom reformácie.

Campanella Tomaso (1568—1639) — taliansky filozof, komunista-utopista. Mních dominikánskeho rádu, bol pôvodne pod vplyvom učenia talianskeho naturfilozofa Telesia. Viedol boj proti stredovekej filozofii a žiadal, aby poznanie vyplývalo zo skúsenosti, zo štúdia prírody. Bol pokrokovým politickým činiteľom-vlastencom. Bol vodcom tajnej organizácie, ktorá mala za cieľ oslobodenie Talianska od vlády Španielov. Organizácia bola potlačená a Campanella 27 rokov strávil vo väzení, kde napísal svoju komunistickú utópiu „Mesto sinka“. Komunistické náhľady Campanella boli vyjadrením nálad a nádejí chudobnej inteligentskej spodiny Talianska koncom XVI. a začiatkom XVII. stor.

Cicero Marcus Tullius (106—43 pred n. l.) — najväčší z rímskych politických činiteľov-rečníkov, vynikajúci spisovateľ. Cicerónova politická línia bola nestála. V jeho spisoch nachádzame dosť rozvinutú teóriu výchovy primeranú potrebám jeho doby. Cicerónove reči sa študujú i dodnes ako vzory latinčiny.

Cromwell Oliver (1599—1658) — vodca prvej anglickej buržoáznej revolúcie v XVII. stor.

Descartes René (1596—1650) — slávny francúzsky filozof a učenec. Descartes je najvýraznejším predstaviteľom racionalizmu vo filozofii. Podľa jeho učenia všetky javy sveta vyplývajú z dvoch nesúrodých prvkov, ktoré pomenoval substanciami: hmotnou a duchovnou. Hlavným znakom hmotných javov je priestorovosť (res extensa), hlavným znakom javov duchovných je schopnosť myslieť (res cogitans). Vo svojich fyzických traktátoch stojí Descartes na materialistickom stanovisku, a tým vplýval i na ďalší vývin vedeckej fyziky.

Denis Ernest (nar. 1849), francúzsky dejepisec, ktorý osvetlil dejiny českých krajín v spisoch: „Les origines de la féodalité en Bohême“ (1881), „Fin de l'indépendance bohême“ (1890).

Ferdinand II. (1587—1637) — rakúsky cisár, odchovanec jezuitov, výrazný reprezentant katolickej reakcie. Významní českí protestanti nechceli uznať vládu predstaviteľa jezuitov a povstali. Ferdinand II. potlačil povstanie s najväčšou krutosťou, krajina bola zbedačená, každá náboženská služba okrem katolickej bola zakázaná, masy protes-

tantov boli odsúdené na vyhnanstvo. (1627). Pražský mier z r. 1635 ukázal, že sa Ferdinandovi nepodarilo celkom potlačiť protestantov.

Flutt Robert (1574—1637) — lekár a fyzik v Oxforde. Zaoberal sa matematikou a mechanikou. Ale jeho svetonázor bol veľmi pomotaný a mystický.

Fortius Joachim (zomr. r. 1536) — učenný filológ a matematik. Jeho dielo „De ratione studii liber“ („Kniha o význame štúdia“) znovu vydal Komenský pod názvom „Fortius redivivus“ (vzkriesený Fortius).

Fröbel Friedrich (1782—1852) — stúpenec pedagogiky Pestalozziho, zakladateľ materských škôl v Nemecku. Vypracoval teóriu verejnej predškolskej výchovy, ktorú dlho považovali za jedinú svojho druhu.

Frey Ján Cecilius (zomr. r. 1639) — profesor v Paríži. Zaoberal sa filozofiou a medicínou. Bol pre praktické vyučovanie latinčiny.

Galilei Galileo (1564—1628), veľký taliansky fyzik a astronóm. Bojovník za nový pokrokový svetonáhľad. Stúpenec Kopernikovho systému. Vynašiel teleskop a pomocou neho urobil celý rad astronomických objavov. Je tvorcom klasickej mechaniky. Objavil zákon zotrvačnosti a zákon sčítania síl; je zakladateľom dynamiky; objavil zákony pádu telies, zákony pohybu kyvadla. Za jediný prameň našich vedomostí pokladá skúsenosť. Bol už v stareckom veku stíhaný inkvizíciou za svoj boj proti cirkvi, tmárstvu a scholastike.

