JAN AMOS KOMENSKÝ

NÁSTIN ŽIVOTA A DÍLA

Státní pedagogické nakladatelství

JAROMÍR KOPECKÝ, JAN PATOČKA,
JIŘÍ KYRÁŠEK

JAN AMOS KOMENSKÝ

NÁSTIN ŽIVOTA A DÍLA

1957
Státní pedagogické nakladatelství

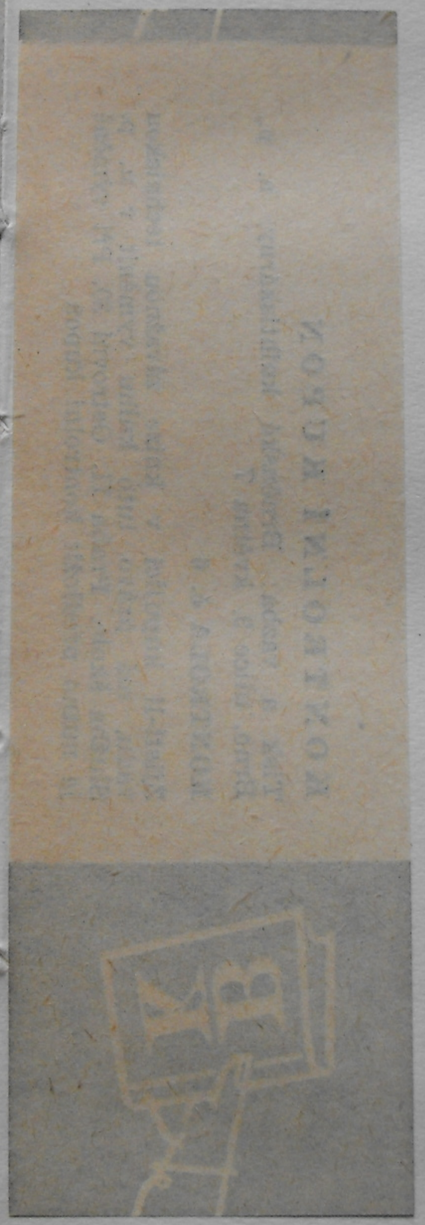
17A0887088

KIP 7442
12. XII. 1951

19514

Celé dílo J. A. Komenského vyrostlo z podnětů, které mu dávalo hospodářské, sociální, politické a kulturní dění jeho doby, bohaté jak množstvím událostí, tak jejich dramatičností. Komenský vynaložil veliké úsilí na myšlenkové zvládnutí všeho toho dění, na všechny podněty živě reagoval a snažil se najít cestu, jak vyřešit četné problémy, které před ním v uvedených oblastech společenského života vyvstávaly s hlediska osobního, národního i evropského. Dokladem toho mohou být jeho snahy didaktické, které původně vyrůstají z jeho úsilí povznést naši vlast na stejnou kulturní úroveň, jaké v té době dosáhly evropské země hospodářsky i kulturně vyspělejší. Později, zejména po míru vestfálském, se didaktickým snahám Komenského dostává ještě velkolepějšího poslání, neboť se mění v prostředek, jak zajistit takové uspořádání společenských poměrů na celém světě, aby všem národům, tedy i národu českému, bylo umožněno žít a pracovat v příznivých, mírových podmínkách. Tak se jeho didaktické snahy stávají odrazem hospodářských, sociálních, politických a kulturních poměrů v jeho době, jsou odpovědí na ně, návrhem na jejich řešení. Některé spisy Komenského mají jako jedinou thematiku otázky sociální a politické (Listové do nebe, Retuňk proti Antikristu, Labyrint světa a ráj srdce). Rozumět názorům vyslovovaným v Komenského spisech není tedy možno bez znalosti tehdejšího společenského dění, a to jak v okolní Evropě, tak v českých zemích, kde tehdejší hospodářský, sociální, politický a kulturní vývoj měl své zvláštnosti. Ale také naopak: jako znalost doby dává možnost lépe pochopit Komenského myšlenky, tak zase studium Komenského nám umožňuje lépe pochopit společenské dění za jeho života.

CHARAKTERISTIKA DOBY, V NÍŽ KOMENSKÝ ŽIL



HOSPODÁŘSKÉ POMĚRY KONCEM 16. A V PRVNÍ POLOVINĚ 17. STOLETÍ

Doba, v níž Komenský žil, je dobou pozdního feudalismu, kdy hospodářství už má za sebou delší vývoj, směřující ke kapitalistickému způsobu výroby. Přitom se jeví patrný rozdíl mezi západoevropskými zeměmi a střední Evropou, způsobený rozvojem jednak vnitřního, jednak světového trhu, rozvinuvšího se zejména po velkých zámořských objevech (objevení Ameriky z námořní cesty do Indie kolem Afriky).

Zatím co západoevropské země stály v této době v popředí hospodářského vývoje, zatím co v nich docházelo k velkému rozmachu výrobních sil, středoevropské země ve svém hospodářském vývoji ustrnuly. Stupeň rozvoje výrobních sil zde byl nízký. Měšťanstvo bylo následkem úpadku středoevropského obchodu a výroby nevyvinuté. V západoevropských zemích vedl růst průmyslové a zemědělské výroby a rozvoj společenské dělby práce mezi městem a vesnicí k posílení hospodářských styků mezi různými oblastmi země, k vytvoření národního trhu a nakonec také ke vzniku národního státu. Ve střední Evropě tomu tak nebylo; zde neexistovaly vyvinuté národní trhy. V českých zemích na př. nacházíme v té době jen nepatrné zárodky trhu pracovních sil, který je základním rysem původní akumulace kapitálu. Tomu bránil nejen nedostatečný rozvoj výrobních sil, ale i výrobní vztahy, zvláště připoutání rolníků k půdě. Výroba na velkostatcích byla v té době v českých zemích feudální zbožní výrobou. Rovněž vývoj městského hospodářství nebyl ve svém celku s to překročit rámec feudální ekonomiky, i když

existovaly jednotlivé podniky, na př. tiskárny, připomínající počátky kapitalistického provozu. Naopak města a jednotliví měšťané usilovali o to, aby se stali feudální vrchností; snažili se ovládnout velký počet vesnic, a tím i poddaných. Tato skutečnost byla jednou ze závažných příčin porážky měst v boji s feudály. Města totiž nebojovala se šlechtickými velkostatky na úrovni ekonomicky vyšší, ale dala si vnutit boj na basi ekonomiky feudální, kde byly pochopitelně všechny výhody na straně feudální.

Takový způsob výroby nemohl vést a také nevedl k vytvoření celonárodního trhu. Došlo jen k tomu, že dosavadní tržní okruhy královských měst byly doplněny novými tržními okruhy, které se soustřeďovaly kolem poddanských měst (Pardubice, Nový Bydžov, Mladá Boleslav, Rokycany, Jičín, Jindřichův Hradec a j.).

Tyto okolnosti měly vliv na to, že se ve střední Evropě nevytvořily národní státy.

SOCIÁLNÍ POMĚRY

Přechod od feudalismu ke kapitalismu se v západoevropských zemích uskutečnil buržoasními revolucemi. V Nizozemí (Holandsko a Belgie) se tak stalo v 16. století, v Anglii v 17. století. Za těchto buržoasních revolucí tvořili podstatnou část bojovníků proti feudalismu rolníci, kteří velmi trpěli pod vládou feudálních pánů, proti nimž organisovali četná povstání. Buržoasní revoluce jim však nepřinesly úlevu, kterou od nich očekávali. Naopak mnohdy jejich situaci ještě zhoršily, zejména tam, kde se proti nim spojila buržoasie se šlechtou. To způsobovalo nové selské bouře, k nimž se připojovali dělníci z manufaktur a domáctí

výrobci. Tyto vzpoury však byly velmi krutě potlačovány.

V českých zemích, kde tehdy ještě nemohlo dojít k buržoasní revoluci, vznikaly třídní boje jako důsledek útlaku, kterému byli vystaveni zvláště poddaní se strany šlechtických velkostatkářů a měst. Velmi silná byla vlna třídních bojů v českých zemích koncem 16. a začátkem 17. století na venkově i ve městech. Došlo k četným povstáním, jež však byla hnutími živelnými, místně omezenými na jednu nebo několik vesnic a jež neměla výraznou ideologii. Jedinou ideologií, která se objevila, ovšem ne všude, byla na mnoha místech ožívající husitská revoluční tradice. Cílevědomý program tato povstání neměla. Byla roztříštěná, a proto je vládnoucí třída mohla snadno potlačit. Ale jejich neobyčejně velké množství a hustota (nebylo takřka oblasti, kde by se občas nevyskytla) ukazují, že se poměry poddaného lidu na venkově i řemeslnictva a chudiny ve městech velmi zhoršovaly.

K bouřím městské chudiny docházelo zejména v Praze a v Kutné Hoře. Ke zvlášť rozhořčeným útokům chudiny na kláštery došlo v Praze za vpádu pasovských vojsk do Čech (r. 1611). Na venkově vzrostl počet třídních bojů zejména od sedmdesátých let 16. století. Tak na př. r. 1575 vypukla velká vzpoura na Příbramsku a Rožmitálsku, roku 1576 na Boleslavsku, r. 1581 na panství Hluboká. Další vzpoury byly v devadesátých letech i později v Čechách, na Moravě i ve Slezsku.

Bezohledné utiskování poddaných mělo neblahé následky zvláště v době stavovského povstání v letech 1618 až 1620, kdy lid, zdeptaný nemilosrdným vykořisťováním, neměl ani sil, ani zájmu bojovat za šlechtu a města.

Komenskému bylo neutěšené postavení chudého lidu dobře známo. Na nespokojenost lidu a na boje z ní vyplývající reagoval zejména ve spise Listové do nebe.

NÁBOŽENSKÉ POMĚRY

Pro evropské náboženské poměry v době Komenského byl charakteristický ostrý boj mezi reformací a protireformací. Přitom náboženské otázky velmi úzce souvisely s otázkami politickými a sociálními; konfese a církve byly politickými nástroji. Reformační tábor byl zaměřen proti Habsburkům. Protireformační tábor habsburský měl ve své moci Čechy, zemi s velmi starou a slavnou reformační tradicí, s tradicí husitskou. Husitství zanechalo v českém národě hlubokou stopu, neboť lid k němu přilnul.

Po porážce radikálních táborů v bitvě u Lipan a po sjednání basilejských kompaktát byla situace v Čechách složitá. Kompaktáta byla pokusem smířit Čechy s Římem. Římská kurie se však vždy dívala na kompaktáta jako na ústupek, k němuž byla donucena, a nevzdala se svého cíle přimět kacířské Čechy, aby se její autoritě podrobili úplně. Kališníci, jimž na smíru s Římem záleželo, ale přitom se nechtěli a ani nemohli zříci památky Husovy, dostávali se do zvláštního postavení. Vcelku se však stali oporou Habsburků, kteří se rozhodně stavěli na odpor pokusům učinit z kališníků základnu protihabsburského opozičního hnutí. Když bylo jasno, že kališnictví nemůže plnit funkci opoziční ideologie, zesílil v českých zemích vliv Jednoty bratrské a luterství.

Jednota bratrská původně sdružovala příslušníky chudších vrstev společnosti. Její učení bylo vybudováno na

myšlenkách Petra Chelčického, jež ve své podstatě směřovaly proti feudálnímu řádu. Proto byla Jednota od počátku pronásledována a její ideologie byla příslušníky vládnoucí třídy potírána. Časem se však sociální složení Jednoty změnilo, neboť jejími členy se začali stávat i měšťané a šlechtici. Učení Jednoty se pak pozvolna přizpůsobovalo tomuto novému sociálnímu složení. Tento vývoj vedl koncem 15. století k rozkolu; v něm nakonec zvítězila t. zv. větší stránka, jež žádala zmírnění strohých zásad Chelčického, zejména pokud šlo o poměr ke státu a tehdejšímu společenskému řádu vůbec, jakož i o poměr ke kultuře. Přesto zůstala Jednota nejradikálnějším nekatolickým směrem u nás, protože na rozdíl od kališníků navazovala na nejradikálnější složky husitského hnutí a zpřetrhala jakékoli svazky s římskou církví; byla organisačně úplně samostatná a radikálně vystupovala proti základním článkům katolické víry. Proto zároveň se zesilováním měšťanské a šlechtické opozice proti Habsburkům rostl i příliv měšťanů a šlechticů do Jednoty a její učení se stejně jako učení luterské stávalo ideologií protihabsburského odboje. Protihabsburská opozice vyhlásila heslo náboženské svobody, jímž ve skutečnosti útočila proti vládě Habsburků.

Když se v sedmdesátých letech 16. století Habsburkům podařilo plně ovládnout kališnickou církev, rozhodla se protihabsburská opozice, vedená tentokrát šlechtou, vybudovat novou nekatolickou církevní organisaci. Po jednáních mezi nekatolickými vyznáními v českých zemích bylo vypracováno společné vyznání víry, t. zv. česká konfese (r. 1575). Zápas o českou konfesi byl úspěšně zakončen r. 1609, kdy stavové vymohli na Rudolfovi II. Majestát, vyhlašující náboženskou svobodu. Mezi stranou

podobojí a Jednotou bratrskou nastalo takové sblížení, že se za několik let po vydání Majestátu objevila myšlenka, aby obě církve splynuly. Tato myšlenka zesílila za českého stavovského povstání a byla velmi výrazně formulována ve Spisu mladých kněží bratrských v markrabství moravském, který byl předložen jejich starším r. 1619. Z postoje, který Komenský zaujímal k otázce sjednocení obou církví ve svých pozdějších projevech, dá se soudit, že byl mezi oněmi mladými kněžími, kteří r. 1619 předložili svůj návrh. Že myšlenka jednoty nekatolických církví zaměstnávala Komenského i později, je vidět na př. ze spisku napsaného v Lešně pod názvem Otázky některé o Jednotě bratří českých, kde radil, jak by měla Jednota po návratu do Čech upravit svůj poměr k ostatním českým nekatolíkům a kde hájí myšlenku sjednocení. Ke společné české konfesi se pak Jednota znovu přihlásila ústy Komenského r. 1635 ve spise Jana Amose Komenského na spis proti Jednotě bratrské od Sam. Martinia z Dražova sepsaný *Ohlášení*. A po více než deseti letech Komenský v Kšaftu umírající matky Jednoty bratrské ještě jednou odkazuje „milému národu českému" „milost k pravdě boží čisté, kterouž nám před jinými národy prvé službou Mistra Jana Husa našeho ukazovati začal Pán a kterouž on s pomocníkem svým[1]) i jinými mnohými věrnými Čechy krví svou zpečetil a od níž Antikrist na onen čas chytrostmi svými na sněmu basilejském, teď pak mocí válečnou tebe byl odvedl, já pak[2]) s syny svými, kteříž za světlem jíti chtěli, posavad se přidržeti hleděla: tvéť jest to dědictví, tobě před jinými národy dané, ó vlasti milá".

1) Jeronymen.
2) t. j. Jednota.

Těmito tklivými slovy se Komenský znovu přihlásil k duchovnímu dědictví Husovu a tím k ideálu jednotné české církve podobojí, v níž by splývaly staré husitské a bratrské tradice s novými myšlenkami. Toto vyznání učinil Komenský ve chvíli, kdy vývoj českého národa byl násilně usměrňován zcela opačně, kdy národ měl být odcizen nejen tomuto ideálu Komenského, nýbrž husitským tradicím vůbec. Proto tím výrazněji vyniká hluboká a těsná souvislost myšlenek Komenského s těmito domácími tradicemi, z nichž organicky vyrostla také všechna jeho reformní činnost výchovná a vzdělávací, která ho proslavila po celém světě. Nábožensko-politické názory Komenského velmi zřetelně osvětlují jeho protihabsburský postoj, v němž nikdy nezakolísal, jeho sepětí s tradicemi husitského revolučního hnutí, jeho vřelé vlastenectví.

POLITICKÉ POMĚRY

Pro evropskou politickou situaci v době Komenského bylo charakteristické vytvoření dvou velikých bloků, jednoho v západní a severní Evropě, druhého v Evropě střední a jižní. V prvním, zvaném „Corpus evangelicorum", měla mocné postavení buržoasie, opírající se o protestantskou ideologii zejména kalvínského typu. K tomuto bloku, v němž buržoasie některých západoevropských zemí hospodářsky a politicky pohltila šlechtické velkostatkáře nebo je aspoň zatlačila do pozadí a rozvinutím obchodu a průmyslu postavila své země do popředí evropské společnosti, hlásilo se měšťanstvo a stavovská strana v Čechách. Druhý blok, v němž buržoasie nebyla rozvi-

nuta, kde politika panovníků byla zaměřena k oslabení, ba dokonce zničení měst, představoval společnost feudálního rázu. Ideologickou oporou tohoto bloku bylo katolictví. Oba bloky stály nepřátelsky proti sobě.

České země, ačkoli ideologicky tíhly k táboru protestantskému, byly hospodářsky a politicky začleněny do bloku katolického, v němž byli pány Habsburkové. Cílem Habsburků bylo dosáhnout absolutní vlády, nezávislé jak na šlechtě, tak na městech. Protože obojího nebylo možno dosáhnout najednou, soustředili se nejprve na oslabení hospodářského a politického vlivu měst. Přitom podporovali katolickou stranu v Čechách v letech 1618–1620 proti protestantským stavům. Tyto rozpory vyvrcholily neúspěšným stavovským povstáním české šlechty a měst proti Habsburkům.

České stavovské povstání bylo počátkem velkého válečného střetnutí mezi oběma evropskými bloky, t. zv. třicetileté války, jež trvala až do r. 1648, do uzavření míru vestfálského, který znamenal pro Komenského definitivní pohasnutí nadějí na návrat do vlasti. Největší naděje skládal Komenský za třicetileté války ve švédského kancléře Oxenstiernu, který řídil osudy švédského království za nezletilou královnu Kristinu a v době třicetileté války podporoval německé protestanty.

Třicetiletá válka, v jejímž průběhu se srážely i různé zájmy uvnitř jednotlivých bloků, však nebyla jediným vojenským střetnutím v době Komenského. V letech následujících po míru vestfálském došlo k válce mezi Anglií a Nizozemím, jež skončila porážkou Nizozemců. Byl to jeden ze zápasů o kolonie, na něž Komenský reagoval svým spisem Posel míru (1667). V těchto bojích Komenský

sympatisoval s Nizozemím, k němuž měl blízké vztahy už od dob svých universitních studií, kdy třikrát navštívil Amsterodam.

Neméně bojů bylo v bloku protireformačním. Životních osudů Komenského se týkaly zejména boje v oblasti, která byla pod panstvím rakouských Habsburků. Stejně jako v Čechách existovala protihabsburská oposice i v Uhrách, které se Habsburkové snažili pevně ovládnout. Roku 1604 došlo k povstání hornouherské šlechty, vedenému sedmihradským vévodou Štěpánem Bočkajem. Jeho oddíly pronikly až na Moravu, jejíž jihovýchodní část v létě r. 1605 obsadily. Přitom byla vypálena Strážnice a předměstí Uherského Brodu. V té době bylo Komenskému třináct let a chodil do školy ve Strážnici. Ve vypáleném uherskobrodském předměstí přišel po prvé o svůj majetek, zděděný po zemřelých rodičích, když z dvorce, který mu náležel, zůstalo jen spáleniště. Už jako chlapec měl tedy Komenský příležitost poznat hrůzy válek.

Ze zápasu mezi českými stavy a Habsburky spadají do doby života Komenského boje po r. 1600. Roku 1609, kdy císař Rudolf II. vydal Majestát o náboženské svobodě, se zdálo, že dojde k uklidnění, ale už r. 1611 se Rudolf pokusil s pomocí pasovských vojsk o zvrat. Jeho pokus nebyl úspěšný a čeští stavové naopak přešli později, r. 1618, do útoku proti Habsburkům, který však skončil roku 1620 porážkou na Bílé hoře, osudnou nejen pro české stavy, ale pro celý národ. Vítězná habsburská vojska rychle obsadila Čechy i Moravu. Zdá se, že ještě před koncem r. 1620 přišla do Fulneku, kde tehdy působil Komenský jako duchovní správce bratrského sboru. Komenský, o němž nikdy nebylo nejmenší pochyby, že stojí v protihabsburském táboře,

2 – 73 – 12

a jenž se zúčastnil i korunovace „zimního krále“ Fridricha Falckého v Praze, musel brzy na to (r. 1621) Fulnek opustit.

Porážkou stavovského povstání si Habsburkové zajistili staleté panství nad českými zeměmi a pokročili na své cestě k absolutistickému způsobu vlády. Změna vládního systému byla uzákoněna tak zvaným Obnoveným zřízením zemským, které bylo vydáno pro Čechy r. 1627, pro Moravu r. 1628. V něm byla vláda Habsburků u nás prohlášena za dědičnou, panovníkovi byla přiznána nejdůležitější politická práva, moc zemských sněmů byla omezena. Města byla zbavena politického vlivu, neboť dostala na sněmu dohromady jediný hlas. Hospodářský úpadek měst pak způsobila zvláště třicetiletá válka, za níž byla mnohá města zpustošena a vyloupena. Komenský patřil svým původem k vrstvě městského obyvatelstva, a proto se ho nešťastný osud měst v českých zemích tak bolestně dotýkal. Neméně žalostný než osud měst byl po Bílé hoře i osud české šlechty, která nikdy nedovedla vytvořit s městy dostatečně pevné spojenectví proti Habsburkům.

V obnoveném zřízení zemském bylo katolické vyznání prohlášeno za jediné dovolené náboženství. Zatím co poddaní nesměli odejít ze země a byli všichni povinni vyznávat katolictví, svobodné obyvatelstvo, t. j. šlechta a měšťanstvo, mělo podle dekretů, které byly vydány na základě Obnoveného zřízení zemského, na vybranou: buď zvolit katolickou víru, nebo opustit zemi. Pro Komenského, který se do té doby skrýval na různých místech v Čechách, to znamenalo nutnost opustit vlast.

KULTURNÍ POMĚRY

Údobí, v kterém Komenský žil, bylo dobou přechodu, kdy se na jedné straně udržovala středověká synthesa antiky s křesťanskými prvky, na druhé straně se však již připravoval nový, racionalistický svět, pro který je příznačné spojení matematické přírodovědy s technikou a racionalisace všech oblastí lidského života.

Přihlédneme-li blíže k jednotlivým oblastem kultury, vidíme všude touž situaci přechodu a boje. Někteří novější historikové výtvarného umění rozlišují v 17. století ve výtvarném umění tři směry, které přes různé společné znaky mají mnoho odlišností: vedle hlavního proudu, představovaného jmény Bernini a Borromini a uplatňujícího ve své tvorbě pohyblivost a malebnost při současné snaze o jednotu uměleckého díla, byl tu proud klasicisující, který se až pedanticky držel velkých vzorů minulosti a jevil sklon k suché střízlivosti; domovem tohoto směru byla hlavně Francie a protestantské země, z nichž Holandsko se svým malířstvím, jehož vyvrcholení znamenal Rembrandt, bylo hlavním směrem třetího, realistického proudu. Všem těmto směrům je společný problém dynamického, pohyblivého umění, v němž je námětem nekonečnost prostoru, času, síly, přírody.

Klasicismus měl ještě mnohem větší význam v *krásné literatuře*. Ke konci 17. století neomezeně vládl ve Francii a vytlačil tam všechno, co bylo literární obdobou prvního směru výtvarného.

Ještě důležitější byla tato doba pro *hudbu*, která teprve tehdy nabyla té formální i obsahové podoby, jež umožnila její klasické období v 18. století. Setkáváme se v ní se zálibou

v složité polyfonii, v hromadění rozmanitých prostředků zákonitě k sobě přiřazených, jak to odpovídalo universalistické, jednotící, všeobjímající tendenci této epochy. Že takto pojatá hudba byla možná toliko na podkladě zásadní racionalisace hudební soustavy, provozování hudby a všech hudebních prostředků na základě dalekosáhlé specialisace a hlubokých znalostí a dovedností, je jasné. Pro Komenského měla hudba jeho doby nemenší význam než pro jiné jeho současníky nebo osobnosti nepříliš od něho časové vzdálené (na př. pro Mersenna, Leibnize).

Racionalistické složky kulturního života jsou zcela zřejmé, zahledíme-li se do oboru *techniky* a *matematické přírodovědy*. Snad nejpříznačnějším rysem tohoto období je skutečnost, že technika s matematickou přírodovědou začíná vytvářet jednotu. V renesančním období byla přírodověda pod velmi silným vlivem humanismu a antické tradice a její představitelé se opírali o různé autority. Naproti tomu člověk 17. věku je ve svých názorech na přírodu daleko nezávislejší na autoritách. K tomu zajisté přispěly zámořské cesty do zemí s jinou florou a faunou. U Komenského se na př. setkáváme podobně jako u Bacona s výrazným povědomím toho, že teprve moderní člověk zná celý svět. V celém životě počíná mít důležitou úlohu stroj, a to nejen v technických oborech, ve *stavitelství*, ve vnitřní výzdobě representačních budov, ve výrobě hudebních nástrojů, zahradnictví atd., nýbrž i v krásné literatuře (Cyrano), v přírodovědě a ve filosofii. I u Komenského, který je jinak ještě stoupencem organického pojetí přírody, se objevuje příroda mnohdy v podobě stroje. Teprve za takových okolností se může vynořit takový postoj k přírodě, při němž se ji snažíme

rozebrat jako součástky soukolí a „dáváme ji na mučidla“, aby vypovídala, jak říká Bacon.

Zatím co v 16. století pozorujeme hlavně v Holandsku racionální využití přírodních sil, které jsou volně k disposici (voda, vítr), pro 17. věk jsou charakterističtější inženýrské podniky kolosálních rozměrů, jako Canal du Midi, jenž spojuje Středozemní moře s Atlantikem a při jehož stavbě se po prvé používalo třaskavin. Neméně příznačné je pro tuto dobu i pozoruhodné zdokonalení stavby, bezpečnosti a rychlosti oceánských lodí, a tím větší pravidelnost a spolehlivost zámořského spojení, což ovšem souvisí se vznikem světového trhu a zpětně působí na jeho upevnění a rozšíření. Mnoho jednotlivých vynálezů umožňuje přesnější orientaci na širém moři. Jak veliký význam přičítal již tehdejší člověk rozvoji námořní dopravy, může poznat čtenář z Komenského spisu Cesta světla (Via lucis). V této souvislosti si zasluhují zmínky i velké technické projekty doby o něco pozdější, které zaměstnávaly fantasii současníků, i když nebyly uskutečněny (na př. Leibnizův plán na prokopání Suezské šíje).

Odkrývání a přibližování dálek, pronikání do prostorových dimensí dosud neznámých, se v této době nedělo pouze zlepšováním dopravní techniky. Neméně důležitá je v tomto směru technika optická. Roku 1590 byl sestrojen první mikroskop, r. 1610 první terestrický dalekohled, kterého bezprostředně na to použil Galilei v astronomii. Tím byla astronomie posílena ve svém snažení o poznání dálek, které přišlo na pořad dne po Koperníkově objevu. Problém vzdálenosti stálic se stal v Koperníkově astronomii naléhavým.

Zároveň bylo třeba objevit síly, které způsobují pohyby planet, a zákony, jimiž se tyto pohyby řídí. K vyřešení těchto otázek přispěly pokroky v mechanice, o něž se zasloužili mužové jako Galilei, Snellius, Huyghens, Descartes a později Newton. Zatím co starší doba znala vědeckou mechaniku pouze v podobě statiky, začínají se v tomto údobí řešit problémy dynamiky. Galileiho objev zákona volného pádu je počátkem tohoto dalšího vývoje mechaniky. Nové objevy v mechanice si vyžadovaly nových matematických poznatků. Zatím co 16. století přineslo ve Vietově algebře nový, formálnější způsob přístupu k problémům číselných vztahů, vytvořili v 17. století Descartes a Fermat analytickou geometrii. Vyvrcholením veškerého tohoto úsilí bylo propracování infinitesimální analysy, která je nezbytným instrumentem ke zvládnutí kontinua prostorového, časového a pohybového, a proto teprve ona umožňuje skutečnou matematisaci problémů dynamiky. S matematisací přírodovědy šířilo se nové pojetí přírodního dění jakožto oblasti bezvýjimečné zákonitosti, přístupné rozumovému poznání. Zájem o dynamiku pak vedl k precisování pojmu síly a k objevení zákonů zachování pohybu a živé síly, předchůdců zákona o zachování energie.

Pomocí infinitesimální analysy se zároveň proniká do světa nekonečně malých částic, obnovuje se atomistická koncepce, opuštěná ve středověku. K atomu však patří jako korelát prázdný prostor, a tak jedním z velkých problémů doby se stává i otázka prázdného a plného. Torricelli, Valerian Magni, Pascal, Guericke řeší tento problém pomocí nejrůznějších myšlenkových a technických postupů; magdeburské polokoule se stávají jedním z technických divů doby.

Objevením mikroskopu a proniknutím do nesmírně malého světa je umožněn také nový přístup k problémům organismu.

Je pochopitelné, že rovněž *filosofie* sleduje celkovou linii doby, její napětí a zápasy. Na jedné straně v ní pozorujeme pokračování a uzavření scholastických tendencí k vytvoření celkového filosoficko-theologického systému. Vliv tohoto směru ve všech tehdejších školách, katolických i protestantských, je nesmírný a je málo myslitelů, kteří se mu dovedou vymknout. Vedle této školské tradice pokračuje i linie renesančního novoplatonismu a naturalismu, obnovující nearistotelské antické tradice a představovaná Giordanem Brunem, T. Campanellou a j. Stranou od tohoto ruchu stojí mužové, kteří dospívají k názoru, že je třeba přerušit veškeré styky s celou touto pestrobarevnou směsicí tradic, mužové, kteří nechtějí nic vědět o tradiční metafysice a přírodní filosofii a stavějí se svým osobním rozumem, obrněným přísně metodickými, hlavně matematickými úvahami, do isolace. Nechtějí nic vědět o filologii, historii, tradiční moudrosti a autoritách. Nechtějí směšovat filosofické poznání s theologickým. Tito myslitelé na sebe někdy nevraží; nijak přátelský není vztah Descartův ke Gassendimu a k Hobbesovi nebo Pascalův k Descartovi. Ale vždy se najdou lidé, jako Mersenne a jiní, kteří jsou jakýmisi mosty mezi nimi a vytvářejí i organisované formy jejich styku a vzájemného ovlivňování jejich práce – akademie. Velcí myslitelé jako Galilei, Bacon, Hobbes, Descartes, Spinoza, Locke, Leibniz, Newton jsou dnes pro nás representativními duchy 17. věku, ale ve své době představovali jen jeden proud tehdejšího jejího myšlení, totiž ten, který hleděl do budoucna, zatím

cc hlavní část myslitelské práce plynula stále ještě v proudu tradice. Všichni tito velicí představitelé racionalistické filosofie řeší společný problém, který ostatně fascinuje celou dobu a souvisí s jejími základními tendencemi: problém *metody*, která učiní lidského ducha nesmírně mocným, obrněným proti předsudkům a schopným učinit problémy dosud obtížné snadnými, metody, která je jako stroj mnohonásobně zvětšující síly ducha. Vytyčení tohoto problému je projevem nového stupně sebevědomí, kterého člověk dosáhl v oné době, nového stupně historického vývoje, na němž tehdy stanul. Uvidíme ještě, jak Komenský, při všem, co je u něho tradiční, právě v tomto bodě pochopil úsilí své doby a zúčastnil se ho.

Je třeba říci ještě několik slov o tom, jak se Komenského doba stavěla k *historii*. Klasicistická tendence na jedné straně a racionalistický směr na straně druhé se srazily i v podobě sporu tradicionalistů s modernisty. Jak tento spor zasáhl i Komenského, uvidí čtenář v dalších kapitolách. Je jasné, že doba, která měla tak vysoké sebevědomí, která si tolik cenila výbojů na různých polích kultury, musila mít též nový poměr k dějinám. Přes to, že se kartesiánský duch vyznačuje odporem k filologii a přílišnou skepsí k metodám a výsledkům historie, není sporu o tom, že právě z Descarta vyvěrá onen proud kritické historie, který vede k pracím Lenaina de Tillemont a bollandistů (hlavně Mabillona) a široce se rozvíjí v době osvícenství. Uvidíme ještě, jak vědomí novosti doby a otázka jejího celkového významu podnítily Komenského k úvahám z oboru filosofie dějin. Ko enský si sice při tom počíná ještě velmi tradičně, ale z podobného podnětu a tím, že

v sobě kriticky překonává kartesiánské myšlení, vzniká ke konci století již původní historické myšlení Vicovo.

Vcelku tedy pozorujeme, že na poli kultury bylo 17. století komplexem často protichůdných směrů. Ty však z velké části obrážely zmohutnění sil člověka, jeho vůli poznat veškeré jsoucno a ovládnout přírodu. Z toho tehdy vyplynula potřeba rozšířit vzdělání mezi všemi lidmi a učinit tak každého člověka účastníkem tohoto úsilí. Proto Komenský, který ve své době nejvýznamněji přispěl ke splnění úkolu učinit každého spoluvlastníkem veškerého duchovního bohatství, byl zrcadlem této doby, její celkové monumentálnosti, ale i jejích rozporů a slabostí.

Ve srovnání s kulturním ruchem v ostatní Evropě se v českých zemích koncem 16. a začátkem 17. století projevuje jistá stagnace. Ta nastává po období charakterisovaném tvorbou vynikajícího českobratrského spisovatele Jana Blahoslava (1523–1571) a pečlivým českým překladem bible, t. zv. bible Kralické. Jinak bylo těžiště české literatury v oboru prací naukových (dějepisných, přírodopisných, právních, zemědělských a cestopisných). Mnohá významná díla z těchto oborů byla ovšem i v této době psána jazykem latinským.

Leč to vše byly jen počátky kulturního rozvoje, v kterém se v době Komenského nepokračovalo dost intensivně a jenž svou úrovní nedržel krok s kulturou nejvyspělejších evropských zemí, jak se o tom Komenský přesvědčil za svých studií i při svých pozdějších cestách do Holandska a do Anglie. Odtud pramenila jeho neustálá snaha povznést české země (a za svého pobytu v Uhrách vštěpoval tuto myšlenku i svým uherským hostitelům) na úroveň nejvyspělejších států. O tom jasně svědčí Komenského

poznámky v Didaktice i jiných spisech. Přitom dává výrazně najevo svou velikou víru v nadání českého národa. Tak na př. v Didaktice píše: „Předešlých let nad jiné špatněji školami opatřeni byvše, mimo jiné národy v stínu jsme stáli, a skrze to u cizích v pohrdání a posměchu byli, i úštipky rozličné snášeli, a ne bez příčiny. Nebo nejen jsme žádných slavných skribentů, kteří by lukubracími svými svět osvěcovati pomáhali, neměli; ale ani k domácím potřebám lidí dosti nebylo, k legacím a úřadům, v politii[1]) i církvi. Protož přišla-li jaká potřeba, k cizím jsme se obraceli, je do země vábili, penězi přeplacovali, s svou a celého národu hanbou, nýbrž[2]) škodou. Nebo cizí se mezi námi osazovali, sebe a ne nás vzdělávali, nás i jazyk náš zastěnovali, nýbrž[2]) tlačili. Naši mezi tím vtipové (při mnohých nad cizí oněchno jádrnější) zavozovali se do marností, lhostejností, bujností, zahálek a neřádů rozličných… A tím co způsobeno? To, co vidíme. Přišly na nás hlavy rozum nosící: Hišpáni, Vlaši a jiní; přemudrovali nás, potlačili nás, rozptýlili nás, poplenili nás, protože jsme byli jako na onen čas Jeruzalém, holí a podpor svých, to jest reků udatných, mužů válečných, soudců a proroků, mudrců a rádců vtipných a výmluvných nemající…. Odkud to vše jediné, že jsme dobrého mládeže cvičení neměli, aby lidí k osazování obojího regimentu[3]) dostatek byl, a neopatříme-li sobě toho, jisti buďme, že k stálému pokoji a bezpečnosti svých věcí my ani potomkové nepřijdeme“.[4])

1) Veřejném životě.
2) Ba dokonce.
3) Správy světské i církevní.
4) Diaktika česká, kap. XXIX, Veskeré spisy J. A. Komenského, sv. IV., Brno 1913 str. 438—439.

ŽIVOT A SPISY J. A. KOMENSKÉHO

Brzy v mládí pojala mne touha, abych toliko pro svůj národ složil v mateřštině nějaké knihy a jemu tím prospěl, a ta touha mne neopustila po celých těch padesát let.

(Z dopisu, který poslal Komenský holandskému nakladateli P. Montanovi r. 1661)

Pojav naději přivésti k lesku svůj mateřský jazyk začal jsem se obírati úmyslem pustiti se do základního díla, v němž by byly všecky věci tak popsány, že by je našinci mohli míti doma, jestliže by bylo zapotřebí poučení o kterékoli věci, jako nějaký výtah z knihoven.

(Z dopisu P. Montanovi)

Jan Amos Komenský se narodil v zámožné mlynářské rodině, která v sedmdesátých letech 16. století zaměnila vesnický domov za usazení na venkovském městě, v středisku dnešního moravského Slovácka. Otec byl váženým členem Jednoty bratrské, onoho církevního společenství, z něhož již v 15. století vzniklo a světem se rozšířilo tolik podnětů mravních a politických, společenství vynikajícího kázní a úzkým životním sepětím svých členů. Jednota, aspoň v dobách svého rozkvětu, ujímala se pečlivě každého člena, kterého se jí dostalo rodem či volbou, a vedla jej od stupně k stupni mravního zdokonalování, bděla nad jeho hmotnými i mravními osudy, všude mu pomáhala, posuzovala ho a prověřovala. Proto si na rozdíl od jiných církevních společností té doby zachovala mnohem déle mravní kázeň, kterou v ní pěstovalo též pronásledování, jemuž byla takřka bez ustání vystavena a které bylo jejími členy chápáno jako vyšší napomenutí k nápravě. S mravními vlastnostmi členů Jednoty a s důrazem na službu životem a v životě souvisí také, že se Čeští bratří velmi uplatňovali hospodářsky, takže byli někdy přijímáni a chráněni i jinověrnými vrchnostmi. S tím pak rovněž souvisí střízlivý a racionální ráz bratrského

života, jeho plánovitost a promyšlenost, důležitá v době, kdy Jednota přechází z venkova do měst a kdy města u nás tolik bojují o svou existenci. Tyto vlastnosti se výrazně obrážejí i u Komenského.

A ještě jeden zvláštní rys života v Jednotě se u Komenského uplatnil způsobem podstatným pro jeho osudy, totiž poměrná nechuť k vyššímu vzdělání, pokud nepřihlíží přímo a úzce k časnému a věčnému užitku člověka. Když úplně osiřel, tu jeho poručníci nijak nespěchali s tím, aby tato hřivna byla opravdu a rychle vytěžena, jistě ne ze zlé vůle, ale pro nepřízeň časů, plných válečného neklidu, dále však i z úzkého obzoru a z bratrské skromnosti a střízlivosti. Co mu bylo tak dlouho odpíráno, vyšší vzdělání, působilo na chlapce na latinské škole v Přerově (a za pozdějších studií akademických) ještě mnohem mocněji. V Přerově, sídle latinské školy zřízené Karlem st. ze Žerotína, byl předmětem zvláštní pozornosti správce sboru bratrského B. Jana Láneckého, který jej též doporučil k vyšším studiím na akademii v Herbornu, kam se již od prvního desítiletí 17. století často ubírali na studia příslušníci Jednoty. Tato akademie vynikala přísností kázně a vědeckým významem profesorů a stala se Komenskému pramenem neobyčejného zážitku kulturního, mnohostranných podnětů vědeckých a humanistických, které budoucí budovatel vševědy v sobě utvářel a přetvářel po celý svůj další život. Právě okolnost, že přicházel z prostředí a ze zemí, kam soudobá vzdělanost se svými naléhavými, ba napínavými problémy dosahovala jen tlumeně, vedla jej k tužbě po mnohem intensivnějším zpracování všeho toho kulturního bohatství, k němuž nyní dospíval, než bylo to,

na které byly naše země kdykoli předtím zvyklé, a to po stránce obsahové i metodické. Zde před ním vyvstala otázka, jak toto bohatství upravit a podat lidem vlastního jazyka zhuštěným a plodným způsobem, jak připojit vlastní národ k onomu společenství myšlenek, problémů a kulturní práce, jak jej nadchnout pro tytéž tužby a cíle, které zde pojednou stály před jeho duševním zrakem. Zde se stal Komenský tím horlivým šiřitelem všeobecné vzdělanosti těm národům a těm zemím, kam dosud zasahovala méně intensivně nebo dokonce vůbec ne, zde byly položeny základy k tomu kulturnímu poslání, jež posléze vyvrcholilo velikými projekty všenápravnými, určenými k přetvoření a prohloubení života a sjednocení lidstva vůbec. Právě okolnost, že Komenský přicházel ze země, která po mnohé stránce byla kulturní novinou rodící se moderní vzdělanosti, vysvětluje neobyčejný význam a rozmach, s nímž se oddal myšlence vzdělání, metodice jeho sdělování a rozšiřování způsobem, který v dosavadní historii kultury neměl obdoby a který z něho učinil tvůrce soustavného vychovatelství, přirozené metody didaktické a velikých projektů reformy vzdělání, které patří k největším kulturním statkům všeho moderního lidstva. Učinit evropskou vzdělanost skutečně universální, rozšířit ji po celém světě, učinit ji přístupnou všem, proniknout celý život její racionálností, plánovitostí, soustavností, vybavit ji k tomu účelu vhodnými institucemi vědeckými, kulturními, a potom i právními a společenskými – tyto myšlenky se sice porůznu, rozptýleně a v zásvitech objevovaly již ve středověku a na úsvitu nové doby, později hlavně v souvislosti s velikými zámořskými objevy a s expansí evropských zemí do nových částí světa, ale až

do doby Komenského se nikdy nevtělily v úsilí tak velkorysé, tak soustavné, přes starobylé kořeny tak moderní, jak se pokusíme v dalším ukázat.

Jakou vědeckou situaci zastihl Komenský v Herbornu a o něco později v Heidelberku? Byl to úsvit moderní přírodovědy, zastřený ještě velmi hlubokými závoji scholastických tradic, skřížených s učeností křesťanského reformovaného humanismu. Theologie zde byla samozřejmě středem zájmu. Ale vedle toho a v souvislosti s tímto jádrem studia se pozoruhodně uplatňoval věcný encyklopedismus, který tradoval a rozšiřoval novějším materiálem poklad přírodovědeckých znalostí. Aristotelská, biblická (mosaická), ale již i paracelsovská fysika, nové hypothesy a objevy astronomické, základy matematiky a množství novějších znalostí anthropologických, biologických a jiných zde již aspoň názvukem zaznívaly k sluchu posluchačů. Velký encyklopedista Alsted učil tyto znalosti akumulovat, shrnout a tradovat, ovládnout aspoň základní pojmy všech oborů. Jiní učitelé dávali všemu tomuto vědění životně praktické zaměření k smíru protestantských církví, jenž měl být předehrou všeobecné refomace světové před poslední fází dějin. Chiliastické přesvědčení kvetlo totiž v Herbornu hlavně v kruzích profesorů theologie a také Komenský se jím dal získat, netuše asi, že se tím vrací k jednomu z velkých motivů naší české reformace husitské, která tolik znamenala hlavně v táborství. Důležité bylo též, že všemu tomuto pestrému kulturnímu snažení byl dáván jednotný rámec filosofický, který sice nebyl nijak původní, ale zato se vyznačoval snahou o racionálnost a universálnost. Byla to systematická aristotelská metafysika, kterou vytvořili sice v podobě

jednotného pojmového výkladu o jsoucnu vůbec španělští scholastikové 16. století, ale která byla záhy přizpůsobována i pro potřeby protestantských prostředí a těšila se i mezi reformovanými velké oblibě. Konečně již v Herbornu se Komenský dověděl o slavném Ratkeho Memoriálu z r. 1612, kterým tento velký předchůdce jeho didaktického realismu sliboval netušené úspěchy vyučovatelské v ovládnutí těch jazyků, jež tvořily vstup do světa tehdejší učenosti. V Memoriálu žádal Ratke, aby bylo usnadněno vyučování jazykům, zejména starým, aby byly uvedeny v život školy s vyučovacím jazykem mateřským a aby byla uskutečněna svornost a soulad ve státě a církvi – všechno to myšlenky Komenskému velmi blízké. Stejně blízké byly Komenskému i didaktické zásady Ratkeho: všechno podle metody přírody, všechno bez nucení, nic nového před bezpečným poznáním předešlého, všechno indukcí a pokusem, vzdělání poskytnout veškeré mládeži.

Do vlasti se vrátil mladý učenec nejen pln dojmů z akademie a university, z cest po Německu a Holandsku s jejich školami, knihovnami, anatomickými laboratořemi, s jejich čilým obchodním a dělným životem, nýbrž hlavně s životním cílem, který se již v hlavních rysech utvářel před jeho očima, a s četnými konkretními pracovními náměty, k jejichž uskutečňování hned přistoupil. Životním cílem mu bylo přispět svým dílem a na svém místě, v milované domovině, k očekávanému usmíření a sjednocení všeho člověčenstva před konečnou fází dějin, připravit je na veliký všeobecný soud nad jeho osudem a konáním. Již tehdy si však patrně uvědomoval, jak vnější jednota musí být výrazem vnitřní, názorové a kulturní jednoty, že spojit lidstvo znamená především zajistit universální vzdělanost

3 – 73 – 12

a rozšířit ji všude. Proto se vrací domů jako posel této všeobecné vzdělanosti. Buduje nejprve nástroj, kterým ji míní soustavně přesazovat k lidem vlastního národa. Tím je jazyk, a odtud úsilí souběžné tomu, které v době o něco pozdější dalo vznik různým tvůrčím společnostem a jazykovým akademiím, utřídit, obohatit a zpružnit vlastní jazyk v onom velikém slovníkovém díle, nazvaném *Poklad jazyka českého* (Thesaurus linguae bohemicae), ztraceném po celoživotní práci. Pochopení významu jazyka na samém počátku vlastní životní dráhy je pro Komenského příznačné. Po celý život je přesvědčen, že jazyk je klíčem k základním problémům theorie i praxe. Ač to zní paradoxně u myslitele, který je klasikem pedagogického realismu, který nesrovnatelným způsobem zdůraznil přednost věcí před slovy, možno přece říci, že v pochopení jazyka, jeho všeobecnosti a celkovosti, jeho stránky věcné a stránky společensky organisační, tkví hlavní význam Komenského. Slovníkové dílo zároveň ukazuje jeho konkretnost. Neuvažuje zprvu abstraktně, nebuduje, jak to učinil na př. Bacon, napřed myšlenku obecné filosofie jazyka, nýbrž propracovává konkretní jazykový materiál tak, aby nejen základní význam latinský vůči českému, nýbrž aby si i přenesené významy, rčení, výroky, formule a úsloví odpovídaly. Je patrno, že různé jazyky nechápe jen jako mechanickou skladbu z odlišných prvků, nýbrž jako různý svět s různým celkovým principem. Mělo by půvab sledovat po této stránce jeho překlady, které jsou vždy volné a neváží se na doslovné tlumočení. A možno dokonce říci, že sám tento pojem překladu se u něho uplatňuje až do filosofické oblasti. Uvidíme, jak se v jeho myšlenkovém světě vrací s osobním přízvukem myšlenka

velmi starého základu, že celé universum není nic jiného než vždy týž obsah, vyjádřený v různých souvislých oblastech formou vždy jinou a původní.

Avšak slovníková práce je jen nástroj. Vlastní dílo, jež tímto nástrojem tvoří, není nic jiného než úhrn lidského vědění – věcná encyklopedie, jež ukazuje, jak se celý obsah světa mimolidského i lidského překonává a poukazuje mimo sebe na poslední základ a nehnutý střed. Proto encyklopedie má mít dvě části: *Divadlo veškerenstva věcí* (Theatrum universitatis rerum) a *Divadlo Písma*, jedno přirozené a druhé nadpřirozené. Práce na obou dílech, z nichž se zachoval jen úryvek z Divadla veškerenstva věcí, vyplňovala dlouhá léta po návratu z ciziny do vlasti. Úkolem encyklopedie není pouhé vědění, nýbrž moudrost. Ta moudrost, která nepovede člověka k sebevědomí pýchy, k níž se od přirozenosti kloníme, nýbrž k tomu, abychom zde nehledali své dědictví, tedy posléze ke smíření a uspokojení. Je to moudrost posledních časů. A ačkoli se v této encyklopedii ještě neukazuje snaha jednotně metodicky probrat veškerenstvo věcí, převést je na společný základ a vyvodit četné nové instituce a projekty nápravy všeho lidského života, pozorujeme zde již, že směr, kterým se dává u Komenského universalistická tendence, směřující k světové jednotě celé tehdejší doby, je úplně opačný než ten, který představuje protireformační katolictví. U katolíků má být jednoty dosaženo mocí, která je provázena ideovým nátlakem jako součástí celého jednotně koordinovaného plánu obnovení středověké autority pomocí sil moderního centralisovaného státu. U Komenského naproti tomu vyplývá úsilí o jednotu přirozeně a spontánně z jeho smírné moudrosti,

která moderní stát přijímá jen jako obranu proti všeobecné despocii duševní a politické a nikoli jako účel sám o sobě.

Zároveň se v Divadlu veškerenstva věcí, v jeho pozoruhodných dvou předmluvách, obráží celý program českého vědeckého humanismu, plán na propracování všech oborů vědních v českém jazyce, plán na díla o českých a moravských dějinách, místopise a starožitnostech, na studium kartografické. Odtud vyplynula na př. *mapa Moravy*, kterou Komenský vytvořil někdy v letech 1625–1627, jeho ztracené *Starožitnosti moravské*, ztracená *Historie Žerotínů* a j.

Velké dílo, jehož se mladý učenec ve vlasti podjal, předpokládalo ovšem další a další studia. Nepostačil ani Alsted se svým širokým obzorem, obepínajícím všechny obory a všechny směry tehdejšího úsilí filosoficko-theologického od snah filosofa Lulla k francouzskému mysliteli P. Ramovi (1515–1572) a k paracelsovské chemii a pansofii. Seznámil se s dílem Mikuláše z Kusy (1401–1464) prostřednictvím výboru Pinderova, ale pravděpodobně i v širším rozsahu, a Divadlo veškerenstva věcí má již zřejmé stopy tohoto zapůsobení. Nemůže být pochyby o tom, že tak rozsáhlé dílo předpokládalo postupné studium nejrůznějších encyklopedií a autorů, a je ještě věcí badatelské budoucnosti vyjasnit zde všechny podrobnosti.

Prakticky působil Komenský po návratu ze studií nejprve v Přerově jako učitel ve škole, opět v okolí Láneckého a Žerotína. Literární plod tohoto působení a zároveň pokus o realisaci ideálů Ratkeho, *Pravidla snadnější mluvnice* (Grammaticae facilioris praecepta), o nichž Komenský praví, že byla vytištěna v Praze r. 1616, se nám

nezachoval. Nemáme také spisek *O andělích*, v němž ukazoval, že není třeba nových proroctví a zjevení (asi v souvislosti s tím, že rozhodná, závěrečná doba dějin je na dosah ruky). Ani vlastivědné spisy této i fulnecké doby se většinou nezachovaly. Roku 1616 byl Komenský na synodě v Žerovicích ordinován na kněze. Roku 1618 se pak stal správcem bratrského sboru a zároveň školy ve Fulneku, kde se zachovalo o jeho působení mnoho tradic. Usadil se zde již jako muž, který míní zapustit do této půdy všechny kořeny. Byl ženat s nevlastní dcerou přerovského purkmistra, která vládla nemalým jměním, a sám rovněž nebyl bez prostředků. Navazoval styky na všechny strany, byl smířlivý i v poměru k druhým konfesím, prohluboval ve svém okolí nejen duchovní život, ale zaváděl i hospodářské novinky. Tak se nám ukazuje Komenský ve dvou-třech klidných letech svého fulneckého života.

Že však i do této idyly zaznívalo dunění chystající se veliké bouře, ukazují jasně další dva spisy, Listové do nebe a Retuňk proti Antikristu. V nich se sice jasně ukazuje pokračování v témž programu poselství všeobecné křesťanské vzdělanosti k českomoravskému domovu, v témž poselství národního humanismu, ale zároveň i snaha přímo zasáhnout do živé současnosti.

Listové do nebe jsou dílem sociální problematiky, na kterou narazil jako duchovní pastýř a která jej nepochybně přesvědčila o tom, že celé naší společnosti, celé vlasti hrozí od rozkolů zde obnažených největší, smrtelné nebezpečí. Program národního humanismu je i zde dodržen: forma Lukianových dopisů (Epistolai chronikai) je zde aktualisována pro otázku palčivě naléhavou, je jí dán moderní, přítomný obsah. Řešení si ponechává Kristus,

ale již v blízké době. Není jím tedy revoluční vyrovnání společenských rozdílů, ale zpupnosti bohatých a jejich nemilosrdné lhostejnosti je ukázáno zrcadlo, v němž se již zčásti obráží i tvář rozhněvaného a trestajícího soudce dějinných svárů.

O druhém spisu této doby, vzniklém bezprostředně před bouří, nazývaném *Retuňk proti Antikristu a svodům jeho*, byly a jsou vyslovovány pochybnosti, zda pochází od Komenského. V základních rysech od Komenského asi je, ale účast na něm měli i spisovatelé jiné konfese a poněkud odlišných názorů církevně politických. Toto dílo veliké sčetlosti a učenosti, čelící důstojně protireformační myšlenkové ofensivě, je jakýmsi manifestem, vyrostlým z prostředí dietrichšteinského protireformačního násilí a z obavy před následky volby Ferdinada II. za českého krále. Spis hledí dodat sebevědomí a důvěry silám reformovaných, hledí povzbudit hlavně vyšší stavy, aby neklesaly na mysli, a dokonce je láká vyhlídkou na zesvětštění (sekularisaci) církevního jmění.

Bělohorská katastrofa znamenala konec fulnecké idyly. Komenský musel opustit svůj úřad i svůj domov, v němž zanechával svou mladou choť, očekávající druhé dítě. Zanechával tu svou knihovnu i výsledky své pilné spisovatelské práce. Kde se v prvních dobách po odchodu z Fulneku skrýval, není přesně známo. On sám mluví obrazně o útulku, „kde stín míti mohl". Neznáme-li místa skrývání, známe aspoň spisy, které v této době společenských a osobních katastrof napsal. Je to především spisek *Přemyšlování o dokonalosti křesťanské*, napsaný pravděpodobně ještě v blízkosti Fulneku a věnovaný manželce tklivým dopisem, plným něhy a zároveň smutku nad

krutostí rozloučení. Ta však dlouho nepožívala tohoto útěšného daru, protože koncem r. 1622 i s oběma dítkami zemřela na mor.

Spisek Přemyšlování o dokonalosti křesťanské je první z řady spisů převážně útěšných, vzniklých z části v Brandýse nad Orlicí, kde Komenský našel trvalejší útulek na panství Karla st. ze Žerotína a kde si také r. 1624 založil po druhé rodinu, oženiv se s dcerou bratrského seniora Jana Cyrilla, který pocházel z Třebíče na Moravě a s administrátorem konsistoře pod obojí Jiřím Dikastem korunoval Fridricha Falckého za českého krále. S druhou manželkou ztrávil Komenský téměř dvacet čtyři léta svého života.

Jednotlivé útěšné spisy mají názvy: *Nedobytedlný hrad jméno Hospodinovo*, *O sirobě*, *Truchlivý*, jehož první část byla napsána r. 1624 a poslední, čtvrtá část až r. 1660, a konečně *Pres boží*. Komenský sám několikrát připomíná, že ten či onen spisek vznikl pro vlastní útěchu nebo pro útěchu těch, kteří ji potřebovali. A takových lidí bylo tehdy mnoho a s vydáváním dekretů proti nekatolíkům jich stále přibývalo.

V těchto spisech, vytištěných většinou v Lešně, dal Komenský naší národní literatuře něco, čeho dosud neměla – lidové spisy zároveň mravně výchovné, vzdělávací, obsahující společenskou kritiku i obraz veškerenstva mimolidského a lidského, soustředěného kolem ústředního motivu křesťanské askese a odvratu od pouhé světskosti. Tak jako u jiných spisovatelů, kteří v 16. a 17. století musili řešit své mravní problémy, když byli pronásledováni světskou mocí a podezíravostí theologických spolubratří, vynořuje se zde i u Komenského motiv resignace,

úplného výhostu světu a odevzdanosti do vůle boží, která jedinou, ale pevnou útěchu chystá v ráji srdce těm, kdo se dovedou do něho uzavřít s Ježíšem Kristem. Neexistuje žádná lidská činnost v tomto světě, od které by se bylo možno nadíti napravení lidských věcí. Taková náprava je toliko odvrat od vlastní vůle, odevzdání do ruky vyšší, odvrácení ode vší snahy být čímsi sám pro sebe.

Z této nálady vznikly dva vrcholné spisy české básnické prózy: *Labyrint světa a ráj srdce* (1623) a *Hlubina bezpečnosti* (1625). Oba mají podobný námět: odhalit tvářnost světa jako soustavný klam, který se nám vnucuje, protože chceme a žádáme si být klamáni. V těchto dvou spisech k nám Komenský pojednou mluví docela jinak než ve svých pracích učence. Neběží mu zde o otázku, jak je svět utvářen, jak jej popsat a vypsat, nýbrž o to, co si v něm počít. Na tuto otázku nedovede autor Labyrintu dát prozatím ani pro sebe, ani pro jiné jinou odpověď než „vrať se do domu srdce svého a zavři za sebou dveře", t. j. nepokoušej se opravit světský labyrint, v němž není nic pevného, na který není spolehnutí, nýbrž chceš-li stát v rozbouřeném kolotání skutečnosti pevně, musíš se postavit na jinou základnu, než je tento svět. Proti této upřímnosti člověka, otřeseného ve svých nejběžnějších a zdánlivě nejspolehlivějších jistotách, člověka, který si kladl vždy znovu otázku o tom, co počít, málo váží, že ve svých útěšných spisech zpracovává převážně literární náměty cizí, od Mikuláše z Kusy přes Lipsia až po Valentina Andreae. Bral svůj statek tam, kde jej nacházel, jako tak mnozí jiní velcí duchové jeho doby, a tento statek jím dostával nový smysl a život. Andreaeovy spisy Peregrini in patria errores (Poutníkovo bloudění po vlasti) a Civis christianopoli-

tanus (Občan křesťanského města) a jiné jsou zapomenuty, a to nejen pro svůj latinský jazyk, nýbrž pro svůj abstraktně alegorický ráz. Komenského Labyrint žije a bude žít tou krví srdce, kterou mu jeho spisovatel věnoval.

Z Brandýsa se Komenský vypravil do četných míst, mimo jiné do Lužice a do Polska, aby připravil půdu exulantům. Šel tu po cestách vyšlapaných náboženskou emigrací už v 16. století. Cestou poznává ve Šprotavě první proroctví (revelace), která měla na jeho další život tak mocný vliv, proroctví Krištofa Kottera. A to je od let herbornských první velká krise ve víře Komenského, nastupující víra v proroctví, v to, že boží vůle se nepřestala zjevovat toliko prorokům a apoštolům, nýbrž že hovoří až do dnešních dnů. A Komenský se stává nejnadšenějším šiřitelem Kotterových proroctví, jde s nimi do Holandska k Fridrichu Falckému, překládá je do češtiny, komentuje a rozbírá je, podléhá na chvíli skepsi, pak se opět vzchopí k nové víře. A což teprve, když se v posledním období jeho skrývání v Čechách u Sádovských a Zárubových objeví mladistvá prorokyně přímo v bezprostředním okolí Komenského, ona proslulá Kristina Poňatovská, dcera posledního rektora mladoboleslavského, která svého nedůvěřivého, těžce zkoušeného otce obrátí na víru ve svá proroctví krátce před jeho smrtí a která do svých fantastických visí i do svých osudů zaplétá osobu Valdštejnovu! Tu teprve se Komenský zcela ponoří v tento podivný svět prorockého vytržení, zvláště když vidí dívku předpovídat vlastní smrt, usínat kataleptickým spánkem a procitat z něho opět k životu. S podivnými příhodami Kristinina jičínského dobrodružství souvisel i kvapný odjezd Komenského do Polska v únoru r. 1628.

Ale zatím co se zásvětná mystika zdála Komenského po jedné stránce uchvacovat do oblasti nereálna, chystalo se po jiné stránce již ozdravění. Jako útěšné spisy se svým zoufalým osobním hledáním hlubiny bezpečnosti nevadily Komenskému, aby se vedle nich nevěnoval práci na vlastivědných dílech a aby přepracovával svou českou encyklopedii v Amphitheatrum universitatis rerum (Všeobsahující divadlo veškerenstva věcí), dílo pozoruhodné koncepce, plánované do 28 svazků, bohužel jako celek nedochované, tak mu záliba v proroctvích nebránila, aby se v posledním roce pobytu ve vlasti nevrátil k neoddělitelné složce svých encyklopedických snah, k zálibám didaktickým. A zde se mu objevilo ono východisko z labyrintu světa – ne ovšem ihned, ale po usilovné práci tří let.

PANSOFICKÝ OBRAT

> ...Všecka studia po všechen život tak spořádána býti mají, aby byla encyklopaedia, jako strom na svém kořenu stojící. Čehož mustr v Pansophii naší ukážeme.
>
> Česká didaktika, kap. XVIII.

Když již nebylo možno déle se skrývat ve vlasti, odcházejí poslední věrní příslušníci Jednoty, mezi nimi i Komenský, roku 1628 do ciziny. Urychlený odchod ovlivnilo pravděpodobně také vidění Kristiny Poňatovské, v němž se jí dostalo vzkazu, aby již déle nezůstávala v Čechách a odešla do Lešna. O odchodu Bratří z Čech se dochovala dojemná pověst, vyprávějící o jejich loučení s vlastí. V Lešně, kde již bylo shromážděno mnoho Bratří i bratrských kněží, se Komenský jako mladý kněz věnoval

učitelství, protože kněžská místa byla vyhrazena starším členům Jednoty. Na škole asi z počátku nezaujímal příliš význačné postavení. Teprve úspěchy jeho spisů, zejména Brány jazyků, mu zjednaly náležitou váhu.

Při učitelském povolání se mu znamenitě hodila didaktická studia započatá již ve vlasti. V těchto studiích v Lešně pokračoval. V dopise vévodovi belzskému (Lesczynskému), který se vší pravděpodobností pochází z r. 1630, se Komenský podrobně zabývá vznikem České didaktiky. Vykládá svému ochránci, jak se vyvíjel jeho zájem o didaktické otázky od doby, kdy se seznámil s Ratkeho Memoriálem, přes působení na škole v Přerově až do r. 1627, kdy ve vlčické knihovně Zilvarově četl spisy Rheniovy, Helvigovy, Bodinovy a j. K autorům pedagogických spisů pak připojuje dva filosofické myslitele, Campanellu a Bacona Verulámského, „šťastné to obnovitele filosofie". V dopise již také vyslovuje myšlenku, k níž pak směřuje celé jeho pedagogické snažení, ba celé životní úsilí. Touto myšlenkou je idea, že řád je duší všech věcí, jím vše stojí pevně a silně, bez něho vše se řítí, a proto přejeme-li si něco trvalého a vynikajícího, musíme své myšlení upnout k tomu, aby vše bylo spořádáno co nejznamenitějším pořádkem. Tuto myšlenku řádu a spořádanosti dala do vínku jeho působení a díla Jednota bratrská. Sám Komenský, když píše o Jednotě bratrské, vyzdvihuje jako její přednost proti ostatním církvím řád. V Kšaftu, v němž jeho ústy odkazuje Jednota spřáteleným církvím své nejlepší statky, je to i její řád. Avšak nejen církevní řád byl v Jednotě na vysoké úrovni, nýbrž i celý životní řád jejích příslušníků vynikal harmoničností a spořádaností. Ten také měl nemalý podíl na tom, že příslušníci Jednoty

byli oblíbenými pracovníky. Ale theoretické propracování této myšlenky universálního řádu si vyžádalo široké orientace ve filosofii a následující hluboké reflexe osobní.

Jak už bylo naznačeno, nalézá Komenský v didaktické práci, v nápravě výchovy mládeže východisko z labyrintu světa. Didaktika se mu stává světlem, jež ukazuje, jak tento labyrint odstranit a dojít k harmonii. Z naděje na nápravu výchovy mládeže vzniká Komenskému v pozdějších letech života plán na všeobecnou nápravu věcí lidských. Výchova se Komenskému stává činností, kterou je sklenut most mezi „hlubinou bezpečnosti", jež je mimo tento svět, a mezi činností člověka na tomto světě. Výchova se mu stává cestou k novému světu, otevřenému přímo uvnitř světa dnešního, bludného a nedokonalého.

Zprvu tane Komenskému na mysli pouze výtah z cizích autorů o výchově a vyučování k užitku českých učitelů a žáků. Ale čím více se jeho didaktická četba rozrůstá, tím ucelenějšími se stávají jeho myšlenky, tím více z nich roste soustava, jež souvisí se samotnými základy jeho světového názoru. Nakonec vytváří plán napsat obecné pedagogické dílo, v němž by byly vyloženy zásadní otázky. Podle těchto zásad měly být vypracovány knihy pro jednotlivé stupně výchovy, a to jednak učebnice (pro žáky), jednak informační knihy pro vychovatele. Toto velké dílo, jehož cílem bylo pomoci českým žákům a učitelům, mělo mít název Ráj církve nebo Ráj český.

Komenského úvahy o obecném pedagogickém díle podstatně ovlivnil Campanella a Bacon, kteří uchvátili Komenského myšlenkou, že lidské věci je možno napravit zásadně reformou lidského vědění a poznávání. Campanella mu ukazuje, že tradiční logika a metafysika, ale i fysika

a lékařství, anthropologie, ekonomika, morálka a politika, prostě všechna odvětví lidského poznání vyžadují soustavné reformy, mají být uvedeny ve skutečný systém nikoli verbálního, ale reálného vědění. A ukazuje zároveň, že filosof dovede rozvrhovat obrazy této světlejší a skvělejší, uspořádanější a šťastnější budoucnosti, kde člověk bude mnohem více pánem přírody i sebe sama. Bacon Komenského opět oslňuje myšlenkou, že toto nové reálné, nikoli slovní poznání, odlišné od zdánlivých vědomostí školských, možno získat novou metodou, která zmnožuje síly ducha tak, jako stroje rozmnožují mnohonásobně síly našich rukou. Jenže Komenský nedovede se spokojit s trpělivou prací baconovské indukce, i když uznává její platnost v oblasti přírody, jež je vůbec mezi všemi skutečnostmi základní. Je bližší Campanellovi než Baconovi celkovým rozvrhem své systematiky. Chce v jednotu vědění zpracovat poznatky o přírodě a člověku i poznatky z Písma. Chce vytvořit harmonickou soustavu všech poznatků, které již člověk získal a které ještě získá. Základem k tomu již byla myšlenka universalismu Mikuláše z Kusy.

K uspořádání celého lidského vědění Komenskému nestačila baconovská indukce. Mnohem důležitější je mu metoda synkritická, srovnávací, která teprve plně umožňuje zharmonisovat všechny poznatky člověka v jednu jedinou soustavu. Synkrise jako metoda poznávání vychází z toho, že celé universum má společné principy, a proto není-li možno poznat něco přímo, je možno usuzovat na to z jiných jevů podobných. Ze synkritické metody však také plyne, že všechny lidské poznatky musejí docházet k souladu. Při srovnání mezi sebou nemohou vést každý jiným

směrem, ale musejí se vzájemně doplňovat, být v harmonii tak, jako je harmonické celé universum. Užitím synkritické metody se musí dojít k universálnímu poznání. *Tak vyrostl Komenskému samostatný plán na reformu lidského vědění, na nový rozvrh a systém vědy. Komenský vynalézá zároveň hned nový způsob, jak tento systém uvést v praxi: netoliko technickým užitím poznání přírodovědeckého, nýbrž skutečně universálním vychovatelstvím.*

Tak se zároveň se zárodkem jednotného systému reformované vědy objevují základy velkorysé filosofie výchovy, jak je obsažena v *Didaktice*. *Didaktika je prvním spisem Komenského, v němž se již plně uplatňuje jeho myšlenka pansofická* i metoda pansofie, synkrise, třebaže se v ní ani o pansofii, ani o synkrisi přímo nerozpisuje.

Didaktika, jsouc založena na myšlence pansofické, je zároveň nástrojem k jejímu uskutečnění. Usiluje o přípravu mládeže, a to takovou, že podle ní má všechna mládež získat universální vzdělání. Pak by se v budoucnosti, kdyby všechna mládež byla vedena v duchu Didaktiky, došlo k ucelení všeho lidského vědění, došlo by se k vševědě, pansofii. Synkrise, jež jako metoda pansofie má úlohu sjednotit všechno lidské vědění a poznání, má analogickou úlohu i ve vyučování. Má pomoci sjednotit a utřídit vědomosti žáků v jeden celek, takže ať se narazí na kteroukoli část, vždy a všude se hned vybaví i její souvislosti, vztahy k částem okolním.

Didaktika, určená stejně jako starší spisy encyklopedické povahy vlasti, měla sloužit k zlepšení výchovy mládeže a tak přispět k odstranění nedostatků, které byly v zemi i v Jednotě před katastrofou bělohorskou, měla posílit úlohu Jednoty bratrské po očekávaném návratu domů.

Proto když dočasné úspěchy Sasů, kteří v září r. 1631 obsadili Prahu, a vítězný postup švédského krále dávaly exulantům naději na návrat do vlasti, dokončuje Komenský první versi Didaktiky, t. zv. Českou didaktiku, a píše Navržení krátké o obnovení škol v království českém.

Didaktika česká, základní kniha Ráje českého, obsahuje v podstatě čtyři části: 1) obecné základy pedagogiky (filosofii výchovy), 2) didaktiku a metodiku, 3) theorii výchovy se zvláštním výkladem o kázni a 4) školskou organisaci.

Ve spisku *Navržení krátké o obnovení škol v království českém*, věnovaném především organisaci škol, vyjadřuje Komenský své přesvědčení, že slavná obnova církve i českého státu bude záviset na novém, moudrém a rozšafném založení škol. Proto má být v osvobozené vlasti věnována co největší péče školám, a to jak se strany světské vrchnosti, tak se strany církve. Na školy se mají odevzdat důchody jesuitské a klášterní, po vesnicích se má na školy vybírat, učitelům je třeba opatřit přiměřené důchody. I vrchnost má něco věnovat na tak svaté předsevzetí, aby bylo odstraněno největší zlo, které Komenský ve vlasti viděl – nedostatek škol a vzdělání. Těmito opatřeními chtěl Komenský dosáhnout toho, aby jeho rodná země dohonila ve vzdělanosti jiné země, ba dokonce je předčila, zejména v tom, že se na vzdělání měla podílet všechna mládež.

Naděje na návrat však netrvaly dlouho. Sasové museli brzy Prahu vyklidit a ti exulanti, kteří se v nedočkavosti již počali vracet domů, museli spěšně zase utéci. Česká didaktika zůstala v rukopise, který teprve r. 1841 našel Jan Evangelista Purkyně v Lešně. Tiskem vyšla v r. 1849.

Zmařené naděje na to, že Didaktika bude moci v dohledné době prospět vlastnímu národu, vedly Komenského

k tomu, že ji přepracoval a přeložil do latiny, a to asi r. 1638. Tak vznikla *Didactica magna* (Velká didaktika). V ní se objevuje myšlenka, že nejen všechna mládež v jednom národě má být vzdělávána, ale všechna mládež v kterémkoli křesťanském království. V latinském znění je Didaktika rozsáhlejší než ve znění českém, zejména byly rozšířeny její poslední kapitoly. Zatím co se v české didaktice školskou organisací zabývá jen jedna kapitola, v didaktice latinské věnuje Komenský každému stupni školy zvláštní kapitolu. Základní pojetí je však dáno už českou didaktikou. Ovšem zatím co v ní měl na mysli především český národ, latinskou se obrací k celému světu. Zatím co česká didaktika je prostě „umění umělého vyučování“, didaktika latinská líčí „všeobecné umění, jak naučit všechny všemu, čili spolehlivý a vybraný způsob, jak lze po všech obcích, městech a vesnicích kteréhokoli křesťanského království zřizovat školy…“

Rukopis latinské didaktiky poslal Komenský svým přátelům k posouzení. Nesetkal se však s velkým porozuměním, nýbrž naopak buď s lhostejností, nebo dokonce s ostrou kritikou. Taková byla na př. kritika Hübnerova, který jí věnoval několik listů. V dopise z r. 1639 dokonce píše, že zamýšlel napsat celý spis proti Didaktice, upustil však od tohoto úmyslu. Didaktice vytýká, že je to dílo slabé, které místo aby podporovalo vševědné úmysly, spíše jim odporuje. Učitelé prý v ní jsou přeceňováni, zatím co význam rodičů a vrchnosti se nedoceňuje. Všechno umění vyučovatelské se prý v ní omezuje na školu, což je také nesprávné. Dále Didaktice vytýká, že v ní nejsou definice učitele, vyučování, ba ani přírody, o kterou se Komenský opírá. Hlavní výtky pak jsou činěny synkritickému zalo-

žení spisu. Tyto nepříznivé posudky, vyplývající ze zřejmého neporozumění Didaktice, vedly Komenského k tomu, že oddaloval její vydání na příhodnější dobu, což nakonec znamenalo, že byla zařazena až do souboru Opera didactica omnia r. 1657, kde se jí teprve dostalo místa, které jí v Komenského díle náleží.

Ještě v době, kdy byla naděje na návrat do vlasti, napsal Komenský v radostném očekávání obratu spis *Haggaeus redivivus* (Oživlý Haggaeus), v němž navazuje zčásti na Listy do nebe, zčásti na Retuňk. Ukazuje, *že hlavní příčina, jež vedla k Bílé hoře, je sociální břemeno*, které z poddanství činí až nevolnictví, a že bez úlevy tohoto břemene dojde k ještě horším zlům.

Kromě Didaktiky chystal Komenský pro vlast i další spisy, vytrysklé z nalezeného pramene – z koncepce, na níž byla založena Didaktika. V Didaktice měla svůj theoretický základ informatoria k jednotlivým stupňům školy, určená pro poučení vychovatelů mládeže, a učebnice pro mládež. Z projektovaných informatorií napsal však Komenský jen *Informatorium školy mateřské*, které mělo poskytovat rodičům rady, jak vychovávat děti do šestého roku ve škole mateřského klína, t. j. v rodině. V této knížce Komenský jako první předkládá čtenáři obsah rozumové výchovy dětí před vstupem do školy. Dává četné cenné rady rodičům a vychovatelům, jak zacházet s malými dětmi. Všechna výchova v předškolním věku měla zajistit přípravu dětí do školy, měla dětem dát základy výchovy a vzdělání, jež podle Komenského mají často rozhodující vliv po celý život a na nichž by měla budovat škola. Komenský také pojal myšlenku vytvořit pro tento věkový stupeň obrázkovou knížku, která by byla jakousi přípravou

na školní učebnice. Tento plán později uskutečnil v pozměněné podobě v knize Orbis pictus. Informatorium, ačkoli bylo určeno pro vlast, nemohlo z pochopitelných důvodů vyjít česky. Nejprve vyšlo německy (1633), potom polsky a v Amsterodamu latinsky. Informatorium došlo ocenění až v 19. století, kdy se začala jevit naléhavá potřeba veřejné péče o děti zaměstnaných rodičů. Zůstává mu sláva jedné ze základních a prvních knížek o výchově dětí před vstupem do školy.

Z učebnic pro školu obecnou, které Komenský rovněž chystal podle plánu vytvořeného v Didaktice, dochovaly se nám jen názvy, a to ještě jen v latinské podobě. Komenský volil názvy těchto učebnic pečlivě, aby byly pro mládež přitažlivé a mládeži milé. Měly také ukazovat, čím má škola být. Jednotlivé třídy mají být záhonkem fialkovým (violarium), záhonkem růžovým (rosarium), štěpnicí (viridarium), duchovním balzamištěm (balsamentum spirituale), rájem duše (paradisus animae.)

V dopise vévodovi belzskému Komenský píše, že část svých vynálezů hodlá obrátit k prospěchu lešenského gymnasia. Chce pro ně vydat tiskem několik knížek pojatých podle své nové metody. Tak vzniká malá *učebnice dějepisu*, kolem r. 1630 učebnice metafysiky *Prima philosophia* (První filosofie), příprava pro spis *Fysika*, dokončený v září r. 1632. Název Fysika zde má ovšem význam širší, především filosofický. V úvodu Komenský slovy Ludvíka Vivesa vysvětluje, oč mu jde. Příroda nemá být zkoumána podle slabého a mylného světla svítilny pohanské, nýbrž podle pochodně sluneční, kterou do temnot světa vnesl Kristus. Komenský chce tímto spisem uvést v soulad smysly, rozum a víru. V knize píše o ideji světa, o principech světa: hmotě, duchu a světle, o pohybu a kvalitách věcí. Pojednává i o rostlinách, zvířatech, člověku a andělích. Fysika měla značný úspěch.

Největší úspěch však měla *Brána jazyků otevřená* (Janua linguarum reserata), založená rovněž na nové metodě, objasňované v Didaktice. Brána je učebnicí latiny, jíž se dosud učilo na starověkých nebo novějších textech veršovaných i prozaických. Tyto texty byly nepřiměřené chápání žáků a neobsahovaly promyšlenou slovní zásobu, nepodávaly ucelený obraz přírodního a společenského dění. Komenský naopak píše Bránu jako malou encyklopedii, podávající přírodu neživou, živou, rostliny a zvířata, člověka po stránce tělesné i duševní, lidské práce řemeslné a kulturní, otázky mravní a náboženské. Tak Komenský spojil učení jazyku s poznáváním věcí.

Zatím co Didaktika, jež byla theoretickým základem pro Bránu jazyků, nenalezla porozumění, Brána, vydaná r. 1631, Komenského takřka přes noc proslavila. Ještě téhož roku píše Komenský Janu Mochingerovi o příznivých posudcích z Pruska, ze středního Německa i z Anglie. Dílo je ještě téhož roku překládáno do cizích jazyků. Jeho sláva byla taková, že je r. 1669 vydávají v Praze i jesuité.

V Bráně jazyků byl nejprve paralelně text v mateřském a latinském jazyce, později byla vydávána i několikajazyčně. Komenský sám však upozorňoval, že jí může být užito i při vyučování v mateřském jazyce, a to právě proto, že se z ní mládež učí nejen jazyku, nýbrž může tu získat i základní poznatky o věcech.

Na Bránu jazyků Komenský po prvé velkoryse aplikoval svou novou metodu a novou koncepci reformovaného vědění. Vztah mezi jazykem, pojmy a věcmi je

Komenskému typickým příkladem panharmonického vztahu všeobecného paralelismu, kterým se podle něho vyznačují všechny vrstvy jsoucna. Právě proto podniká Komenský pokus naučit jazyku na základě znalosti věcí a v souvislém, soustavném výkladu o nich.

Vnějším podnětem pro napsání Brány jazyků byla Brána hybernská, která se snažila v tisíci větách, v nichž by se neopakovala významotvorná slova, naučit žáky základům latiny. Brána hybernská však byla jen vnějším podnětem. Chybělo jí hlubší filosofické podložení. Věty, které obsahovala, byly zaměřeny jen na stránku formální, takže některé postrádaly smysl. Byla zde uváděna některá neobvyklá slova, zatím co jiná, běžná slova chyběla nebo byla uváděna v neobvyklém významu.

Naproti tomu Komenského Brána jazyků, třebaže usiluje o co největší ekonomii výrazových prostředků, je psána ušlechtilou formou, má neustálý zřetel k věcem. Celá tato jazyková učebnice je rozdělena podle věcných celků. Spojení zřetele věcného se znalostí jazyka učenců, latinou, kterého se dožadoval tehdejší hospodářský rozvoj i kulturní poměry, plně vyhovovalo pokrokovému měšťanstvu a bylo také příčinou jejího mimořádného úspěchu.

Tento úspěch alespoň trochu Komenskému ulehčil zklamání způsobené tím, že pohasla naděje na návrat do vlasti. Kromě toho viděl v slávě Brány také uznání názorů vyložených v Didaktice.

Protože Brána jazyků byla pro začínající žáky příliš obtížná, jak Komenský sám ve své učitelské praxi poznal, složil pro začátečníky snadnější, elementárnější příručku, *Vestibulum* (Předbrání), které mělo upravit žákům vstup do Brány jazyků. Pak následovala řada dalších učebnic,

jež byly pokračováním Brány, i řada úprav Brány, z nichž troje provedl Komenský sám, mnohé byly prováděny i bez jeho vědomí.

Úspěchy Komenského spisů nezůstaly bez odezvy ani v Jednotě bratrské. Již v první polovině r. 1632, tedy po prvních úspěších Brány, byl Komenský zvolen konseniorem Jednoty a na podzim téhož roku ho synoda bratrská povolala mezi své starší a svěřila mu písařství Jednoty, jeden z nejdůležitějších úřadů. Zároveň s tím mu byl svěřen také dozor nad mládeží, kterou Jednota vysílala na studia. Mladí studenti, kteří přišli do styku s mnoha profesory, mohli Komenskému zprostředkovat v době jeho pobytu v Lešně styk s význačnými osobnostmi.

Pod vlivem úspěchu Brány jazyků pojal Komenský myšlenku vytvořit pansofickou encyklopedii. Nazval ji nejprve *Brána věcí*, ale název zůžil pak jen na jistou část, na které pracoval do konce života. Sám o tomto spise praví, že jej během třiceti let více než dvacetkrát přepracoval.

Přesvědčení o obecné harmonii věcí ho vedlo k tomu, že se veškeré věci, jež má člověk znát, dají svést do několika pravidel omezených počtem, zato neomezených užíváním. Je-li vzájemný vztah mezi věcmi, pojmy věcí i obrazy pojmů, slovy, proč by nebylo možné sestavit takovou věcnou učebnici, v níž by podobně jako v Bráně jazyků byla snesena slova, byly sneseny veškery věci poznání? Brána jazyků byla založena na soustavě jazyka, na požadavcích, které didaktika klade na jazyk, Brána věcí měla být založena na soustavě věcí, přitom ovšem byl brán zřetel i k jazyku.

Naši starší komeniologové Kvačala a Hendrich si nepovšimli skutečného vztahu mezi koncepcí vševědnou,

mezi Didaktikou a mezi Branou jazyků. Z toho, že pedagogický realismus Komenského nezávisí na Baconovi, učinili ukvapený závěr, že Komenský poznal Bacona vůbec až po Didaktice. A odtud pak plyne též jejich názor, že pansofické snahy vznikly teprve po úspěchu Brány jazyků. Tuto myšlenku se snažil J. Hendrich opírat o slova samého Komenského v jeho autobiografických záznamech. Komenského výroky však dokazují pouze, že v Komenském pod vlivem úspěchu Brány jazyků vznikla myšlenka na pansofickou encyklopedii, nikoli, že pod tímto vlivem vznikla pansofická myšlenka sama. Je ku podivu, že tak přesným badatelům uniklo, že Komenský mluví o Baconově vlivu v dopise vévodovi belzskému r. 1630, kde vykládá o celkovém vzniku své Didaktiky. Pansofický předěl spadá před Didaktiku, nikoli až za ni. Úzkou souvislost Didaktiky s myšlenkou vševědnou dokládá též pansofický spis *Praecognita*, napsaný někdy před r. 1637 a z pozůstalosti Hartlibovy vydaný Turnbullem v Praze r. 1950. Tento spis, vykládající o cíli člověka, prostředcích k dosažení tohoto cíle a způsobu užití těchto prostředků, je širokým rozvedením toho, co stručnější formou podává Didaktika.

Celá souslednost spisů těchto počátků pansofických snah se nyní jeví takto: Nejprve Komenský pracuje na Didaktice, v níž vytváří celou svou soustavu, v níž také vytváří metodu k sjednocení vzdělání. Didaktika byla v podstatě hotova již r. 1630. Komenský píše vévodovi belzskému, že posílá důstojnému panu Ondřeji Regenvolsciovi, který v té době byl ředitelem školy lešenské, Didaktiku. Zároveň s Didaktikou mu posílá i několik úryvků ze spisu Seminarium artium et linguarum omnium (Štěpnice všech umění

a jazyků), což byl původně zamýšlený název pro Bránu jazyků. Komenský zde postupuje zřejmě podobně jako téměř o osmnáct let později, kdy zpracovává jazykové učebnice pro Švédy. Tehdy nejprve psal theoretický spis, Nejnovější metodu jazyků, a podle jeho zásad učebnice. I nyní nejprve píše theoretický spis, jímž je Didaktika, v níž si ujasňuje theoretická hlediska a požadavky. Na jejím základě teprve mají vznikat praktické příručky pro rodiče a vychovatele a učebnice pro děti. Z učebnic si největší slávu získala Brána jazyků, která pak Komenskému vnukla myšlenku sestavit učebnici, jejímž základem by byla soustava věcí, jakousi malou vševědu, pansofickou encyklopedii pro žáky.