Gall Franz-Jozef (1758—1828) — frenológ, známy svojím fantastickým učením o stavbe a funkciách jednotlivých častí mozgu.

Gercen Alexander Ivanovič (1812—1870) — veľký ruský revolucionár, demokrat a filozof. Bol podľa svojich filozofických náhľadov materialistom, ktorý vedel „v nevoľníckom Rusku 40-tych rokov XIX. stor. ... pozdvihnúť sa na takú výšku, že sa stal zároveň najväčším mysliteľom svojej doby“ (Lenin).

Gesner (1730—1787) — nemecký básnik, vysoko hodnotený vo Francúzsku (Diderot, Rousseau).

Goethe Johann Wolfgang (1749—1832) — slávny nemecký básnik a vedec, najväčší klasik nemeckej literatúry.

Gindely Anton (1829—1892) — dejepisec v Prahe. V rade svojich spisov osvetlil najdôležitejšie momenty českých dejín, hlavne v spisoch „Geschichte der

Böhmischen Brüder“ a „Geschichte des 30-jährigen Krieges“.

Grotius Hugo (1583—1645) — holandský právnik a štátnik, ktorý ušiel z Holandska a ponúkol svoje služby najprv Francúzsku, neskôr Švédsku. Zakladateľ vedy o medzinárodnom práve. Z jeho spisov najznámejšie sú: „De jure belli et pacis“ („O práve vojny a mieru“) a „De mari libero“ („Voľné more“).

Gustáv Adolf (1594—1632) — od 1611 do 1632 švédsky kráľ pod menom Gustáv II. Viedol početné úspešné vojny, úspešne bojoval proti nemeckým cisárom-Habsburgovcom počas 30-ročnej vojny; bol smrteľne zranený pri Lützene r. 1632.

Habsburgovci — priezvisko dynastie, ktorá panovala v Rakúsku do r. 1918. Predstavitelia tejto dynastie boli tiež cisármi tzv. „Svätej ríše rímskej“ a Nemecka.

Hartlib Samuel (narodil sa koncom XVI. stor.) — anglický vynikajúci mecenáš a verejný dejateľ. Vysoko hodnotil zásluhy Komenského; bojoval za zmiernenie cirkevných rozporov; preukazoval „českým bratom“ mravnú a hmotnú podporu.

Herbart Johann Friedrich (1776—1841) — nemecký filozof-idealista a metafyzik, psychológ a pedagóg. Pre pedagogickú koncepciu Herbarta sú typické formalizmus a konzervatizmus, ktoré slúžili nemeckej šľachte a zbabelej buržoázii v boji proti pokrokovému vplyvu francúzskej revolúcie XVIII. stor. Zakladateľ smeru herbartistov v buržoáznej pedagogike, hlavne v Nemecku.

Hippokrates (460—377 pred n. l.) — najpovestnejší učený lekár v starom Grécku. Prvý postavil lekárstvo na vedecké základy. Budoval svoje závery na presnom pozorovaní chorobných symptómov. Do ruštiny boli jeho spisy čiastočne preložené (vo vydaní Medgi-zu) r. 1941—1942. V latinčine, prekladom z gréčtiny: „De aëre, aquis et locis“ („O vzduchu, vodách a miestach“), „Epidemiorum libri septem“ („7 kníh o epidémiách“).

Horatius Quintus Flaccus (65—8 pred n. l.) — najvýznamnejší predstaviteľ rímskej literatúry — básnik augustovej éry. Písal satyry, epody (prechod k lyrickej poézii), epištoly a listy v básnickej forme. Horatiove diela patria dodnes do vyučovacej látky pri vyučovaní latinčiny na klasických gym-

náziach novoeurópskych národov a pri štúdiu latinčiny na našich vysokých školách.