Po odchodu Sasů z Prahy, po ztrátě naděje na návrat do vlasti, se Komenského pozornost začíná od Brány jazyků a od ostatních prací pansofických ponenáhlu obracet jinam. Na přímou pomoc vlastnímu národu a na nápravu jeho věcí bylo nyní sotva možno pomýšlet. Kdyby však byly napraveny věci v Evropě, kdyby došlo k nápravě věcí evropských, zda by tím nebylo pomoženo také vlastnímu národu?

Tak se u Komenského začínají formovat snahy mírové (irenické), k nimž se mu dostalo popudu již v Heidelberku Davidem Pareem. Nyní v Polsku, za poměrů pro evangelické církve nepříznivých, se dostávaly otázky dohody evangelických církví do popředí. Komenský jako písař Jednoty nemohl zůstat stranou těchto jednání. Proto když dochází k jednání o shodu a jednotu mezi Bratřími českými, moravskými, malopolskými a reformovanými, účastní se tohoto jednání. V roce 1634 odjíždí do Wlodavy, kde se mělo jednat o splynutí těchto církví.

V blízkém sousedství Polska začal v té době působit John Dury, původem Skot, který jednání o smír mezi evangelíky věnoval celý život. V těchto letech také Komenský navázal písemné spojení se Samuelem Hartlibem, jedním z představitelů skupiny anglických ireniků, s jehož bratrem studoval v Heidelberku. Hartlib se od bratrských mladíků dozvídá o Komenského pracích a žádá ho, aby mu alespoň některé poslal. Komenský mu posílá několik spisů, mezi nimi nástin vševědy, který Hartlib bez vědomí Komenského uveřejnil v Oxfordu r. 1637 pod názvem *Conatuum Comenianorum praeludia* (Předehra ke Komenského snahám). Tento spis byl později přetiskován pod názvem *Pansophiae prodromus* (Předchůdce vševědy). Spis odůvodňuje skvělou formou potřebu jednotné vědy, jak si ji Komenský představoval, a její možnost na základě tří všeobecných knih: světa, mysli a Písma. Sjednocením pravého vědění by došlo k pravé a plné moudrosti, která je drahocennější nad všeliké zboží. Její cesty jsou utěšené a pokojné.

Spis vzbudil velkou pozornost, ale i kritiku těch, kdo – jako na př. Descartes – nechtěli nic vědět o slučování theologie s filosofií. Na druhé straně se musel Komenský obhajovat před souvěrci a theology, kteří mu vyčítali, že pansofie činí theologii zbytečnou. Při postavení Jednoty bylo jistě na povážlenou, že její příslušník vydává spis, v němž theologie neměla takovou úlohu, jak bylo dosud zvykem. Komenský byl příslušníky Jednoty podezírán, že pod úpravností metody nabízí světu nejohavnější zmatenost bludů, enthusiasmus, pelagianismus i sociniánství a neslýchané znesvěcování, které mísí moudrost božskou s lidskou a nebe se zemí. Na svou obhajobu musil Komenský sepsat celé pojednání *Conatuum pansophicorum di-*

lucidatio (Objasnění pansofických snah). Pansofie má být podle tohoto vysvětlovacího spisu chrámem moudrosti, vystavěným podle božských idejí. Křesťanskost pansofie dokazuje i tím, že pansofie je rozdělena na sedm částí podle rozdělení chrámu božího u Ezechiela. Teprve po této obhajobě pansofie se Komenský vrací ke svému školskému úřadu, který musil na čas opustit.

Měl tedy Komenský s pansofií nejen úspěchy, nýbrž i starosti. Heslo pansofie však bylo po jistou dobu velmi rozšířeno a oblíbeno po celé Evropě, zejména protestantské. Komenský na pansofickém díle vskutku pilně pracoval. Víme dnes, že vypracoval nejen úvodní část pansofie (nalezenou 1933 a vydanou r. 1951 pod titulem Praecognita), nýbrž, že také Pansophiae diatyposis se svými třemi částmi, půdorysem, nárysem a modelem, pochází z r. 1639.

Ohlas irenických a pansofických snah byl tak veliký, že byl Komenský roku 1641 jako význačný irenik pozván parlamentními činiteli do Anglie k projednání těchto snah. Ke svému překvapení se při příjezdu do Anglie dozvěděl, že s jeho jednáním je spojeno také zprostředkování mezi parlamentem a králem.

K tomu ovšem nedošlo. Povstání, které vypuklo v Irsku, zmařilo všechny vyhlídky. Komenský však zůstal přes zimu v Londýně, studoval zde filosofickou a přírodovědeckou literaturu a napsal spis *Via lucis* (Cesta světla), vydaný však teprve r. 1668. V tomto díle se už mocně hlásí k slovu všeosvětová, všenápravná složka pansofie. Z projektu všeobsáhlého, jednotného poznání vznikají projekty nových nápravných opatření, universálních vševědných knih: pansofie, panhistorie, pandogmatie, uni-

versálního sboru světla, mezinárodní pansofické akademie a universálního mezinárodního jazyka.

Sbor světla má být světovou akademií pansofickou zčásti po vzoru Baconova Domu Šalamounova. Podle představy Komenského mají být ve všech státech určeni učení muži, vydržovaní z veřejných prostředků, kteří se mají věnovat vzdělávacímu poslání. Každý člen sboru světla má každoročně napsat do Londýna, kde by sídlilo ústředí sboru, zprávu o stavu veřejných věcí ve své zemi. Předseda sboru vypracuje na základě tohoto materiálu pro všechny členy sboru celkovou zprávu. Sbor se nesmí uchýlit od vševědných základů. Má také pečovat o to, aby všude byly zakládány školy.

Universální umělý světový jazyk má sloužit k usnadnění styků. Má být sestaven tak, aby se v něm slova kryla s pojmy. Základem pro jeho sestavení má být analysa všeho jsoucna, kterou provede vševěda.

OBDOBÍ VŠENÁPRAVNÝCH SNAH

> Základem lidského štěstí bylo by tedy, kdyby lidé byli vysvobozeni od nekonečných otázek a zaneprázdnění, aby se zabývali věcmi základními.
>
> Všenáprava, I. kap.

Na jaře r. 1642 se Komenský v Londýně ocítá v rozpacích, kam se dále uchýlí. Na setrvání v Anglii nebylo za nastávajících nepokojů pomyšlení a naskytovaly se v podstatě dvě možnosti. Buď vstoupit do služeb švédského zbrojaře Ludvíka de Geera, rodem Holanďana, k němuž byli Dury a Hartlib v dobrých vztazích a který mu poslal pozvání již do Lešna (Komenský je však obdržel až v Londýně), nebo

vyhovět pozvání Francouzů, kteří slibovali velké možnosti (jak se později ukázalo, chtěli založit pansofickou školu). Francouzské výzvy pramenily z okolí samého ministra Richelieua, od jeho tajemníka Rossignola a od hamburského residenta R. de Seneva, který byl možná ve stycích s okruhem Komenského prostřednictvím Bisterfeldovým. Rozhodně však Komenský neměl chuť vrátit se po velikých nadějích a po pansoficky nadšených projektech londýnských znovu do lešenského školního zátiší. Četní angličtí přátelé byli pro francouzský plán. Rozhodovaly zde asi hlavně též zájmy vědecké, lákal okruh Mersennův. Komenský se k tomu nemohl odhodlat. Sotva tu však rozhodovala neznalost francouzštiny, spíše snad nechuť odebrat se do prostředí tak převážně katolického, jakým byla tehdejší Paříž. Přijal tedy Geerovo pozvání do Švédska, ačkoli ne bez velkých starostí a obav, které hovoří z dopisů Geerovu prostředníku Hottonovi z této doby. Měl totiž na očích osudy Duryho v zemi orthodoxního lutherství a dříve, než se rozloučil s Londýnem, slíbil svým přátelům, nadšeným pro pansofii (běží patrně o Hartliba, Duryho, Hübnera, Pella a Haaka), že od pansofie neupustí, že se nebude rozptylovat a že nepřijme před návratem do Anglie nové spolupracovníky. Pansofické naděje se stykem s Francouzi zdály vrcholit, vždyť se ukazovala naděje, že budou získáni nebo aspoň do diskuse zataženi všichni, kteří tehdy intensivně přemýšleli o metodické reformě lidského poznání a veskrze spoléhali na samozřejmé, úplně jasné základy, z nichž by je bylo možno vybudovat. Byl to Mersennův okruh ve Francii, na jehož okraji se občas objevuje zcela nezávislá a osamělá hvězda Descartova; Jungius s Tassiem v Hamburku; londýnský okruh Duryho a Hartlibův s Her-

bertem z Cherbury a jinými korespondenty. Není pro nás pochyby, že v těchto letech všechny tyto osoby věděly a mnoho diskutovaly o myšlenkách Descartových, který právě r. 1641 uveřejnil své hlavní filosofické dílo Meditationes de prima philosophia (Úvahy o první filosofii). O námitkách Gassendiho si píší Hübner s Mersennem a o věci je r. 1641 informován i Pell. O významu Descartovy fysiky pro pansofii hleděl Komenského přesvědčit sám Mersenne již v listopadu r. 1640 dopisem, kde komentuje spis Dilucidatio pansophiae. Když Komenský cestou za svým novým švédským patronem přichází do holandského Leydenu, vidíme jej mezi samými descartovci nebo Descartovými korespondenty. Je tu Heerebord, je tu Golius (který kdysi předložil Descartovi Pappův problém jako prubířský kámen jeho metody, kterým se zabývá skoro celá první kniha Descartovy geometrie), jehož bratr převedl Bránu jazyků do arabštiny a podnítil řadu převodů i do jiných orientálních jazyků, jsou tu Abraham Heiden, na jehož podnět patrně Descartes napsal své memorandum o Prodromu, Louis de Dieu a D. Klinget. V rozhovoru, který byl pravděpodobně velkou diskusí a trval čtyři hodiny, měl Komenský příležitost poučit se od Descarta samého o základech jeho nauky. Říká, že Descartes vypravoval o tajích své filosofie a on sám že hájil myšlenku, že vědění pracující pouze smysly a rozumem je nezbytně mezerovité a nedokonalé. Zde však vidíme, že nečetl-li Komenský Meditace v této době, měl více než jednu příležitost dovědět se všecek jejich podstatný obsah nejen od svého tehdy velmi početného a patrně i poučeného descartovského okolí, nýbrž i od Descarta samého. Že zde ovšem nebylo plné shody ani porozumění s obou stran, je

jisté, a zdvořilá slova obou hlavních účastníků při rozchodu o tom nemohou mýlit. Na Komenského učinil tehdy Descartes nepochybně mohutný dojem. Možná, že až do té doby sahají zárodky nového přepracování pansofické první filosofie, ba celého pansofického rozvrhu pod dojmem ústřední filosofické argumentace Descartovy. (Pansofie ve spise Dilucidatio a ještě v Diatyposi, rozvržená možná už v Londýně, má totiž toto uspořádání částí: 1. první filosofie, 2. svět hmotný, 3. člověk, 4. svět umělý, 5. svět morální, 6. andělský, 7. Bůh. V rozvrhu hallském však je pořádek jiný: 1. první filosofie = svět možný, 2. Bůh, 3. andělský svět, 4. svět hmotný, 5. umělý, 6. morálně politický, 7. duchovní. Od 1. k 2. převádí descartovský důkaz cogito (myslím) a ens infinitum (nekonečné jsoucno). Přeměna celé stavby vlivem Descartova důkazu je jasně patrná. Bylo by třeba přihlédnout též ke Stu dialogů pansofie, které mají již nový pořádek, ale jinak pansofii uzavírají).

Zdá se, že cesta do Švédska byla pro Komenského zároveň vrcholem úspěchů i počátkem sestupu pansofické propagandy. Aspoň všude, kam přichází, vzniká o této otázce velká diskuse, spojená často s praktickými školskými náměty. Sem patří návštěva u Descarta, diskuse v Brémách, rozhovor s Jungiem v Hamburku. Ani Jungius zajisté nebyl bezvýhradným stoupencem pansofických myšlenek Prodromu. I jemu byly sympatické spíše cíle než prostředky Prodromu a také on soudil, že smír myslí je třeba započíti od filosofie. Ale odmítl patrně následovat Komenského do Švédska a přislíbil jen podmínečnou pomoc. Ještě v Lubeku byl učiněn pokus získat Komenského pro Polsko. Ale ten byl již zavázán příliš pevně.

Ve Švédsku začíná na pansofické nadšení brzy doléhat střízlivý chlad nového okolí. Marně bychom se zde klamali zprávami o poctách, s kterými byl Komenský přijat královnou Kristinou, a o návrhu, aby se Komenský stal reformátorem veškerého švédského školství, což byla funkce pro cizince nemožná, jak Komenský sám ihned střízlivě poznal. Již hovor s Janem Matthiae, biskupem strengnaeským, ho musel přesvědčit o tom, že pansofické plány budou narážet na nepochopení a že se od něho čeká především filologická práce. Obtíže konfesionální obešli švédští biskupové tím, že Komenský není kalvinista, nýbrž „husita". A v dlouhých rozhovorech, které vedl velmi otevřeně a důstojně s kancléřem Oxenstiernou, obhajoval a – jak se sám domníval – obhájil přesvědčivě theologicky a filosoficky svůj názor o možnosti údobí světové harmonie, světla a míru. Byl to zápas tím těžší, že jeho protivník vycházel rovněž z názorů o brzkém skonání věku a že měl mnohem realističtější a reálnější politické názory. Není nemožné, že hovor s Oxenstiernou i pozdější politické zkušenosti ze Švédska daly českému vyhnanci nejeden podnět k jeho všenápravným projektům. Velký zápas, který Komenský musil podstoupit s „orlem severu", nezískal mu nic jiného než respekt, ne však podporu pro pansofický plán. Z Komenského referátu o seznámení s hlavními švédskými činiteli vyvodil pak Ludvík de Geer střízlivé závěry. Usadí Komenského v Elblongu, kde bude pracovat na filologických, nikoli pansofických pracích, které zatím odloží, kazatelé jeho církve dostanou roční podporu, ale vědecké kolegium zakládáno nebude a další učenci nebudou podporováni. Komenský ať používá mladých lidí za asistenty. Za těchto okolností mizela vyhlídka na spo-

lupráci s Jungiem a jeho kruhem a na zařazení vědecky významných osobností do projektů Komenského.

Komenský se těchto nadějí ovšem vzdával pomalu a nerad. Ještě roku 1643 se snaží navázat styk s Jungiem a Tassiem dopisy i prostřednictvím brémského lékaře Kozáka a pokouší se zároveň ovlivnit strengnaeského biskupa Matthiae, blízkého královně Kristině, aby Jungius dostal stipendium. Je pochopitelné, že Jungius měl vysoké požadavky. Rektor hamburské akademie nebyl nakloněn vydat se bez dalekosáhlých záruk pro riskantní plán pansofie na nejisté cesty životní – víme ostatně, že švédské dobrodružství brzy potom zkrátilo pravděpodobně život samému Descartovi – a počátkem října r. 1643 již Komenský resignoval na svůj plán s Jungiem. Je pochopitelné, že toto zklamání ovlivnilo i jeho celkový soud o Jungiovi (vyslovený po jeho smrti v dopise Hartlibovi r. 1657, Kvačala I, 229). Nenachází u něho při vší duchaplnosti v detailu velkorysost a soudí, že proto bude zapomenut. Ve skutečnosti úsilí mužů jako Jungius směřovalo jinam než Komenský, nikoli k vychovatelské universalitě, nýbrž podobně jako úsilí Descartovo k universalitě vědecké, k založení moderní přírodovědy. Od té doby používá Komenský jen pomoci mužů méně samostatných a významných, ať běží o Kozáka, Ritschla či Kinnera a Raveho. Z některých dopisů čtyřicátých let hovoří trpké zklamání samou myšlenkou spolupráce, prý mu posléze jen bránila provést vlastní projekty, jen ho zdržovala. Pomalu nastává ochlazení i v poměru k Hartlibovu okruhu, s obou stran padají posléze trpké výroky. A přece jsou tato čtyřicátá léta se svým bohatým, třeba neklidným myšlenkovým obsahem, se svými širokými styky a mnohostrannými

podněty patrně vrcholem myšlenkové činnosti Komenského. V té době se rodí jeho největší koncepce, dřívější projekty nabývají podoby zaokrouhlených děl, v té době se rodí jeho nejvyšší naděje a od nich přistupuje k metodické realisaci. Komenského isolace není jen důsledkem nepříznĕ vnějších poměrů. Je mnohem spíše výsledkem toho, že vševychovatelský cíl, který sleduje, ubírá se stále odlišnějším směrem od ostatního úsilí velkých myslitelů té doby. *Komenský mohl od velkých světel, jako Bacon a Descartes, přijmout podněty (přijímal je rád také od menších, jako byli Campanella, Hartlib, Hübner, Helmont a j.), ale v hlavní věci se musil postavit na vlastní, osobní základ, jak se to právě stalo ve čtyřicátých letech.*

Doufal-li Komenský v Elblongu v klidná pracovní léta, bylo to doufání marné. Již cesta do Lešna k bratrské obci pro rodinu jej náhodou uvedla do víru událostí, které ho musily rozrušit až do jádra bytosti. Marburský palatin Dönhoff obrátí jeho pozornost k irenickému úsilí lutherského, později reformovaného kněze Bartoloměje Nigrina. V něm se Komenský setká s osobností neobyčejně nadanou, ale zároveň vystavenou celému mravnímu bloudění a rozeklanosti doby. Nigrin prošel lutherstvím, kalvinismem a nyní jej, když se seznámil s vynikajícím představitelem protireformačních myšlenek v jejich mírnějším rouše, navazujícím na úsilí kdysi Erasmovo, s pražským kapucínem Valerianem Magni, lákal katolicismus. Valerian prostřednictvím Nigrinovým navazoval na pansofické myšlenky a hleděl zapůsobit i na Komenského. Počáteční důvěra k Nigrinovi vylákala na Komenském náčrt návrhů k irenickému uspořádání vztahů tří křesťanských církví. Od Nigrina se též dovídá o chystaném plánu

polského krále na usmíření křesťanstva, k němuž má sloužit Colloquium charitativum v Toruni. Vlastní politický úmysl toruňské rozpravy, kterou se v Polsku mínila upevnit protireformační tendence, Komenskému tehdy unikal. Jak by jej nenadchla naděje na cíl, který mu tanul na mysli již od heidelberských let, kdy sedal u nohou Pareových? Jak by nezmobilisoval všecku svou energii k podniku, který v jeho očích sliboval, že se stane skutečně všeobecnou poradou, analogií velkých koncilů 15. století na novém, radikálnějším základě, daném reformační skutečností? Ať byly vyhlídky sebeslabší, Toruň byla jediným a posledním velkorysým pokusem shromáždit křesťanské konfese ke společné diskusi. Na fantasii Komenského zapůsobila tato myšlenka mohutně. Jednota křesťanstva mu byla středem a podmínkou jednoty lidstva vůbec. To pro Komenského nikterak neznamenalo opuštění reformační základny, naopak potřebu vyšší jednoty křesťanstva proti institucím dosud existujícím. Ale bylo nutno čelit nesmírné problematice, která se tu vynořila a kterou každá z účastných stran pojímala jinak. Katolíci se svým nárokem na pravou universálnost, kořistící ze všech snah o jednotu a proti roztříštěnosti, luteráni se svým pesimistickým hlediskem, které neznalo jednoty a smíru vůbec a volilo rozervanost a boj – tomu všemu bylo třeba s rozmyslem čelit důkladnou theologickou argumentací. Příležitost k tomu dala již polemika s Valerianovým spisem Regula fidei (Pravidlo víry), kterou vydal následujícího roku pod pseudonymem Ulricus de Neufeld. Do všech těchto starostí a příprav udeřila zpráva o Nigrinově přestupu ke katolictví. Komenský se marně snaží přivést jej zpět. Nyní naň souvěrci spoléhají tím více ve věci toruňské rozpravy.

5 — 73 — 12

Korespondence z r. 1644–1645 má veliké části theologické, svědčící o horlivé přípravě. V Orle[1]) (Bílá Rus) se koná r. 1644 přípravná porada evangelíků. Přitom je si Komenský vědom, že luterští Švédové vidí jeho vystoupení neradi. Žádají na něm, aby do Toruně nechodil. Jednu chvíli dokonce sám od sebe vyhledává útočiště ve Švédsku. Právě od konce r. 1644 mu totiž začaly uzrávat nové velké literární plány, nové myšlenky si žádaly literárního vtělení. Od toho všeho jej však přece nakonec odvolala povinnost dostavit se k rozpravě, do které tak mnozí skládali naděje a kde bylo třeba obhájit aspoň čest vlastní církve, čest vlastního stanoviska, všeobecnost nahlédnuté pravdy. A žádala toho i vlastní pověst a svědomí, aby nebyl považován za Nigrinova spoluvinníka a nebyl podezříván z odpadlictví. Myslí, že našel čestný kompromis. Půjde do Toruně k zahájení rozprav prostředkovat mezi evangelickými konfesemi a potom odejde. Osobně zajisté řešení důstojné, které nechce dbát jen vlastního pohodlí a zájmu. Objektivně neuspokojil ani Švédy, ani ty, kdo v něho doufali. Lutheráni se hned na počátku prohlásili ústy wittenberského profesora Hülsemanna proti vší dohodě a katolíci dali brzy najevo, že nemíní ustoupit. Odešel tedy Komenský z Toruně zklamán a s těžkými obavami.

Švédská nespokojenost s ním se hromadila již po léta. Korespondence s Geerem a jeho zástupci z let 1643–1645 je plná jejich naléhání a Komenského vysvětlování. Nově přepracovává Bránu jazyků a Vestibulum, jako třetí stupeň vypracovává Atrium (Síň). Obsahem je to kniha stejná jako Brána, je však stylisticky bohatší. Napsáním těchto

1) První pád Orla.

spisů uskutečňuje program, který nastínil v Didaktické rozpravě (Rozpravě k Vratislavským r. 1637). Šlo tu o učební postup ve třech stupních. Každý z nich měl svou učebnici s příslušným slovníkem a mluvnicí. Jako informační kniha k novým učebnicím vzniká spis *Methodus linguarum novissima* (Nejnovější jazyková metoda). Je to rozsáhlý spis o třech částech. První část pojednává o původu, povaze a vzdělávání jazyků vůbec, druhá jedná o studiu latiny, třetí vysvětluje, jak může Nejnovější metoda přispět k vzdělání mládeže jako škola lidstva vůbec.

Před pojednáním o vyučování latině umístil Komenský jako desátou kapitolu výklad o podstatě vyučovacího procesu, o vyučovacích zásadách a metodách. Tato kapitola bývá vydávána samostatně pod názvem *Analytická didaktika*.

Uvedená díla se rodí s nesmírnou námahou a nikoli v několika měsících, jak Komenský původně mínil. Je to pochopitelné, protože to již nejsou isolované příručky, nýbrž součásti celého obrovitého vyučovacího systému, který jeho původci tane na mysli a kde žádná jednotlivost není bez vlivu na celek. Methodus linguarum novissima jakožto pansofická theorie jazyka a jazykového vyučování otvírala vyhlídky na celou soustavu pansofické filosofie, ba i rodící se všenápravy. *Tabula pansophiae* (Přehled pansofie), vypracovaná ve spolupráci s Ravem a uveřejněná v Holandsku r. 1646, ukazovala, že její původce má na mysli celou soustavu pansofické výuky s příslušnými věcnými příručkami, z nichž jen Vestibulum a Janua jsou určeny pro školu veřejnou, Atrium pansophiae pro gymnasium, Palatium pansophiae pro akademii. V projektu se práce stává bohatší, ve skutečnosti obtížnější a složitější.

Encyklopedický ráz učebnic a snaha o filologickou přesnost zatěžují každý detail. Přitom se Komenského duch nedá spoutat programem denní práce. Kancléř zajisté usídlil Komenského v Elblongu, aby neposiloval reformované kruhy v Gdansku či Toruni. Ale Komenskému přicházejí nové podněty přece ze styků s astronomem Heveliem v Gdansku, s nímž mu sjednal styk Mochinger, rektor gdanského gymnasia. Hevelius náleží k okruhu korespondentů Mersennových a Hartlibových. V jeho okolí se pohybuje W. Franckenberg, vydavatel spisů Jacoba Böhmeho, a pozdější blízký spolupracovník Komenského C. Kinner. Někdy koncem r. 1644 nebo počátkem r. 1645 poslal Hevelius Komenskému exemplář Descartova spisu Principia. Komenský v děkovném dopise kritisuje Descartovu fysiku, ale nápadně mlčí o základních myšlenkách soustavy. Principia zajisté dala nový podnět jeho vlastním úvahám o první filosofii. Jisté je, že druhá polovina roku 1644 a jaro roku 1645 je věnováno jiným než školským věcem. Korespondence se jen hemží narážkami na díla vyššího významu. Výmluvnosti českého myslitele se dokonce podaří dosáhnout tou dobou od Geerů svolení, aby mohl pracovat na jiných než školských úkolech. Z konce roku 1644 máme v korespondenci první zmínku o plánu všeobecné porady. Osmnáctého dubna r. 1645 pak referuje Komenský blíže svému ochránci do Švédska o tomto velkolepém plánu. Svět se chystá k celkové obrodě. Zatím je všecko staré odstraňováno a bořeno, aby byla připravena cesta pro lepší. Komenský pro tuto změnu chystá dílo, které se jmenuje *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských*. V tomto díle stala se Pansofie pouhou sedminou, stejně tak i Pampedie, kniha o všeobecném duševním vzdělání. Komenský

pracuje nyní horečně na rozvrzích těchto knih či spíše na tom, aby je rozmnožoval denně novými poznatky a aby je uvedl v harmonický paralelismus. Musí proto zatím zanedbat ony „drobnosti“, Bránu jazyků, Bránu věcí a jiné knihy. To všecko bude v zamýšlené soustavě zařazeno na své místo, nyní však se to musí podřídit celkové architektuře. Komenský nebude publikovat žádnou částku zvlášť, aby neposkytoval podnět k polemikám a podezřením theologickým. Je nepochybné, že zde pozorujeme vliv toruňských nadějí a meditací na celkovou koncepci pansofie. Praktická její stránka začíná převažovat, k učencům přistupují politikové. Mezinárodní organisace všech lidských věcí, nejen učenosti, se stává hlavním předmětem zájmu, jehož naléhavost proniká odtud každým detailem soustavy. Přitom soustava ani na okamžik nepřestává být soustavou výchovnou, jenže skoro všecky důležité společenské instituce dostávají u Komenského výchovný význam. Zároveň propracovává množství detailů. Pracuje na první filosofii, Bráně věcí, mění jednotlivé koncepty, vytváří nové, jak víme z korespondence s Ritschlem (tím z jeho spolupracovníků, o něhož se bude zajímat ještě mladý Leibniz), a zvláštní péči věnuje prvním svazkům Všeobecné porady, Panegersii (všeobecnému buzení ze sna) a Panaugii (všeobecnému osvícení).

Toruňské zklamání je po tom všem těžkou ranou. Nejenže naděje na brzké příští údobí světla zhasla, ale Švédové nyní začínají hromadit výčitky a útoky. Proto Komenský rychle spěchá domů a vrhá se do práce na školských příručkách. Když na podzim roku 1646 konečně přichází se svými rukopisy do Švédska, aby je předložil k prozkoumání, hodí-li se k tisku, nachází všude (kromě královny) chladné přijetí a u Oxenstierny – hlavně pro Toruň – přímou

nemilost. Oxenstierna mu říká přímo do očí, že se v Toruni postavil proti švédské politice, a nechce slyšet omluvy. Ve Švédsku se znovu šíří ostře protikalvinistická nálada, provázející asi únavu z války, a veřejnost se obrací často přímo a výslovně proti Komenskému. Ten hledí od té doby se zdvojeným úsilím dokončit školské knihy, a tím splnit svůj švédský závazek. Methodus linguarum novissima a latinské učebnice se tisknou r. 1648 v Lešně, kam se Komenský v létě tohoto roku přestěhoval z Elblongu.

Toto léto r. 1648 je opět jedním nahromaděním osobních i historických katastrof, na které je život tohoto českého myslitele bohatý. Nejen švédská nemilost a nejistota o dalších osudech, ale i ztráta druhé manželky hned po příjezdu do Lešna, zlé zprávy o nastávajícím vestfálském míru a o vynětí Čech z jeho ustanovení, nejistota o osudu Jednoty, která si jej právě v těchto dnech vybírá za biskupa, úzkost o osudy českého národa poznamenávají toto léto znamením soužení a bolestí. Čeští vyhnanci dlouho doufají. Potvrzení míru norimberskými dohodami z r. 1650 jim bere poslední naději. Komenský dotiskl nejen spisy Methodus linguarum novissima, Vestibulum a Janua, ale začal vydávat také Lasitského *Historii o původu českých bratří.* Tuto historii přikládá Oxenstiernovi k dopisu, kterým se důstojně omlouvá za prudký výlev bolesti, jímž si ulehčil po zprávě, že Čechové jsou z míru vyloučeni. Ve sklíčené náladě a v období, kdy se zdálo, že Jednota se bude musit rozejít, splynout s jinými příbuznými církvemi a resignovat na vlastní představené a biskupy, píše Komenský *Kšaft umírající matky Jednoty bratrské* s odkazy světu a národu i prorockou visí svobodného příští. Na synodě konané v Lešně v r. 1650 bylo však usneseno, aby

se Jednota nerozcházela. Vyhnanci od té doby začali své naděje prostě upínat jinam než k Švédům. Na téže synodě obdržel Komenský pozvání tam, kam se nyní obracely zraky Lešenských, na sedmihradský dvůr vévodů Rákócziových, kteří si přáli, aby k nim přišel reformovat školu v Blatném Potoku. Mysl českého vychovatele byla obrácena spíše k literárním pracím, do Potoka se mu valně nechtělo. Musel však vykonat visitační cestu do Uher, aby se dohodl o církevních věcech, a zavítal pak i na sedmihradský dvůr, kde se mu dostalo pozvání k trvalému pobytu. Hlavní zásluhu o přijetí tohoto pozvání měl především zvláštní obrat v duševním životě Komenského, který se odehrál v této době. Tento obrat českému vyhnanci osobně přinášel patrně okamžitou úlevu a útěchu, které zvláště s pokračujícím věkem za skličujících poměrů naléhavě potřeboval, ale znamenal přece proti čtyřicátým letům nebezpečný sestup. Komenský sice již dříve věřil, že proroctví neskončila příchodem Kristovým, jak zněla přijatá církevní nauka, ale proroctví Kotterova a Poňatovské se nevztahovala přímo osobně na něho. Nyní však se dostal pod vliv svého bývalého spolužáka Drabíka, který míval od r. 1643 vidění a žádal na Komenském přímou účast na jejich šíření a výkladu. Drabík to také byl, kdo u Komenského nakonec rozhodl, že se přece odebral do Uher. Velikost prací zde podnikaných a politické naděje, které se k rodu rákócziovskému upínaly, způsobily, že se zde Komenský usadil skoro na čtyři roky. Místo dokončení díla všenápravného čekala tedy na českého myslitele nová práce pedagogická, a to nejen spisovatelská, nýbrž i organisační. Běželo o to převést do praxe zásady nového vychovatelství na základech přirozené metody. A běželo o to

působit přitom u Rákócziů politicky ve smyslu žádoucím českým vyhnancům.

Drabíkův zásah do života Komenského nebránil tomu, aby po delší dobu nevyzrávaly ještě plody elblongské doby, takže průběh uherského pobytu Komenského a jeho výsledky jsou velmi slavnou kapitolou jeho života, a to nikoli málo namáhavou. Svou školskou reformu pojal český myslitel v širokém rozsahu, s hledisek ovlivněných celým jeho úsilím všenápravným, a narážel přitom na prostředí, které nebylo zvláště připraveno pro tehdy nejpokročilejší a nejpokrokovější pedagogické myšlenky. Zde byla země ležící dosud plně ve stínu pozdních feudálních poměrů, bez větších městských středisek, zanedbaná hospodářsky i kulturně. A Komenský byl postaven před úkol aplikovat v ní svůj pansofický plán, produkt tehdejšího racionalistického myšlení, plánovitě rozvrhujícího a promýšlejícího celý lidský život. Reformním úmyslem bylo založení sedmitřídní pansofické školy, pro kterou napsal ve spise *Škola pansofická* (Schola pansophica) theoretický program. Nebylo to ovšem úplné vytvoření, nýbrž přetvoření existující školy na „pansofickou". Ve skutečnosti došlo také pouze k reformě studia latinského, byly otevřeny jen tři jazykové ročníky, odpovídající třem základním latinským učebnicím. Již ve skvělé úvodní řeči, kterou byl zahájen běh prvního ročníku, *O vzdělání ducha*, vytkl Komenský kulturní program, který daleko přesahoval rámec školy. Byla to v podstatě hluboká úvaha o veřejném i osobním významu vzdělanosti a dalekosáhlém užitku, který může její rozvoj přinést rákóczíovským Uhrám. Mimo jiné se zde Komenský snaží přenést na národ blízký osudy a smýšlením to, co chystal pro vlastní zemi. Je ostatně

známo, že naděje na návrat oduševňuje v tu dobu opět veškeré jeho konání. Znovu bere do ruky české práce, Didaktiku v české versi, a pracuje možná s těmito všemi úmysly na Vševýchově. Také české *Umění kazatelské* je prací této doby, svědčící o podobných úmyslech. Ovšem tato velmi energická snaha narazila na nemenší obtíže. Žactvo, učitelé, celé prostředí nebylo na reformy připraveno. Komenský musel znovu a znovu upozorňovat na potřebu důkladného studia, na nutnost osvojit si rozsáhlou věcnou znalost a znalost slovní, na důležitost studia stylistického. A pak musil zásadněji upozornit na nezbytnost ducha čilé píle, kterým by byly oživeny školy, toho ducha, kterým byla prosycena jeho vlastní nesmírně intensivní práce studijní, literární, vychovatelská a který se tolik odlišuje od setrvačné lethargie středověkého životního způsobu.

Obtíže vychovatelské se brzy znásobily obtížemi politickými. Zikmund Rákóczi nikterak nespěchal s výpravou proti Habsburkům, v kterou doufali čeští vyhnanci podle proroctví Drabíkových, ale přece jen chystal politické aliance. Do jejich souvislosti náležela také ženitba s Jindřiškou Falckou, dcerou českého krále Fridricha Falckého. Komenský snoubence oddal na jaře r. 1652, ale mladá kněžna brzy nato zemřela a nedlouho po ní i její manžel. Vyhnanci přenesli pak smysl Drabíkových proroctví na jeho nástupce Jiřího. Ale ani ten prozatím nespěchal s realisací politických plánů. Od radikalismu zdržovala oba syny také jejich matka Zuzana Lorántfiová. Komenský se snažil ze svých všenápravných konceptů a ze své zralé praktické moudrosti přispět všeličíms k reformám věcí veřejných v sedmihradských Uhrách, jak o tom svědčí

hlavně neobyčejně důvtipný, bystrým pozorováním skutečnosti a reformními nápady oplývající spisek *Gentis felicitas* (Štěstí národa). Že při všem tomto snažení nenacházel porozumění, souviselo zčásti rovněž s církevně politickými poměry. Někteří z nejbližších rádců rákócziovských přáli independentismu, který poznali z anglických pramenů a který se v Uhrách v té době šířil, zatím co Komenský se proti němu vyslovil zvláštním spiskem vydaným r. 1650 a oponoval mu, kde mohl. Zástupci přísné kalvínské orthodoxie viděli též neradi leckteré z jeho školských novot, ba celý duch školy jako příjemného, vítaného zaměstnání, které působí nadšením, se jim zdál nesrovnatelným s pojmem vážné školské práce.

Všecky tyto obtíže a snaha navrátit se k nedokončeným literárním pracím přiměly Komenského, aby se snažil dosáhnout návratu do Lešna. Když r. 1652 umírá Ludvík de Geer, oslavuje ho Komenský shromážděním a vzletnou řečí, kterou otiskuje. Syn zemřelého Vavřinec jej na to ujišťuje svou neztenčenou přízní – o podnět více, aby se vrátil. Ale před návratem se ještě dočkává nečekaného triumfu jeho didaktické umění. Komenský se při svém boji o úspěch své reformy neomezil na moralisování a výtky žákům i učitelům, nýbrž vymyslil nové, přitažlivé prostředky školské práce. Jedna z nich, zjednodušená Janua, opatřená soustavně obrázky jako názornou pomůckou, budoucí *Orbis pictus* (Svět v obrazech), se sice již v Uhrách nemůže uplatnit, protože zde nemohla být vytištěna. Ale druhá, *Schola ludus* (Škola na jevišti), školské divadlo, v něž byla rozvedena Brána s celým svým encyklopedickým obsahem, se svou velkolepou stavbou podle různých světů pansofie, se svým přebohatým obsahem

věcným i filologickým, stala se v Potoku počátkem tak přesvědčivého školského úspěchu, že i protivníci byli nakonec překonáni a musili opustit své předsudky.

Návrat do Lešna r. 1654 nebyl koncem politického spojení s Uhrami. Naopak, politická intensita Komenského styků roste. Ale Komenský se přece jen může vrátit ke svým pansofickým rozvrhům. Pomáhají mu v nich – ovšem spíše po stránce vnější redakce – lešenští spolubratří, kteří se každý týden scházejí ke společným debatám o vypracovaných částech pansofického díla, jež jsou po jednotlivých částech přepisovány na čisto. Mezitím propuká polsko-švédská válka. Král Karel Gustav z počátku proniká v Polsku téměř bez odporu a Komenský jej na návod svých vrchností polských, ovšem jistě též s vnitřní radostí, vítá a zároveň vyzývá k mírnosti. Ale Švédové se v okupované zemi nemohou udržet. Za silného pronikání Rusů ustupují z velké části svých polských posic. Polské vojsko se dne 26. dubna 1656 zmocnilo Lešna, kde nebyly vykonány skoro žádné přípravy k záchraně a ochraně majetku a obyvatelstva. Spolu s celým ostatním lešenským obyvatelstvem ztrácí Komenský při úplném vypálení Lešna domov i veškerý majetek. Tragický dopis Figulovi z prvního útulku ve Slezsku nám líčí rozsah jeho ztrát, z nichž nejtěžší je ztráta jeho rukopisů. Ztraceny jsou filologické práce na českém Thesauru, dílo více než čtyřicetileté námahy. Ztraceny jsou čistopisy pansofických děl, z nichž zůstávají jen makuláře. Ztracen je velký počet děl theologických i filosofických. Z theologických by nás zvlášť zaujalo pojednání Vyvrácení filosofie Descartovy a astronomie Koperníkovy. Komenského a Hartlibův přítel Pell soudil, že Komenský není v těchto věcech příliš

kompetentní, protože nedovede názory těchto protivníků přesně odlišit od druhých nauk. My ovšem litujeme, že nám uniká poznání Komenského vztahu k Descartovi v době před Amsterodamem.

Jako za jiných těžkých životních okolností zkomplikoval i nyní Komenského situaci vnitřně poměr k proroctvím. Místo aby vyvodil z událostí závěr, že Drabíkova zjevení jej zaváděla, vyložil si věc opačně: Neštěstí je snad připomínkou toho, že nedbal o zveřejnění a rozšíření proroctví. Proroctví mu byla příliš velikou útěchou, než aby se jich v této chvíli dovedl vzdát. A vskutku brzy doufá znovu, jeho činorodost záhy znovu procítá. Zanedlouho jej vidíme plného plánů na rekonstituci těch ztracených děl, která mu byla nejbližší, hlavně Všeobecné porady. Útočiště hledá zprvu v Braniborské marce, kde prozatím usazuje rodinu, když mu přichází pozvání od Vavřince de Geera, aby se usadil u něho v Amsterodamu. Zpráva o Komenského neštěstí zřejmě hluboko otřásla všemi, kdo jej znali a sympatisovali s ním, ať byli v Londýně, v Holandsku či v Uhrách. A pozvání de Geerovo jej hledá ještě dříve, než se Komenský po jeho pomoci ohlíží sám. Na štěstí byly didaktické spisy poslány k tisku z Lešna do Norimberku ještě před lešenskou pohromou. Kromě toho dostal za cesty Holandskem v Utrechtu do ruky exemplář svého díla Schola ludus, vytištěný v Uhrách. A tak nepřišel k Vavřinci de Geerovi s prázdnýma rukama, nýbrž má k tisku připravenu Panegersii a Panaugii, přepsanou znovu za zastávky v Hamburku z makulářů zachovaných po požáru Lešna. Má rovněž po ruce některé své novější didaktické spisy. Když se usadil v Amsterodamu (kam za ním brzy přichází i rodina), vynořují se brzy dva velké

ediční plány. Jeden se týče Všeobecné porady, s jejímž tiskem se začalo hned na podzim r. 1656 na náklad Geerův. V prosinci pak uzrává současně s amsterodamským tiskem nových didaktických souborů (Latinitatis schola triclassis, Schola ludus) plán na celkové vydání všech prací didaktických pod ochranou a nákladem amsterodamské městské rady. Didaktické práce nyní tedy vypadají jako nový komplex, který není přímo zařazen do souvislosti celkového díla pansofického – to však pouze vnějškově, nikoli vnitřně. Ve skutečnosti vyrůstá didaktický soubor docela zřetelně z téže myšlenkové základny jako celkové dílo pansofické. Z počátku se Komenský i Geer těšili myšlenkou, že didaktický soubor jakožto pouhé nové vydání nebude překážet práci na Všeobecné poradě. Ale okolnosti měly větší sílu. Především bylo třeba veškeré spisy zredigovat v jednotný celek. To se stalo myšlenkou životopisného rámce, do něhož jsou jednotlivá díla zasazena, takže celek tvoří duševní autobiografii, jaká nemá v literatuře obdoby. Je to výklad vlastního duševního růstu, provázený jeho plody. Redakční rámec sám bylo nutno důkladně promyslit. K tomu přistoupila nutnost obhájit správnost latiny školských učebnic, vytvoření *Auctaria* k Vestibulu a výtah ze spisu Methodus linguarum novissima jako neodbytné literární úkoly didaktického rázu.