Hus Ján (1369—1415) — český bohoslovec a náboženský reformátor, ktorý podnikol v českých krajinách veľké hnutie proti pápežskej moci a za národnú a kultúrnu nezávislosť českých krajín. Opieral sa v boji proti katolíckemu duchovenstvu a nemeckej aristokracii na nálady českého roľníctva, mestských remeselníkov a časti českej šľachty. Bol obvinený z kacírstva, vyhlásený z cirkvi a bol na základe rozsudku súdu na Kostnickom koncile, napriek ochrannému listu, upálený na hranici.

Jagič Vatroslav (1838—1923) — slávny slavista, profesor na celom rade univerzít, predstaviteľ historicko-zrovnávacej metódy v jazykospyte.

Jakub I. (1566—1625) — kráľ Veľkej Británie a Írska od r. 1603, škótsky kráľ od r. 1567. Bol jedným z ideológov absolútnej monarchie v Anglicku a viedol úporný boj proti feudálnej aristokracii.

Kapterev Peter Fedorovič, pedagóg-teoretik. Po K. D. Ušinskom najväčší predstaviteľ ruskej pedagogickej myšlienky v predrevolučnom Rusku. Autor objemných prác z hlavných odborov pedagogiky, ktoré prešli niekoľkými vydania, v tom: „Pedagogická psychológia“ (1877, 1883, 1912), „Didaktické črty“ (1885, 1914), „Dejiny ruskej pedagogiky“ (1910); „Nová ruská pedagogika“ (1914). Veľký spoločensko-pedagogický význam mala séria brožúr, ktorá vychádzala pod jeho redakciou pod názvom „Encyklopédia rodinnej výchovy“.

Karol X. Gustáv (1622—1660) — od r. 1654 švédsky kráľ. Viedol úspešnú vojnu proti Poľsku a dve menej úspešné vojny proti Dánsku, Holandsku a Brandenbursku, ktoré sa usilovali odstrániť švédsku prevahu v Baltickom mori. Vo svojej vnútornej politike opieral sa o blok mešťanov, protestantského duchovenstva, drobnej šľachty a zámožného roľníctva.

Kepler Johannes (1571—1630) — slávny astronóm, bojovník za nový, vedecký svetonáhľad; odvodil svoje tri zákony pohybu planét okolo slnka.

Konštantín I. Veľký (247—337) — cisár Východnej ríše rímskej. Legalizoval kresťanské náboženstvo a urobil ho panujúcim náboženstvom. R. 330 presunol hlavné mesto štátu do Byzancie,

ktorá bola podľa jeho mena pomenovaná Konstantinopolis.

Koperník Mikuláš (1473—1543) — vynikajúci poľský matematik, filozof a astronóm. Prvý vybudoval novú teóriu o svetovej sústave, heliocentrickú teóriu o tom, že zem a planéty sa točia okolo slnka, a vypracoval systém pohybu nebeských telies, čo ho priviedlo k odmietnutiu Ptolemaiovho systému. Kopernikova teória znamenala rozhodný rozchod s nábožensko-bohosloveckým svetonáhľadom. Podľa Engelsa: „Tu začína svoj letopočet oslobodenie prírodovedy od teológie... No gigantickými krokmi pokročil od tohto momentu aj rozvoj vied.“ Pre všetkých pokrokových mysliteľov týchto čias (napr. Giordano Bruno, Galilei) bolo Kopernikovo učenie základom pre ich konštrukcie, bolo bojovým heslom v boji proti nábožensko-cirkevnému učeniu o svete. V Kopernikovej osobe máme predstaviteľa slovanskej mysle, ktorá vykonala obrovský vplyv na celú svetovú vedu.

Krause Karl Christian Friedrich, nemecký filozof (1781—1832), stúpenec panteizmu. Jeden z prvých popularizátorov ideí Komenského, hlavne v odbore predškolskej výchovy. Prednášky Krauseho o Komenskom zaujali mladého Fröbela.

Kristína (1628—1689) — švédska kráľovná, dcéra Gustáva Adolfa, nastúpila po otcovi r. 1632, uzavrela mier s Dánkom. Zhromažďovala okolo seba učencov.

Lavoisier Antoine Laur. (1743—1794) — veľký francúzsky chemik, autor jedného z projektov v odbore národného vzdelania v dobe Veľkej buržoáznej francúzskej revolúcie v XVIII. stor.

Lasicki Ján, poľský spisovateľ z XVI. stor., činiteľ reformačného hnutia v Poľsku; dejepisec „Českých bratov“.

Leibnitz Gottfried Wilhelm (1646—1716) — vynikajúci mysliteľ, filozof-idealista, jeden z najväčších matematikov, ktorý objavil nezávisle od Newtona diferenciálny a integrálny počet (analýza nekonečne malých). V teórii poznania sa usiloval zmieriť racionalizmus s empirizmom. Vysoko hodnotil ušľachtilé snahy Komenského, čo sa prejavilo v Leibnitzovej básni z jeho mladých rokov, ktorú napísal z príležitosti smrti Komenského.

Locke John (1632—1704) — anglický filozof, pokračovateľ smeru Bacona a Hobbsa vo filozofii. Locke vypracoval

„základný princíp — pôvod poznania a ideí v svete zmyslov“ (Marx). Podrobil ostrej kritike Descartovo učenie o vrozených ideách a Leibnitzovo učenie o vrozených princípoch. Obhajoval pokusný, zmyslový charakter ľudského poznania. Ale nedôsledne postavil sa na materialistické hľadisko o pôvode ľudského poznania zo skúsenosti.

Ludovít XIII. (1601—1643) — syn Henricha IV., francúzsky kráľ od r. 1610. Osobne sa málo zúčastňoval na správe štátu a odovzdal ju do rúk Richelieuho. Doba Ludovíta XIII. je dobou ďalšieho upevnenia francúzskeho absolutizmu, ako aj vonkajšej politickej moci Francúzska.

Luther Martin (1483—1545) — vodca cirkevnej reformácie v Nemecku, zástupca umiernennej meštianskej strany. Obhajoval myšlienku všeobecného elementárneho vyučovania z náboženských dôvodov, aby všetci mohli čítať bibliu, ktorú preložil do nemčiny. Luther pozdvihol všeobecné hnutie proti feudalizmu, ale pred tvárou revolučného hnutia ustúpil na stranu umiernennej reformy a vyzýval feudálov, aby ničili povstaleckých sedliakov ako „besných psov“.

Maximilián (1573—1651) — vojvoda, neskôr kurfürst bavorský. Bojoval v tridsaťročnej vojne na strane katolíkov, ale neraz zrádzal svojich spojencov. Jeho vojsko pod velením Tillyho spôsobilo Čechom porážku v bitke na Bielej hore r. 1620.

Melanchton Filip (1497—1560) — za mladi humanista, neskôr cirkevný reformátor, spolubojovník Lutherov, jeden z najväčších učencov svojej doby, znalec klasických rečí. Založil klasickú sústavu vzdelania, trval hlavne na štúdiu gréčtiny. Jeho horlivá, energická starostlivosť o rozšírenie vzdelania v Nemecku dala podnet volať ho „učiteľom Nemecka“.

Montaigne Michel (1533—1592) — najvýznamnejší francúzsky filozof z renesančnej doby. Jeho hlavné dielo „Pokusy“, napísané vo francúzštine, má nielen filozofický, ale aj literárny význam. Montaigne jeden z prvých odhadzuje tradičný jazyk vedy — latinčinu a dáva radšej prednosť obyčajnej hovorovej francúzskej reči. Montaigne duchapľne sa vysmieva scholastickej „učení“ a jej nositeľom, žiada uvedoméle a hlboké osvojovanie vedomostí. Vystupuje proti telesným trestom a vyslovuje sa za „prisnu láskavosť“. Okruh vedo-

mostí sa u Montaigna redukoval hlavne na humanitné vedy v latinčine a v gréčtine.