Redakční přehlédnutí celého didaktického souboru vedlo jeho původce též ke kritické revisi vlastní tvorby, vytvořené během celého života. A to byl jeden ze základů nové produkce didaktické, která je vlastně závěrem didaktického úsilí Komenského. K této sebekritické práci, nazvané *Věječka moudrosti*, přistoupila dále potřeba resumovat celou soustavu znovu stručným úhrnným způsobem,

aby ti, kdo nemohou studovat celý soubor, mohli v krátkosti postihnout jeho smysl. Komenský ji realisoval pojednáním *Východisko ze školských labyrintů*, jež je novým výkladem přirozené metody vyučovací. Aplikací této nově vyložené přirozené metody jsou tři další pojednání: *Živá tiskárna*, *Vzkříšené Latium*, *Ráj mládeži navrácený*. K tomu přistoupilo ještě *Odevzdání pochodně* a *Didaktická paralipomena*. Tak vznikl během roku 1657 soubor didaktických spisů amsterodamského údobí, které autor zařadil do zvláštního, čtvrtého dílu celého souboru, nazvaného *Opera didactica omnia* (ODO). První díl obsahoval práce prvního údobí lešenského počínaje Velkou didaktikou, která zde po prvé spatřila světlo světa, a Informatoriem školy mateřské, druhý díl práce období švédského, třetí práce potocké.

Chronologický pořádek není jediným komposičním pravidlem, jež soubor sleduje. Každé období obsahuje jednak theoretický výklad pedagogický a didaktický, jednak učebnice, které tento program realisují, spolu s jejich variantami a amplifikacemi. Vidíme, že se tu několikrát na různých stupních vývoje vracejí tytéž motivy, konstatujeme jejich vývoj, jejich zrání. Tak jsou Opera didactica omnia jedním z nejživějších dokumentů duševní tvorby, jaké vůbec v literatuře existují. Koncem r. 1657 vyšlo dílo v tisku zároveň se Slovníkem latinsko-latinským a celá tato ohromná práce autorská i redakční ovšem poznovu zabránila tomu, aby se pokračovalo na pansofickém díle, ačkoli bylo již v tisku a asi šestina celku už byla vysázena.

Nebyla to však jen práce na Opera didactica omnia, tomto nesmrtelném pomníku didaktické slávy Komenského, která jej opět odvedla od dokončení velikého

systematického díla Všeobecné porady. V létě a na podzim roku 1657 provádí Komenský s nemenší energií práce na vydání proroctví tří věštců, Kottera, Poňatovské a Drabíka, pod titulem *Lux in tenebris* (Světlo v temnotách). Z letních měsíců roku 1657 máme zachovánu zprávu A. S. Hartmanna o jeho cestě do Amsterodamu ke Komenskému. Účelem této cesty byla sbírka pro lešenské postižence, ale deník Hartmannův nám ukazuje Komenského uprostřed pilné práce na proroctvích, při které mu mladí theologové (Hartmann mezi nimi) musí pomáhat s překlady. Hartmann popisuje také schůzi u Rulicia, které se zúčastnil a na které bylo rozhodnuto o publikaci proroctví. Komenský se v těchto vzpomínkách jeví sice jako osobnost velké autority, přísná a oddaná svým úkolům, ale zároveň taková, že jí lidské věci nejsou cizí, dovede se s mladými lidmi vesele bavit. Vede je Amsterodamem po zajímavostech, třeba podívat se, jak se kují lodní kotvy, a zavede je tak, že se musí s obtížemi doptávat na cestu. Lux in tenebris je velkou, ale smutnou sensací. Pnou se k ní nejen naděje české emigrace, ale zasahuje do nejaktuálnějších politických otázek evropských. Ve Francii, Anglii, Holandsku, ale též v Polsku a Uhrách se zvedají brzy vášnivé hlasy pro i proti. Proroctví jsou účinnou složkou tehdejší politické propagandy. Drabíkova proroctví na př. dělají náladu pro Švédy, pro Rákócziho, po smrti Ferdinanda III. pro kandidaturu Ludvíka XIV. na císařský trůn a jiné fantastické projekty. Proteovská beztvárnost těchto proroctví dovoluje přenášení výkladu, a tím proplouvá i tam, kde původní úmysl neobstojí. Brzy povstanou ostré námitky nejen proti Drabíkovi, nýbrž hlavně proti muži, který jej kryje svou duchovní

autoritou nejen před očima Geerů, nýbrž i celé ostatní vážné veřejnosti. M. Arnold, kdysi lešenský žák Komenského, později profesor theologie ve Franekeru, nejprve varuje Komenského skrze Figula i osobními listy, potom vystoupí s ostrým odsudkem, který daleko překračuje rámec proroctví a dotýká se celé podstaty učení a přesvědčení Komenského. Řadí jej k sociniánům a dokonce k atheistům, obnovuje tak v mnohem radikálnější formě výtky vznášené již kdysi Broniewským v lůně církve lešenské s polské strany proti původci pansofie. Komenský je zapleten do nové polemiky, tím trapnější, že se zde přetřásá celá jeho osobní poctivost a substance vší jeho životní práce. Přitom se Lux in tenebris šíří vlastně prozatím jen v jistých kruzích, není ještě tištěno pro širokou veřejnost. Jeho úspěch je však veliký, jeho působnost zesiluje onen mocný kalný proud podivné mystiky, který v oné době, zvířené válečnými katastrofami, teče Evropou.

V téže době je Komenský zapleten ještě do jiných theologických polemik. Okolnost, že jeho theologické názory měly značnou šířku a uvolněnost proti reformované orthodoxii, vedla orthodoxní k tomu, že jej řadili až ke krajním racionalistickým extremistům, racionalisty pak vedla k tomu, že jej vyzývali k spojenectví.

Komenský musil bojovat proti oběma posicím. Odmítal jednak výtky ze sociniánství, jak to činí v pojednání *Vindicatio famae et conscientiae*, spisu určeném proti výpadu Arnoldovu. Ale odmítal také sociniány samotné. Činil to v četných polemických spisech theologických, jejichž sestavení mu zabralo mnoho času a energie, která mohla být věnována spisům pansofickým. Tyto spisy obsahují nejen vlastní díla Komenského, nýbrž i úpravy starších

theologů do modernější formy. Hledal ve svém boji spojence právě mezi autory starými, z doby před reformou, u církevních otců a autorů 15. století. Pozorujeme, že holandské prostředí nijak nebylo příznivé klidnému dokončení pansofických prací. Vždyť bylo naplněno nejostřejšími protiklady a nejvyšší duševní intensitou. S jedné strany nejbojovnější církevní orthodoxie, s druhé racionalismus dospívající až k atheismu nebo pantheismu, dále silně racionalistické sociniánství a jiné jemu podobné směry, mezi tím pak mnoho pestrých odstínů mystiky, fantastiky, proroctví a dokonce i náboženského šarlatánství, v němž bylo nejvýš obtížné razit si cestu. Holandsko a zvláště Amsterodam té doby byly již od mnoha let velkým útočištěm emigrace z nejrůznějších krajin evropských, kde byli zejména reformovaní pronásledováni za víru. Byly zároveň velkým překladištěm, odkud se tyto doktriny zase šířily do nejodlehlejších končin. A Komenský musil v tomto prostředí pocítit, že se jeho vlastní vnitřní problémy a rozpory stále zjitřují a prohlubují.

Vydáváním, obhajováním, pochybováním a obnovováním víry v proroctví jsou vyplněna pozdní léta padesátá i počátek šedesátých. Ani smutný konec Jiřího Rákócziho, ani švédský neúspěch na severu, ani zakončení severní války nevyvedlo ty, kteří důvěřovali, z jejich bludiště. Komenský proroctví rozbírá, theoreticky je odůvodňuje, podává jejich historii, proroctví jsou překládána do různých jazyků. Vedle toho se stará podle svých sil o zbytky Jednoty, vydává ještě český kancionál a jiné české spisy, ale vidí stále více útěchu v tom, že malá Jednota končí, velká nastává – spojení všeho lidstva v jednotnou církev na konci dob. Se všemi proudy myšlenkovými, které jej

6 — 73 — 12

vzrušují, se vyrovnává literárně. Nejen se sociniánstvím, i s racionalistickým kartesiánstvím okruhu blízkého Spinozovi – odtud nyní jeho ostré odsuzování Descarta, kterého si dříve nejen vážil, ale z něhož čerpal podstatné části vlastního systematického díla. Touto činností a vyučováním vybrané skupiny žáků podle své metody (chodí tam synové radního Witsona a pastora Rulicia, kterému je Komenský zavázán za velkou část své autority v Amsterodamu) je nyní vyplněn jeho čas. Vynořují se ovšem též hosté, kteří se chtějí od něho didakticky poučit. Komenský je rád přijímá, ale běží v tom případě často o propagandu jeho názorů o proroctvích a jiných sporných otázkách. Někdy se příchozí nadchnou tak, že se z nevěřících Šavlů stávají horlivými propagátory. Tak je tomu u velmi schopného didaktika Redingera s jeho přímo neuvěřitelnými dobrodružstvími na cestách do Francie a k Velikému Turku, kde všude šíří známost proroctví a chiliastické názory. Jindy se host chce omezit na didaktickou stránku, jako je tomu u Magna Hesenthalera, a pak je český myslitel dosti chladný. Ze všech proudů, které se v jeho okolí potýkají, je mu nakonec nejsympatičtější proud osobní zbožnosti, z něhož později čerpají mnohé podněty pietisté, a dospívá tak do blízkosti mužů, jako byl Serrarius a La Badie, kteří jsou mu sympatičtí svým chiliastickým přesvědčením. A v posledních letech života se jejich prostřednictvím objevuje v jeho blízkosti i podezřelá postava Antoinetty Bourignonové. Komenský jí sice vyslovuje své pochybnosti, předkládá otázky, žádá průkazy, ale posléze přece věří.

Zatím pansofické dílo, tištěné od r. 1656 a původně odsunuté, aby bylo možno upravit a vydat soubor Opera didactica omnia, čeká na svůj osud. Samo o sobě by

vydalo svazek jen o čtvrtinu menší než Veškeré spisy didaktické. A jeho celková koncepce je přece vcelku hotova od elblongských dob, autor však chce do připraveného rámce umístit veškerý materiál, který považuje za důležitý s hlediska svého výchovného cíle. Po mnoha odchýleních od vlastní cesty se vynořuje opět plán na publikaci v druhé polovině let šedesátých. Roku 1667 ukazuje Komenský Maresiovi Panorthosii ve foliovém svazku. Běželo o výtisk ještě z let 1656–1657? Nebo se tiskla i později dále? Jisté je pouze, že Komenský své opus grande (veliké dílo), jak je označuje v dopise svému nakladateli z r. 1661, nedokončil, nedovedl k podobě, která by ho plně uspokojila. Roku 1667 je o něm znova řeč. Jednak předkládá některé části díla k posouzení jistým theologům, mezi nimi Maresiovi, jednak se o něm zmiňuje *Posel míru*, dílko určené diplomatům shromážděným na mírových poradách v Bredě, kde se chystal mír mezi dvěma soupeřícími a dlouho válčícími protestantskými mocnostmi, Anglií a Holandskem.

Všeobecná porada nemá být v očích svého autora plánem do prázdna, nýbrž programem pro skutečné mírové jednání, které má zahájit novou světovou epochu, a bredská příležitost je mu jedním z posledních zásvitů takové možnosti. Neváhá se tam sám vypravit se svým dílkem a zvěstuje jitřenku nového dne, kterou připravuje hned třemi spisy: Smírným křesťanstvím, Všeobecnou poradou a novým vydáním proroctví. Bredská jednání byla sice úspěšná, ale upřílišená očekávání autora Posla míru ovšem nesplnila. A malý byl také úspěch Všeobecné porady u theologů, k nimž se obrátila. Tento odpor, na který dílo narazilo, byl zajisté pramenem nových váhání

a zdržování a Komenský na své opus grande nevložil poslední ruku.

Zajisté ke konci života již nedůvěřoval plně svým silám. Pracoval sice stále do úpadu, snažil se stále ještě doplňovat a prohlubovat svůj rozhled v otázkách filosofických a dokonce i fysikálních, ale s malým úspěchem. V šedesátých letech se sloh jeho myšlení i výrazu zdá jeho současníkům čímsi zastaralým a překonaným. A v sedmdesátých letech tento dojem jen roste. Tón, v němž si o něm dopisují Conring s Boineburgem, je toho dokladem. A tvrdá bezohlednost, s níž si spis bojovného theologa Maresia „Antirrheticus“ vyrovnává svůj účet s Komenským, když si dovolí ohradit se proti způsobu, jímž se oň Maresius otřel, svědčí o tom, v jak velikém úpadku je jeho autorita na samém konci života. Připravuje se nový svět, předehra osvícenství začíná, náš myslitel světové harmonie nebude nyní slyšen, poněvadž nadcházejí časy dlouhého boje. Zahaluje se proto do svého společenství s Bohem, jenž mu je jediným potřebným ve víru života, a stahuje se do životní retrospektivy, jakou je poslední odpověď na Maresiův hanopis. Tato odpověď, důstojná, klidná a neúplná – nemoc a smrt dne 15. listopadu 1670 vzala Komenskému pero z ruky na místech, která by nás dnes možná zajímala nejvíce – v podstatě měla být výkladem toho, proč pansofické dílo nemělo štěstí, jaké překážky se mu ustavičně kladly v cestu. Je to fragmentární historie pansofie. A z hořkosti, kterou starci raněnému mrtvicí způsobila poslední polemika, pochopíme také, že na smrtelné posteli ještě zavazuje vlastního syna a své spolupracovníky hroznou přísahou, aby pansofické dílo vydali z jeho poznámek.

K posmrtnému pokusu o vydání nedochází hned. Rodina Geerů se odhodlává k vydání pansofických prací Komenského v souvislosti s politickými událostmi, které vedou k otřesům republiky, kolem r. 1675. Opět jsou ve vzájemné souvislosti pansofie a proroctví, ačkoli podrobnosti tu neprohlédáme. Tu se Geerové obracejí na Nigrina a Hartmanna a angažují je k rekonstituci Komenského rukopisů. Práce je to těžká a nevděčná. Vydavatelé se nakonec spokojili s ukázkami a zbytek se dostává do archivu Franckeho sirotčinců v Halle prostřednictvím Justa Docemia.

Ještě jednou měl být učiněn pokus o publikaci přímo v Halle na počátku 18. století. Ale i zde se vydání omezilo na Panegersii z r. 1702, z jejíž předmluvy se dovídáme, že veškeré opus pansophicum odevzdal zde Docemius k vydání roku 1700. Že jsou v Halle rukopisy Komenského, věděl ještě Herder podle Riegerových Alte und neue böhmische Brüder. Opus grande v nedokončeném stavu, v němž prozatím nedovedeme odlišit zásahy redaktorů, bylo objeveno až r. 1934 D. Čyževským.

Je to tragický dokument velkého úsilí, které lze nazvat v pravém smyslu vševýchovným. Běží o světový názor sub specie educationis, kde všechny lidské snahy a schopnosti, ale také společenské útvary a zřízení jsou pojaty pod tímto zorným úhlem, ba kde s tohoto hlediska je pozorována i příroda, škola moudrosti. Chiliastický podstavec, na který Komenský toto dílo postavil, je jedině možný dobový způsob, kterým náš autor umisťuje svou snahu vševýchovnou do reality, která v jeho časech nechtěla nijak souhlasit s jeho projekty. Nicméně tyto projekty postihují některé z velkých reálných sil, které se uplatňují ve vývoji moderní společnosti.

Spis Všeobecná porada je myšlen jako příprava ke skutečné poradě, ke skutečnému jednání budoucí organisace lidstva. Jejím účelem je podat návod, podle něhož by tato organisace měla ve svých počinech naději na úspěch. Smyslem všeho lidského usilování o moudrost a rozumnost byla vždy náprava lidských věcí. Komenský má pro všechny dosavadní snahy v podstatě jedinou kritiku, s níž souvisí zároveň jediná rada, kterou dává chorému lidstvu: universálnost. Všecky dosavadní snahy o nápravu nejsou celkové, náprava lidských věcí bude plná teprve tehdy, když bude provedena celkově a universálně, ve všech oborech zároveň, v celku i v podrobnostech. Začít radikálně znovu – to je plán všech velkých myslitelů 17. století, ať běží o Bacona, Hobbese či Descarta. I v Komenském se zde objevuje tato společná nota. Ale charakteristické je, že nikoli v isolaci myslitele od ostatních, v osamělé kobce nebo zrcadle uzavřené monady, nýbrž ve společné poradě, v kolektivním úsilí, regulovaném určitými metodickými pravidly, vidí Komenský tento nový začátek, jako vůbec je mu cizí každé pojetí lidskosti, při kterém by byl člověk odpoután od věcí, bližních a nejvyššího jsoucna. Jako jiní myslitelé doby důvěřuje i Komenský ve všeobecnou přirozenost lidstva, která je u všech táž, ale nikoli tak, že by již byla aktuálně shodná a sladěná, nýbrž tak, že má snahu a úlohu, cíl a prostředky postupné harmonisace, a tím výchovy k jednotě. Všeobecným prostředkem této budoucí jednoty je obecné světlo mysli, metodicky propracované. Ani toto světlo není tedy jednou provždy prostě dáno, nýbrž i to musí být propracováváno a nepatří k němu jen spekulativní pravdy, nýbrž i vynálezy a zařízení, s jejichž pomocí se může universálně šířit.

První částí universální porady bude podle toho Panegersie, která bude hledět všechny probudit k vědomí bídy, nejednotnosti, rozervanosti lidských věcí a příčin tohoto smutného stavu. Na ni naváže druhá část, Panaugie, která bude v podstatě výkladem o světle mysli, metodicky vedeném. Název Panaugie je pravděpodobně převzat z Patrizziho spisu Nova de universis philosophia (Nová filosofie o universech), která sloužila za předlohu četným partiím spisu Cesta světla.

Po těchto přípravných partiích přichází na řadu vlastní nápravné dílo. Náprava se týká tří lidských „světů", totiž tří základních vztahů člověka: k přírodě, k ostatním lidem, ke společnosti lidské a k tomu, co je nad člověkem. Půjde podle toho zároveň a nedílně o reformu vzdělanosti, politiky a náboženství.

Předpokladem reformy bude, že zaměříme metodické světlo mysli na trojí řád bytí, na bytí věcné, myšlenkové a slovní. Tak vznikne 1. nový řád věcí, 2. nový pořádek myšlenek a všeho, co na nich závisí, vůle a konání, 3. nový řád jazykového sdělování. Podle toho tu bude především Pantaxie či pansofie v užším slova smyslu, vykládající celý řád věcí. Za druhé Pampedie, vykládající řád myšlenek, totiž způsob, jak si celkové vědění o věcech bezpečně osvojovat. Za třetí Panglottie vyloží způsob, jak odstranit rozervanost, nejednotnost jazyků, tohoto prostředku všeobecného lidského dorozumění a šíření osvěty celým světem.

Vlastní reforma vzdělanosti, politiky a náboženství na základě Pantaxie, Pampedie a Panglottie je předmětem dalšího díla, Všenápravy či Panorthosie. Zde je v podstatě vysvětleno, že reforma všeho lidského je nejen možná, ale

že k ní ve skutečnosti dějiny již směřují. Vykládá se tu, jak ji provést, totiž jednak odstranit rušivé závady, jednak využít prostředků nové universální filosofie, společného tolerantního náboženství, universální politiky a všeobecného jazyka, jednak to vše posléze uspořádat prostřednictvím tří velkých mezinárodních institucí, představujících jakési autority nadřazené národním a státním institucím, totiž mezinárodní akademie učenců a učitelů (sbor světla), mezinárodní konsistoře a mezinárodního mírového soudu jakožto stálé instituce. Konečně je zde návod k provedení reformy u každého jedince, v rodinách, školách, státech a církvích. Vše to uzavírá a kontroluje instituce mezinárodního „koncilu", jehož by se zúčastnili učenci a politikové a který je také míněn jako stálé zřízení.

Celek díla doplňuje Pannuthesie (Všeobecné napomenutí), pendant k Panegersii.

Čtenářům je dnes z tohoto celku přístupná Panegersie a Panaugie ve starých vydáních a starých překladech, Pampedie a Panorthosie v nových převodech Hendrichových. Originály a překlady ostatních částí zatím čekají na své vydání. Z nich je Panorthosie dílem nejzajímavějším. Ve srovnání s Pantaxií či pansofií je také poměrně lépe urovnána k vydání, ač i zde jsou právě na nejzajímavějších místech mezery.

Je pozoruhodné, že se Komenskému podařilo mnohem spíše a dříve uzavřít praktické partie, jako Pampedie a Panorthosie, než vlastní theoretické jádro, kterým je Pansofie. Jistě tu má důležitou úlohu okolnost, že v Pansofii je ústřední částí fysika, v níž zajisté netkvěla síla Komenského. Zde se střetal s tím, co obsahově ani metodicky nedovedl sloučit se svou soustavou, která

právě zde vypadá v očích moderního čtenáře nejvyumělkovaněji. Ale přesto obsahuje právě i Pansofie vlastní mnoho cenného obsahu. Vůbec i myšlenka podat filosofii populární obsahem i formou (jak dalece se to Komenskému podařilo, je jiná otázka), která by mohla být majetkem všech, je pozoruhodná a ve své době isolovaná. Kromě toho je zde pokus podat myšlenku paralelních vrstev jsoucna v co možná podrobné aplikaci na lidskou skutečnost, což je nepochybně myšlenka originální – pokus o filosofii „ducha", t. j. člověka v jeho nadindividuálních vztazích, v konkretnosti jeho práce, dovedností, vlády a moci. Člověk je ve své přirozené povaze traktován jako nejvyšší člen přírodní stupnice, její vyvrcholení a souhrn, a po té stránce v něm vládne příroda se svými základními momenty, pohybem, kvalitou a změnou. Ale jakmile vstoupíme do konkretního lidského světa, jsme již nikoli v oboru „natura", nýbrž „ars", a momenty dovednosti jsou využití, nápodoba a přeměna. Tento „svět umělý" či svět dovedností lidských je původní filosofická myšlenka Komenského, poukazující k tomu, že člověk mu není abstraktní substancí jako Descartovi, nýbrž že k němu náleží skutečnost přetvářeného okolí, jemuž vládne. Principem dalšího, „morálního" světa, světa vztahů mezi bližními, není „ars", nýbrž prudentia, rozumná vůle, která se projevuje ve vztazích osobních (jako mravní sebevláda, přátelství), ve věcně osobních vztazích, jako domácí hospodaření, škola, a konečně v nadosobních, jako vztah k vrchnosti a k vládě.

Zbývá nyní ještě několik slov o Panglottii. Komenský zde navazoval na četné pokusy o universální jazyk, které byly v 17. století vykonány ve Francii v okruhu Mersen-

nově i mezi Angličany v okruhu Hartlibově, a bezpochyby z nich kriticky čerpal, ale jeho Panglottie se nikterak neomezuje na návrh nového universálního jazyka, který by (podle myšlenek Ludvíka Vivese a Jak. Böhma) restituoval jazyk rajský. Současně s kulturou společného jazyka se Komenský stará o vzdělání všech jazyků národních, které nemají novými projekty utrpět žádnou újmu. Je vůbec ve stylu reformních návrhů Komenského podržovat z historicky daného dědictví vše cenné, což je opět jeden podstatný rozdíl proti mentalitě descartovské, který jej sbližuje s mysliteli, kteří si v jeho době, bojující proti tradici, zachovávají něco historického smyslu.

Vcelku můžeme říci, že Všeobecná porada je dílo, které Komenský za své opus grande považoval plným právem. Jeho neuveřejnění bylo dovršením životní tragedie Komenského. Teprve Všeobecná porada ukazuje v plném světle jeho myšlenku v pravém slova smyslu vševýchovnou, svět viděný pod zorným úhlem výchovy jako předtím jen jednou v myšlenkových dějinách – v klasické řecké filosofii. S myšlenkou oné velké vychovatelské filosofie sbližuje Komenského i jeho pojetí výchovy jako účasti na nejvyšším bytí i stupňovitého a paralelního pochopení jsoucna i procesu vzdělání a výchovy, spočívajícím u něho na nápodobě, analogii, paralelismu a na metodickém dotahování a domyšlení imitace a analogie, založené v samé přirozenosti jsoucna. S ní ho sbližuje rovněž pohled na lidskou společnost jako společnost v podstatě vychovatelskou a vychovávající. Na rozdíl od této tradice staré filosofie, které si ovšem Komenský sám není plně vědom, má však jeho výchova, výchova myslitele prošlého reformovaným křesťanstvím a aktivními tendencemi počínající

nové doby, ráz praktický a nikoli kontemplativní, vše u něho směřuje k činnosti a nikoli k intelektualismu, k srdečnému vztahu mezi lidmi více než k chladnému pohledu obzíravé mysli. A snad je v tom i v Komenského důrazu na jednotu v plodné a užitečné činnosti kus naší vlastní národní tradice a spolu s tím tradice Jednoty, které obě v něm a jím se dopínají k pokusu o universální platnost. Komenský dal všem motivům filosofickým, které přijal z tradice a z nichž pro něho nejdůležitější byl pojem harmonie, význam praktický ve výchově a vzdělání místo kontemplativního, estetického a theoretického, a tak je zmodernisoval, použil jich k racionalisaci, zprůhlednění, proplánování a osvícení života. Po té stránce je jedním ze spoluzakladatelů moderní doby: všecky jeho velké vychovatelské myšlenky a mnohé z jeho projektů lidské organisace žijí dodnes.

Náleží nejen k paradoxům života Komenského, bohatého na rozpory a právě proto také velikého synthetickou silou harmonisace těchto rozporů, že jeho největší harmonické dílo se stalo jeho největším životním ztroskotáním. Nedokázal je dokončit, sdělit, vyložit své době a zapůsobit jím na ni. Bude věcí budoucího zkoumání vyšetřit, zda a kolik z jeho projektů mezinárodní organisace a ireniky (mírového úsilí) vplynulo do analogických snah Leibnizových. Ale vylíčení Komenského života, jeho neharmonické pouti za harmonií, jeho rozporného putování za jednotou, jeho neklidného bojování za usmíření všech ukazuje, že harmonie zde nebyla hrou – hrou lásky se sebou samou, jak biblická slova transponoval jiný myslitel –, nýbrž vykupitelskou složkou životního dějství, jež tvořily jinak již jen přísnost, bolest a práce.

ZÁKLADNÍ FILOSOFICKÉ MYŠLENKY J. A. KOMENSKÉHO V SOUVISLOSTI SE ZÁKLADY JEHO SOUSTAVNÉHO VYCHOVATELSTVÍ

Jedna jest ve věcech činná síla, láska k vyššímu i nižšímu, harmonie.
Descartes, Cogitationes privatae.

Základem vytváření i poznávání všech věcí je harmonie.
Komenský, Pansophiae prodromus.

V 17. století nastal proti starší době hluboký přerod v nazírání na vztah člověka k přírodě, k společnosti i k sobě samému. Tento přerod lze vcelku označit za racionalisaci všech těchto vztahů. Všecky procházejí nyní z úrovně pouhé praxe nebo z úrovně dané tradicemi, zvyklostmi a neuvědomělými souvislostmi rovinou úvahy, myšlenkového rozboru a kritiky. Tento proces se jistě rýsoval už v předcházejícím renesančním údobí. Byl však roztříštěný jak co do oborů, tak svým rozsahem. Nyní, v 17. století, má jiný charakter, směřuje totiž programově k celku. Jedním z nejdůležitějších zřetelů zde je, že vztahy člověka k přírodě i společnosti jsou řízeny hlediskem přísné účelnosti, a to tak, že tato účelnost není prostě dána, nýbrž člověk jí může a musí dosahovat způsobem stále hlubším. Tento přístup, podle něhož skutečnost není pouhý hotový systém a řád, nýbrž především materiál k činnosti, kterou je třeba plánovitě a účelně řídit, liší se dalekosáhle od staršího pojetí bytí jako něčeho člověkem v podstatě pouze přijatého a je předpokladem pro celou onu dalekosáhlou revisi vztahů člověka k světu, o níž v 17. století mluvíme. Nejdůležitější ze všech těchto nových vztahů byl poměr k přírodě, kterému dala posléze jeho racionální podobu matematická přírodověda. Odpor k tradičnímu pojetí přírody, které nedávalo praktických výsledků, které nechávalo věci být, jak jsou, a nepomáhalo člověku plnit jeho poslání, projevoval se velmi zřetelně již u myslitelů rázu Paracelsova, u filosofujících lékařů, a velmi jasnou formu dal mu počátkem 17. věku Fr. Bacon z Verulamu. Posláním člověka je být pánem nad přírodou, soudil Bacon, a toto panství nám má zaručit vědění.

Vědění, jež nevládne, nýbrž pouze nazírá, není skutečným věděním. Přírodě poroučíme tím, že ji napřed poslouchá me; do povahy věcí je vepsána možnost lidské moci nad nimi a je třeba sledovat věci samy, jejich shody a rozdíly, bez lidských osobních i kolektivních předsudků, abychom našli správný způsob odhalení a ovládnutí přírody. Touto metodou, pravidelným postupem ve světle samých věcí, znásobíme nesmírně síly člověka. Baconova metoda obráží nazírání na přírodu, které se sice chystá k posílení lidské autonomie, ale stále ještě vychází ze středověkého způsobu myšlení, jemuž je pravda obsažena v samotných věcech, v jejich vnitřním ustrojení. Snahy matematické přírodovědy vystihovala mnohem lépe metoda Descartova, jak ji rozvinul ve svých metodických pravidlech Regulae ad directionem ingenii a v Rozpravě o metodě. Zde metodické vodítko nevyplývá z věcí samých, nýbrž z našich požadavků na věci, z jejich vztahů k lidskému rozumu a jeho potřebám jistoty a zřejmosti. Od Bacona k Descartovi je krok k podstatnému osamostatnění člověka a anthropocentrismu moderní vědy jasně patrný. Matematik nepostupuje srovnáváním věcí a hledáním jejich „forem", jakési základní abecedy, z níž jsou věci složeny, nýbrž redukcí složitého na jednoduché a obtížného na zřejmé, takže metodický postup a sama pravda v něm obsažená jsou dány vztahem k naší mysli, jež si vybojovává ve světě obor toho, co je jí jasné a pro nás jisté. Vytvořením matematické přírodovědy se tato metoda přenáší i do oboru přírody. Její pomocí se Baconův sen o vládě člověka nad přírodou začal splňovat. Příroda se tím ovšem hlavně ve svých neorganických partiích stala mrtvým předmětem, podobným geometrickému

obrazci, jehož vztahy je možno sice výpočtem zjistit, ale k nimž nemáme osobní poměr.

Po vzoru matematické přírodovědy započali pak v 17. století myslitelé rázu Hobbesova rovněž s analysou vztahu člověka ke společnosti. I „společenské těleso" má být podrobeno rozboru tak chladně objektivnímu jako těleso mechaniky. I jeho fungování má být rozebráno v souhru sil, které je možno potom ovládnout tak, aby ve společnosti mohl vládnout klid bez obavy, že se navrátí hrozivý původní chaos a boj. Myšlenka na vědu o společnosti, hlavně státní, postupující objektivními metodami a tvořící podklad pro racionální politiku, se odtud stává trvalým námětem moderních myslitelů. I zde účelem racionálního poznání je moc, rozšíření možností člověka ovládat přírodu i společnost.

Na počátku 18. století Giambattista Vico, velkou částí svého života příslušník 17. století, pak uvažoval o metodě vhodné pro historii a historické nauky vůbec. I zde se podařilo metodologickou úvahou dospět k racionalisaci důležitého vztahu člověka – vztahu k vlastní historické minulosti, ke společnosti nikoli jen v jejím soustavném skladu, nýbrž v jejím vývoji. Pro Vicovu metodu je příznačné, že sice vychází z Descarta, ale jeho matematickou metodu přímo označuje za tvorbu racionálních fikcí, která nedospívá k podstatě věcí. Vico se potom ve svých metodologických úvahách vrací k pojetí pravdy s hlediska středověkého, k analogii mezi absolutním duchem a jeho tvorbou a mezi lidským tvořením v dějinách. Pouze to, co jsme sami vytvořili, můžeme také adekvátně poznat. To je základ nové historické metody Vicovy, která minulost rekonstruuje pochopením myšlenek, plánů,

projektů lidských, které se do ní vtělily, a mnohotvárného způsobu jejich uskutečnění.

Tak pozorujeme, že velké racionalistické koncepce 17. věku nevycházejí veskrze ze stejného zásadního pojetí. Všecky však tvoří jakási zastavení na společné cestě. Východisko této cesty je středověké nazírání, které vidí člověka a jeho život, v životě proces poznání a samu pravdu objektivně a theocentricky jako síť objektivních vztahů, do nichž je člověk pasivně zařazen a v níž mu zbývá pouze přijmout své místo, kde člověk mnohem méně koná a řídí, než je sám řízen a utvářen. Posledním cílem této cesty je potom zcela autonomní člověk, který má sám sebe úplně v rukou a řídí i utváří nejen svůj vztah k přírodě, ale i k společnosti a k sobě samému. Tohoto cíle se nedosáhlo v 17. století. Etapy na cestě za ním jsou četné a úloha připadající u různých myslitelů středověké pasivní objektivnosti a modernímu aktivnímu humanismu je různě odstupňována. Důležitou etapou je zde pojetí, kdy člověk je sice ještě zařazen do celkového kosmického plánu, který není jeho dílem, ale kdy jeho úlohou není již pouhé přijímání, nýbrž aktivní spolutvoření, spolupráce na něm, aktivně plněné poslání, kdy zvýšení lidské samostatnosti, svobody, vzdělanosti a osvícenosti je pojato jako úkol, který je člověku právě určen ve světovém celku. Viděli jsme, že v oboru přírodovědném stojí na tomto stanovisku Bacon z Verulamu. V jiném oboru, v oblasti výchovy a vzdělání, na něm stojí v době své zralosti náš J. A. Komenský. A jeho myšlenky, vytvořené v tomto rámci, vedly k neméně důležitému projektu, než je racionalisace lidského vztahu k přírodě, k občanské společnosti, k historické minulosti, vedly k racionalisaci výchovy vytvořením

první skutečné soustavy pedagogických pojmů (a následkem toho k založení moderní pedagogické vědy), bez níž nemůže existovat moderní školská a pedagogická praxe vůbec, a tím ani kulturní kontinuita moderního lidstva.

Ve svém mládí stál Komenský při svém vzdělanostním nadšení, načerpaném za studií, na stanovisku středověké pasivity. Ukazuje to jak Amphitheatrum universitatis rerum, tak útěšné spisy. Moudrost, které chce učit jeho první encyklopedie, je skromnost a oddanost, která ví, jak málo znamená lidské mínění a plánování proti prozřetelnému řízení světa. Encyklopedické vědění nemá podporovat marnou zvídavost, nýbrž má člověku ustavičně uvádět na oči prozřetelný plán, má ukazovat, jak člověk sám o sobě je pouze porušení, slabost a zavedení a jak veškerá pomoc a náprava pochází z výše. Lidské divné skutky, předsevzetí a umění nemají zde ještě onu úlohu, která jim jednou připadne v celkovém systematickém nárysu pansofickém.

Na tento nárys a na životní nazírání, které se v něm projevovalo, mohly pak zcela přirozeně navazovat útěšné spisy, psané v životních okolnostech a náladě, která mohla tento původní sklon toliko posilovat. Neexistuje žádné lidské povolání, žádná činnost, žádné působení ve světě, které by mohlo uspokojit křesťanského člověka a být v přirozené souvislosti s jeho posláním. Pouze resignace, výhost světu, obrácení do komory vlastního srdce a přebývání v něm s Ježíšem může křesťanského člověka přiblížit cíli jeho života. Z útěšných spisů nejpozoruhodnější jsou Labyrint a Hlubina bezpečnosti, v nichž máme před sebou, právě tak jako v Amphitheatru, podstatné prvky původního světového názoru Komenského. Ve všech těchto

spisech se vyskytují hojně myšlenkové i literární motivy čerpané z velikého filosofa z konce středověku, z myslitele „splynutí protikladů“ a „poučené nevědomosti“ Mikuláše z Kusy. Takovým motivem je na př. v Labyrintu světa motiv brýlí pravdy, proti němuž Komenský samostatně konstruuje brýle mámení, jimiž se dívá na věci poutník, pokud je v moci Všudybuda a Mámení. Rovněž Hlubina bezpečnosti má kusánské obrazy a motivy. To vše poukazuje k tomu, že Komenského světový názor se v té době vyvíjel nejen pod vlivem školských znalostí z universitních studií, nýbrž také pod vlivem Mikuláše z Kusy.

V útěšných spisech se tedy projevuje již vypracovaný světový názor, který kdysi Kvačala dokonce považoval za identický se světovým názorem Velké didaktiky. Encyklopedismus autora Divadla veškerenstva věcí se uplatňuje silně v Labyrintu i v Hlubině bezpečnosti. Satirická tendence, čerpaná z Andreae a i jiných vzorů, není ještě provázena žádným nápravným programem. Jediné, več možno doufat ve zmatcích přítomného světa, je stejně jako v Listech do nebe blízký příchod Kristův, nastoupení tisícileté říše. Divadlo veškerenstva, pouť světem, skýtá jen pohled na lidskou slabost a bídu. Hlubina bezpečnosti má v této souvislosti zvláštní důležitost. Labyrint světa podává pokus diagnosy lidské nemoci; hlubina bezpečnosti se pokouší o jakousi etiologii. V Labyrintu není podána vlastní příčina zla, nýbrž rozebrány pouze jeho symptomy. Zato Hlubina se snaží ukázati, jaký je původ zla: vypadnutí z centra, střediska všech věcí, oddělení od něho, uzavření do sebe („samosvojnost“) a směřování k jednotě jinudy, než kudy třeba a kudy ukazuje zprostředkující působnost spasitelova. Již zde se tedy ukazuje

u Komenského, že duchovní drama lidského života chápe jako vztah mezi nekonečnem, které je nehybným středem všech věcí, a mezi bytostmi konečnými, hlavně lidskou, jež se uzavírá do sebe a nedovede přemoci svou odloučenost, své sobecké uzavření do vlastních mezí. Ale i když Komenský dovede pochopit příčinu zla, nedovede je v této době ještě léčit tak, jako později: co doporučuje, jest v této době pouze resignace.

Toto údobí resignace Komenský překonal. Ale životní krisi, která se projevuje v útěšných spisech, nezvládl pouze svou velikou životní a pracovní energií, nýbrž hlavně novou myšlenkou, která celému jeho dosavadnímu snažení dala nový směr, která je prohloubila a zároveň dala všemu, co dosud tvořil na různých polích, jeho encyklopedismu, učitelství, spisovatelství, novou jednotu. Touto myšlenkou bylo, že výchova, ona příprava člověka na lepší a vyšší život, ono přetváření života v nové, dokonalejší formy po stránce dovednosti a duševních sil, je činností, která v tomto světě je prostředkem skutečné nápravy, ze všech činností člověka je tou, která není marná. V čem tkví tento zvláštní ráz výchovy, který ji vyzvedá z ostatku lidských činností a zaměstnání? V tom, že se výchova neuzavírá, nemá centrum sama v sobě, nýbrž je v podstatě překonáváním, proměnou, přípravou. A Komenský výchovu chápe tak široce, že posléze všechny činnosti, které mají tento ráz přípravné proměny lidského života, počítá k výchově. Tak poskytuje myšlenka výchovy východisko z labyrintu světa, nebo lépe řečeno jiným obrazem Komenského, Ariadninu nit v světovém bludišti.

Zároveň Komenského světový názor sám prochází dalekosáhlou změnou. V době Labyrintu a Hlubiny bylo

nejhlubší tajemství veškerenstva vyjádřeno kusánským splynutím protiv, do jehož středu nikdy nedospěje, kdo se tam nedá vést vyšší rukou. Všecko umění spisovatele a myslitele bylo obráceno k tomu, aby ukázal, jak se člověk z tohoto bludiště nedovede vymanit, jak vůči poslední jednotě, kterou všecko záhadně vyjadřuje, jsou všecky naše prostředky nepostačující, náš rozum i vůle slabé, naše dovednosti zavádějící. Byl-li svět explikací, t. j. promítnutím nekonečné jednoty navenek, pak je zde, v tomto vnějším výrazu, položen důraz na nekonečnou vzdálenost, na podstatnou neadekvátnost absolutna k věcem tohoto světa, a byla-li Komenskému již tehdy blízká formule o poučené nevědomosti, důraz spočíval na termínu nevědomost. Naproti tomu nyní poučená nevědomost ukazuje svou kladnou tvář. Svět je sestup od absolutní jednoty, ale také opětovný vzestup k ní, je vyvěrání, ale též návrat a v tomto návratu stupnice tvorstva v přírodě tvoří schodiště dalekosáhlých analogií. Pochopit tuto stránku světové jednoty znamená tedy opět prohloubit myšlenku pedagogickou – znamená svět pochopit jako překonávající se, jako směřující výše, a tím i nás poučující o našem poslání a cíli. Svět se tak stává pro člověka vskutku školou moudrosti.

Důležité bylo, že v této chvíli Komenský nemá v rukou pouze díla didaktických praktiků a reformátorů, Ratka, Rittera, Glauma, Bodina, Freye a jiných, nýbrž že mu nyní přichází do ruky též nová filosofická četba, Campanella a Bacon. Není dosud zjištěno, co všecko Komenský z Campanelly znal. Určitě užíval vydání T. Adamiho. Četl Campanellu očima Adamiho a očima své starší filosofie. A nacházel zde rovněž kromě myšlenek, které

mu byly běžné a blízké, mnoho nového, co odpovídalo jeho tehdejší náladě: pokus o nový celkový systém myšlenkový, který nevycházel z tradiční scholastiky, nýbrž stavěl se k ní kriticky, který nechtěl být ani výlučně filosofický, ani dogmaticky theologický, nýbrž tvořit jednotný střed mezi obojím, a reformou vědění uvedeného v jediný systém přispět k praktickému napravení lidských věcí. Setkal se tu s fysikálními názory, které byly v ostrém rozporu s tradičním aristotelismem a posílily jej v jeho odporu k němu, setkal se tak jako v dílech Andreaeových s utopickými projekty, ale tentokrát docela jiné smělosti a dosahu, s utopií zároveň sociální, politickou i vychovatelskou (didaktickým utopiím byl Komenský velmi přístupný po celý život a snoval je z motivů Sturmových, Freyových, Lubinových, Vechnerových). Hlavně zde bylo pojetí, které člověka nepojímalo jen jako pasivní odraz a zrcadlo, nýbrž jako bytost činnou a tvůrčí, která mění přijaté jsoucno podle svého určení. A podobným směrem zapůsobila četba „Nového organa“ Bacona Verulámského. I zde byl velkolepý projekt napravení lidských věcí, i zde měl být člověk vyveden z pouhé kontemplace k aktivnímu plnění svého poslání. Pro induktivní metodu samu neměl Komenský mnoho nadšení, připadala mu zdlouhavou oklikou, která chce abecedu přírody zjišťovat jen prostředky přírody samé, zatím co všeobecná analogie a paralelismus dovoluje přece zkrátit cestu, která při omezení na knihu přírody bude příliš obšírná. Proto se ve své Fysice, i když Bacona hojně používá, drží mnohem více t. zv. fysiky biblické. Ale myšlenka, že veškeré vědění je nutno podrobit soustavné a jednotné metodické revisi, že metoda je stroj zmnohonásobující síly ducha a že jejím

účelem je proniknout k základním prvkům vší reality, takřka k její abecedě, byla ve slohu tehdejšího Komenského usilování. Posílila aktivnější pojetí skutečnosti, k němuž se Komenský tehdy obracel.

Tak se však stalo zjevným, že vychovatelská soustava, která může být vodítkem, Ariadninou nití v labyrintu světa, není možná bez celkové reformy lidského vědění vůbec, a ta že opět nebude možná bez metodického vodítka. Filosofie výchovy a filosofická revise světového názoru ve smyslu úplného sjednocení a překonání dosavadní nesouvislosti v řadě školských disciplin, podávajících kusé, nesjednocené vědění, kráčí ruku v ruce. A tak didaktická soustava i myšlenka pansofická, myšlenka jednotné soustavy všeho lidského vědění, zprostředkující všem lidem vědění nezbytné k tomu, aby plnili své poslání na tomto světě, pocházejí z téhož kořene a jsou dvěma různými stránkami téže věci. Komenský takto sám věc pojímá a pouze tím, že nebyla vždy jasně rozlišována myšlenka pansofie jako jednotné soustavy lidského vědění, nezbytné k životu vskutku lidskému, a myšlenka pansofické encyklopedie, t. j. knihy obsahující universální vědění, došlo se k názoru, že koncepce didaktiky je dřívější než idea pansofie.

Didaktika sama, toto umění umělého vyučování, musila totiž být vyvozena „z posledních hlubin přírody", a to metodickým postupem, který by dovoloval vyčerpat všechny její základní pojmy a problémy. Je nutno si zde uvědomit, že Komenský měl k disposici pouze koncepce filosofické a nemohl se opřít o žádnou opravdovou vědeckou disciplinu ani čekat na její založení. Běželo tedy o to, aby filosofická myšlenka, na kterou svou soustavu

postaví, byla k tomuto účelu skutečně vhodná. *Komenský použil za metodické vodítko své filosofické a didaktické soustavy myšlenky všeobecné harmonie (panharmonie) čili universálního paralelismu.* Je to jedna z nejstarších filosofických myšlenek a Komenský ji poznal ve zvlášť hluboké formě u Mikuláše z Kusy a částečně rovněž u Campanelly. Podle této myšlenky je universum budováno ve vrstvách, které leží jaksi „na sobě", na př. živé bytosti nad neživou přírodou, člověk nad živými bytostmi, a tyto vrstvy mají dalekosáhle analogickou, obdobnou stavbu. Vrstvy či oblasti světa bývají u myslitelů světové harmonie pojímány různě. Nejdůležitější je tu sama myšlenka analogie struktury, oné směsi téhož a různého, jednoty a odlišnosti, která dovoluje ve vší různosti objevit také shodu, jež ji doprovází. Zde se pak objevuje velmi jasně to nové, co Komenského odlišuje od starších myslitelů světové harmonie. Mikuláš z Kusy svou metodu „konjektur", t. j. svou aplikaci principu jednoty a různosti v celém okrsku jsoucího, nikdy nepojal jako metodu vynalézání poznatků nebo dovedností, nýbrž pouze jako symbolisaci nepostižitelné poslední pravdy. Komenský ji naproti tomu chápe cele jako umění vynalézat, vytvářet na podkladě analogií nové metody, poznatky, ba jako základní strukturu celých nových oborů vědění a praktické činnosti lidí. Komenskému neběží o symboly, nýbrž o skutečné vynálezy. Jeho nová myšlenka je v tom, že pochopil, jak harmonické universum, v němž vládne všeobecný paralelismus, je nesmírně vhodné pro didaktický úmysl, poněvadž v takovém světě všecko tvoří celek, a tedy vše učí všemu všemi možnými způsoby. Právě takové celistvé universum bylo vhodným podkladem pro didaktickou systematiku, jejíž rozvrh měl

Komenský na mysli. Kdyby se byl postavil na půdu tehdy vypracovávaného mechanistického pojetí přírody, nebyl by mohl ve své době dospět k systematisaci, a tím k racionalisaci procesu výchovy.

Metodu panharmonie, kterou později Komenský též nazval metodou synkritickou, vyložil programově v Předchůdci vševědy takto: Svět je uskutečněním idejí božské mysli. Setkáváme se s nimi v různých podobách všude ve světě. Realita proto v řadě „světů" vyjadřuje či vykládá po každé specifickým způsobem tytéž ideje. Má-li tedy být stavba světa pojata do poznání lidské mysli, bude třeba získat ony základní ideje, z nichž je každá vrstva reality sestavena jako na př. věty a slova z hlásek. Oborem, v němž indukcí získáme tuto abecedu reality, je příroda, která je nejbližší půdou a předmětem lidského ducha, k němuž máme přístup bezprostředním smyslovým dojmem. Odtud pak možno analogické základní pojmy, struktury a zákony přenést (ovšem s obměnami) do oborů jiných, v nichž se tak ukáže všeobecný paralelismus. Je nejen možné, nýbrž vhodné, ba nutné doporučení, aby zákonitosti jednoho „světa" byly přenášeny do jiných. „Světy" samy se skládají zase z drobnějších vrstev, v nichž se vždy znovu obráží stavba celku. Proto bude nanejvýš plodné, pokusíme-li se obsah dalších a dalších oborů navázat na souvislosti jednou objevené. – Je patrné, že tato metoda nese jasné stopy Kusanovy myšlenky, že všecko poznávání je srovnávání, měření a shledávání shodného v rozdílném.

Vskutku z pansofické myšlenky vyplynuly brzy dvě řady prací: jednak práce theoretické, směřující k propracování jednotné soustavy lidského vědění, tedy pansofická díla ve vlastním slova smyslu, jednak praktická díla, především

didaktická, která měla toto jednotné vědění, nezbytné k osvícení všech lidí, uvádět do praxe. Theoretická díla se týkala první filosofie, fysiky a jiných oborů, které bylo třeba reformovat a začlenit do pansofického systému, druhá především didaktiky. Ovšem i práce prvního druhu jsou ve své první literární podobě zároveň školské učebnice (lešenská Prima philosophia, Physicae synopsis a j.). Druhá řada obsahovala vynálezy v užším smyslu, na prvním místě samotnou metodu didaktickou, která na rozdíl od toho, co podali předchůdcové Komenského, neměla se týkat pouze příslušného jazyka či dovednosti, nýbrž být metodou vyučování čemukoli a výchovy kohokoli.

Synkritickou metodou je především vytvořena „přirozená metoda" umělého vyučování. Didaktika je umění, u něhož je třeba především jasně stanovit cíl. Ten musí být vyvozen z povahy člověka, z povahy světa, z povahy vyučování. Dále běží o prostředky, které musí být vyvozeny z paralelismu – tedy synkriticky – se základními zákony vývoje bytostí v přírodě a pravidly lidské dovednosti v uměních (neboť příroda a umění jsou dva „světy" paralelně budované a umění známá jsou přirozeně v paralelismu k těm, která dosud mají být objevena). Rovněž způsob použití těchto prostředků k účelům jednotlivým, speciálnějším má svůj pořádek daný povahou věcí (věci před jazyky atd.). I školská organisace je plánována v souladu s celkovým rozvrhem cílů a prostředků výchovy a nabude proto onoho všeobecného rázu, který vyznačuje ony cíle a prostředky.

V rámci prostředků, kterými vládne didaktika, náleží význačné postavení učebnicím, které jsou od počátku vedeny encyklopedicko-pansofickým zřetelem. Učebnice

jsou budovány podle principu celkovosti a cykličnosti, čili rovněž pansoficky. Jejich učivo tvoří vždy celek probíraný s jistého hlediska a každý vyšší stupeň vždy pracuje s tím, čeho bylo dosaženo dříve, na nové úrovni. Tak dochází po probrání učebnic pro národní školu k vytvoření souhrnu z celé předchozí látky na stupni školy latinské. Učebnice latiny bude tedy zároveň malou věcnou encyklopedií. Tak došlo k vytvoření dílka, které Komenského proslavilo, k napsání spisu Janua linguarum. Po starších pokusech o jazykovou učebnici na věcném podkladě byl zde výrazný, rozhodující úspěch, přesvědčující svou dokonalou promyšleností. Janua linguarum zároveň ukázala, že je zde nový koncept didaktický, který jak proti humanistickému zakotvení v jazyce jako takovém, tak proti jesuitskému školství, provádějícímu synthesu humanismu a scholastiky, znamená něco zásadně nového, a v celé protestantské Evropě byla pozdravena jako příchod myšlenky, na kterou se čekalo, kterou skončila kulturní defensiva protestantismu na poli školském.

Zatím pokračovala též práce na pansofické soustavě samé. Jejím základem měla být první filosofie, vykládající nejobecnější strukturu bytí na zásadách, jež souvisí se svrchu zmíněnou hojností: po transcendentálních určeních bytí přichází nauka o kategoriích; devět akcidencí je vyvozeno z trojice jedno, dobré, pravdivé. Až k podrobnému propracování zásad poznání věcí sahá tento prvotní systém, který Komenský během života asi dvacetkrát přepracoval. Na ten navazuje Komenského Fysika, rovněž triadická. Je to dnes mrtvá část celé soustavy, která však ve své době byla velmi oblíbená pro svou duchaplnou kombinaci aristotelismu, novoplatonismu, fysiky para-

celsovské a biblické. Vykládá koncepci přírody dnes nám naprosto cizí, přírody bez matematických zákonů, bez přísně objektivních zásad, zaměřenou k člověku a jeho životu duchovnímu – právě ten systém universa živého a plného smyslu, bez něhož se Komenský nemohl při svých harmonických koncepcích obejít, ale s nímž se přírodověda Galileiho a Descarta vyrovnala navždy.

Úspěch Brány jazyků vedl pak k další paralelní myšlence – k Bráně věcí, totiž k pansofické encyklopedii. Zde se zkřížila řada motivů v 17. věku velmi rozšířených: myšlenka na jednotnou vědu, která by nebyla roztříštěna metodicky ani věcně, nýbrž tvořila by jediný souvislý celek; myšlenka věcného kompendia, které by soustředilo celou dosavadní učenost a uspořilo jednotlivá dalekosáhlá studia, spolu s myšlenkou obecného vzdělání, jehož potřebuje člověk jako člověk, jako rozumná bytost, žijící ve vztahu k celku světa, aby mohl plnit své poslání. První z motivů zde uvedených se vyskytuje i u jiných myslitelů té doby, a to právě největších, ovšem v podobě naprosto odlišné od podoby Komenského. Descartova mathesis universalis nevylučuje, nýbrž naopak umožňuje vědeckou specialisaci, kdežto Komenského pansofická encyklopedie nepřeje žádnému vědění, které se netýká universa v celku. Přesto se v první chvíli, když Hartlib uveřejnil myšlenku Komenského, mohlo zdát, že myslitelé jdou za týmž cílem, a viděli jsme již, že Komenský jednu chvíli doufal ve spolupráci největších současníků filosofických na svém pansofickém projektu, doufal, že získá Descarta, Jungia, Tasseho a j. I Descartes sám v první chvíli a po první nepřímé informaci se dal mýlit, aby ovšem brzy ucouvl a projevil vůči Předchůdci vševědy výhrady.

Prodromus, Dilucidatio, Diatyposis a Via lucis ukazují plán vševědy v době jeho první velkorysé systemisace. Komenský sám mluví (v předmluvě Fysiky) o různých potůčcích, vyvěrajících z téhož pramene. Takovými potůčky byla třeba První filosofie, zpracovaná v Lešně r. 1630, podávající náčrt „světla naší mysli“, což se jeví v tom, že poslední část nese název „Axiomata poznání věcí“; dále Didaktika se svou velkou paralelou mezi přírodou a uměními, vedoucí k vynálezu „umění všech umění“, totiž umění vychovatelského čerpaného nikoli z pouhé empirie, nýbrž z prazákonitosti věcí; ale i Janua linguarum se svým prvotním náčrtem věcné encyklopedie, který směřuje po krátkém úvodu o bohu a stvoření od přírody přes dovednosti lidské („umění“) a oblastí morálky a státu k věcem náboženským, církevním a posléze věčným, ukazuje již více než dva paralelní stupně skutečnosti; k tomu přistupuje Fysika, propracování „světa přírodního“, se svou příznačnou předmluvou, kde se hovoří prvně o tom, že ve filosofii, theologii a fysice by se mělo použít metody matematické, a kde „natura“ či „spiritus“ jsou pojaty jako základní princip řádu v přírodě v celku i částech; posléze pansofické dílo, které mělo uvést v náležitý pořádek věci a slova, vést k tomu, aby mezi obojím byl zaveden naprostý paralelismus a aby vznikl celkový obraz světa v jeho řádu, obraženého v zrcadle naší mysli.

Jak prvotní Janua linguarum, tak Prodromus a Dilucidatio ukazují, že Komenský měl prvotně na mysli stavbu vzestupnou: po vylíčení světa možného či světla mysli přichází jako první reálný stupeň příroda, pak dovednosti (ars), potom svět mravněpolitický, nato duchovní a věčný. Zmínka o „metodě matematické“ v předmluvě Fysiky

ukazuje, že již r. 1632 pomýšlel Komenský na spojení mezi první filosofií a fysikou. Celý tento původní koncept při vší velkorysosti ukazuje, že tehdy Komenskému ještě chyběla pro pansofii ústřední myšlenka, kterou musil najít někdy později, nejdříve snad v době, kdy zanechal vypracování Diatypose (jež stále ještě ukazuje toto původní členění a jejíž třetí část, Scenografie, nedávno nalezená prof. Turnbullem, měla být již vypracováním pansofického systému vlastního; tato Scenografie je vypracována jen do 10. kapitoly, načež projekt celý opuštěn; zato však názvu „Scenographia“ užívá i nový nárys pansofie ve Všeobecné poradě o nápravě věcí lidských).

Veliký náčrt pansofický, obsažený ve Všeobecné poradě jako její třetí část, odpovídá vcelku tomu literárnímu konceptu, který máme zachován v rozvrhu Sta dialogů pansofie, který Kvačala našel v Britském museu. Již tento náčrt sám vzbudil zvědavost a obdiv znalců filosofie 17. století, hlavně filosofie Leibnizovy. Dílo samo, které není provedeno do všech detailů, zasluhuje tohoto obdivu ještě mnohem více. Pozoruhodné jest, že si znalci Komenského nejen nepovšimli základní proměny v celém plánu soustavy, nýbrž že se dokonce jeden z nejdůležitějších badatelů o Komenském vyjádřil, že plán pansofie zůstal ve Všeobecné poradě týmž, kterým byl v Dilucidaci.

Pansofie ve Všeobecné poradě je uvedena velkou předmluvou, pocházející zřejmě až z doby po r. 1657, o významu, potřebnosti, možnosti, snadnosti pansofie; charakterisuje toto dílo jako vskutku universální, patřící celému pokolení lidskému, splňující jeho odvěké touhy a řešící všecky jeho problémy – ryze filosofické i praktické; jako dílo učící člověka nejen poznávat celkový řád,

nýbrž také správně hodnotit a jednat. Po formální stránce ji charakterisuje jako „cestu prostých“, přístupnou způsobem výkladu všem, dokonce i dosud nedospělým. Tomuto cíli popularisace měla sloužit i dialogická forma, jen zčásti dodržená. Potom přistupuje výklad přímo k prvnímu „možnému“ světu – světu naší mysli, výkladu o „přirozeném světle“, osvěcujícím mysl každého člověka, přicházejícího na tento svět. Tento „možný svět“ srovnává myslitel s obrazem, klíčem a měřítkem všeho ostatního jsoucna a tvrdí, že obsahuje „abecedu věcí“, soubor všech „jednoduchých idejí“, na jejichž podkladě věci možno pochopit. Vyzbrojeni touto abecedou můžeme přečíst všecky další knihy boží, t. j. přírodu i Písmo, a rovněž porozumět všem knihám lidským a rozřešit všecky problémy, které existují. Neboť každá skutečnost musí být realisací těchto základních možností, tohoto prapůvodního plánu jsoucna vůbec, které bude vcelku načrtnuto, jakmile se nám podaří zachytit jeho jednoduché složky, kategorie. Takové jsou něco, nic, všecko; bytí, nebytí, polobytí; bytí reálné, pojmové, slovní; substance a devět akcidencí, vzniklých z tří základních transcendentalií jedno, pravdivo, dobro (z těchto akcidencí je 6 aristotelských, 3 nearistotelské – řád, užitek, láska); kombinace a konglobace, t. j. celky relativní a celky vyčerpávající atd. Vcelku je tato abeceda věcí velmi jednoduchá; bylo by zajisté možno pochopit a propracovat ji v detailech; Komenský ji konstruuje celou v triadách ve shodě se svým názorem na základní ontologický význam tohoto čísla. Důležité je též, že zde nejsou toliko principy poznání věcí, nýbrž rovněž jejich hodnocení a realisace našich činů ve shodě s Komenského názorem, že světlo mysli neobsahuje

pouze původní pravdy, nýbrž i vrozené instinkty (pudy) a vrozené schopnosti realisace. Nejdůležitější je však metodické užití této „abecedy naší mysli“. Ona to jest, jež poskytuje všemu našemu zkoumání v konkretních disciplinách jako theologie, fysika, filosofie mravů a státu i jiných nejvyšší premisy, kterých potřebují. Vrchní návěsti jsou vždy vzaty z oboru tohoto světla mysli, z první filosofie, „brány věcí“, která je tak vědou nejzákladnější, nejjednodušší a nejsnadnější. Faktická konstatování, ať smyslová či „ze zprávy“, z nepřímého sdělení, jsou pramenem informací o skutečných jsoucnech, dodávají tedy dolní návěsti k závěrům, které se týkají struktury skutečnosti tak, jak ji naše mysl dokáže obrážet. Taková je povaha oné „geometrické metody“, kterou Komenský doporučuje a provádí v celém svém pansofickém díle. Již Dunin-Borkowski vyslovil kdysi hypothesu, že Spinozova „methoda geometrica“ byla m. j. výsledkem podnětu četby Komenského Panaugie; nemusil to být právě tento spis, mohla postačit již Diatypose nebo ústní zprávy o způsobu, jak český myslitel zamýšlel postavit svůj myšlenkový systém.

Tím však ještě není dosaženo úrovně vlastní systematické myšlenky, která Komenskému tane na mysli. Pro tuto myšlenku nalezl velmi jednoduchou formuli, která však shrnuje množství největších myšlenkových motivů, které v 17. století hrají úlohu základní. Zní: najít v sobě obraz bytí nekonečného, v obraze tohoto bytí nekonečné bytí samo a v nekonečném bytí všecko. V této formuli je pak obsaženo dvojí: na prvním místě je ukázána logika soustavy; ideje či kategorie mysli jsou samy způsobem, kterým se nám jeví nekonečné bytí, jsou zpřístupněním

8 – 73 – 12

nekonečného. Na druhé straně však vztah mezi nekonečným a konečným jest také proces, drama, veliké kosmické dění – to dění, v jehož středu jest člověk, jeho zápas a volba mezi dobrým a zlým, mezi uzavřením do sebe a otevřeností pro všecky a všecko, pravou universálností.

Jakým způsobem najde světlo mysli v sobě obraz nekonečného bytí? Nejinak než jak se to děje u jiných myslitelů Komenského doby, u Campanelly a Descarta. U obou těchto myslitelů hraje důležitou úlohu vyvracení skepse pomocí sebejistoty vědomí. U obou jest tato sebejistota zároveň spojena s jistotou o nekonečném bytí. Komenský připomíná mnohem spíše Campanellu než Descarta, ba lze říci, že jeho důkazy jsou skoro vesměs čerpány z Campanellových děl Atheismus triumphatus a Universalis philosophia seu metaphysicae partes tres. Ale u Campanelly není opět rozlišena pochybnost o esenci od pochyb o existenci; následkem toho chybí zde opět myšlenka, kterou má Komenský společnou s Descartem, že totiž světlo mysli nezaručuje zprvu existenci svého předmětu a že cogito znamená první naši jistotu *existence*. Zde je tedy pravděpodobný vliv velkého protagonisty 17. století, kterého Komenský jinak v některých svých spisech ostře kritisoval.

Po předvedení celé soustavy kategorií jest tedy čtenář zastaven námitkou: ale to všecko jsou pouze myšlenky, tvé a mé. Kdo ví, zda kde je co reálného?... Ve spánku se nám zdá, že všelicos vidíme, slyšíme, mluvíme a konáme, ale po procitnutí vidíme, že to nic není... Na to zní tedy s Descartem odpověď: máme již cosi nejreálnějšího, totiž nás samy, kteří takto o věcech přemýšlíme a mluvíme. Z toho nyní vyplývá, že mysl, totiž rozvrh veškerého jsoucna, nesporně jest, a jelikož v sobě obsahuje rozvrh

universa, musila by být celkem a nikoli částí jsoucího, kdyby neexistovalo nekonečné bytí. Po tomto důkazu z Atheismus triumphatus následují ještě jiné důkazy, na př. z nezbytnosti, aby existovalo plné bytí, je-li dána nicota a bytí konečné, dále důkazy ve všech kategoriích jsoucího a ve všech druzích substancí konečných: zde máme před sebou veskrze modifikace a uspořádání chaoticky navrstvených důkazů Campanellových. Ale veškerá tato konstrukce, mnohem méně rigorosní než Descartův důkaz z ideje nekonečnosti, směřuje přece jen k témuž cíli, který kdysi naznačil sám Descartes ve svém posudku Prodromu pansofie: k vyvození všeho poznání věcí z jediného principu a nepřetržitým pořádkem. Tento princip jest, jako u Descarta, cogito; jenže světlo mysli, která má jistotu své existence, je u Komenského pojato podobně jako u Leibnize více logicky než, jako u Descarta, matematicky.

Toto jednotné vyvození reálného obsahu světa jest tedy vlastní obsah oné geometrické metody, kterou Komenský nyní vykládá. Při tom se ovšem používá nyní nejen dat smyslových, nýbrž i „zprávy“, t. j. theologických dogmat jako dolních návěstí, neboť pansofie chce *veškeré* prameny poznatků sjednotit a shrnout. Proto první reálný svět, „mundus archetypus“, je výkladem o samotném obsahu mysli nekonečné, v níž jako svém původu je obsaženo všecko konečné jsoucno. První reálný gradus pansofie není tedy v tomto novém rozvrhu, jako kdysi v době Dilucidace, svět viditelný – svět přírodní, nýbrž je to svět nekonečné mysli, který v sobě nemá nikde záporu, nikde konečnosti a meze. Důležité jest, že i zde se veskrze aplikuje onen soubor kategorií, jímž se zabýval svět

možný, a že z toho vyplývá celá členitost a činnost tohoto prapůvodního pramene veškerenstva. Soustava Komenského není tedy již čistě vzestupná, jako byla v době, kdy ji její autor srovnával s chrámem Ezechielovým, stoupajícím po úbočí až k nejtajnější svatyni. Pod jakým vlivem nastala tato transformace soustavy, prozatím nevíme; není vyloučeno, že to bylo studium Campanellova spisu *Universalis philosophia seu metaphysica* z r. 1638; neboť také u Campanelly setkáváme se v tomto spise s řadou paralelních světů sestupných – od archetypu přes svět duchovní k matematickému (prostoročasovému) a viditelnému, hmotnému; jisté je však, že teprve tato transformace umožnila nyní autoru soustavy vtělit v jeho jednotu ústřední motiv mravně-duchovní, který hýbal jeho myšlením již od dob Hlubiny bezpečnosti a který tvoří zvláštní originalitu jeho synthesy. Neboť svět, jak jej líčí Komenský, není toliko struktura, nýbrž drama; nejen statika, nýbrž velké dění.

Tato původnost se projevuje nejprve v následujícím gradu, světě čistých myslí, prvním to obraze nekonečného bytí. Tento svět zdá se být na první pohled pouhou výplní, která je diktována církevní tradicí. Ve skutečnosti přináší první zápor, vyplývající z konečnosti, a rozhodnutí pro zápor absolutní, pro nicotu proti bytí, které provádí andělská mysl, když se stává démonem. Stvoření se tak stává obětí sporu: démonická moc se postavila vedle absolutního jsoucna, pravdy a dobroty; a to se stává motivem dalšího tvoření, tentokráte viditelného a hmotného světa. Jeho existence není již původně nezkalená, nýbrž celá je v přísvitu dvojí možnosti, velikého rozhodnutí. Zlo zde je od počátku obsaženo, ale v podobě relativní, nezbytné

a neodlučné od dobrého; tak na př. vše v přírodě se udržuje jen na úkor druhých bytostí, jejich smrti a bolestí.

Vylíčení tohoto viditelného světa je věnován čtvrtý gradus pansofie. Tento čtvrtý gradus se opírá z velké části o Synopsis fysiky, o onen spis z r. 1632, který Komenský v amsterodamské době poněkud přepracovaný znovu vydal. Na celkové koncepci, která tolik dluží v jednotlivostech Baconovi a Campanellovi, zde mnoho nezměnil. Vrcholem a shrnutím přírodního světa je člověk, mikrokosmos. V jeho osudech, v jeho rukou je smysl všech přírodních věcí. Jeho hlavním rysem jest ve shodě s tím nikoli rozum a myšlení, nýbrž svobodná vůle. Neboť běží o to, aby se rozhodl buď pro bytí nebo pro nicotu, pro pravdu či klam, pro řád a jeho dotváření nebo pro zmatek a chaos. Člověk se může stát spoludotvořitelem světového řádu; nekonečno naň apeluje; ale nekonečno samo musí vystoupit na jeviště, samo musí navrátit konečné věci k jejich prameni, má-li být splněn smysl stvoření. Na druhé straně však stojí možnost, aby zápor relativní, obsažený v přírodním jsoucnu, stal se absolutním, aby démonie zavládla v jsoucnu, aby ze zla nezbytného se stalo zlo pro zlo. Taková je alternativa, v jejímž světle stojí lidský život a tím celá příroda.

Tam, kde člověk vstupuje na cestu řádu a jeho dotvoření, ukazuje svou povahu bytosti nadřazené celé přírodě. Může ji napodobit, doplňovat a přetvářet: tím je zároveň její kvintesencí i překonáním. Princip tohoto překonání, toť dovednost (ars). Dovednost je sice na jedné straně vzdálenější od prapůvodu než příroda, neboť vzniká napodobením přírody; ale na druhé straně jest toto dotvá-

ření jsoucna pod vedením přírody, na základě přírody učitelky a pod vedením jsoucna, již samo obratem v cel-kovém postupu jsoucna: sestup končí, nastává vzestup. Neboť neběží o nápodobu jako takovou, nýbrž o naplnění cíle a smyslu věcí, o to, pomoci jim samým k jejich pravdě a pořádku, který by se bez této pomoci nemohl zdokonalovat a posilovat. Proto tento přehled lidských dovedností, tato elementární filosofie techniky a lidské práce, má v celku filosofie Komenského tak velký význam. Je mnoho myslitelů na počátku novověku, kteří pojali universum právě tak ve stupních a souběžných poschodích; mnozí obměňovali starou myšlenku o procesu a návratu všech věcí, ale nikdy se tento návrat a vzestup neděl světem lidské práce, nikdy nebylo pochopeno, že *ars*, dovednost a práce, jest tvorbou celého nového světa. Přehled technik, které zde Komenský podává, děje se opět podle schematu z první filosofie, podle „abecedy věcí"; jeho detail není ve všem zajímavý, ale v celku zde máme před sebou neobyčejně jasný obraz toho, jak soudobý člověk viděl tehdejší pracovní a technický svět, úvod do jeho stavby a rudimenty každého oboru; a jsou zde v oddílu, věnovaném řízení lidské mysli, kapitoly pedagogické dosud nevytěžené.

Jako je dovednost ovládajícím výtahem z přírody, tak dovednost ovládat člověka je výtahem a kvintesencí všech dovedností. Má název rozumnost (prudentia) a člení se ve vládu nad sebou (ethika), nad sebou a druhými (symbiotika), nad druhými ve společenských celcích: v rodině (ekonomika), ve škole jako státu v malém (scholastika), ve státě (politika, monarchika). To vše jest či mělo být předmětem šestého gradu pansofie. Že tato úvaha směřuje k stále vyšší celkovosti, universálnosti, je zřejmé,

neboť spolu s obcemi politickými vynořuje se již rovněž možnost nejen jejich vzájemných reakcí, bojů, srážek, nýbrž i jejich harmonického soužití a sjednocení.

Sedmý gradus se zabývá tím, co posléze vládne člověku a dává všem jeho snahám kladný, všeobecný, pravdivý smysl; tím, bez čeho podle přesvědčení Komenského může být v životě jen chaos a klam. Běží o to, otevře-li se člověk nekonečnu nebo uzavře-li se do sebe; jako v Centru securitatis, i zde jest rozhodnutí spatřováno v boji se samosvojností a vůdcem i učitelem v tomto boji jest ten, kdo překonává zlo a konečnost tím, že se dovede obětovat do krajnosti, kdo přináší vlastní bytost za oběť. Tím je pak zahájena pravá universálnost, tím se konečné bytí vrací k nekonečnému; a člověk se svými stále se zdokonalujícími dovednostmi a vynálezy, se svou organisací vždy universálnější a směřující k usmíření všech, se stává místem tohoto velkého smíření.

Osmý gradus jest pohled na bytí usmířené a navrácené k svému počátku, pohled do věčnosti. – Úvahou o *užití* všech pansofických poznatků (hlavně vytvoření institucí, zaručujících světový mír a harmonii) je soustava uzavřena. Je to, jak patrno, soustava zároveň odhalující stavbu a historii universa, spojující obojí v jednotu, a to myšlenkou nekonečna: neboť idea, základ struktury všech reálných světů, jest konečný obraz nekonečného, a celé světové drama jest rovněž dramatem vztahu konečného k nekonečnému, odpadnutí od něho a návratu k němu. Systém je zároveň soustavou logické stavby – more geometrico – i spirituální zkušenosti, které jsou zde uvedeny v jednotu. Myšlenka abecedy věcí je blízko příbuzná Leibnizově characteristica universalis; geometrická linie

celku, vycházejícího z nekonečné bytosti, připomíná Spinozův systém geometricko-deduktivní; obojí je ovšem u Komenského provedeno technicky mnohem méně uměle. Zato však žádný z myslitelů 17. století nevtělil do jednotné soustavy tolik různých motivů zároveň a při tom s prostředky tak přehlednými a jednoduchými, jako náš český vychovatel-filosof. Vynikne to zejména ve srovnání s Campanellou, z něhož tolik čerpal v jednotlivostech, ale který nikdy nedospěl k architektuře tak jednoduché a zjemnělé zároveň; vynikne to i ve srovnání s Descartem, jeho lineární stavbou systémovou na rozdíl od krouživé a s hloubkovými perspektivami počítající architektury u Komenského.

Aby rozdíl obou systémů Komenského (v době Dilucidace a v době Všeobecné porady) jasněji vynikl, podáváme nyní závěrem schema obou.

Dilucidace: svět možný → svět viditelný
svět umělý
svět mravní
svět duchovní
svět věčný

světy reálné: vzestup

Všeobecná porada:
svět možný → *cogito* → světy reálné ← svět věčný
nekonečné bytí,
svět archetyp
↓
svět duchů
↓
svět viditelný
(hmotný)
↓
svět umělý (svět lidské práce)

svět duchovní ↑

svět mravní
(ethika,
politika) ↑

Tuto pouť mysli universem chce vševěda podat všem. Měla být jakýmsi úvodem do filosofie pro všechny lidi, zasvětit každého do smyslu světa, do podstaty jeho procesu a lidského poslání v něm. Byla tedy opět kusem didaktického úsilí, příručkou všeosvětného snažení. *Filosofie pro všechny – to je myšlenka, která se zde vyskytuje v 17. století po prvé* a připravuje osvícenství, i když osvícenské vědění a filosofická propaganda má docela jiný obsah a jiné pojetí člověka, který se tu již stal bytostí zcela autonomní.

Přes to však, že Komenský nedošel nikdy k autonomní lidské osobnosti, která se staví proti celému ostatnímu světu a vznáší na něj požadavky, které pramení pouze z ní samé, předpokládá jeho výchovný plán a jeho výchovné pojetí světa člověka ne jako pasivní, nýbrž činnou a činorodou bytost. Výchova u Komenského přes všechnu mechanistickou frazeologii, které Komenský někdy užívá (hovoří o „mechanické metodě“ a „didaktickém stroji“), není nikdy formováním předmětu, uvažovaného jako pouhý předmět. Nikdy neběží o receptář návodů, podle nichž by bylo možno na základě známých zákonitostí dosáhnout libovolných výsledků, nýbrž výchova předpokládá spontánní a volně se vyvíjející lidskou bytost, jejíž toužení a snažení je pouze zachyceno vychovatelským kadlubem a svedeno do drah, které jí ušetří bloudění a zmatků a vede ji jistým krokem v bludišti světa. Proto není náhodou, že Komenský v době, kdy propracovává svou filosofii v soustavu vševědy, dochází rovněž k stále aktivnějšímu pojetí člověka, dochází k přesunu váhy z oblasti pouhé recepce skutečnosti do oblasti vůle a schopností. Nikoli rozum, nýbrž svobodná vůle jeví se mu posléze tím, co člověka odlišuje od jiných bytostí. V trojici

mysl, vůle, schopnosti, která je pro člověka příznačná, jsou dva aktivní členy proti jednomu receptivnímu. Aktivita, o kterou běží, není abstraktní činnost mysli, nýbrž je zároveň hrou schopností, kterými zasahujeme do vnějšího světa, aktivitou jazyka a ruky, společenského styku a práce. Komenský při všem důrazu na rys nekonečnosti v naší mysli a vůli, který člověka odlišuje ode všech konečných bytostí živých i neživých, nikdy nedospěl k pojmu isolovaného, do sebe uzavřeného vědomí, který vyznačuje pojetí Descartovo, jež mělo pro celou moderní filosofii a psychologii tak dalekosáhlý, ale snad i osudný význam.

Inventivní charakter metody Komenského, inventivní a tím aktivní směr celého jeho nazírání projevuje se pak v onom stále více zdůrazňovaném přerůstání pansofie v snahy všeosvětné a všenápravné. V podstatě již v zárodku pansofie je obsažen tento praktický zřetel, pansofie je ideově neodlučná od koncepce nápravy věcí lidských; ale povaha práce nesla s sebou, že jisté theoretické koncepce, jako první filosofie a náčrt pansofické soustavy, musely být podrobněji vypracovávány dříve než projekty ve vlastním slova smyslu nápravné. Ty se počínají projevovat hojněji až v Cestě světla a rozrůstají se časem tak, že celý pansofický systém do sebe pojímají jako pouhou část. Důsledkem toho je, že soustavnou formu pansofie máme před sebou hlavně v celku díla všenápravného. Toto dílo nápravy je rovněž neseno myšlenkou vynálezů, které vyrůstají na podkladě shody ve struktuře různých oblastí a oborů života, jako jsme to viděli u didaktických pravidel, u organisace školství, u učebnic jazykových a naukových a u encyklopedického díla. Inventivní proud tvorby, kterému se Komenský marně snažil dát výraz též na poli přírodovědeckém, uvolnil si cestu do oblasti společenské organisace, hlavně organisace mezinárodních vztahů, aby dotvořil jednotu, souměrnost a harmonii tam, kde v dosavadní skutečnosti chyběla anebo byla pouze naznačena.

Nápravné projekty Komenského nejsou utopií v tom smyslu jako Platonova Ústava nebo Campanellův Sluneční stát. Nejsou to útvary zplna vykonstruované, kde si spisovatel sám poskytuje všecky dané předpoklady svého problému. Komenský konstruuje vždy až od jistého bodu, hledaje především nějaké přichycení k realitě. Tak vyrostly projekty Cesty světla z úkolů, které mu dala cesta do Anglie se všemi svými problémy smíru a šíření civilisace do zámoří, problémy, jež se mohly konkretisovat jen na půdě velké námořní říše. Také Všeobecná porada o nápravě věcí lidských se chce přidržovat možností, které kynou z velkých mírových kongresů, na nichž se v 17. st. na dlouhou dobu rozhodovaly osudy evropského lidstva. Těmto poradám, těmto schůzím politických empiriků by chtěl Komenský svým dílem, vyrostlým původně z projektů církevního smíru, ale přecházejícím brzy na nejširší pole politiky, dát pevnou oporu ideovou, velkorysý program. Tento program obsahuje především odůvodněné možnosti obecné porady, světového kongresu, jehož by se účastnili představitelé tří hlavních „věcí lidských", učenosti a vědění, politiky a věcí církevních. Po tomto odůvodnění je zde i výklad metody, kterou lze dosáhnout shody, ba která ji zaručuje, a to ve všech směrech, v nichž se pociťuje potřeba nápravy: ve vědě, v organisaci společnosti, ve věcech náboženských. Je to ovšem metoda založená na myšlence panharmonie, metoda diskuse na

základě společně uznaných principů, které nejsou ničím méně než sám systém pansofický v kostce. Potom přichází dílo nápravné samo, na prvním místě náprava vědění opředního o vnější svět – pansofie ve vlastním smyslu slova, dále náprava způsobu, jak myšlenkový poklad odevzdáváme druhým a šíříme – náprava výchovy, vševýchova, objímající celý život člověka od kolébky až do hrobu, provádějící důsledně myšlenku, že život je ve svém celku učením a celý svět školou; náprava jazyků, k níž patří mimo jiné universální pojmový jazyk; konečně všenáprava, svorník celé stavby nápravné, totiž dílo nápravy lidské společnosti v jejích hlavních funkcích, osvětné, politické a náboženské. Zde máme před sebou jakýsi náběh k filosofii dějin jako postupného zlidšťování, humanisace, stavení nelidskosti smazáním neharmonické, rozporné minulosti, zavedením vzájemné snášenlivosti a vzájemným usmířením všech. Snášenlivost není jen něčím záporným, je vyhledáváním shod, je důrazem na jednotu proti odlišnosti, je aplikací synkritického způsobu myšlení v oboru společenské organisace. Ze všeobecného příkazu snášenlivosti není vyňat nikdo, ani židé, ani mohamedáni, ani pohanští národové. U všech je povaha lidská, podstata lidské bytosti táž, různost jejich životního způsobu a názorů krouží kolem téže podstatné jednoty. Ke zlidštění života patří dále probudilost. Člověk se musí aktivně účastnit procesu rozvíjení osvěty, otvírajícího a prohlubujícího se smyslu, který se rozvíjí kolem něho a v něm. Nikoli autority a tradice, ale světlo věcí a mysli, které si navzájem odpovídají – taková je myšlenka všeosvětná. Světlo vzrůstá, množí se postupem doby, nelze je uchovat v dětinském věku světla mysli, představovaném starou

předkřesťanskou, i jen ryze theologickou soustavou. Komenský je ve sporu starých a moderních po Baconově vzoru pro ty druhé a patří k těm, kdo připravují myšlenku stálého zdokonalování a pokroku světla mysli. Náprava sama je nápravou filosofie, theologie a právně politické soustavy. Jejím heslem v každém z těchto oborů je *celek*, celistvost, organičnost. V oboru filosofie již výsledek známe, je to pansofie. V oboru politiky běží o shromáždění, zorganisování, sjednocení všech národů světa v jediný celek, o jejich svornost, k níž patří urovnání sporů a odstranění válek i zamezení samotných příčin k nim. Taková politika je založena na přirozenosti věcí, jako byla na ní založena pansofická filosofie, a tvoří přímou obdobu k ní. Jako se Komenského filosofie staví proti subjektivismu a skepticismu, tak se jeho politika staví proti praktickému a politickému subjektivismu, totiž proti macchiavellistickému egoismu a theorii o státní rezóně jako poslední politické normě. Vlastní účel politiky je mimostátní, nadstátní, universální. Tyto Komenského myšlenky mají vzhled přežívání středověkého universalismu, ve skutečnosti jsou pokusem o překonání moderní problematiky suverénního státu konceptem universální harmonie, panharmonickým principem, založeným v samotné poslední povaze věcí, v absolutní jednotě bytí. Konkretní provedení těchto myšlenek je u Komenského často mlhavé, ba i sporné. Někdy věci vypadají, jako by mu běželo o nadstát, jindy o pouhou organisaci autonomních států, ne-li úplně suverénních. Také náboženství bude v soustavě všeobecné harmonie jiné: tolerantní křesťanství splňuje ony nároky universality, které charakterisují nápravný projekt vůbec. Nejdůležitější jsou však instituce, které musí být zavedeny

k udržení jednou dosaženého pořádku v lidských věcech. Jsou to tři nejvyšší sbory či tribunály, bdící nad tím, aby se vše nevrátilo do starých kolejí, rozhodčí sbory, zasahující ve všech sporech, které by se snad vyskytly mezi vzdělanci, kněžími a vládami: sbor světla, konsistoř svatosti a mírový soud. Všechny mají mezinárodní charakter. Sbor světla navrhoval Komenský již v Cestě světla, ale s menší kompetencí, tehdy jen ve formě mezinárodní akademie. Zde je každý z nich již jakýmsi mezinárodním ministerstvem osvěty, kultu a spravedlnosti. Sbor světla má nejen úkol vědecký, ale též organisuje a kontroluje všecko školství a šíří osvětu ke všem národům. Mezinárodní konsistoř či všeobecné presbyterium bude mít funkci ekumenickou, půjde jí o jednotu církví při jejich autonomii. Ale i mírový soud bude mezinárodním ministerstvem, bdícím nejen nad možnými konflikty mezi státy, nýbrž i nad mírovým smýšlením ve společnosti, nad výkonem práva a nad zmezinárodňováním právních norem. Všecky tyto instituce slouží posléze šíření osvěty, světla mysli, jednoty mezi lidmi a jsou v tomto smyslu institucemi výchovnými. Komenský uvádí pravidla, jak každá společnost a každá instituce, počínajíc rodinou, může a musí se stát nástrojem všeobecné nápravy výchovou.