Montessoriová Mária (r. 1870) — talianska pedagogička. Ako lekárka pracovala na výchove chybných detí. Roku 1907 zorganizovala predškolský ústav pre deti 3—6-ročné a pomenovala ho „Detským domovom“. Filozofovala „Detským domovom“. Filozofovala ho „Detským domovom“. Filozofovala ho „Detským domovom“. Filozofovala ho „Detským domovom“.

Naziánsky Gregor (328—390) — predstaviteľ tzv. „otcov“ a učiteľov kresťanskej cirkvi. Jeho spisy pozostávajú z množstva listov, básní a rečí.

Natorp Paul (1854—1924) — nemecký filozof a významný reprezentant marxistickej školy neokantizmu; je pokladaný za najvýznamnejšieho predstaviteľa tzv. sociálnej pedagogiky, zachoval pritom nedotknuté celé sociálno-politické zriadenie junkerského Nemecka. Preto Natorpova pedagogika je teóriou výchovy ľudových mas v duchu buržoáznej ideológie a zastierania triedneho boja.

Newton Isaac (1643—1727) — veľký anglický matematik, astronóm a fyzik; objavil zákon všeobecnej príťažlivosti telies, ako aj základné zákony mechaniky, čo malo mocný vplyv na vývin materialistického svetonáhľadu a na ďalší rozvoj fyzikálno-matematických vied a na nich vybudovanej mechaniky. Zostrojil prvý zrkadlový teleskop, podal prvú vedeckú teóriu farieb a rozložil slnečné svetlo na farebné spektrum. Newton sa dopustil radu chýb, ktoré vyplývali z jeho idealistického, metafyzického svetonáhľadu, čo kritizuje aj Engels. Nateraz sa Newtonove vedecké objavy kontrolujú.

Oxenstjerna Axel, gróf (1584—1654) — švédsky štátnik, od r. 1612 štátny kancelár za Gustava Adolfa, po smrti ktorého viedol švédsku politiku. Za kráľovnej Kristíny ostal aj naďalej usmerňovateľom švédskej vnútornej a vonkajšej politiky a vykonal celý rad reforiem.

Owen Robert (1771—1858) — anglický socialista-utopista. Značnú časť života venoval zriaďovaniu komún, ktorých úspech mal slúžiť veci propagandy komunistickej ideí. Owen zahral veľkú úlohu v dejinách pedagogiky. Pokladal výchovu za hlavný prostriedok pre prechod k socialistickej spoločnosti. V jeho systéme výchovy najcennejším bolo spojenie vyučovania s továren-

skou výrobnou prácou detí, z čoho podľa záveru Karola Marxa „vyrástol zárodok výchovy epochy budúcnosti, keď sa pre všetky staršie deti od určitého veku bude výrobná práca spájať s vyučovaním a telocvikom, nielen ako jedným z prostriedkov na zvýšenie spoločenskej výroby, ale aj ako jediný prostriedok na výrobu všestranne rozvinutých ľudí“. Vo svojej továrni v New Lanarku už na samom začiatku XIX. stor. Owen vytvoril „Nový ústav“, kde boli všetky druhy a stupne vzdelávacích inštitúcií: materská škola, škola, osvetové inštitúcie pre dospelých. Takto fakticky bol Owen, a nie Fröbel, ako to vykladali v dejinách pedagogiky, zakladateľom verejných inštitúcií pre predškolskú výchovu.

Palacký (1798—1876) — český dejepisec a politický činiteľ, vodca českého národného hnutia.

Pestalozzi Johann Heinrich (1746—1827) — pedagóg-filantrop-demokrat. Po celý svoj život je príkladom obetavej služby veci vzdelania a výchovy detí chudobných. Podrobne rozpracoval pedagogický systém, je zakladateľom národnej školy, v praxi uplatnil ideu vychovávajúceho vyučovania — vypracoval didaktické zásady elementárneho vyučovania a základy jednotlivých metódik.