Tak pozorujeme, že příroda i společnost jsou u Komenského viděny v jeho všenápravném rozvrhu stejně pod zorným úhlem výchovy. Vševychovatelská filosofie Komenského si Všeobecnou poradou, na níž pracoval do konce života, dala monumentální výraz. V ní inventivní ráz jeho harmonisační, synkritické metody dospívá svého vyvrcholení. Člověk zde aktivně spolupracuje na dotvoření plánu veškerenstva a na vyplnění jeho smyslu. Je

tedy ještě mnohem více v popředí než v myšlení renesančním, kde sice rovněž tvoří střed všeho stvoření, ale pouze jako obraz, míra a symbol všech symbolů. Plnit aktivně lidské poslání a příkaz znamená u Komenského zlidšťovat svět a společnost, racionalisovat život, proplánovat, prosvítit světlem mysli všechny jeho krajiny a přispět tak k posílení a zmohutnění člověka. Toto zmohutnění a osamostatnění je však u Komenského ještě součástí kosmického plánu, jehož člověk sám není původcem. Proto mu též lidský rozum není posledním pramenem a normou vší pravdy. Ale zmohutnělý, aktivní, universálním světlem mysli prakticky pracující člověk je přece předpokladem další etapy, k níž Komenský sám nedospěl a kterou máme ztělesněnu v metodickém úsilí Descartově. Tam lidský rozum sám se prakticky stává normou pravdy a člověk se klade již autonomně proti celému světu, bojuje požadavky své mysli a rozumným jednáním na nich založeným i aplikací svého vědění, jež se samo stává druhem vlády nad věcmi, o své místo v universu. Pro pedagogickou soustavu, kterou vytvořil Komenský jako jediný z velkých myslitelů 17. věku, bylo setrvání na prvním stanovisku jedinou možnou, skutečně živnou půdou. Neboť vstoupit na cestu Descartovu by bylo znamenalo dát se zároveň cestou mechanistického pojetí přírody, cestou postupného vytváření odborných věd, cestou za poznatky, jež dovolují vše, s čím zacházíme, ovládat jako předmět vlastní vůle, jako plastickou skutečnost, které vnutíme podle libosti z vnějška její tvar. To, že Komenský vybudoval svou soustavu vychovatelskou z prostředků ryze filosofických, na základě kosmické harmonie jako podstaty výchovného procesu, způsobilo, že prostředky výchovné nejsou u něho

sice vyvozeny z objektivně přesného kausálního rozboru výchovně vzdělávacího procesu, ale zato je zde zachycen celý pojmový rozvrh pedagogického oboru, jsou zde vytvořeny všecky jeho základní kategorie, jejich vztahy a problémy, které v nich jsou uloženy. V tom smyslu je skutečně zakladatelem pedagogiky jako vědy, onoho universálního umění, jak učit všechny všemu, jehož původ reklamuje v úvodu Didaktiky pro sebe jako svou originální myšlenku. Ba není vyloučeno, že toto vychovatelství, které žáku a chovanci podává ustavičně v každé jednotlivosti nějakým způsobem celek universa i lidské poslání v něm, apelujíc na spontaneitu chovance těmito velkými motivy a cíli, je samotné podstatě procesu výchovy a vyučování blíže než leckterý moderní rafinovaný metodismus, formující člověka libovolně zvenčí. Chybí v Komenského soustavě ovšem zřetel k individualitě jako takové, k jejím zvláštním, nikoli universalistickým rysům. Ale jeho výchovný universalismus svým zpřehledněním, zachycením, promyšlením, prosvícením celku života u jednotlivce i společnosti je především svéráznou racionalisací tohoto nepostradatelného činitele kontinuity vzdělané lidskosti, kterým je výchova, a patří k těm výkonům lidského ducha, z nichž se v souhlasu i nesouhlasu vždy bude učit a orientovat vychovatelská myšlenka.

PEDAGOGICKÉ NÁZORY J. A. KOMENSKÉHO

Naší didaktiky začátkem i koncem budiž: hledat a nalézat způsob, podle něhož by vyučující učili méně, ti však, kdo se učí, naučili se více; podle něhož by školy měly méně shonu, nechuti a marné práce, avšak více klidu, potěšení a pevného výsledku; obec křesťanská méně temnot, zmatku a nesvárů, více světla, řádu, míru a pokoje.

Velká didaktika.

9 — 73 — 12

KOMENSKÉHO PEDAGOGICKÁ SOUSTAVA

Kdo oboje[1]) srovná, pozná, že všecek základ, vzatý ze samotné přírody, je náš právě tak jako podrobné rozvržení všech věcí. Druzí se zabývali pouze stanovením pravidel a sdělením zvláštních pozorování.

Česká didaktika.

Otázkami výchovy se zabývali filosofové a jiní myslitelé dávno před Komenským. Dávno před ním se snažili zlepšit výchovu mládeže, učinit vyučování přirozeným, názorným.

Bezprostředně před Komenským věnovali výchově značnou pozornost humanisté. Doba renesance Evropy, ožití zájmu o člověka, nemohla si nevšimnout výchovy a nepřijít s novými názory. Komenský je však první, kdo po dlouhém vývoji názorů a požadavků na výchovu vytváří nový filosoficky založený pedagogický systém. Jako titan ducha vytváří synthesu ze všeho, co cenného bylo dosud ve výchově objeveno, a ze svých bohatých znalostí a zkušeností výchovných, proniknutých demokratismem vyvěrajícím z hlubokého pramene husitské tradice, a anticipací zítřků lidské společnosti vytváří pedagogický systém, v němž není podstatných mezer, v němž nalézají svůj odraz všechny nejdůležitější stránky výchovy.

Komenského znalost dosavadních pedagogických názorů je obsáhlá. Není snad význačnějšího pedagogického myslitele, aby ho Komenský neznal, od autorů antických, Catona, Cicerona, Plutarcha, Quintiliana, Seneky až po

1) Oboje, t. j. díla pedagogických myslitelů před Komenským a Komenského Didaktiku.

spisovatele téměř současné. Kolik autorů uvádí jen ve své Didaktice! Je tu jmenován Filip Melanchthon, Wolfgang Ratke, Eilhard Lubin, Jan V. Andreae, Jan Caecilius Frey a několik jiných, dnes již zapomenutých nebo téměř zapomenutých autorů.

Stejně bohaté jsou jeho pedagogické zkušenosti. Začal je získávat hned po návratu ze studií, kdy působil jako učitel v Přerově, pak ve Fulneku a v Lešně. Později řídil školu v Blatném Potoce. I jako biskup Jednoty, kdy měl vážné starosti o svůj rozptýlený houfec věrných víře otců, věnuje několik hodin denně vyučování mládeže. Úděl exulanta i čelného představitele Jednoty bratrské ho vede za různými posláními téměř do všech koutů Evropy. Polsko, Litva, Prusko, Anglie, Nizozemí, Švédsko i Uhry jsou země, kde všude cestoval a kde se také seznámil se stavem školství.

Komenského pedagogický systém se dále opírá o dobrou znalost tělesného a duševního vývoje dítěte. Psychologické stránky jeho systému si všímá na př. Kvačala[1]) ve své monografii o Komenském. Hodnotí příznivě skutečnost, že Komenský respektuje psychiku dítěte, ale že psychologickou stránku nepřeceňuje. To je hodnocení s hlediska Kvačalovy doby. S hlediska doby Komenského je třeba vidět přednost v tom, že význam znalosti psychiky člověka pro výchovu nepodceňuje. Zásluha Komenského tkví právě v tom, že se o znalost psychiky dítěte opírá. Záslužné je rovněž to, že ve svých pedagogických spisech nevěnuje příliš velkou pozornost metafysickým a málo cenným psychologickým pojmům.

1) Jan Kvačala: J. A. Komenský. Jeho osobnost a jeho soustava pedagogické vědy, Praha 1921.

Pedagogická soustava Komenského je logicky utříděna. Kvačala[1]) se domnívá, že se mstí přílišné oddání pedagogiky, která má být uměním, logice. Víme však, že se v celých dějinách pedagogiky po Komenském jeví snaha vytvořit z pedagogiky vědu stejně přesnou, jako jsou jiné vědy, zejména vědy přírodní. Komenského zásluha tkví mimo jiné právě v tom, že se jako jeden z prvních snažil učinit z pedagogiky vědu. K nesprávnému hodnocení snad vedla Kvačalu domněnka, jako by Komenskému šlo především o logické souvislosti, nikoli o jevy samotné. Komenského systém má pevné logické členění, svou Didaktiku opírá o synkritickou metodu, didaktické pojednání o nejnovější metodě jazyků buduje analyticky, avšak především sleduje logiku samého předmětu, logiku výchovného procesu. Nejen jednotlivé požadavky a názory, ale celý systém je vzat ze samé povahy věcí. Jak jinak by bylo možné, že spis založený synkriticky je obsahově i smyslem souladný se spisem, v němž autor postupuje analyticky?

V některých případech se u Komenského objevují na tutéž věc různé názory. Ty však často vyplývají z toho, že se na týž jev dívá s různých hledisek. Tak na př. spoutává pevným řádem školní život. Určuje, kdy má mládež chodit do školy, ve spisech potockého období stanoví i přesný rozvrh, školu přirovnává k tiskárně, v níž jsou stejně jako jeden arch papíru potištěny všechny. A na druhé straně stojí jeho heslo Omnia sponte fluant, absit violentia rebus. Mohlo by se zdát, že si uvedené požadavky odporují: na jedné straně žádat pevný řád, na druhé straně chtít, aby všechno plynulo nenásilně. Ve skutečnosti je onen pevný

1) Jan Kvačala: J. A. Komenský. Jeho osobnost a jeho soustava pedagogické vědy, Praha 1921.

řád založen na poznání toho, k čemu vývoj samovolně dospěl. Je nutné, aby mládež v určité přesně vymezené době začala chodit do školy, protože to vyžaduje stupeň jejího tělesného i duševního vývoje, vyžaduje to příprava pro život, stejně jako je nutné, aby si v této vymezené době získala určité vědomosti nezbytné pro život. Na druhé straně se v těchto časových, organisačních opatřeních přihlíží k duševnímu rozvoji mládeže, k individuálním rozdílům mezi žáky. Je na učiteli, aby nenásilně, jakoby hrou uměl splnit stanovené požadavky. Podobně je tomu u Komenského i v mnoha jiných otázkách. Povrchní, nedialektický pohled na Komenského tvrzení umožnil, aby v něm hledali oporu pedagogové naprosto protikladných směrů. Tak se o Komenského opírá Ignác Felbiger, podle jehož slov se mají žáci učit na povel, tak jako vojáci cvičí na povel[1]). A na druhé straně se na Komenského odvolává volná škola.

Svůj pedagogický systém Komenský po prvé popisuje v Didaktice. Vychází z cíle výchovy, na němž jsou závislá všechna další pedagogická opatření. Aby bylo možno dosáhnout cíle výchovy, je třeba zjistit, má-li k tomu člověk předpoklady. Na tuto otázku odpovídá Komenský v části, jež zkoumá předpoklady výchovy, kladně. K dosažení cíle výchovy však musí být člověk vzděláván.

Vzdělávání mládeže se uskutečňuje ve škole, při společném vyučování. Aby bylo dosaženo cíle výchovy a vůbec cíle života člověka, musí být vyučování všeobecné. Aby vyučování plnilo svůj úkol, musí se řídit určitými požadavky. Tyto požadavky nevnáší Komenský násilně,

1) Johann Ignaz Felbiger, Die wahre saganische Lehrart.

nýbrž vyvozuje je ze samé povahy vzdělávacího procesu.

Nestačí však dát mládeži jen vědomosti, musí být také vychovávána. Každého člověka určeného k vzdělávání je třeba učinit také ušlechtilým. Ve Vševýchově klade Komenský otázku: „K čemu je škola, nezbavuje-li nectnosti (duševní nečistoty)?“[1]) K výchově přihlíží ve všem vyučování. Když se na př. zabývá obsahem vzdělání, mluví i o obsahu výchovy.

Celý dlouhý proces výchovy a vzdělávání rozděluje na etapy, na období, na stupně od nejnižšího až po nejvyšší – akademii.

Závěrečná část jeho pedagogického systému je věnována organisaci škol, určuje, kdo má školy zřizovat, komu přísluší péče o ně.

Systém nastíněný v Didaktice uchovává Komenský v podstatě i ve svém posledním soustavném pedagogickém spise, ve Vševýchově.

Předností celého systému a jeho vnitřního uspořádání je, že Komenský od sebe násilně neodtrhuje proces vzdělávání a výchovy. Je si vědom výchovného vlivu vzdělání, má stále na zřeteli jeho výchovnou úlohu. Proto také od sebe neodtrhuje obsah vzdělání a výchovy, nýbrž pojednává o obojím v souvislém celku. Teprve když mluví o metodách, jedná zvlášť o metodě věd, umění, jazyků a metodě mravů. Teprve když jde o to, dát faktu mravní význam a úlohu ve výchově, jedná zvlášť o metodě, jak toho dosáhnout. Škola má vzdělat moudrého člověka, moudrost však je pro Komenského zároveň důležitým pojmem oblasti mravní.

1) Vševýchova, kap. V, odst. 13.

Všechna opatření k „usnadnění“ vzdělávání plní i svou úlohu výchovnou. Tak chce Komenský vychovat člověka, který by se po celý život vzdělával. Proto se snaží, aby vyučování bylo radostné a příjemné jako hra. Chce vychovat člověka tvůrce, proto i celé vyučování má být prostoupeno tvořivou účastí žáků. Tomuto požadavku odpovídá i obsah vzdělání.

Od Didaktiky české, určené českému národu, přes Velkou didaktiku, která ukazuje, jak by bylo možné a užitečné vzdělávat a vychovávat všechnu mládež kteréhokoli národa ve všem a všemu, a přes četná pojednání zabývající se jednotlivými otázkami výchovně vzdělávacího procesu vede cesta až k Vševýchově, v níž se Komenský zabývá opět celou soustavou pedagogiky.

Soustava vyložená ve Vševýchově vychází ze systému, jehož základ je již v Didaktice. Vševýchova je však založena na široké koncepci všenápravy. V ní Komenský uvažuje o universálním vzdělání mysli a o zavedení takového řádu do celého života, aby se mohla mysl člověka, která je po celý život příjemně zaměstnána, stát zahradou radostí.

Již názvem Komenský ukazuje, čím se liší soustava Vševýchovy od soustavy nastíněné v Didaktice. Zatím co Didaktika usiluje o vzdělání a výchovu mládeže, ve Vševýchově je vzdělávání rozšířeno na celý život člověka od početí až do smrti. Podle Didaktiky má výchova a vzdělání připravit mládež na život v činorodé práci. Člověk má být po celý život prakticky činný a přitom se má stále vzdělávat. Ve Vševýchově dává Komenský této myšlence vzdělávání a výchovy rozšířené na celý život i organisační formu.

Zorganisováním života se zabývá celá Všeobecná porada o nápravě věcí lidských, věnovaná organisaci a náplni

školy pozemského světa, výchově a vzdělání člověka, které začíná početím člověka a končí jeho smrtí. Již v Didaktice viděl Komenský ve výchově prostředek reformace, nejprve českého národa, potom všech křesťanských zemí. V Cestě světla, kde se po prvé zmiňuje o programu realisovaném ve Všeobecné poradě, vidí ve výchově nástroj, jak vzdělat, jak zušlechtit k pravému křesťanství všechny národy – i národy, které dosud nejsou křesťanské. Výchovu nyní začíná také rozšiřovat i na dospělé, dávaje jí v tom smyslu též tvářnost.

Až po věk mužnosti je ve Vševýchově vzdělání organisováno podobně jako v Didaktice. Po přípravných školských stupních, kdy se mládež připravuje na školu života, následuje škola mužnosti. V ní se člověk začíná učit ve společnosti lidské zreformované podle Všenápravy a ve styku s věcmi, s nimiž zachází. Nástrojem k lepšímu poznávání společnosti i věcí, k výkladu i užití, je mu zreformované celé lidské poznávání i vědění, o kterém jedná Pansofie.

Ve Vševýchově Komenský nejprve ukazuje, proč je třeba, aby všichni lidé byli vzděláváni ve všem a všestranně. Vysvětluje také, co to znamená, aby lidé byli vzděláváni ve všem, a jak je možné a snadné toho dosáhnout. Pátá kapitola jedná o všeškolství jako nástroji, jenž umožňuje, aby se všichni lidé vzdělávali. O nejdůležitějších činitelích při výchově a vzdělávání člověka, knihách a učitelích, jedná šestá kapitola, všeknižnictví (pambiblie). Sedmá kapitola je věnována všeučitelství. Po těchto kapitolách již následuje výklad o jednotlivých stupních školy, od školy zrození až po školu smrti v patnácté kapitole.

Pozoruhodný je způsob zpracování jednotlivých kapitol. Komenský v nich totiž často osvětluje tutéž věc ve stále

nových souvislostech. I když se tento způsob projevuje již v Didaktice, kde mu byl také vytýkán Hübnerem jako opakování týchž výkladů, ve Vševýchově je mnohem nápadnější. Tak na př. o vyučovací metodě pojednává Komenský jak v kapitole o všeknižnictví, tak v kapitole o všeučitelství. Tento způsob zpracování, vyplývající z jeho názoru o jednotě universa, umožňuje probrat jeden jev se všech stran, dává soustavě jednotný, všude souvislý ráz, i když se na první pohled může někdy zdát, že jde jen o opakování věcí.

Při četbě některých drobnějších spisů Komenského může vznikat dojem, jako by Komenský ustupoval od svých požadavků a názorů vyjádřených v systematicky zpracované Didaktice. Jde však skutečně jen o dojem. Didaktika je ucelený obraz vzdělávání a výchovy mládeže, je to souhrn požadavků, které se v jejich úplnosti nepodařilo a v době Komenského ani nemohlo podařit uskutečnit. Proto usiluje aspoň o uskutečnění některých požadavků. Jinak se Komenského Didaktika a mnohé názory uvedené v jiných jeho pedagogických spisech staly pedagogickým programem pro celá další století.

K takové soustavě pedagogiky mohl dojít jen autor, pro něhož byly otázky výchovy zájmem přímo společenským. Zájem a péče Komenského se po celý život soustřeďuje na školu, výchovu a vzdělávání mládeže, protože v nich vidí prostředek, jak zlepšit společnost, jak dojít k panharmonii celého lidstva. K tomu měl Komenský mnoho důvodů. Viděl pustošit svou vlast, viděl, jak Jednota bratrská strádá v cizině, viděl i zhoubu škol ve své zemi. Pak plamen válek zachvátil sousední země a nakonec celou Evropu. Proto za hlavní prostředek, jak

pomoci ubohému lidstvu, považuje vytržení mládeže z „motanin světa“ lepším poučováním o všech věcech.

Společenským založením svého pedagogického systému, jeho filosofickým zdůvodněním a zřetelem k věkovým a individuálním zvláštnostem dětí se Komenský příznivě liší od většiny svých současníků, z nichž mnozí věnovali výchově pozornost jen na okraji svých prací, mnozí se omezili jen na kritiku dosavadní scholastické výchovy nebo měli na mysli jen zájem jednotlivce (Rabelais nebo Vives), jiní věnovali pozornost jen jednotlivým úsekům výchovy, snažili se zlepšit vyučování cizím jazykům a pod. Komenský na to sám upozorňuje: „Někteří se snažili pouze podat úsporné návody, jak snáze vyučovat tomu nebo onomu jazyku. Jiní se pokusili o kratší cesty, jak rychleji vštípit to neb ono vědění nebo umění. Skoro všichni pomocí některých vnějších předpisů, nabytých z usnadněné praxe…“[1])

Jednotlivosti tedy byly zpracovány už před Komenským. Komenského zásluha spočívá v tom, že vytvořil ucelenou jednotnou soustavu výchovy, v níž se každé jednotlivosti dostalo zvláštního místa a funkce, systém, v kterém zájem o jedince byl spojen se zájmem o celou společnost.

CÍL VÝCHOVY

> … nic se nedá pořídit známou běžnou kouskovitostí ani povrchními a chvilkovými snahami.
>
> Vševýchova, kap. IV, 6.

Cíl výchovy vyvozuje Komenský z cíle lidského života. Člověk jako nejdokonalejší a nejznamenitější z tvorů –

---

1) Velká didaktika, Pozdrav čtenářům, 2.

renesanční chápání člověka – má poznat Boha jako pramen věčnosti, moudrosti a blaženosti, věci kolem sebe a sebe sama. Pro člověka je připraveno nebe, země a všechno, co obsahují, člověk jediný má všechno, čeho ostatní tvorové mají jen část. Některé výtvory mají jen svou existenci na světě, jiným je přidán život, některým mimo život je dáno cítění. Člověk má to všechno a navíc rozum a vůli. Toho musejí dbát všichni, kdo zastávají úkol vzdělávat lidi: učit všechny tak, aby žili pamětlivi této své důstojnosti a vysokého postavení, snažit se všemi prostředky této důstojnosti konečně dosáhnout.

Z dokonalosti člověka Komenský vyvozuje, že je určen k něčemu vyššímu než ostatní tvorové. Zde na zemi žije trojí život: rostlinný, živočišný a rozumový. Tento poslední a nejvyšší stupeň, život rozumový, je v člověku zatemňován a zdržován stupni předchozími. Z toho podle slov Komenského nutně vyplývá, že nastane čas, kdy tento rozumový stupeň dosáhne vrcholu, t. j. kdy bude sám pro sebe.

Vezdejší život je jen úvodem k pravému životu, který bude trvat na věky. Proto také člověk nedochází svého cíle zde na zemi: „Cokoli se zde v životě tomto s námi děje, jen stupňové jsou, po nichž jdouce vždy výše vystupujeme, a vždy vyšší nad sebou jiné stupně vidíme, nejvyššího nikdy nedosahujíce“.[1])

Člověk tedy nedosahuje svého cíle zde na zemi. Cokoli koná, myslí, mluví, strojí, získává a drží, je vždy jen jakýmsi stupněm. Každý tento nový stupeň je vyšší než předchozí a je zároveň předpokladem následujícího.

1) Didaktika česká, kap. II, 3.

Poslední cíl života, existující mimo tento svět, přejímá Komenský z Písma. Jako důkaz správnosti svého názoru uvádí jednak Písmo, jednak to, že člověk v tomto světě nedochází cíle nejvyššího. Takto pojatým cílem života zůstává Komenský v rámci středověkého názoru na tuto otázku. Je však pozoruhodné, jak toto pojetí cíle spojuje s potřebami své doby, která vyžaduje znalost věcí a latinského jazyka, která klade životu i výchově reálné cíle, jichž má člověk dosáhnout na tomto světě. Jen nejvyšší cíl života se Komenskému ztrácí v oblacích. Čím níže sestupuje, tím reálnější úkoly klade výchově, tím reálnější je cíl, jehož má výchova dosáhnout. Ve Velké didaktice říká: „... život máme strávit ne učením, nýbrž jednáním. Máme tedy být co nejdříve vzděláváni k životnímu jednání, abychom nemusili přestat dříve, než se naučíme jednati.“[1])

Pozemský život je sice jen přípravou, ale sám má svůj cíl. Na tomto světě má člověk poznávat všechny věci, všímat si jejich vlastností a rozdílů, dávat jim jména, má se učit znát všechno a o všem umět vypovídat, ale také se má učit všechno dělat. To od člověka žádá, aby byl tvorem rozumným, tvorem vládnoucím[2]).

Být rozumným tvorem znamená umět pozorovat, pojmenovat a poznávat všechno. Člověk má znát zařízení světa a moc živlů, počátek, konec i prostředek časů, změny oběhu Slunce a rozmanitost ročních dob, oběhy roku a polohy hvězd, vlastnosti živočichů a zvířat, moc větrů, rozdíly rostlin a moc kořenů i myšlení lidské, zkrátka všechno, co je tajné i zjevné. K tomu patří také znalost

1) Velká didaktika, kap. VII, 3.
2) Tamtéž, kap. IV, 2.

řemesel, jakož i umění řeči, aby v žádné věci, stejně v malé jako ve velké, nebylo nic neznámého.

V duchu své doby řadí Komenský k cíli výchovy pěstování zbožnosti. Po ní hned druhé místo zaujímají dobré mravy, jež jsou po celý život nezbytné pro styk s lidmi. Obojího dosahuje člověk, který je moudrý. Je tedy třeba vést člověka k moudrosti. Moudrý je ten, kdo rozumí učlenění věcí, myšlenek a řeči, kdo rozumí cílům, prostředkům a způsobům konání, kdo umí rozlišovat a správně jednat.

Aby člověk dosáhl svého posledního cíle, musí být vychován pro tento život, pro tento svět. Tuto myšlenku, obsaženou již v Didaktice, zdůrazňuje Komenský znovu v Didaktické rozpravě k Vratislavským: „To zajisté je a má být pravým účelem škol, aby nás připravovaly k životu a vhod nastrojovaly k pracím v nějakém povolání ...“[1])

Škola má vzdělávat mysl k moudrosti, což znamená, že mládež má být přivedena k obecnému poznání věcí. Stezka moudrosti má být bez drsnatosti a trnů nesnadnosti, má být jasně svítícím světlem, má být zbavena temnosti bludů.

Mravní vlastnosti jsou organickou součástí moudrosti. Moudrost bez mravnosti je falešná a nevede k tomu, k čemu má vést, k spokojenému životu jednotlivce i celé společnosti.

Komenskému však nejde jen o moudrost knižní, o moudrost, která zůstává stranou lidského dění, nýbrž jde mu o takovou moudrost, jež je právě nástrojem tohoto dění a konání. Člověk dobře vzdělaný se pozná, ať něco

1) Didaktická rozprava k Vratislavským, 29.

dělá, mluví či mlčí. I z jeho držení těla a chůze se pozná vzdělání, jež všude prokmitne. Kdo je moudrý, hodí se nejen k nesčíslným pracím, nýbrž vyhovuje i nesčíslným mravům.[1])

Při stanovení cíle výchovy dbá Komenský o blaho jednotlivce. Každý má dobře projít životem. Ale dobře strávit život může jen člověk, který je platným členem společnosti. Viděli jsme už, že celou svou pedagogickou soustavou chce Komenský prospět nejen jednotlivci, ale především svému národu a pak i celé společnosti. Cílem výchovy je Komenskému vzdělat člověka tak, aby byl platným členem společnosti. Má tedy tento cíl na rozdíl od mnoha jiných současníků i od mnohých autorů pozdějších, kteří se snaží vychovat jedince bez zvláštního zřetele k jeho vztahům ke společnosti, charakter sociální. U Komenského je jednotlivec vzděláván pro společnost. Když všichni v národě jsou vzdělaní, má z toho prospěch celý národ. V řeči O vzdělávání ducha, pronesené v Blatném Potoce, líčí Uhrům obraz takového národa, v němž jsou všichni vzdělaní. Ve vzdělaném národě jde všechno na způsob hodin: pohne-li se jedno kolečko, pohne se celý stroj. Ve vzdělaném národě všichni slouží všem. Takovému národu jsou podrobeny všechny živly na světě, ba ani hlubiny země před ním nemohou skrýt své poklady. V něm se i nejzpustlejší krajiny podobají ráji. Vzdělaný národ nedopustí, aby jediný kus půdy zahálel, ani aby nějaká látka byla bez užitku zmařena. Lidé zahálčiví a zdraví žebráci nejsou v takovém národě trpěni. Takový národ je spokojený, žije v míru a pokoji.

1) O vzdělávání ducha.

Sociální charakter cíle výchovy mládeže, výchova ve společnosti dětí a pro lidskou společnost, je základem dynamičnosti jeho výchovného cíle. Člověk postupuje od nižšího cíle k vyššímu. Dokud žije, má stále co konat, něco vymýšlet a o něco se pokoušet, stále se rozvíjejí jeho síly tělesné i duševní. Stupni jejich rozvoje odpovídá i určitý stupeň na cestě k cíli výchovy a života. Protože tyto cíle jsou pro všechny lidi obdobné, může být člověk vzděláván ve společnosti ostatních. Celá lidská společnost má společné cíle, jeden druhému nemá překážet, nýbrž pomáhat mu k dosažení těchto cílů.

Dynamika cíle života a výchovy, vzdělávání člověka směřujícího neustále k vyššímu cíli a usilujícího o jeho dosažení, vede Komenského k tomu, aby v souhlase s rozvojem dítěte stanovil cíle jednotlivých období života. Učinil tak v Didaktice i ve Vševýchově, v níž svůj výklad theoreticky prohloubil. Zatím co v Didaktice vymezuje jen vědomosti, dovednosti a vlastnosti, jež mají být dětem vštípeny, ve Vševýchově vymezuje cíl prvního vzdělání šíře. Ono má dbát, aby zavčas byly zažehnuty božské ohníčky skrývající se v útlém dítěti, má zabránit, aby se člověka nezmocnily nesprávné síly a nestrhly ho k věcem nicotným a zhoubným.

Pro věk chlapecký stanovila Didaktika cíl se zřetelem k praktické potřebě. Mládež se měla naučit všemu tomu, co bude potřebovat po celý život, ať se věnuje jakémukoli povolání. Ve Vševýchově určuje Komenský jako cíl pro tento věk rozvoj tělesných schopností, smyslů a rozumu, to znamená utvrdit cvikem schopnost pohybovou, schopnost zrakovou (k rychlému čtení písmen), schopnost vyjadřovací (k rychlému vyslovování), schopnost psát a kres-

lit, naplnit vnímáním všechny smysly, zdokonalit představivost i paměť a zahajovat užíváním rozumu počátky věd, moudrosti a zbožnosti.

V jinošském věku si měli žáci podle Didaktiky osvojit čtyři jazyky a celou encyklopedii umění. Ve Vševýchově vidí Komenský cíl pro tento věk v tom, že bude uvedena v určité formy látka vzdělání, nashromážděná smysly (vnějšími i vnitřními, jimiž se rozumí paměť a představivost), a to k plnějšímu a zřetelnějšímu užívání rozumu. V tomto období se má probírat svět, mysl a Písmo syntheticky k pochopení příčinné souvislosti.

Ve stanovení cíle pro jednotlivá věková období od dětství po jinošství jako by již v Komenského Vševýchově zpovzdáli zaznívala rousseauovská struna, která se s takovou silou a v podobě do krajnosti vyhraněné ozvala o sto let později v Emilovi.

Ve Vševýchově věnuje Komenský při stanovení cíle výchovy pro jednotlivé stupně větší pozornost rozvoji duševních schopností a v souhlase s nimi určuje obsah vzdělání. Tento postup volí pravděpodobně s větším zdůrazněním myšlenky, že se člověk má vzdělávat po celý život. Aby to bylo možné, musí si ze školy, kde je systematicky veden učitelem, odnést jisté předpoklady, bez nichž by sebevzdělávání nebylo myslitelné.

V Didaktice stanovil Komenský dílčí cíle jen pro věk, kdy má mládež chodit do školy, v níž získává potřebné vědomosti pro praxi a předpoklady pro další sebevzdělávání. Ve Vševýchově důsledně rozvíjí myšlenku, že celý život je školou. Proto zde dochází svého plného uplatnění i myšlenka, že člověk stále dosahuje vyšších cílů, nejvyššího však na tomto světě nedosahuje nikdy. Ve Vše-

10 – 73 – 12

výchově jsou určeny cíle i pro další období života, pro školu mužnosti, stáří a smrti.

Ve škole mužnosti je cílem moudrá správa života a všeho, co člověk činí a snáší. Má se dbát, aby nepřišlo nazmar nic ze vzdělání, mravů a zbožnosti, nashromážděných v letech mládí, aby všechno teprve teď došlo svého pravého využití. Vždyť celý užitek moudrosti záleží v moudrém užívání života. Proto musí být lidé učeni, jak mají nashromážděného světla moudrosti užívat ke všem životním úkolům. Ani v tomto věku, kdy již je každý sám sobě učitelem, nemají být knihy odhazovány, ale naopak správně vybírány, a má se jich správně užívat.

Cílem školy stáří má být slavné vyvrcholení lidského života, jakási sladká předehra života nesmrtelného. Staří se v této škole mají učit moudře využívat dosavadní životní práce a správně prožívat zbytek života.

Z Komenského pojetí cíle života vyplývá požadavek pracovitosti. Již v Didaktice věnuje značnou pozornost výchově k neustálé činnosti, kdy není ani chvíle promarněna. Člověk má co činit stále, po celý život. Stejně je tomu v Informatoriu školy mateřské i v jiných pozdějších spisech. V Informatoriu doporučuje, aby se dětem již v útlém věku předškolním dostaly do rukou pracovní nástroje, aby se s nimi učily zacházet, aby si ve hře s nimi zvykaly na práci a nepřivykly zahálce. Ve Vševýchově zdůrazňuje, jak je třeba vést mládež k pracovitosti: „... musíme hlavně dbát o to, aby všichni hned od malička přivykali ne zahálce, nýbrž práci a přičinlivosti. Pak teprve si zaslouží školy slouti dílnami pravé lidskosti, budou-li přivykat mládež ne k zahálce, nýbrž k pracovitosti, a nebudou-li z nich vychovávat jen nečinné pozorovatele věcí

nebo povídavé tlachaly o kterékoli věci (i nedobře pochopené) nebo ostrovtipné disputátory pro i proti, nýbrž budou-li v nich raději vychovávat životné vykonavatele a opatrné správce věcí, cvičit je v neustálé činorodosti a k obratnosti v správném provádění věcí jim svěřených".[1]) Proto také ráj mládeže, jak jej Komenský líčí ve spise Paradisus juventuti christianae reducendus (Navrácení ráje křesťanské mládeži), je světem, kde všichni společně pracují, kde všichni jsou činní, kde není žádná zahálka.

Protože všichni lidé mají dosáhnout společného cíle, mají být k tomu také všichni stejně připraveni. Proto je snahou Komenského naučit všechny všemu všestranně, aby se stali moudrými. Kdyby se to podařilo, byl by celý svět plný řádu, světla a míru.

K uskutečnění cíle výchovy nevidí Komenský jinou cestu než výchovu ve škole. Škola je mu dílnou lidskosti, která připravuje člověka na jeho další život. To, čeho je ve škole potřebí, ukazují tato tři slova: lidskost, dílna a škola čili hra. Lidskostí se rozumějí ty potřebné věci, které činí člověka člověkem, to je rozum, řeč a volní jednání. Z toho plyne, že je účelem škol, aby vzdělávaly člověka k volnému užívání řeči a rozumu i k práci, čili učily člověka rozumně žít, jednat a mluvit.

Být moudrý je nade vše, neboť ostatní věci z toho vyplývají, zejména moudré jednání a mluvení. Nejlepší škola tedy bude učit všechny, aby byli smyslem moudrými, v pracích opatrnými a v řeči výmluvnými. Má se dbát toho, co je přednější, což znamená dbát více moudrosti, cvičení

---

1) Vševýchova, kap. VII, 34.

rukou a ostatních sil člověka k činné zručnosti než cvičení jazyků k štěbetavosti.

Komenský proslul ve své době jako didaktik jazyka a v tomto smyslu byl oceněn i později. Jeho názory na vyučování jazyku a jeho úspěchy v jazykovém vyučování jsou jistě velké, ale Komenský si nikdy nekladl za nejvyšší cíl školního vyučování naučit latině nebo jinému jazyku. Jazykové vyučování mu bylo prostředkem k dosažení vyššího cíle: dát mládeži vědomosti potřebné pro život, naučit latině, protože to byl jazyk vzdělanců a měl mezinárodní význam, a zároveň při studiu jazyka vštěpovat žákům znalost věcí a mravů. To bylo hlavním cílem výchovy, aby mládež byla připravena pro plný a užitečný život, ne aby dovedla odříkávat naučená slova, ale aby byla schopna pracovat pro užitek svůj a k prospěchu společnosti. Budou-li lidé vzděláni podle úmyslu Komenského, bude z toho mít prospěch nejen jednotlivec, ale i celý národ, ba celé lidstvo.

Při stanovení cíle výchovy je Komenský ovlivněn náboženstvím. Ale ta stránka tohoto cíle, která se týká přípravy pro tento život, jejž je třeba dobře prožít, plně souhlasí s novou dobou, jak se utváří za života Komenského. Hospodářský rozvoj, uskutečňující se v nových formách a na novém základě, potřebuje právě znalost věcí, kterou Komenský zdůrazňuje. Celá nová epocha vyžaduje člověka činu, pracovitého a neúnavného tvůrce, jako byli představitelé této epochy, mezi nimi i Komenský. A takového člověka má na mysli Komenského pedagogické úsilí.

Na tuto činorodou stránku cíle Komenským vytčeného měla nesporně vliv celá skutečnost, s níž Komenský přicházel na svých cestách do styku. Vždyť mezi jeho přáteli

byli právě takoví pracovití lidé, plní elánu, lidé usilující o poznání všeho, co bylo možno poznat. Měla na něho vliv nepochybně i příslušnost k Jednotě bratrské, jež byla takovým společenstvím lidí pracovitých, plných praktických znalostí a zkušeností. Pro ni to byla životní nutnost. Jen tato pracovitost, zručnost a čilost dovedných řemeslníků, spojená s vysokou morální úrovní, získávala příslušníkům Jednoty přízeň též u jinověrných pánů, na jejichž pozemcích se Bratří usazovali.

A ještě jeden pozoruhodný rys je v cíli výchovy, jak ho nalézáme ve spisech Komenského. Je to neskonalý optimismus, hluboká víra v člověka a v jeho síly, a to právě v dobách třicetileté války a u Komenského, který jako exulant poznal všechny krutosti vojenské soldatesky. A přece jeho škola (i po zkušenostech z vypáleného Fulneku, po skrývání v lesích a dalších strastech životních) je dílnou lidskosti. Komenský je přesvědčen, že lze dosáhnout cíle výchovy i cíle školy, který stanoví, že lze dobrou výchovou způsobit, aby lidé byli lidmi, aby všichni žili spokojeně, šťastně a v míru.

OBSAH VZDĚLÁNÍ

> ... síla lidské přirozenosti, upne-li se jen na něco jednotlivého a neobrátí-li se k celému divadlu věcí, nemůže se udržet v harmonii, nýbrž vybočuje škodlivě z mezí na nepochybnou újmu vlastní i na újmu věcí i jiných lidí.
>
> Vševýchova, kap. IV, 4.

V době Komenského tvořila ve školách hlavní obsah vzdělání vedle theologie latina jakožto jazyk církve a učenců. V nižších školách se žáci zabývali čtením, psaním a něco

málo počty. Na vyšším stupni pak bylo vedle latiny sedm svobodných umění. Taková škola plně stačila středověku, středověkému podnikání a hlavně církevním potřebám. Nestačila však již nově se vzmáhající výrobě i společnosti. Proto se již před Komenským objevuje kritika školního vzdělání a požadavek, aby se mládež seznamovala také s věcmi. Jistý příklon k věcnému vzdělání se projevuje i ve škole. Tak na příklad v jesuitských školách byl vedle tradičních disciplin i jistý výběr nových všeobecně vzdělávacích předmětů. Avšak s takovými požadavky na obsah vzdělání a s takovým výběrem učiva i s jeho uspořádáním, s jakým přichází Komenský, se v té době nesetkáváme nikde jinde. Mnohé principy, jimiž se Komenský řídí při uspořádání učiva, jsou platné dodnes.

Své názory na obsah vzdělání formuluje Komenský po prvé v Didaktice české a jejich podstatě zůstává věren ve všech svých dalších pedagogických spisech. Rozvíjí v nich ovšem své názory do větších podrobností a souvislostí.

V Didaktice Komenský žádá, aby se mládež ve školách učila všemu, přichází s požadavkem universálního vzdělání. Požadavek, aby se mládež učila všemu, však neznamená, že by všichni měli znát úplně všechny vědy a umění (při tom uměním rozumí Komenský v této souvislosti obory založené převážně na dovednostech, i řemesla). Zejména to neznamená, že by vzdělávání mělo jít až do velkých a nepotřebných podrobností, které by žáky jen mátly. To by nebylo ani užitečné, ani zvládnutelné. Vždyť současné vědění se rozšiřuje tak daleko a do takových podrobností, že úplné poznání jen v jediném oboru by mohlo zabrat celý život, zejména když samo poznání není ukončeno.

Slovem „vším“ rozumí Komenský, aby všichni lidé

znali základy, příčiny a cíle všeho nejdůležitějšího, co je a co se kde děje, aby se nesetkávali s ničím natolik nepoznaným, že by si o tom nemohli učinit aspoň nějaký skromný úsudek a že by toho nemohli moudře užívat k bezpečnému užitku.[1])

„Všechno“ u Komenského neznamená poznat vůbec vše, co existuje, ale všechno, co je důležité, všechno, co člověk potřebuje k životu. Pro život člověk potřebuje moudrost, mravnost a zbožnost. To vše má umět nejen říkat, ale také konat.

Člověka zdobí moudrost, která není ničím jiným než poznáním věcí, jaké skutečně jsou. Lidé moudří jsou ve společnosti ostatních milí, příjemní ušlechtilými mravy. Vzdělání, které nepřechází v mravnost, považuje Komenský za nešťastné. „Kdo prospívá ve vědění a ztrácí na mravech (praví staré přísloví), více ztrácí než získává,“ čteme ve Velké didaktice.[2])

Aby obsahu vzdělání dal přesnější, konkretnější podobu, vytváří Komenský v desáté kapitole české Didaktiky celou klasifikaci věd. Tato klasifikace má na zřeteli školní, didaktické potřeby. Komenský ji vytváří, aby určil předměty, jimž se má mládež učit. Kriteriem, podle něhož nauky dělí, je, zda zkoumají podstatu jevů nebo jejich případky, které jsou vázány na podstatu jevů nebo věcí. Podstatu zkoumá fysika, do níž spadá všechno tělesné, všechno, co je viditelné, a theologie. K naukám, které se zabývají případnými rozdíly věcí, počítá řadu oborů: aritmetiku, geometrii a optiku, jež si všímá figury, podoby a krásy, dále musiku, mechaniku, astronomii, geometrii,

1) Velká didaktika, kap. X, 1.
2) Tamtéž, 17.

chronologii zabývající se následností času, historii vypravující o rozličných příbězích, které se udály. Sem patří i dialektika, jež ukazuje způsob, jak o těchto věcech přemýšlet. Tyto obory musí znát, kdo chce poznat „umění". Další obory si všímají ctností, pobožnosti a výmluvnosti. Ve Velké didaktice Komenský určuje, co z tohoto obsahu připadá na jednotlivé stupně školy.