Pirogov Nikolaj Ivanovič — geniálny ruský chirurg, teoretik aj praktik, vynikajúci pedagóg. Pedagogické náhľady Pirogova pokrokovu vplývali na boj proti nevoľníckemu stavovskému systému vzdelania s jeho beznádejne zastálymi formami a metódami výchovy a vyučovania. Pedagogické idey N. I. Pirogova a K. D. Ušinského boli zástavou pre celú pokrokovú ruskú pedagogiku z predrevolučných čias.

Pytagoras (druhá polovica VI. stor. pred n. l.) — známy grécky filozof. Významne prispel do matematiky a do teórie hudby. Jeho učenie o počte a o harmónii, ako aj systém pytagorovských škôl vykonali veľký vplyv na pedagogické konštrukcie vynikajúceho gréckeho filozofa z IV. storočia pred n. l. Platóna.

Plautus Titus Maccius (asi 254—184 pred n. l.) — chýrny autor komédií v starom Ríme. Pre svoju duchapľnosť a literárny lesk vošli Plautove komédie do zloženia rímskej literatúry a ešte dlhý čas po renesančnej dobe patrili medzi diela latinskej literatúry, ktoré

sa preberali na klasických stredných školách.

Platón (424—347 pred n. l.) — vynikajúci filozof starého Grécka, žiak Sokratov, učiteľ Aristotelov. Výrazný reprezentant idealizmu vo filozofii. Pedagogické názory Platóna sú veľmi úzko spojené s jeho politickými a filozofickými názormi, ktoré sú najúplnejšie rozvinuté v dielach „Štát“ (Politeia) a „Zákony“ (Nomoi). Pri charakteristike Platónovej idealistickej „naturfilozofie“ Lenin pomenoval ju „najnezmyselnejšou mystikou ideí“. O Platónových sociálnych náhľadoch Marx napísal: „Pretože v Platónovej republike rozdelenie práce je len základným princípom štátnej konštrukcie, táto republika je len aténskou idealizáciou egyptského kastového zriadenia.“

Rabelais François (1495—1553) — slávny francúzsky spisovateľ-satirik; bol mníchom. Prenasledovaný pre svoju satiru sťahoval sa z jedného univerzitného strediska do druhého. Zaoberal sa lekárstvom, hral so študentmi svoje satirické hry, v ktorých odhaľoval francúzske politické zriadenie, katolícke duchovenstvo, súdnu prax, medicínu svojich čias atď. V románe „Gargantua a Pantagruel“ odhalil zhubné nedostatky scholastickej výchovy a podal obraz novej výchovy na základe štúdia reálnej skutočnosti, prírody a jej využitia v ľudskom živote tým, že sa žiak naučí nielen teoretickým znalostiam, ale aj rôznorodnej činnosti a chovaniu. Rabelaisove spisy vykonali obrovský vplyv na rozvoj francúzštiny.

Radziwiłł Albert Stanislav (1595—1656) — litovský kancelár, vynikajúci poľský dejepisec; nepriateľ dissidentov.

Ramus Pierre (1515—1572) — francúzsky filozof a matematik. Brojil proti scholastico-aristotelovskej filozofii. Descartov predchodca. Ako protestant bol zavraždený v „Bartolomejskej noci“.

Ratichius (Ratke) Wolfgang (1571—1655) — najvýznamnejší nemecký pedagóg-teoretik. Zanechal celý rad metodických spisov a niekoľko učebníc pre klasické stredné školy (gramatiku a logiku). Ratichiove prejavy v otázkach vzdelania zaujímali mladého Komenckého.

Richelieu Armand Jean Duplessis (1585—1642) — vojvoda a kardinál, francúzsky štátnik. R. 1624 sa stal všemocným ministrom. Hlavnou úlohou Richelieuho bolo posilniť kráľovskú moc

pomocou zlikvidovania feudálnej roztržitenosti krajiny. Tak za Richelleuho vznikol vo Francúzsku vo všeobecných rysoch systém absolutizmu.

Ruprecht (1619—1682) — princ, tretí syn kurfürsta Fridricha V. kráľa českého.