Takto široce pojatý obsah vzdělání by nutně vedl k roztříštěnosti a neúnosnosti pro žáky. Tomu Komenský zabraňuje soustředěním všeho vyučování kolem jednoho předmětu, jímž je jazyk. Ten je pevnou osou celého vyučování od nejnižšího stupně až k nejvyššímu, všechno učivo se harmonicky soustřeďuje kolem něho. Toto uspořádání učiva vyplývá z Komenského názoru o paralelismu slov a věcí, na němž je založen jeho pedagogický realismus. Slova mají svůj základ ve věcech. Slova, která neoznačují žádné věci, nemají žádný význam. Slova bez věcí jsou jen prázdné skořápky. V Didaktické rozpravě k Vratislavským čteme, že slova bez věcí jsou šupiny bez jádra. Proto mají-li se žáci naučit slovům, musí se naučit věcem. Ale věci nemají vlastní soustavu, tu má právě jazyk. Proto se vyučování věcem buduje na soustavě jazyka. To však neznamená prioritu jazyka, naopak. První jsou věci, které se řídí samy sebou, svými vlastními vztahy. Na nich je závislá mysl i slova. Slova musejí přihlížet k věcem, k mysli a sama k sobě. Tím, že Komenský buduje na soustavě slov, jazyka, soustřeďuje kolem ní celé vyučování a dává tak celému vyučování pevné uspořádání. Toto uspořádání pak realisuje ve svých učebnicích (Janua linguarum, Orbis pictus a j.).

Když Komenský ve Věječce moudrosti retrospektivně

uvažuje o své Didaktice a hodnotí ji podle úsudku vlastního i úsudku jiných, zabývá se také otázkou latinského jazyka. Říká tu: „Dobře se však stalo, když jsem viděl nemožnost zastavit onen proud, jazyk latinský (unášející s sebou školy), že jsem se rozhodl použít ho za nástroj, navnadit ducha k lepšímu, při čemž jsem si stanovil trojí cíl onoho studia:

1. Protože se oním jazykem obírají všechny školy, a to s největší obtíží, aby mohly práce s ním ulehčit (učitelům i žákům) pro snadnější jeho studium.

2. Protože se pokládá za cestu vzdělání, aby se mohl bez drsností a oklik přímo a rychle dovést tam, kam vede.

3. Protože je pojítkem národů, aby se pak skutečně hodil k snadnějšímu jednání všech se všemi o všem."[1])

Zde také Komenský odpovídá na to, proč věnoval tak velkou pozornost studiu latiny. V dopisech z doby, kdy pracoval na jazykových učebnicích pro Švédy, si také často stěžoval, že se musí zabývat jazykovým vyučováním, ač by se raději věnoval vyučování věcem.

Z podrobnějšího obsahu vzdělání na jednotlivých stupních škol, nastíněného ve Velké didaktice, vidíme, že při vyučování od školy mateřské až po školu latinskou nemají být podávány rozdílné věci, nýbrž totéž rozdílným způsobem, totiž všechno, co může udělat z lidí pravé lidi, z křesťanů pravé křesťany a z učenců pravé učence. Rozdíly se řídí přiměřeností věku a předchozí přípravou, takže v nižších školách se bude učit všemu všeobecněji a v hrubších obrysech, ve vyšších pak podrobněji. Je to vyučování cyklické.

---

1) Věječka moudrosti 26.

Cykličnost vyučování není však provedena mechanicky a šablonovitě. V každé třídě jsou v popředí některé složky. Během celé obecné školy se má mládež dovědět o všech věcech, má si vytvořit základy světového názoru. Na tento stupeň navazuje škola latinská, v níž si žáci zároveň s poznáváním latiny upevní celý obraz o světě. K tomu účelu byla sepsána Janua linguarum.

Při výkladu o obsahu vzdělání má Komenský na mysli jednu souhrnnou látku. Rozdíl je jen v hlediscích a v podrobnostech jejího probírání. Učebním předmětem celé školské výuky je universum ve své jednotnosti a souvislosti, o něm se pojednává vždy s nových a stále náročnějších hledisek. Příkladem, jak měla tato myšlenka vypadat v praxi, jsou jazykové učebnice Vestibulum, Janua a Atrium, které Komenský stále upravoval a zdokonaloval v duchu svých vyučovacích zásad. Ve Vestibulu jsou podány základy latinského jazyka pro mladší žáky v krátkých větách, obsahujících jednoduché, základní vědomosti věcné. Na tuto učebnici navazuje Janua linguarum, v níž jsou věty nejen mluvnicky obtížnější, nýbrž také obsahem náročnější. Děti se tu seznamují s věcmi neživé přírody i se zvířaty, poučují se o člověku, o částech jeho těla i o jeho zaměstnáních. Přitom se neseznamují jen s jistou částí věcí, s jednotlivostmi od sebe odtrženými, nýbrž uzavřenými v souvislý celek. V Atriu, jež navazuje na Januu, se měli žáci učit jednak náročnějšímu obsahu, jednak vyššímu stupni jazykového vyjadřování, seznamovat se s požadavky stylistickými.

Učební předměty nejsou od sebe odtrhovány, nýbrž jsou podávány v celku. Komenskému šlo o to, aby mládež odcházela ze školy se soustavou vědomostí, aby měla

ucelené poznatky o světě, o jeho jednotnosti i jeho podstatných částech. K tomu ho vedlo dvojí hledisko: jedno by bylo možno označit jako gnoseologické, druhé jako pedagogicko-psychologické. Komenský byl přesvědčen o jednotě světa, proto mají-li vědomosti mládeže odpovídat skutečnosti, musí se v nich tato jednota obrážet. Ale nejen to. Jednotným hlediskem spojené, ucelené, usoustavněné učivo si mládež lépe zapamatuje, hlouběji si je osvojí, protože bude mít stále před sebou jeho základ. Na tomto základě se pak má budovat celá další stavba vědomostí, nové poznatky mají navazovat na pevnou soustavu. Ve Velké didaktice Komenský říká o navrhované soustavě škol: „V těchto školách, třebas rozdílných, nemají být podávány rozdílné věci, nýbrž totéž rozdílným způsobem, totiž *všecko*, co může udělat z lidí pravé lidi, z křesťanů pravé křesťany a z učenců pravé učence... Neboť učební předměty nebudou podle zákonů přirozené metody odtrhovány, nýbrž budou podávány vždy všecky najednou, právě tak jako strom roste vždy celý, ve všech svých částech..."[1])

S tímto požadavkem je zdánlivě v rozporu jiný požadavek Komenského, aby totiž v jeden čas byl probírán jen jeden předmět. A skutečně, když Komenský určuje, čemu se má učit v jednotlivých třídách školy, uvádí vždy jen jeden předmět. Rozhodující je však vnitřní obsah těchto předmětů. Viděli jsme, že předmětem poznání činí Komenský universum, jež je jednotné, proto i theorie, nauka, jež o něm pojednává, musí být jednotná, musí si všímat celého universa. Komenského učebnice fysiky jedná o živ-

---

1) Velká didaktika, kap. XXVII, 4.

lech, neživé přírodě, živočiších a člověku podobně jako učebnice jazyka Janua linguarum. Rozdíl je jednak v tom, že se obě tyto učebnice, jež mají týž obsah, zabývají tímto obsahem s různých hledisek, takže se vzájemně doplňují, jednak plní různé didaktické cíle: na témž obsahu se rozvíjí věcné poznání, mluvnické vědomosti, myšlení, řeč, sloh atd.

Pro jednotlivé stupně školy se Komenský chystal napsat jednak učebnice, jež by vymezovaly obsah vzdělání, jednak informatoria pro ty, kdo mají vzdělávat mládež. V Informatoriu školy mateřské podává – první v dějinách vůbec – podrobný obsah výchovy i návod, jak si jej mají děti osvojovat. Po prvé nastiňuje obsah rozumové výchovy dětí předškolního věku. Děti mají být cvičeny hned od malička, protože se zde kladou první základy pro život, které jsou často nejpevnější. Na těchto prvních základech pak Komenský buduje vzdělávání a výchovu ve škole. Zvlášť podrobně uvádí vědomosti, které si děti mohou v tomto útlém věku osvojit.

Kromě vědomostí uvádí Komenský také obsah prvních krůčků dětí v mravech a ctnostech. Má jim být vštípena střídmost, pořádnost, šetrnost, zbožnost a j.

V předškolním věku mají být děti cvičeny také v činnostech a pracích, při čemž se nemá dětem bránit v jejich přirozené touze po činnosti, spíše naopak. Jejich činy začínají tím, že se učí otvírat ústečka k potravě a až později dojdou k složitějším činnostem, jako je čmárání křídou nebo uhlem i zpívání a j.

Hlavní osou vzdělávání v předškolním věku je jazyk mateřský, jemuž se dítě učí zároveň s poznáváním věcí. Poznávání a činnost dětí jsou spojeny tím, že se věcem a činnostem učí dávat jména v mateřštině.

Kolem mateřského jazyka se soustřeďuje i práce na škole obecné. Žáci mají poznávat všechny věci a jevy a jmenovat je v mateřštině. Učit děti dříve cizímu jazyku než jazyku mateřskému je „jako bys chtěl učit syna jezdit na koni dříve, než umí chodit“. Čím lépe se žáci naučí mateřskému jazyku, tím snáze se pak budou učit latině, protože budou jen připojovat nová pojmenování k věcem již známým. Jazyk mateřský žádá Komenský v obecné škole také proto, aby mateřský jazyk byl zušlechtěn, aby všechno bylo pojmenováno slovy, kterým by rozuměl prostý lid.

Na obecné škole se mají žáci naučit v mateřštině číst, psát, počítat a zpívat. Mají si osvojit nauku o mravech, hlavní rysy historie, mají se dozvědět o stavu hospodářském a občanském tolik, kolik potřebují k porozumění běžným událostem.

Na obsah školy obecné navazuje škola latinská, v níž osou vyučování je jazyk latinský, s nímž se dále rozšiřuje poznávání věcí. V latinské škole ponechává Komenský dosavadních sedm svobodných umění, vedle nich však zavádí nové předměty: fysiku, zeměpis, chronologii, dějepis a ethiku. Ve fysice mají žáci poznat složení světa, moc živlů, rozdíly živočichů, síly rostlin a kovů, stavbu lidského těla a j., v zeměpise obraz celého světa atd.

Na latinskou školu navazuje akademie, kde obsah vzdělání tvoří sedm svobodných umění, doplněných a prohloubených v úplnou pansofii. Po této škole následuje cestování, jímž se obsah vzdělání doplňuje cestou praxe.

Ve Všev̌chově následuje ještě škola mužného věku a škola stáří, v nichž obsah poznání tvoří již úplné divadlo veškerenstva, se všemi svými věcmi, jevy, tvory a činnostmi.

Odborné vzdělání navazuje podle Komenského na vzdě-

lání obecné a hranice obecného vzdělání se ve výkladech Komenského posunuje nakonec až do akademie, až k nejvyššímu theoretickému obecnému vzdělání, které studentům poskytuje pansofie.

Požadavek universálního vzdělání, budovaného promyšleně od mateřské školy, souvisí u Komenského úzce s universálním poznáním. Jeho pansofické snahy jsou pokusem o uspořádání všeho lidského poznání, jehož účelem by bylo odstranit příčiny lidských sporů, dosáhnout všeobecné harmonie. Nástrojem k tomu měla být škola. Proto v Předchůdci vševědy čteme, že vševěda bude nejprve sloužit mládeži. Tak jako se pro nové víno nejlépe hodí nové nádoby, hodí se i mysl dětí, jež nejsou naplněny lichými pojmy, nejlépe k tomu, aby se děti učily vážit si pravé moudrosti, která se neosvojuje pro plané ukazování nádhery vtipu ani pro cvičení v zápasech, ale k zjišťování pravdy o věcech i k rozmnožování nových vynálezů k prospěchu lidského pokolení. Ve zprávě o původu Předchůdce vševědy Komenský říká, že kdyby se studium, při němž by lidé vnikali do věcí, navykli si nahlédat do jejich útrob a pozorovat, co každá věc je ve své podstatě, rozšířilo na všechny věci (aby obsáhlo všecko, co potřebujeme vědět, činit, věřit a doufat), mohla by být složena prospěšná a pěkná nějaká stručná encyklopedie nebo vševěda. Reformované vědění má být zkrátka nejprve upraveno pro mládež, teprve pak se má uspořádat všechno vědění a poznávání lidské.

Pokud jde o obsah vzdělání, vidí Komenský v Předchůdci vševědy nedostatek dosavadního studia v tom, že se do něho přiměšuje příliš mnoho věcí nepotřebných, jejichž neznalost vzdělanosti neškodí. Naopak všechno, co

bez užitku unavuje rozum, znesnadňuje zharmonisovat celé vzdělání. Studiu vadí i přílišné množství podrobností, jež způsobují rozdrobenost a neuspořádanost studia. Lékem proti tomu bude, když se uspořádá knížka, v níž by po provedeném rozboru bylo všechno, co je a má být myšleno, náležitě uspořádáno, a to tak, že cokoli má být řečeno o některé věci, by bylo řečeno jen jednou. Budou-li přitom všechny vědomosti spolu spjaty a budou-li na sebe navazovat, pak se může člověk naučit všemu základnímu. To neznamená, že by člověk prostředně nadaný měl vyniknout ve všem. Jde o to seznámit se se vším nejdůležitějším pro všeobecný rozhled a pro uplatnění v povolání.

Úsilí o universální vzdělání, k němuž byly položeny základy v Didaktice a jež bylo dovršeno ve Vševýchově, se neobjevuje teprve u Komenského. O encyklopedii usilovali Řekové, okruhem věd se zabývali Římané, vyskytovali se i jednotlivci encyklopedicky vzdělaní. Ani v době Komenského, jak sám říká, nechyběli lidé, kteří shromažďovali ve vědeckou soustavu všechny poznatky. Rovněž nechyběly bystré hlavy přijímající, co jiní nashromáždili. *Komenskému však nešlo o všestranné vzdělání několika jedinců. Usiluje o to, aby byli všestranně vzděláváni všichni*, aby byli cvičeni nejen ve všem, co je možné vědět, nýbrž i ve všem, co je nutno konat a vykládat. Člověk má být vzdělán ve všem, co ho může učinit moudrým a šťastným, má mít starost o věci budoucí, moudrost ve věcech přítomných, příchylnost ke svornosti bez donucování, má se snažit, aby všechno bylo souladné, pravidelné a soustavné, má vládnout myšlením, jazykem a výmluvností, mít dobré mravy a způsoby.

Ale nestačí jen vnější znalost věcí, protože právě z ní

vznikají neshody. Lidé musejí být přiváděni k vnitřnímu pochopení věcí. Člověk má znát:

I. Ne něco kouskovitého a částečného, nýbrž něco celistvého a jednotného.

II. Ne něco povrchního a zdánlivého, nýbrž něco pevného a věcného.

III. Ne něco trpkého a nuceného, nýbrž něco mírného a lahodného, a proto trvalého.[1])

Že má být člověk vzdělán celistvě, že nemá být vycvičen v jedné věci nebo v několika, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidství, že má být vzdělán všestranně pro pravdu a nikoli pro okázalost a mam, zdůrazňuje Komenský ve všech pedagogických spisech. V odporu proti okázalosti se projevuje vliv Jednoty bratrské, která odmítala okázalost jak ve vystupování, obleku, tak ve vzdělání a v životě vůbec. Vliv Jednoty se projevuje i v požadavku vzdělání nutného pro život. V Komenského pojetí je to však vzdělání široké, co nejúplnější, protože má-li člověk se zdarem projít školou života, musí být moudrý. A být moudrý znamená rozumět podstatě všeho. Vzdělání, které je základem pravé moudrosti, musí být ucelené, harmonické, všude navzájem souvislé, ale souvislé také s morálními názory, s mravním přesvědčením, které si mládež spolu s vědomostmi má odnést ze školy.

U Komenského je celý obsah vzdělání, od nejnižšího stupně až po nejvyšší, v stálé jednotě. Vědomosti jsou tu v soustavě, jež zůstává v podstatě stále stejná, je jen obohacována o nové vědomosti, jimiž se rozvíjejí vědomosti dříve získané.

---

1) Vševýchova, kap. IV, 3.

Avšak ještě po jiné stránce se projevuje u Komenského jednota v obsahu výchovně vzdělávací práce. Neodtrhuje od sebe obsah vzdělávání a obsah výchovy, o obojím pojednává v celku. To mu umožnilo už v Didaktice udržet souvislost mezi vzděláváním a výchovou, jež je ideálním odrazem reálného sepětí výchovy se vzděláním. Obě tyto stránky výchovného procesu jdou spolu ruku v ruce. Člověk obohacující se poznatky se rozvíjí i mravně. Komenský velmi oceňuje mravní stránku poznatků, které mládež získává, i význam mravních vlastností pro osvojování vědomostí. Proto obsah výchovy a vzdělání probírá zároveň, proto poukazuje na to, že tyto dvě stránky nemají být od sebe odtrhovány. Tato jednota mravního a vědomostního prvku vyplývá Komenskému z jeho definice moudrosti. Moudrý je ten, kdo má nejen jisté vědomosti, nýbrž i mravní vlastnosti, kdo umí správně žít.

Když Komenský pojednává o obsahu vzdělání, zabývá se zároveň jeho významem pro mravní výchovu a současně určuje obsah mravní výchovy, v níž nejvyššími ctnostmi, které si má mládež osvojit, jsou moudrost a na ní spočívající umírněnost, statečnost a spravedlivost.

Nejvyšší je moudrost, protože správný soud o věcech je pravým základem každé ctnosti. Moudrosti však nabývá mládež získáváním vědomostí. Proto nelze obě tyto stránky přípravy člověka pro život, vzdělávání a výchovu, odtrhovat.

Ve Vševýchově Komenský ukazuje, jak si žáci při probírání lidského světa, člověka podle analogie s věcmi přírodními, mají současně osvojovat slušné mravy, učit se dobrému na příkladech přírodních se zřetelem k vlastnostem a činnostem lidským. Žáci jsou také poučováni mravoučnými příklady z lidské práce.

11 – 73 – 12

Toto sepětí výchovy, zejména výchovy mravní, s rozumovou přípravou neznamená Komenskému ztotožnění obojího. Svědčí o tom mimo jiné i to, že věnuje zvláštní kapitoly metodám věd, umění, mravů a samostatný výklad školské kázni. Rozumová složka, zastoupená i v mravní výchově, je spojena s obsahem vzdělávání. To však, jak z těchto jevů udělat jevy morálního významu (i když podložené rozumově), již není otázkou vzdělávání, to je záležitost metody výchovy mravů, která je sice v souhlase s metodou věd a umění, ale přece je třeba o ní pojednat zvlášť.

ŠKOLNÍ DOCHÁZKA

Školy pak býti mají nejen pro některou bohatší a přednější, ale pro všecku, urozenou i neurozenou, bohatou i chudou, obojího pohlaví mládež.
Česká didaktika, kap. IX.

Mládeži se má dostat vzdělání, aby mohla dosáhnout cíle života. Pro vzdělání má předpoklady všechna mládež, proto také všechna mládež má být posílána do škol. Úloha vychovávat a vzdělávat mládež patří především rodičům, kteří dali dětem život. Všichni rodiče však tento úkol nemohou plnit, někteří proto, že sami nemají dostatečné vzdělání, jiní jsou nedbalí, a konečně je také dost těch, kteří svůj rodičovský úkol nemohou plnit pro přílišnou zaměstnanost.

Doma je každé dítě vychováváno samo, většinou mezi dospělými. Je-li však více dětí cvičeno společně, znamená to úsporu práce. Takové učení je oživením pro učitele i pro děti. Společné vyučování většího počtu dětí má i tu výhodu, že se děti samy mezi sebou povzbuzují, horší mají

před očima stále živý příklad ostatních žáků a více se snaží.

Žáci mají být vychováváni pro společnost, protože celý svůj život po odchodu ze školy stráví ve společnosti. Mohou se na to připravit již společným vyučováním ve škole. Ve škole se učí vzájemnému styku, svornosti, učí se zachovávat jistý pořádek, žít podle zákonů.

To jsou Komenského úvahy, z nichž vychází při promýšlení školní docházky žáků: výchova ve škole, škola pro všechny děti, kolektivní vyučování jsou jejich osou.

Školy existovaly už před Komenským. Tyto školy však neodpovídaly Komenského představám o moderní škole, odpovídající potřebám doby. Velmi ostře školy kritisuje: jsou mučírnami dětí, není v nich žádný řád a pořádek, mládež v nich promrhá celé své mládí a ve srovnání s vynaloženým úsilím je výsledek nepatrný.

Komenského kritika byla oprávněná. V tehdejších školách bylo skutečně málo řádu. Žáci do nich byli přijímáni v kteroukoli roční dobu, v jedné místnosti byli shromážděni žáci různého věku, začátečníci vedle pokročilých, učitel se jimi zabýval jednotlivě a ostatní se při tom zaměstnávali úkolem, který jim učitel uložil. Je přirozené, že učení v takové škole bylo zdlouhavé, že při něm hlavní učební metodou bylo memorování, že v takové škole bylo třeba i tuhých kázeňských prostředků, aby se udržel pořádek. Výjimky z tohoto pravidla byly vzácné, objevují se spíše jako program a úsilí o lepší stav v jednotlivých školních řádech té doby, nejčastěji ovšem jen v dílčích otázkách.

Proti vyučování, jež mělo výlučně individuální charakter – jen na nejvyšším stupni, v akademiích a na univer-

sitách, se studenti účastnili přednášek určených pro širší okruh posluchačů – přichází Komenský s požadavkem, aby se mládež učila společně. Tak jako slunce svými paprsky současně ozařuje lesy, louky a pole, má se i učitel svým výkladem obracet ke všem dětem ve třídě zároveň. Užitek z toho je několikerý, mimo jiné je možno lépe využít dobrých učitelů.

Komenského požadavek kolektivní výchovy zapadá zcela přirozeně do celé jeho soustavy. Cíl výchovy je společný pro všechnu mládež, má tedy k němu být všechna mládež vedena společně, všechna mládež má v jistém rozmezí stejné předpoklady k tomu, aby byla vzdělána společně.

Dosavadní školy by ovšem nemohly vyhovět požadavku vzdělání všech, ve všem, příjemně, v krátké době, nemohly by vyhovět požadavku, že mládež má být při vyučování činná, sotva by mohly vyhověti požadavku vzdělání pro praktický život.

Snaha vytvořit novou organisaci vyučování je odrazem snahy nové společnosti po organisování celého života, má své kořeny v novém způsobu výroby. V nejpřednějších evropských zemích se přechází v četných oborech k dělbě práce, k výrobě, při níž se na zhotovení jistého výrobku podílí mnoho osob. Taková výroba musela již být organisována podle jednotného plánu, muselo být dodržováno mnoho pravidel. Odtud myšlenka přesného pořádku proniká do celého života, do vědy i filosofie, a pochopitelně i do výchovy.

Proto Komenský do čela jedné kapitoly ve Velké didaktice dává myšlenku, že základem zlepšení škol je přesný pořádek ve všem, že řád je duší věcí. Všechno má

být spořádáno podle místa, času, počtu, míry a váhy.

Své hlavní požadavky na organisaci vyučování mládeže vyložil Komenský již v Didaktice. Již zde čteme, že pro vyučování jsou nejpřihodnější ranní hodiny, že každému roku, měsíci, dni, ba i hodině má být stanoven určitý úkol. V kapitole o škole národní žádá Komenský, aby školnímu vyučování byly věnovány jen čtyři hodiny denně, dvě dopoledne a dvě odpoledne. V ranních hodinách má být vzděláván rozum a paměť, v odpoledních se má upevňovat učivo probrané dopoledne.

Žáci se mají učit ve třídách, které jsou co možná od sebe odděleny. Do tříd mají být zařazovány děti počínajíc školou obecnou. Předtím není možno dodržovat přesný pořádek a přesné rozdělení, protože rodiče by sami na to nestačili, a také proto, že se nadání a učelivost dětí v předškolním věku projevuje příliš nestejně.

V Navržení krátkém, napsaném v době, kdy dokončoval české znění Didaktiky, žádá Komenský, aby každá škola měla své třídy, zvláště česká a latinská. Tyto třídy mají být organisovány podle let. Protože česká i latinská škola je šestiletá, má mít každá šest tříd, aby každý žák prošel za rok jednu třídu. V každé třídě se má mládež naučit, co bylo pro ten rok stanoveno, aby každý prospěl a nikdo se neomeškal.

Myšlenky o organisaci školské práce rozvíjel Komenský dále v souvislosti se svou praktickou činností ve škole a pro školu, především v době svého působení v Blatném Potoku. Ve Škole pansofické, věnované Zikmundu Rákóczimu, podává obraz školy, který aspoň částečně odpovídal jeho představám. Na vytvoření celé školské soustavy, jak ji líčí v Didaktice, nebylo vzhledem k uher-

ským poměrům ani pomyšlení. Proto je potocká škola jen školou o sedmi třídách. V citovaném spise jsou však podrobněji vysvětleny závažné a cenné myšlenky o organisaci školy, stejně jako v jiném spisu téže doby, nazvaném Škola trojtřídní. Spis tento napsal Komenský, jak sám v předmluvě říká, na naléhání především uherské šlechty, aby rychleji upravil studium latinského jazyka podle pravidel lepší metody. Proto se tu zabývá nejnižšími třídami školy pansofické.

Pro potockou školu byl také určen spis Leges scholae bene ordinatae (Zákony školy dobře spořádané). Zákony zde vyloženými chtěl Komenský upravit život školy.

Zřízení vševědné školy mělo záležet v tom, že by v ní všechno bylo co nejspořádanější, že by v ní byl pořádek pokud se týče osob i věcí, místa i času, knih i prací a posléze i v odpočinku. V přesný pořádek má být zkrátka uvedeno všechno, věci, jimž se má vyučovat a učit, osoby, které vyučují i které se mají učit, všechny nástroje vědění, především knihy, místo, jež má být určeno pro společné vyučování, čas, který má být věnován cvičení, i sama práce, oddech i prázdniny. Přesná organisace však u Komenského neznamená tvrdou reglementaci, znemožňující jakýkoli volný pohyb nebo projev. To je ostatně vidět z toho, co Komenský přesným pořádkem rozumí.

Důležitým článkem v organisaci vyučování je třída. Do tříd jsou žáci rozděleni podle věku i podle toho, co již znají, čemu se naučili. Každá třída má mít svou posluchárnu, aby každý kolektiv konal své práce odděleně a nebyl rušen cizím hlukem. Každá posluchárna má mít svou katedru a své lavice uspořádány tak, aby učitel měl na očích stále všechny žáky. Katedra nemá být u okna

nebo mezi okny, nýbrž tak, aby světlo padalo na žáky ze zadu, aby dobře viděli na učitele a na všechno, co dělá. Posluchárny mají být čisté a – pokud je to možné – tak pěkné, aby se v nich žákům líbilo, mají u žáků budit lásku k čistotě, aby se později snažili mít i svá obydlí tak čistá. Bude užitečné, aby na stěnách byly rozvěšeny úkoly každé třídy, stěny aby byly dále ozdobeny buď průpověďmi, myšlenkami nebo malbami a alegorickými obrazy.

Celá škola má být malbou. Tak jako je tomu ve škole života, kde celé divadlo přírody je naplněno malbami, sochami a obrazy, a to viditelnými , hmatatelnými, chutnatelnými, zvučnými a vonnými, jimiž jsme vzděláváni mlčky s co nejmenším počtem předpisů, tak tomu má být i ve škole. Součástí takového cvičení smyslů bude to, že všechny posluchárny, všechny stěny uvnitř i venku budou plny obrazů, nápisů atd. Tak v první, nejnižší třídě, vestibulární (předsíňové), mají být stěny ozdobeny nejvybranějšími tvary latinských písmen, vzory skloňování a časování. Ve druhé třídě, januální (třídě brány), mají být obrazy důležitých věcí popsaných v textu Brány jazyků.

Pro veřejné divadelní hry a pro slavnostní schůze celé školy má být zvláštní posluchárna.

Zvláštní důraz klade Komenský na učebnice. Všichni žáci mají mít stejné knihy, v nichž si před počátkem práce opraví podle pokynů učitele chyby, aby se z nich mohli dobře učit. Pro každou třídu má být jedna učebnice, obsahující všechno, čemu se žáci mají za rok naučit. Názvy učebnic jsou shodné s názvy tříd. Tak na př. ve Škole trojtřídní, v níž se mají žáci naučit latině, je třída vestibulární a kniha pro ni sepsaná má název Vestibulum, januální třídě odpovídá Janua, atriální Atrium. Třídy

i učebnice pro ně mají názvy obrazné. Ve vestibulární třídě jsou žáci teprve „před branou jazyka“, odtud se dostávají do brány (Janua), až se nakonec octnou v síni latinského jazyka (Atrium).

Třída není Komenskému jen organisační jednotkou vzdělávací práce, nýbrž i práce výchovné. Má mít podobu malé obce se svou radou (senátem), kterou tvoří dekurioni a jejich zástupci. Předsedou rady je správce první dekurie. Žáci se připravují pro život ve společnosti, mají si tedy zvykat na jistá společenská pravidla, na zákony, mají si zvykat i na řízení, spravování obce. K tomu účelu je každá třída rozdělena na skupiny po deseti žácích (dekurie). V čele každé dekurie stojí dekurion, který má na starosti pořádek, dbá, aby žáci chodili včas do školy, a měli připraveny své věci.

Dobrému pořádku ve škole odpovídá, aby všechny třídy začínaly a končily vyučování v jednom termínu, a to buď na jaře nebo na podzim, podle toho, co bude výhodnější. Mimo tento termín nemá být žádný žák do školy přijímán. Tím se umožní, aby vzdělávání všech žáků pokračovalo stejně a aby všichni žáci téže třídy mohli absolvovat učení předepsané pro jednu třídu za rok.

Úkol určený každé třídě má být přiměřený žákům prostředního nadání, aby jej mohli pohodlně probrat za rok a aby žáci hbitější i pomalejší mohli být přidrženi k témuž úkolu. To bude jen na prospěch, protože žáky hbitější je třeba zdržovat, aby předčasně neochabli, žáky pomalejší nutno pobízet příkladem hbitějších, je třeba je pobízet a podporovat, aby stačili hbitějším.

Mládež nemá být přetěžována učením, jako tomu bylo v dosavadních školách, v nichž žáci trávili celý den, od

slunka do slunka. Nemá být zaměstnávána příliš mnoho hodin. Ve Škole vševědné (do níž měli chodit starší žáci než do školy obecné, jak o ní čteme v Didaktice) žádá Komenský, aby mládež nebyla zaměstnávána více než šest hodin denně. Přitom se mají žáci učit jen ve škole, mimo ni jim nemá být ukládána žádná práce, zvláště ne nejmladším žákům. Uložit se jim má jen služba rodičům nebo oddech. Tím Komenský nevylučuje, aby si žáci opakovali probrané učivo nebo dělali úkoly; ale nemá jich být mnoho, nemají dětem zabírat čas určený k oddechu a nemají obsahovat novou látku. Škola je dílnou, proto v ní mají konat žáci všechno, čeho je třeba k jejich vzdělání, a nemají to konat mimo ni. Čas studujících se má rozdělit tak, aby měli osm hodin na práci, osm hodin na noční odpočinek, zbývajících osm hodin mají věnovat „zaměstnáním životním“ a oddechu. Přitom má žákům zůstávat také volný čas, v němž by mohli konat, co sami chtějí. „A hleďme, prosím, poshověti jim, aby mohli konat něco podle své vůle (k tomu je vede přirozenost), chceme-li, aby byli zase poslušnější v tom, co mají konat podle naší vůle,“ čteme ve Škole vševědné[1]).

Každá vyučovací hodina ve škole má mít svůj cíl, má se v ní probrat uzavřené pensum. Na hodinu určenou k práci se má každý žák na dané znamení dostavit do učebny, zaujmout své místo, připravit se na vyučování a čekat na příchod učitele.

Mezi jednotlivými hodinami, po napjaté duševní práci, se žákům dopřává půlhodina na oddech, po obědě se nejméně hodina věnuje procházce a rozhovoru.

---

[1]) Škola vševědná, kap. V, Pořádek času, 57.

Spát chodí děti v osm hodin večer, vstávají ve čtyři ráno. Dvakrát v týdnu, ve středu a v sobotu, mají volné celé odpoledne. Mohou ho užít k soukromým věcem nebo k odpočinku. O vánocích, velikonocích a letnicích je volno vždy šestnáct dní, osm dní před svátky a osm po nich. Jednou do roka je volno celý měsíc. Pro Uhry volí Komenský dobu vinobraní, jinde může být stanovena jinak.

Prázdna mají žáci využít rozumně, aby si duch odpočinul, ne aby se oslabil. Proto také v Zákonech školy dobře spořádané stanoví Komenský zákon o oddechu. Jeho důležitou součástí jsou hry, jež mají být takové, aby nebránily ani mravnímu růstu, ani prospěchu, nýbrž aby tomu všemu spíše pomáhaly. Nemají se stát hlavní věcí, proto následují vždy až po vážných pracích, tak jako zákusky jíme až po hlavním pokrmu. Hra má prospívat tělesnému zdraví a duševní svěžesti, proto hry záležejí v pohybu, procházce, běhu, mírném skoku atd. Hra je stupněm vážných věcí, úkonů hospodářského, politického a vojenského života. Žáci mohou vycházet z města, prohlížet stromy, pole, louky, vinice a práce, které k tomu patří, může se jim ukazovat, jak se staví, jak vypadají práce různých řemeslníků.

Při odpočinku se mohou žáci seznamovat se životem v okolí školy, aby o něm měli své vlastní zkušenosti a poznatky, až sami vstoupí do života. Učí se tedy nejen z knih v učebně, nýbrž i ze styku s okolím. Tento požadavek, vyslovený už Rabelaisem a jinými renesančními pedagogickými mysliteli, zůstával ideálem ještě dlouho po Komenském, ještě dlouho seděli žáci po celý den uzavřeni ve školní budově a o životě se dovídali jen z knih, často nezáživných a neživotných.

V časovém rozdělení učební práce nezapomíná Komenský na divadelní hry, jejichž provozování se od druhé poloviny šestnáctého století rozmohlo zvláště v jesuitských školách. Byly však časté i v jiných školách. V Blatném Potoce právě tyto hry vzbuzovaly značnou pozornost. Pro ně zde Komenský napsal spis Schola ludus (Škola na jevišti), zdramatisovanou Bránu jazyků. Školní hry se měly konat každého čtvrt roku a měla se jich účastnit každá třída. Po celý týden se mělo na jevišti dramaticky předvádět všechno, co bylo probráno v uplynulém čtvrtletí. Nejslavnější měla být tato divadla vždy na konci roku, před postupem žáků do vyšší třídy. Účelem divadelních her bylo také vzbudit pozornost a zájem širší veřejnosti o školu. Hlavním cílem však bylo, aby příprava a provedení her poskytly zajímavou formu zopakování a upevnění probraného učiva. Přitom se měli žáci učit plynně hovořit, neostýchat se mluvit před širší veřejností.

Tomu, aby si žáci učivo upevnili, aby se naučili správně se vyjadřovat, a aby byli povzbuzováni k další – a někteří i větší – pilnosti, sloužila také organisace zkoušek. Žáci měli být zkoušeni každou hodinu, den, týden, měsíc, každého čtvrt roku a na konci roku. V jednotlivých hodinách zkoušel učitel, každý den dekurio opakující se svou desítkou, co se toho dne probíralo, každý týden se zkoušeli žáci navzájem. Měsíční zkoušení příslušelo řediteli s místním duchovním nebo scholarchem. Nejslavnější mělo být zkoušení na konci roku, před postupem do vyšší třídy, jehož se měli zúčastnit všichni scholarchové.

Takovým způsobem organisuje Komenský školní docházku žáků, vyučování i odpočinek, den po dni, ba hodinu po hodině. Zorganisoval celou učební práci. V tom

je jeho velká zásluha. Zorganisoval ji tak, že v nejdůležitějších otázkách, v základních rysech, je takto organisováno vyučování ve většině škol dodnes, ne proto, že by školy byly tak konservativní, ale proto, že Komenského návrh organisace školní práce daleko předstihl svou dobu.

BIOLOGICKÉ A PSYCHOLOGICKÉ PŘEDPOKLADY VZDĚLÁVÁNÍ

K tomu, ač tělo lidské uzičkými mezemi údů svých sklíčeno jest, čich trošku dále okolo těla dosahá, sluch ještě dále, zrak nejdále, jejž obloha toliko terminuje: mysl však ani oblohou, ani tím, což nad oblohou jest, terminovati se nedá. I nad nebesa nebes, i pod propast propastí, byť to vše tisíckrát větší bylo, ona prostupuje a proniká, a vždy ještě dále prostupovati a pronikati může...
Česká didaktika, kap. V, 1.

Všechny pedagogické názory Komenského vycházejí z toho, že výchova má být přirozená, že má být v souhlase s přirozeností člověka, jíž Komenský rozumí jednak jeho původní stav, jednak směřování k cíli, který je mu dán přírodou. Podle Komenského totiž všechno, co existuje, existuje k něčemu. Aby mohlo dospět k svému cíli, je opatřeno všemi potřebnými ústroji a pomůckami, ba dokonce i jakýmsi pudem, takže nic nespěje k svému cíli proti své vůli a s odporem, nýbrž spíše lehce a příjemně, puzením samé přirozenosti, takže by to působilo bolest a smrt, kdyby tomu někdo překážel.

U člověka stačí jen odstranit překážky bránící přirozenému sklonu, od lidského rozumu stačí vzdálit temnoty, které jej otupují. Budou-li vzdáleny, pochopí člověk svou

vznešenost a porozumí, že musí usilovat nade všechno výše. Pak sama skutečnost ukáže, že není třeba žádného nucení, nýbrž jen moudrého řízení. Nikdo z lidí není tak bezcenný, že by si nepřál být svéprávný, že by si nepřál užívat věcí, stoupat nad sebe sama a že by se nepokoušel užívat k tomu všech prostředků. K snadnosti vzdělání nechybí nikomu z lidí nic mimo moudré vedení. Do člověka není třeba vnášet nic z vnějšku, stačí jen rozvíjet a vybavovat to, co má v sobě, a ukazovat, co je která věc.

Proti pesimistickému středověkému názoru o dědičné hříšnosti a zkaženosti člověka, namítá Komenský, že není správné mluvit jen o zkaženosti a nic nechtít vědět o obnově.[1])

Vedle této vnitřní přirozenosti člověka se Komenský velmi často odvolává na přirozenost vzhledem k člověku vnější, na přírodu. Vychází tu z názoru, že svět je vybudován v jistých vrstvách podle společných zákonitostí a že tedy poznatku z jedné vrstvy lze užít jako poučení pro jevy jiné vrstvy. Toto poučení může sloužit jako důkaz, ale také jako didaktický prostředek snadnějšího pochopení. Didaktický význam má srovnávání výchovných jevů s přírodou a řemesly zvláště ve spisech určených pro neučené čtenáře.

Vzdělávání člověka musí vycházet z jeho přirozenosti, musí rozvíjet jeho přirozené síly. K tomu, aby se mohlo projevit v plném lesku, jsou člověku dány všechny potřebné nástroje, k nimž patří smysly, rozum, paměť, vůle a řeč. Jim věnuje Komenský velkou pozornost.

Rozum má své nástroje, jakési posly a zvědy, jejichž

---

1) Velká didaktika, kap. V, 23.

pomocí dosahuje všeho, co je mimo něj. Je to zrak, sluch, čich, chuť, a hmat. Před nimi nemůže zůstat nic skryto, protože ve světě není nic, co by nemohl chápat člověk obdařený smysly a rozumem, jež jsou hlavními nástroji mysli.

Mysl lidskou přirovnává Komenský často k zrcadlu, v němž se odráží všechno, co je před ním nebo co před ně postavíme. Toto přirovnání neznamená ztotožnění, protože mysl člověka dovede víc než zrcadlo, chápe a obráží nejen věci blízké, nýbrž přibližuje si i věci vzdálené, povznáší se k věcem vysokým, vypátrává tajné a odkrývá skryté.

Aristotelův názor, že mysl je nepopsaná deska, doplňuje Komenský v tom smyslu, že mysl je neomezená. Zatím co sebevětší tabuli přece jen jednou popíšeme, v mysli člověka je vždy dosti místa. I kdyby se člověk dožil sebevyššího věku, má stále o čem přemýšlet a stále může užívat své mysli, jež je něčím nekonečným a neohraničitelným. „Třeba bylo dáno člověku tisíc let, v nichž by se vždy něčemu přiučoval, jedno po druhém chápaje, přece vždy ještě bude mít kam směstnat, co se mu naskytne; lidská mysl je tak neskonale obsáhlá, že je v poznávání skoro bezednou hlubinou.“[1])

Jako nekonečně obsáhlé jsou možnosti myšlení, tak je tomu i s pamětí. Náš mozek v sobě uchovává obrazy podobně jako vosk uchovává znaky, které do něho byly vtištěny pečetítkem. Toto přirovnání s voskem podle slov Komenského zároveň pěkně naznačuje, co je naše myšlení a vědění. Cokoli se dotkne zraku nebo jiného smyslu,

1) Velká didaktika, kap. V, 4.

působí jako pečetítko, jímž se do mozku vtiskuje odraz věci, a to do té míry, že člověku tento obraz zůstává, i když věc sama již není v dosahu jeho smyslů. Obraz je slabší nebo mizí, jestliže naše menší pozornost vytvořila jen slabý otisk.

Sídlo paměti klade Komenský do mozku a v Didaktice vyjadřuje svůj podiv nad tím, že „tato nepříliš veliká hmota mozková mohla dostačit k přijímání tolika milionů obrazů. Neboť cokoli každý z nás (obzvláště u vzdělanců) v tolika letech uviděl, uslyšel, ochutnal a přečetl, zkušeností nebo rozumováním sebral, a ačkoli se může při příležitosti upamatovat, to všechno zřejmě mozek nosí s sebou; neboť obrazy věcí kdysi viděných, slyšených, čtených atd., jichž jsou tisíce tisíců a ještě tisíckrát více a jež se rozmnožují skoro do nekonečna tím, že denně něco nového vidíme, slyšíme, čteme, zkoušíme atd., přece pojmeme všechny.“[1])

Z tohoto faktu však Komenský nevyvozuje závěr, že by paměť žáků měla být při vyučování přetěžována. Naopak, žákům mají být vštěpovány jen nejzákladnější poznatky.

Každý člověk se snaží vytvořit si obraz co nejpřesnější, i když některý mozek přijímá vjemy zřetelněji než druhý, nebo je jasněji vybavuje či pevněji podržuje.

Při duševních pohybech je hlavním činitelem vůle. Duševní pohyby pohánějí závaží, jimiž jsou žádosti a náklonnosti, které vůlí pohybují sem a tam. Zámkem, který otvírá a zavírá pohyb, je rozum, jenž rozměřuje a ustanovuje, co, kde a kam až sluší přijímat nebo čemu unikat. Ostatní hnutí duševní hrají jakoby menší úlohu,

1) Velká didaktika, kap. V, 11.

podřizují se vůli a rozumu. Proto nedá-li se žádostem a náklonnostem přílišná váha a zavírá-li dobře zámek rozumu, nezbytně musí vznikat harmonie a souzvuk ctností.