Rousseau Jean Jacques (1712—1778) — jeden z najväčších spisovateľov, pedagógov a politických mysliteľov XVIII. storočia, ktorý zahral veľkú úlohu v ideologickej príprave francúzskej buržoáznej revolúcie z r. 1789. Svoje filozofické a pedagogické idey rozvinul najúplnejšie v diele „Emil“. Podľa jeho učenia základom výchovy má byť zásada nasledovať prejavy chovancovej prirodzenosti. Nastoľuje ideu „voľnej výchovy“. Rousseauove idey sa stali majetkom pokrokovej pedagogiky.

Seneca Lucius Annaeus (1—65) — jeden z vynikajúcich rímskych filozofov-stoikov, vychovávateľ a radca cisára Neróna. Smer Senecovej filozofie bol veľmi blízky kresťanstvu. Zanechal veľa etických spisov.

Socrates (469—399 pred n. l.) — grécky filozof. Ustredným problémom jeho filozofie bolo učenie o cnosti, ktorú odvodzoval z múdrosti a z poznania. V teórii poznania a vo všeobecných zásadných filozofických pozíciách je idealista. Pisomné diela nezanechal. V boji proti sofistom viedol ústne besedy a používal obľúbenú u starých Grékov hru na otázky a odpovede, v dôsledku ktorých besedujúci bol najprv donútený doznať svoju nevedomosť o posudzovanej otázke (irónia) a potom pomocou odpovedí na šikovne postavené otázky prichádzal k správnejmu riešeniu otázky (meheutika). V dôsledku systematicky poriadanych besied sa okolo neho zoskupil krúžok žiakov, z ktorých najvynikajúcejším bol Platón.

Spinoza Baruch (Benedikt) (1632—1677) — vynikajúci holandský filozof-materialista a ateista; podľa politických názorov bol ideológom demokratických vrstiev buržoázie. Hlásal slobodu vedeckého poznania, pokladal osvetu za prostriedok proti všetkým spoločenským nešťastiam. Spinoza stotožňoval boha s prírodou (deus sive natura) a vyhlásil, že príroda má príčinu sama v sebe (causa sui). Engels veľmi ocenil tento princíp Spinozu ako východiskový moment pre ďalší rozvoj materializmu.

Salamún (asi 1015—975 pred n. l. alebo podľa iného letopočtu 970—938 pred

n. l.) — biblický kráľ izraelský. Bol podľa povesti pokladaný za najmúdrejšieho zo všetkých ľudí. Pripisujú sa mu knihy, ktoré vošli do biblie starého zákona: „Kniha prísloví“, „Kazateľ“ a „Pieseň piesní“.

Šafárik Pavel Jozef (1795—1861) — rodový Slováč, jeden zo zakladateľov zrovnávacieho štúdia slovanských jazykov.

Ušinskij Konstantin Dmitrijevič (1824—1870), veľký ruský pedagóg. V rokoch 1859—1862 bol riaditeľom Smolného inštitútu, v ktorom celkom novým spôsobom vybudoval vyučovanie a výchovu. Pracoval na otázkach výchovy všestranne rozvitej osobnosti, bol stúpencom ženského vzdelania. Zostavil knihy pre začiatkové vyučovanie na školách: „Detskij mir“ a „Rodnoje slovo“ a napísal celý rad skvelých článkov — traktátov z pedagogiky, medzi ktorými článok „Rodnoje slovo“ vyniká osobitnou vedeckou hĺbkou, pedagogickým významom a skvelým literárnym slovom. Podal teoretické zdôvodnenie vedeckej pedagogiky v dvojväzkovom diele „Človek ako predmet výchovy“.

Vanini Lucinio (1585—1619) — pokrokový taliansky filozof, mladší súčasník G. Bruna. Bol popravený inkvizíciou pre materialistické a protináboženské idey a pre kritiku feudálneho zriadenia.

Vergilius Publius Maro (70 pred n. l. — 19 n. l.) — slávny rímsky básnik augustovskej éry. Najznámejším jeho dielom sú „Bucolica“ (10 idýl z pastierskeho života). Ešte dodnes známy je jeho epos „Aeneis“. V tomto epose Vergilius napodobňoval Homérovu „Odysseu“ a odvodzoval pôvod Rimanov od Trojanov, ako aj pôvod rímskeho cisárskeho domu Júliov od vymysleného hrdinu Aenea.

Viclef (Wiclif) John (1320—1384) — učený kňaz blízko Oxfordu, potom farár v Lutterworthe; veľký anglický cirkevný reformátor. Bol pre to, aby pozbavili pápeža práva menovať kandidátov na cirkevné hodnosti v Anglicku a žiadal, aby duchovenstvu boli odňaté majetky. Preložil s dvoma spolupracovníkmi bibliu do angličtiny. Po povstaní Wata Tylera bolo Viclefovo učenie odsúdené na synode 17. mája 1382, ale Viclef sám bol ponechaný na pokoji až do samej smrti.

Vives Ludovít (1492—1540) — veľký učenec-humanista, vo filozofii je predchodcom Bacona a Descarta. Zaoberal

sa výchovou dcéry anglického kráľa Henricha VIII. Prvý písal o výchove dievčat. Z jeho početných spisov najviac je známy „De anima et vita“ („O duši a živote“) (1538). Pedagogický charakter majú tieto jeho spisy: „De ratione studii puerilis epistolae“ (Dva listy o základoch vyučovania mládeže), „De tradendis disciplinis sive de institutione christiana“ („O vyučovaní učeb-

ných predmetov alebo o kresťanskej výchove“), „De institutione feminae christianae“ („O výchove kresťanskej ženy“), „Satellitium animi, sive symbola principum institutioni potissimum destinata“ („Pomocníci ducha alebo symboly, ktoré označujú najlepšie zásady výchovy“). Niektoré Vivesove knihy súčasníci nazývali „zlatými knižkami“ (libelli aurei).

OBSAH

ČASŤ PRVÁ

Život a pedagogická tvorba

Úvod	5
I. Komenského detstvo, mladosť a počiatočná pedagogická činnosť	8
II. Pedagogická tvorba J. A. Komenského v Lešne. Svetová sláva	27
III. Posledné roky života veľkého pedagóga-exulanta	67
Záver k prvej časti	78

ČASŤ DRUHÁ

Pedagogický systém

IV. Veľká didaktika	84
V. Filozofické názory J. A. Komenského	89
VI. Cieľ a podstata vzdelania	108
VII. Zásada prirodzenosti	123
VIII. Systém vzdelávacích ústavov	139
IX. Materinská reč a vyučovanie cudzím jazykom	163
X. Organizácia školy a vyučovania	177
XI. Metóda vyučovania	188
XII. Mravná výchova	213
XIII. Disciplína	219
Záver	223
Prílohy	231
Zoznam pedagogických spisov Komenského v chronologickom poradí	231
Metodológia	232
Pôvodné pramene	233
Pedagogické diela Komenského v ruskom preklade	234
Literatúra o pedagogike J. A. Komenského	235
a) Ruská	235
b) Cudzia	236
Slovník cudzích slov	237
Vysvetlenie mien	240

17.3
21
170
210
220

Rediguje dr. Gustáv Pavlovič

Prof. A. A. Krasnovskij
JAN AMOS KOMENSKÝ

Vydalo Slovenské pedagogické nakladateľstvo
v Bratislave

Šéfredaktor dr. Ferdinand Lovásko
Vedúci redaktor dr. Artúr Sandány

Redaktorka Mária Kis-Polczová

Korektorka Žofia Paulusová

Technická redaktorka Margita Marsinová

301-02-521 — Schválené výmerom č. 12503/55-IV/I —
E-50566 — Číslo publikácie 179 — Prvé vydanie — Ná-
klad 5000 — Rukopis zadaný 28. marca 1955 — Vytla-
čené v septembri 1955 — 10,338 PH, 22,602 AH — Papier
7208/11, 70×100, 70 g Tlačila Pravda, vydavateľstvo ÚV
KSS, Bratislava, Jesenského 12. — Tlačené zo sadzby
strojovej — Typ písma Excelsior

Strán 248

Cena Kčs 19.—