O řeči jedná Komenský podrobně v Nejnovější metodě jazyků. Stvořitel obdařil člověka všemi věcmi, jimiž vyniká nad ostatní živočichy: rozumem, řečí a volným vykonáváním věcí. Zvířata mají toho všeho jen stín. Tak mají i hlaholy, ale ne členitou řeč. Lidská řeč pochází z myšlení a to z věcí. Řeč je tím lepší, čím více myšlenek a věcí vyjadřuje. První jsou věci, po nich následují myšlenky o věcech, naposledy dochází k pronášení myšlenek, které se děje slovy. Toto trojí je v neustálém vzájemném vztahu. Věci se řídí jen samy sebou. Pojmy se řídí především věcmi a na druhém místě vlastními pravidly. Slova přihlížejí k věcem, k mysli a sama k sobě. Z toho plyne, že řeč je nejpracnější, protože její zákony se musí řídit zákony věcí a zákony mysli.

Celkem jsou tedy podle Komenského čtyři části, stupně neboli schopnosti ducha. První je mysl, která je zrcadlem veškerých věcí, rozum, který všechny věci váží a oceňuje, a paměť, která je jakousi zásobárnou věcí. Na druhém místě je vůle, která věci rozsuzuje, volí a velí jim. Třetí je schopnost pohybu, vykonávající všeliké rozkazy uložené myslí. Konečně je řeč, která o věcech jedná. Tyto činnosti mají v našem těle svá ústrojí: mozek, srdce, ruku a jazyk.

Všechny tyto duševní síly však nejsou u všech lidí stejné, nýbrž liší se od sebe. Lidé mají různé nadání, různé duševní schopnosti. Rozvíjet přirozenost člověka znamená především rozvíjet jeho nadání a počítat při

výchově s jeho duševními schopnostmi, podle nichž rozlišuje Komenský děti na bystré a tupé, měkké a povolné, tvrdé a vzpurné, a mezi nimi zase ty, které jsou chtivé vědění, jiné se spíše těší z prací mechanických. Podle duševních schopností třídí děti do šesti kategorií.

Na první místo řadí děti bystré, chtivé a povolné, které jsou vůbec nejzpůsobilejší ke studiu. Těm stačí jen dávat „pastvu moudrosti" a opatrně dbát, aby se jim nedovolovalo příliš pospíchat, jinak by ochably a uvadly předčasně.

Na druhém místě jsou děti vtipné, ale váhavé, přitom však poslušné, způsobilé ke studiu, potřebující pobízení.

Třetí skupinu tvoří žáci vtipní, učeliví, ale vzpurní a zatvrzelí. Takoví žáci jsou podle zkušeností Komenského ve školách neradi viděni a považováni za ztracené, ve skutečnosti z nich mohou být znamenití mužové, jsou-li řádně vzděláváni.

Ve čtvrté skupině jsou žáci povolní a chtiví učení, ale zdlouhaví a těžkopádní, kteří sice docházejí k cíli později, zato však výsledky vzdělávání jsou u nich trvalé. Pomůžeme jim tím, že na nich nevymáháme nic prudce, laskavě jim pomáháme a dodáváme jim mysli.

Do páté skupiny jsou zařazeny děti tupé a k tomu ještě vlažné a liknavé. I ty mohou být vzdělány, nejsou-li vzpurné nebo překoná-li se jejich vzpurnost. K jejich výchově je třeba velkého umění a velké trpělivosti.

Na posledním místě jsou děti tupé a zároveň vzpurné. S těmi je práce velmi obtížná a často z nich nebývá nic. Ale ani tu se Komenský nevzdává naděje, jak je vidět z jeho slov: „Avšak poněvadž je jisto, že v celé přírodě proti věcem zhoubným lze najít léky a že ze stromů od přírody planých vznikají náležitým štěpováním ušlechtilé,

12 – 73 – 12

nesmíme nad nimi zcela zoufat, nýbrž musíme hledět, aby se aspoň vzpurnost dala vykořenit a odstranit...“[1])

V Nejnovější metodě jazyků rozlišuje Komenský troji způsob učelivosti, důležitý při osvojování poznatků: „... Předně hbitost v chápání, čili bystrost nadání, za druhé dovednost v usuzování, čili soudnost, za třetí horlivou snahu setrvat při tom, co bylo započato, což nazýváme pilností. Bystrý nadáním je ten, kdo sám od sebe se chopí všeho, co se mu namane. Soudný je ten, kdo si dobře osvojuje, co dobře uvážil. Pilný je ten, kdo pracovitostí přemáhá všechno.“[2])

Přirozenost člověka však není neměnná, naopak, tím, že je činná, se sama mění. Vzdělávat vlohy (ingenium) znamená uzpůsobovat mysl s rozumem a pamětí, vůli, schopnost pohybu a řeč k správnému užívání, čteme v řeči *O vzdělávání ducha*, kterou Komenský zahajoval činnost potocké školy. Podle ní bude vtip vzděláván, bude-li učiněn způsobným mnoho myslit a všude bystře pronikat, bude-li zkušený v pečlivém rozlišování věcí, bude-li všude správně volit a usilovat o uskutečnění správných činů. Komenský zde ukazuje, že se člověk a jeho schopnosti zdokonalují činností. Celá přirozenost člověka je stále činná a rozvíjí se tím směrem, jímž je vedena. K tomu slouží vzdělávání, jímž se může plně rozvinout ingenium člověka, jeho schopnosti.

Vzdělávání má odpovídat přirozeným darům člověka. Proto Komenský žádá, aby žák byl při vyučování činný, protože být činný je v lidské přirozenosti a pro činný život je žák ve škole připravován. V Nejnovější metodě jazyků

1) Velká didaktika, kap. XII, 18—24.
2) Nejnovější metoda jazyků, kap. X, 16.

radí Komenský učiteli: „Nezačínej s učením, leč když jsi náležitě vzbudil žákův zájem. Nedávej se do učení dřív, než připravíš žáka k činné účasti.“[1]) V témže spise Komenský upozorňuje, že učitel nemá žáka přetvářet, ale pomáhat jeho rozvoji (non transformare, sed informare). Není tedy úkolem učitele nadání žáka předělávat, přeměňovat, nýbrž vzdělávat. Ve Fysice čteme, že ti, kdo se zabývají uměním formovat lidi, mají být ploditelé lidí, ne vykřesavači soch. Učitel nemůže dát žáku, ani žák si nemůže vzít, co mu nebylo dáno. Proto se všecko má dít podle míry chápavosti, která se postupem věku sama rozšíří.

Škola v době Komenského nedbala ani požadavku žákovy činnosti, ani si správně neuvědomovala své možnosti v působení na vlohy žáků. V theorii i praxi se veškerá činnost ukládala učiteli. On pracoval, vykládal, žáci měli jen trpně poslouchat a trpně vykonávat, co jim ukládal. I u tak významného německého pedagoga v době před Komenským, jako byl Ratke, nalézáme požadavek, aby činný byl učitel, žáku sluší poslouchat a tiše mlčet.

K vzdělávání se podle Komenského dostává všem lidem potřebných nástrojů i předmětů vzdělání; předměty vzdělání tvoří kniha přírody, lidské mysli a Písma, nástroji jsou smysly, rozum a víra. Těchto nástrojů se dostává všem, protože vnitřní stavba člověka je tak jednotná jako vnější stavba tělesná. A to platí nejen pro některý národ, nýbrž pro všechny národy, pro celé lidstvo.[2]) Všichni lidé na celém světě mají všechny smysly se všemi předměty smyslů. Všichni mají mysl plně vybavenou, i srdce, sídlo citů a touhy, i jazyk k vzájemnému sdělování všeho, ruce ke

1) Nejnovější metoda jazyků, kap. X, 16.
2) Vševýchova, kap. VII, 29.

konání všeho i dlouhou lhůtu dospívání, aby vystačili k dosažení všeho. I dívky mají všechny předpoklady ke vzdělání, jejich mysl je stejně přístupná moudrosti jako mysl hochů.

Všichni jsou tedy vzdělavatelní a kde se projeví nějaký nedostatek, neznamená to, že by takový žák byl ztracen, protože nedostatek může nahradit žákova píle, kterou v něm učitel může podle potřeby podnítit, a učitelova trpělivost, jeho opatrný postup a pečlivost. Ze vzdělávání nemá být vylučován nikdo, ani ti, jimž se nedostalo některého smyslu. Jak daleko tu Komenský jde, je vidět ze Vševýchovy: „Je otázka," čteme tu, „zda tedy i slepí, hluší a zaostalí (jimž se totiž pro ústrojný nedostatek nemůže něco dostatečně vštípit), mají být přibráni ke vzdělávání? Odpovídám: Z lidského vzdělávání se nevyjímá nic, leč nečlověk. Pokud tedy mají účast na lidské přirozenosti, potud mají mít účast na vzdělání. Ba spíše tím více, pro větší nutnost vnější pomoci, když si příroda pro vnitřní nedostatek nemůže dosti pomoci sama."[1]) To je jistě ne-li první, tedy jeden z prvních požadavků, aby byla vzdělávána mládež, která má vážné tělesné vady. Komenský však jde ještě dál. Ukazuje, že právě taková mládež, které příroda odepřela některý smyslový orgán, má být vzdělávána. U takové mládeže, pomůže-li výchova, je často možno nahradit vadu nebo nedostatek vyšším rozvojem v jiné oblasti. Ke každé rozumné duši je možné najít nějaký přístup a jeho prostřednictvím pomáhat člověku, stát se člověkem. Komenský zde uvádí požadavek, na němž je založena celá moderní nápravná pedagogika, usilující o kompensaci vad.

---

1) Vševýchova, kap. II, 30.

Psychika člověka není stále stejná, rozvíjí se v souvislosti s věkem a činností člověka, která je řízena výchovou. Sama přirozenost nedává člověku již hotové ctnosti a vlastnosti. Lidé přicházejí na svět jen se semeny vědění, mravnosti a zbožnosti. Tato semena musí v plné květy rozvinout výchova, člověk se musí teprve učit jednat jako člověk. Rodí se svým tělem k práci, nerodí se s ním však nic jiného než holá schopnost k práci. Všemu, co je k ní potřebné, se musí teprve naučit. Tak je tomu i s ostatními schopnostmi.

Úkolem školy je, aby se přičinila o správné a vlídné usměrňování přirozených pudů v době, kdy se začínají projevovat. Lidská přirozenost sama vybízí k všemu lidskému. Musíme vyčkávat příležitosti ke vzdělávání mládeže ve všem, nesmíme se ukvapovat. Včasně začneme, nezačneme-li příliš brzy, čímž bychom přírodě nepomáhali, nýbrž ji porušovali. Nesmíme se pokoušet o nic proti přirozenosti. Jestliže něco neformuje sama, nestrpí, abychom to formovali my, zato dostatečně jasnými náznaky ukáže, co chce mít od nás formováno.

Ve Vševýchově klade Komenský na přirozenost ještě větší váhu než v Didaktice. První výchova má zabránit, aby přirozenost člověka nebyla stržena k věcem nicotným a zhoubným, má usměrňovat přirozenost člověka. Na otázku, jak poznat, kdy je vhodná doba začít s nějakým učením, odpovídá ve Vševýchově: „Dělej nebo dej jiným dělat před očima jejich, co bys rád viděl od nich napodobováno. Jestliže tomu věnují pozornost a dají-li se do napodobování, nechej je napodobovat. Jestliže napodobují chtivě a dělají chyby, opravuj je. Jestliže i přes opravování touží dále pracovat, věz, že se už prodírá přirozená vloha,

a spěchej dále ukazovat, poučovat a opravovat; věc se bude dařit."[1]) Tato slova Komenského však neznamenají, že by se s vyučováním mělo čekat nadměrně dlouho.

Se zřetelem k rozvoji dětských sil a k rozvoji duševna žáků stanoví Komenský ve vývoji člověka věkové stupně. Na nich zakládá celou svou školskou soustavu, která je přiměřená věku dětí. Hlavní obrys toho, čemu se má na jednotlivých stupních škol učit, je rovněž přiměřený věku dětí.

Při výkladu o jednotlivých stupních školy určuje Komenský také, které schopnosti mají být na příslušném stupni hlavně cvičeny. Činí tak již v Didaktice, ještě větší důraz však na rozvoj dětských schopností klade ve Vševýchově, kde o nich při vymezování cíle jednotlivých stupňů školy mluví na prvním místě.

V dětství, v době do šesti let života, mají být cvičeny hlavně vnější smysly, protože se v této době rozvíjejí a nejvíce se obracejí ke svým předmětům. V chlapectví, které zahrnuje šestý až dvanáctý rok, se má cvičit hlavně paměť, protože tehdy nejvíce bují, v jinošství se má cvičit úsudek. V mladosti, t. j. v době, kdy nadaná mládež navštěvuje akademii, má být cvičen čistý rozum, abstraktní myšlení.

Toto rozdělení u Komenského neznamená, že by se v tom kterém věku měly pomíjet jiné stránky osobnosti člověka, nýbrž naznačuje se jím jen, kdy se má čemu věnovat hlavní pozornost.

K věkovým zvláštnostem dětí se v době Komenského ve škole vůbec nepřihlíželo, malé děti byly vyučovány

---

1) Vševýchova, kap. VII, 29.

stejným způsobem jako starší mládež. Právem vidí Komenský ve Vševýchově jako jeden z hlavních prostředků, jak změnit školské robotárny v hřiště, zřetel k věkovým stupňům, aby se nic nekonalo mimo ten čas, kdy sama příroda začíná pomáhat na svět svým plodům.

Komenský si nevšímá jen duševního vývoje mládeže, věnuje pozornost i rozvoji tělesných sil a upevňování zdraví žáků. Duševní svěžest je závislá na tělesném stavu. Svěžím se tělo udržuje náležitou životosprávou. Proto se na ni má dbát. Tělu je třeba také pohybu, proběhnutí a cviků. Do svého programu zahrnuje Komenský také čas na tělesné osvěžení mládeže.

Psychologický základ pedagogiky, jaký vidíme u Komenského, nemá v jeho době obdoby. Na rozdíl od anthropologických pojednání Komenského, v nichž operuje často s nejasnými metafysickými pojmy psychologickými, je v pedagogických spisech mnohem reálnější a jasnější. Nevypracoval zajisté psychologickou soustavu, nezabýval se ani tu zvlášť psychologií jako disciplinou, ale opírá se o znalost psychiky dětí a mládeže, kterou získal ve styku s dětmi, zejména při své učitelské praxi.

Z jednotlivých výroků o psychice člověka, vyslovených hlavně v pedagogických spisech a ve Fysice, vyplývá, že buduje na jednotě psychiky a hmotného substrátu duševního života na rozdíl na př. od Descarta, jímž začíná svůj vývoj theorie psychofysického dualismu.

Podle našeho přání má vyučovací metoda dospět té dokonalosti, aby se mezi obvyklým a dosud užívaným a mezi tímto novým způsobem vyučování jevil takový rozdíl, jaký vidíme mezi obvyklým kdysi uměním rozmnožovat knihy perem a mezi později vynalezeným a nyní již užívaným rozmnožovat je tiskem.
Velká didaktika, kap. XXXII, 2.

Jedním z nejvážnějších nedostatků, které měly školy v době Komenského, byl nedostatek vhodného vyučovacího postupu, vhodné vyučovací metody. Komenský často ukazuje na důsledky, které vyplývají ze špatné vyučovací metody. Vědění lidí se zakládá na znalosti názvů a termínů, dovedou odříkat pravidla, tomu však, co tyto názvy a pravidla znamenají, nerozumějí. Osvojení vědních oborů není ucelené a úplné, nýbrž kusé. Získané vědomosti jsou jen vnějším pozlátkem, nevyrůstají z kořene. Ti, kdo přijdou na to, že jejich vědomosti nejsou solidní, a chtějí to napravit, zjišťují, že je to těžké, že vědomosti, které nebyly osvojeny důkladně a soustavně, je těžko doplňovat a uvádět v soustavu.

Proto věnuje Komenský tolik místa úvahám, jak to udělat, aby jednak vědomosti byly důkladné a soustavné a jednak aby si je mohli osvojit všichni bez rozdílu, proto tolik přemýšlí o vyučovací metodě.

Termínu metoda užívá nejčastěji ve velmi širokém významu, myslí jím celkové pojetí vzdělávací a výchovné práce. My dnes naopak při slově vyučovací metoda máme na mysli užší význam, určitou metodu, na př. předvádění, rozhovor, exkursi. Komenský v tomto užším významu užívá termínu metoda zřídka.

V úvahách o metodě vychází Komenský z průměru žactva: „... mysli lidské nejdokonalejší lék bude metoda taková, kterou by excesy i defekty nadání temperovány byly, aby se všecko okolo centra pořádalo a v harmonii pěknou uvodilo. Protož tato naše metoda na prostřední hlavy strojena a jakýchž vždy nejvíce jest. Subtilnější, poněvadž zdržování potřebují, aby se před časem nevytáhli, budou tu míti brzdu, vedle jiných povlovně vedeni jsouce; tupějším pak, musejí-li vedle oněch dvojích popínati, netřeba se báti ztřeštění, protože tvrdší majíce mozek, tvrdší práci, bez ublížení sobě, snésti mohou.“[1])

Za nejpodstatnější znak dokonalé metody považuje Komenský řád a jeho přirozenost.

Jaký význam připisoval řádu, je vidět z výše citovaného místa z dopisu vévodovi belzskému a ze slov v České didaktice, kde říká, že didaktické umění vlastně v ničem jiném nezáleží než v dobrém a vhodném rozměření času, věcí a způsobu jejich přednášení.

Tento řád, který záleží ve správném rozvržení času, učiva a postupu, musí být přirozený. Klíč k porozumění pojmu přirozenosti je ve třech věcech: v rozumových schopnostech žáků (smyslové vnímání, úsudek, paměť), v povaze předmětů, jež poznává, a ve způsobu, jakým je poznává.

Na základě uvedených hledisek řeší pak Komenský základní problémy, které vyvstávají z omezenosti času, který má člověk k studiu, z obrovského rozsahu lidského vědění, jež se stává předmětem vzdělání, z nesnadnosti využít vhodných příležitostí k učení, z obtížnosti pronikat

---

1) Česká didaktika, kap. XII.

k jádru věcí a konečně z nesnadnosti určit nejpodstatnější vědění.

Přirozenost metody záleží v tom, že se postup vyučování přizpůsobuje tělesným a duševním schopnostem žáků a povaze učebního předmětu.

Jak se požadavek přirozeného řádu projevuje v jednotlivostech, ukazuje Komenský v pravidlech, která dává pro vyučování:

Především je nutno respektovat čas, který je pro každou věc příslušný, to znamená začínat s učením v dětském věku, rozměřovat studia tak, aby šlo všechno přirozeně jedno za druhým jako po stupních v souhlase s věkem dětí. Hledisko času se uplatňuje také v požadavku neuvádět učení ve zmatek, nepředbíhat s tím, co má následovat, rozměřit učení nejen na léta a měsíce, nýbrž i na dny a hodiny a zachovávat toto rozměření, aby nic nebylo vynecháno, postupovat v tom, co bylo započato, důsledně až do konce, nepřerušovat žákovu školní docházku, neodvádět ho od učení, nerozptylovat ho nejrůznějšími poznatky. Učení má pomáhat dítěti v jeho rozvoji. Ať se učí čemukoli, má se mu to předkládat před oči tak jasně, aby to před sebou viděl jako své prsty, má se využívat všech smyslů, kterých je možno užít. Předkládá-li se dětem něco, co neodpovídá stupni jejich rozumového rozvoje, činí se na nich násilí, protože jsou nuceny k něčemu, k čemu ještě nedorostly jejich rozumové schopnosti.

Žáka je nutno uzpůsobit k učení a dát mu příslušné podmínky, umožnit mu, aby se mohl cele věnovat učení, zbavit ho vedlejšího zaneprázdnění, vzbudit v něm zájem o učení. To mohou učinit jednak rodiče tím, že dětem vychvalují učení, jednak učitelé tím, že jsou přívětiví.

Zájem podněcuje i škola tím, že je to místo veselé, učení je poutavé. Ke vzbuzení zájmu také přispívá, jestliže žákům ukážeme, k čemu jsou vědomosti užitečné, ukážeme-li jim, k čemu co je.

Začátek učení má být jednoduchý, ale závažný. Každé poznání se má shrnout v co nejkratší a nejobecnější pravidla. Každé pravidlo se má povědět co nejkratšími a nejjasnějšími slovy. Ke každému pravidlu se má přidat množství příkladů na to, jak ho užívat. Přitom se má žáku poskytnout nejprve celkový obraz, potom teprve přecházet k jednotlivostem. Na př. každému jazyku a umění se má vyučovat nejprve na zcela jednoduchých a všeobecných základech, avšak v celosti, potom mají přijít pravidla a příklady a nakonec celý systém s připojenými výjimkami.

Učení má postupovat od snadnějšího k nesnadnějšímu, neučit na př. latině latinským jazykem, nýbrž na základě jazyka mateřského. Věci se mají podávat tak, aby napřed šlo to, co je známé, co má dítě každodenně v rukou nebo na očích, potom to, co je blízké, a nakonec aby bylo podáváno to, co je vzdálené.

Důležité je stavět učení na porozumění, pochopení věci, nedávat na př. žákům číst, říkat a učit se zpaměti tomu, co jim nebylo vysvětleno, formovat napřed rozum a úsudek, potom paměť, jazyk a ruku. Učení musí mít dobrý základ, kořen záležející v tom, že žáci rozumějí věci v celku i v jednotlivostech. Tento základ, kořen, musí být hluboký, vědomosti žáků mají být výsledkem jejich aktivní práce, jejich vlastního přemýšlení. Při vyučování se všechna slova a všechny věci musejí žákům předestřít tak, aby nikde nezůstalo nic zamotaného, aby se slova

a věci nezaměňovaly, zejména z počátku, dokud se úsudek neutvrdí. Mezi základem učení a stavbou nad tímto základem mají být zachovávány proporce. Studia mají být uspořádána tak, aby se nikdy nic nemohlo zapomínat, aby se nemuselo odkládat stranou to, čemu se žák naučil, nýbrž aby jedno stavělo na druhém, aby se jedno druhým upevňovalo. Proto má být při vyučování všechno spojováno a vázáno, všechna studia mají být po všechen život uspořádána tak, aby byla encyklopedií, aby se podobala stromu stojícímu na svém kořenu, to znamená, že nic, čemu se člověk učí, nemá být přílepkem, nýbrž všechno má vyrůstat z kořene jako kmen, z kmene větve a ratolesti.

Všechno, čemu se kdo učí, má se dobře upevnit a jako hřebíky zarazit, jako svorníky a kleštěmi stáhnout, aby to bylo pevné. A to se děje vyučováním na základě důvodů. To znamená nejen ukazovat, co jest, nýbrž také, proč to jest. Vědět totiž znamená poznávat na základě důvodů.

Komenský velmi lituje, že se tak doposavad ve školách nepracovalo, že žáci nebyli vedeni ke kořenům vědění.[1])

K správné metodě také patří vštípit žákovi pevný názor na věc a potom teprve uvádět jiné názory na tuto věc nebo protichůdná mínění. Rovněž je třeba uvádět nejprve jen ty knihy, které upevňují vštípený názor, abychom nezviklávali to, co si žák právě osvojil.

Způsob studia má být jednoduchý, jedna metoda na všechny jazyky, jeden pořádek všech cvičení v jedné a téže škole, stejné edice knih. Tento požadavek, pro nějž byly Komenskému často činěny výtky, byl formulován v době, kdy se Komenský zamýšlel nad možností uskutečnit vše-

1) Česká didaktika, kap. XVIII, fund. IV.

obecnou povinnou školní docházku a hledal prostředky, jak takový úkol zvládnout. Že jde o požadavek vyvolaný okolnostmi, je vidět z Vševýchovy, kde Komenský za jednu z hlavních vlastností učitele považuje znát „veškeru rozmanitost metody." Nebyla tedy jedna metoda jeho absolutním ideálem.[1])

Pozoruhodný je Komenského požadavek dělat v jednom čase jen jednu věc, nerozptylovat žáky nejrůznějšími podnatky. Považuje za nesprávné, že se s dětmi ve školách začalo současně několik věcí, že současně byly hnány k několikerému, že ve třídách byla téhož dne každou hodinu jiná lekce. Domnívá se, že by se měla nejprve ukončit jedna věc a potom začít druhá. Dokud se neupevní gramatika, má počkat dialektika, dokud se nevkoření latina, má počkat řečtina. Jinak jedno druhému překáží, protože je-li mysl zaměřena k několika věcem, je méně vnímavá k jednotlivostem.[2]) Vývoj šel v těchto věcech jiným směrem, než si představoval Komenský, žáci se dnes neučí různým věcem ve čtyřech denních hodinách, nýbrž v pěti i šesti za den, mají-li nepovinné předměty nebo zájmové kroužky, i v sedmi až osmi. Praxe ovšem dává Komenskému za pravdu v tom, že to není na prospěch ani kvalitě, ani trvalosti vědomostí. A proto také žije Komenského myšlenka, jež žádá, aby se omezilo takové rozptylování žáků. Jejím výsledkem je návrh O. Chlupa na takovou úpravu rozvrhu, aby se denně probíraly průměrně dva předměty. Tento návrh je vyložen v jeho Středoškolské didaktice (Brno, 1935).

Všechno, co se při vyučování sděluje, má mít svůj účel,

1) Vševýchova, kap. VII, 7.
2) Česká didaktika, kap. XVI, fund. IV.

všechno, co se dělá, má sloužit a napomáhat budoucímu životu. Nemá smysl umění, kterému by se bylo třeba odučovat.

Vědomosti lze upevnit jen častým opakováním, zkoušením a cvičením. Opakování a cvičení má být ustavičné, má se dít každý den a každou hodinu.

Komenský myslí při výkladu o metodě i na věci zcela praktické, na včasné připravení pomůcek, tabule a knih. Přitom má na mysli knihy zpracované tak, že by v nich byla napřed látka, t. j. příklady, potom forma, t. j. poučky a pravidla, aby byl zachován požadavek napřed se učit věcem, potom slovům.

Vědomosti a dovednosti je třeba si osvojovat vším možným způsobem, poslouchánim učitele, studiem knih, učením jiných lidí.

To jsou jednotlivé požadavky Komenského metody, jejímž hlavním znakem je řád a přirozenost, jak je vyložil v Didaktice. Své požadavky tu zdůvodňuje odkazy na dění v přírodě a na mechanické umění. Pojem metoda tu zahrnuje celý způsob vyučování.

V Analytické didaktice se znaky pojmu metoda nemění, řád a přirozenost jsou tu zase na prvním místě, jednotlivé požadavky jsou však mnohem více určovány na základě rozboru vlastního vyučovacího procesu, než tomu bylo v Didaktice.

Široké pojetí vyučovací metody neopouští Komenský ani v dalších svých spisech, z nichž uvádíme zejména potockou řeč Chvála metody pravé.

V posledním díle, ve Vševýchově, je výklad o metodě vyučování zahrnut do kapitoly nazvané Vševučitelství. Zde se šíře a hloubka pojmu metoda projevuje nejzřetelněji.

Vševučitel musí podle jeho slov vytknout své Didaktice trojí cíl:

I. Universálnost, aby všichni byli učeni všemu.

II. Jednoduchost, aby se mohli učit spolehlivě spolehlivými prostředky.

III. Dobrovolnost, aby se učili všemu lahodně a příjemně, takřka hrou, takže bys mohl celému úkonu lidské výchovy dát jméno Škola hrou.

Stručně řečeno, praví Komenský, znamená to učit všechny všemu všestranně.

Vlastní metodické stránky se týká zejména pojem všestranně, který Komenský vysvětluje takto: Všestranně učit znamená učit tak, aby také naučil, a to 1. spolehlivě a na jisto, 2. nicméně však příjemně a s potěšením, 3. rychle, ve všem a všade moudře.[1])

Tyto tři požadavky pak Komenský rozvádí velmi podrobně v řadu dílčích pravidel a pouček tak, jak je známe z Didaktiky. Proti Didaktice je tu však postup změněn. Zatím co v Didaktice vycházel z rozboru dějů přírodních a mechanických umění, ve Vševýchově vychází z rozboru výchovně vzdělávacího procesu a své závěry podporuje poukazy i na jinou činnost než výchovnou, t. j. na přírodní dění nebo na mechanická umění.

Pod široký pojem metody zahrnuje Komenský všechno, čemu my dnes říkáme vyučovací zásady, organisace vyučovací hodiny, opakování, cvičení atd. To všechno považuje za součást metody, po případě za prostředky, které přispívají k dosažení cíle vyučování. Metoda je tedy podle něho jen jedna, ale cest, kterými může kráčet,

---

1) Vševýchova, kap. VII, 8.

a prostředků, jichž užívá, je mnoho. S tohoto hlediska můžeme také lépe pochopit Komenského požadavek, aby na všechno vyučování byla jediná metoda.

To, že Komenský dává pojmu metoda takový široký rozsah, vede k tomu, že se dnešnímu čtenáři, který je zvyklý na přísné roztřídění pedagogiky a didaktiky, může Komenského výklad zdát neutříděný, nepřehledný, nesoustavný, že se v něm mnoho věcí opakuje. A takovým se zdál už některým současníkům. Komenský však je soustavný s hlediska své vlastní soustavy, s hlediska jiné se musí pochopitelně zdát nesoustavný. Také dojem opakování vzniká jen při letmém pohledu. Při podrobnějším zkoumání vidíme, že se táž myšlenka objevuje obyčejně v jiné souvislosti, s jiným odůvodněním, s jiným posláním.

Zvláštní pozornosti zaslouží v Komenského výkladech o metodě zmínky o analyse, synthese a synkrisi.[1]) Zatím co pro jednotlivé dílčí postupy užívá označení metoda zcela výjimečně, analysu, synthesu a synkrisi označuje slovem metoda vždy.

O metodě analytické a synthetické se zmiňuje už v *Didaktice*. Stanoví tu pravidlo: Nic metodou analytickou, vše synthetickou. Ve vysvětlivce říká, že to znamená nezačínat nic od ratolestí, nýbrž od kořene. Jak vyplývá z kontextu, jde mu o to, aby si děti o věcech neosvojovaly cizí názory a mínění, nýbrž vytvářely si vlastní názor na základě poznávané skutečnosti, aby jejich vědění vyrůstalo z vlastní podstaty, aby bylo výsledkem synthetické tvořivosti. Podrobněji tyto metody v *Didaktice* nevysvětluje.

Velkou pozornost jim však věnuje v Analytické didak-

1) Je zajímavé, že se o těchto metodách nezmiňuje ani Kvačala, ani Krasnovskij a Alt.

tice. Vysvětluje tu, že části každé věci mohou být a také bývají ukazovány, prohlíženy a poznávány trojím způsobem: 1. rozbíráním, 2. skládáním, 3. srovnáváním s jinými. Jako příklad uvádí, že nemůžeme nikoho učit, z kolika a kterých částí se skládají hodiny, dokud je před jeho zrakem nerozebereme a rozebrané části opět nesložíme, dokud konečně nesrovnáme více hodin mezi sebou a dokud žákovi nepřikážeme, aby pozoroval, co zvláštního mají tyto nebo ony a proč to nebo ono jinde chybí nebo vypadá jinak. Odtud plyne, že existuje trojí metoda, jak lze vysvětlit každou věc po všech jejích vnitřních částech a postavit ji do světla: rozborná, skladebná a srovnávací neboli přirovnávací.

Komenský o nich dává tyto základní poučky:

S částmi každé věci se seznamujeme analysou (rozborem).

Dokonaleji však je poznáváme, připojí-li se synthesa (skládání).

Konečně nejdokonaleji, připojí-li se navíc synkrise (srovnání).

Je tedy podle Komenského trojí metoda chápání, jinými slovy cesta, která chápání přivádí k světlu: analytická, synthetická a synkritická. Rozdíl mezi nimi vysvětluje dále takto: Analysa počíná od složeného celku (stěží totiž existuje mezi věcmi něco tak jednoduchého, aby se neskládalo z částí podobných nebo nepodobných) a končí v nejmenších a nejjednodušších částečkách. Synthesa naproti tomu počíná s nejmenšími a nejjednoduššími částečkami a končí s nejsložitějšími, totiž s celou soustavou nějaké věci. Synkrise však srovnává celky s celky a části s částmi souběžně, takže je podle Komenského nanejvýš pravdivý onen řecký výrok, že věci souběžné jsou zřejmější.

Použití těchto metod je společné při jasném a zřetelném poznávání věcí, protože, jak Komenský vysvětluje, rozbor věcí před zrakem duševním dává počátek pochopení, opětné skládání působí pokrok v pochopení a srovnání se všemi jinými věcmi téhož rodu pochopení dokončuje. Nikdo totiž, jak se Komenský domnívá, nezná věc tak dokonale, kdo zná pouze ji, i když ji zná analyticky a synteticky. Teprve jestliže chápe, co jiné věci mají podobného či nepodobného a proč, pochopí ji plně. Proto prý dobrý filolog lépe chápe jazyky, zná-li jich mnoho, než ti, kteří znají toliko jeden. V synkritické metodě se tedy podle slov Komenského tají přemnohá osvětlení, poněvadž se všechno děje (s malými změnami) podle stejných vzorů. Kdo si na to dovede dát pozor, může vidět mnoho, co zrakům jiných uniká.

Kromě těchto stránek nalézá Komenský na uvedených metodách ještě další významnou stránku. Analytická metoda je podle něho zvlášť užitečná při nalézání věcí, synthetická při jejich provádění a synkritická při obojím. Toto své tvrzení zdůvodňuje takto: „Zajisté pozorujeme-li vznik věcí, nezbytně začínáme úvahou o cíli jakožto celku, potom sestupujeme k jeho podmínkám či prostředkům jakoby částem a konečně k jednotlivým způsobům podmínek jakožto částečkám. Avšak synthetická metoda (při samém provádění věcí, jinými slovy při vzniku a vypracovávání) nezbytně počíná od nejmenších částí, vypracovává je pak podle nutnosti, navzájem je spojuje, větší zase s většími, dokud nevzejde složený celek, na všech stranách plně ve svých částech souvisící. Synkritická metoda postupuje obojím způsobem, poněvadž věcem je možno vyučovat srovnáváním tak i onak, když se totiž na jiné věci

podobné ukáže, jak může být něco rozbíráno nebo skládáno.“[1])

V této charakteristice je zvlášť výstižný postřeh, že synthetická metoda slouží k provádění věcí.

Důležitá je u Komenského také připomínka, že analytická, synthetická a synkritická metoda musejí být nezbytně spojeny tam, kde se požaduje úplné poznání věcí. Musejí být ovšem, jak upozorňuje, spojeny, nikoli pomíchány. „Nejdřív totiž,“ jak vysvětluje, „musíme dokončit celou analysu a zároveň ukázat a určit části souvisící a protikladné, dříve než se přejde k synthetickému probírání jednotlivých. V této věci spočívá mnohé tajemství.“[2])

Komenský vidí správně, že uvedený postup vede nejlépe k objasnění příčin. A znát příčiny znamená podle něho znát věci.

Zatím co v dosud uvedených názorech na analytickou, synthetickou a synkritickou metodu bylo vidět, že je Komenský pokládá především za rozhodující pro pochopení věcí, v řeči Chvála metody pravé uvádí analysu a synthesu do přímé souvislosti s onou celkovou metodou. Praví tam: „Protože se domnívám, že s pomocí boží byla nalezena taková dobrá, příjemná a jistá studijní metoda, kterou mnoho důmyslných lidí dlouho hledalo, tak jasná, že může být právem přirovnávána k Ariadnině niti, chci vám ji bez závisti poskytnout, synové z rodu Athéňanů a Minervy, t. j. synové moudrosti. Nebudu se nyní příliš široce zmiňovat o tom, jak a jakým způsobem je možno při studiu do všeho snadno vniknout. Není času na obšírný

1) Analytická didaktika, 64.
2) Analytická didaktika, 66.

výklad. Řeknu to stručně. Vy pak, milí Theseové, v samotné praxi to více vyzkoušíte, jestliže se rozhodnete podřídit se mému vedení a nebudete pohrdat jednoduchostí metody. *Spoléhejte na to, že kráčejíce vpřed i zpět budete moci projít všechny kouty labyrintu vzdělání, aniž budete pohlceni a zničeni, a to s pomocí stálé analysy a synthesy.*“

Zde tedy pokládá Komenský analysu a synthesu za jednu z nejpodstatnějších složek své celkové metody.

Při zdůvodňování důležitosti těchto metod uvádí v souhlase s tím, co bylo řečeno v Analytické didaktice, toto: „Analysa vás zavede do všech zákoutí všech labyrintů a způsobí, že před vámi nic nezůstane skryto (a to je základ vzdělání kteréhokoli druhu). Synthesa vás pak zavede ze soutěsek theorie na pole jednání.“

Jestliže se pak přidá pochodeň synkrise, říká Komenský, způsobí, že ať je člověk kdekoli, bude ve světle.

K analyse, synthese a synkrisi se znovu vrací ve Všeobecné poradě, na př. ve Vševýchově a ve Všenápravě.

Ve Vševýchově vychází z myšlenky, že porozumění věci má vést k užívání věci. To se podle jeho slov děje *užíváním plné metody*, t. j. spojováním analysy, synthesy a synkrise. Při vysvětlování těchto pojmů doplňuje k tomu, co řekl v Analytické didaktice a v Chvále metody pravé, některé důležité rysy těchto metod.

Analysa a synthesa podle výkladu ve Vševýchově vede nejen k poznání, z kolika a kterých částí a částeček jsou věci složeny, nýbrž také k tomu, jakou funkci tyto složky mají. Analysa se tu označuje za první a nejhlubší základ každého pravého poznání. Neboť co je nerozdělené a nerozlišené, praví se tu, to je zmatené a mate to smysl, mysl i samo sebe. V rozlišení je světlo, a to je trojí: 1. rozlišení

čili rozeznání jednoho celku od jiných celků, 2. rozdělení celku v části, 3. rozčlenění celku v druhy.

Ale, říká Komenský, je třeba ne jakékoli analysy, nýbrž analysy přesné, jinak bude pozorování věcí spojeno s přeskážkami a poznání bude nejasné, nejisté a klamné. Uvádí velmi drastický příklad anatoma a řezníka, kteří oba rozřezávají těla živočichů, ale zcela rozdílně. Anatom pozná celou stavbu těl, řezník do ní nikdy nepronikne. „Podobný rozdíl je mezi těmi, kteří analysují věci pod vedením věcí samých, a mezi těmi, kteří to činí jakýmkoli způsobem podle libosti. Neboť první vnášejí světlo do rozumu, jemně rozbírajíce věci před zrakem mysli; druzí lámou věci a vnášejí tak v mysl násilnost, temnoty a klam. Proto běžný výrok ‚kdo dobře rozlišuje, dobře učí‘ je tak pravdivý.“[1])

Jaký význam připisuje Komenský v tomto období analyse, je vidět z jeho slov, že se analysou musíme zabývat přesně a takřka nábožně.

Ve Všenápravě pak doplňuje svou dosavadní charakteristiku synthetické metody. Praví tu:

„Povaha synthetické metody (kterou sleduje ve všech svých dílech věčný stavitel), slibuje poslední stupeň světla jako nejvyšší. Je totiž podstata té metody ta, že kterékoli jednotlivosti se sbírají v nějakou sumu, menší sumy zase ve větší sumu, a konečně všechny sumy v sumu sum. Když tedy boží dobrodiní a lidské nálezy (ačkoli dobrodiní byla jen ojediněle poskytována a nálezy se ojediněle objevily), přece jen vzrostly v kupy: proč bychom nedoufali konečně ve vyvrcholení všech kup? Soubor zkušeností o téže věci dává pravidlo; soubor příbuzných pravidel dává

---

1) Vševýchova, kap. VII, 16.

nauku nebo vědu nebo moudrost; a konečně soubor nauk, věd a moudrostí dává systém (filosofický, medicinský, theologický atd.): proč by se tedy neměl očekávat konečně systém systémů? To jest jakási nauka nad nauky, věda věd, moudrost moudrostí, světlo světel, náboženství nad náboženství, státnictví nad státnictví?“[1])

Celkově lze ve vývoji Komenského názoru na vyučovací metodu pozorovat tendenci pronikat stále hlouběji do tajemství lidského vědění a jeho osvojování, což se nakonec projevilo tím velkým důrazem na analysu a zvláštním postavením analysy, synthesy a synkrise v celkové vyučovací metodě Komenského, vrcholícím oceněním synthesy ve Všenápravě. Tímto vývojem nebyl nikterak setřen význam přirozenosti a řádu.

VYUČOVACÍ PROCES

Vždy a všude se vyskytuje při vyučování, učení a znalém ovládání trojí: vyučovat, učit se, znát. Musíme tedy především přijít na kloub těmto činnostem, aby se nám otevřel pohled na to, co každá z nich vyžaduje.

Analytická didaktika, 6.

V souhlase s oceněním analytické metody provádí Komenský analysu předmětu, jímž se tolik zabývá, analysu vyučovacího procesu. Tento rozbor provádí s různých hledisek, z nichž nás především zajímá hledisko pedagogicko-psychologické.

První základy takového rozboru jsou provedeny v Didaktice. V její XX. kapitole se Komenský zamýšlí nad

---

1) Všenáprava, kap. II, 9.

otázkou, co náleží k nabývání znalosti o věcech, a rozbírá proces osvojování vědomostí takto:

Při osvojení vědomostí je důležitá rozumová činnost, jemné vnímání a chápání všeho, co se k poznání předkládá, a bystrá paměť, která by pevně držela, co jednou uchopí.

Lidský rozum pochopí i nejskrytější věci, jestliže zachováme při učení jistý postup, a to:

1. Vzbudíme-li zájem žáka, dosáhneme-li toho, aby k poznávání věcí přistupoval s chutí a pozorně. Vzbudit zájem je možno tím, že mu ukážeme užitečnost a půvabnost věci, s kterou se seznamujeme.

2. Povedeme-li žáka po stupních od věcí blízkých k vzdáleným, od známých k neznámým.

3. Budeme-li vycházet ze smyslového vnímání žáka, bude-li učení názorné, „jestliže mu všecko, co chopiti má, vymalované (nemůže-li sama živá věc tu býti) před oči postavíš, makati, voněti, koštovati, slyšeti mu každou věc dada, aby vlastními smysly jí se dotýkaje, s ní se seznámil“.

4. Jestliže žákovi budeme o předvedené věci vyprávět, vysvětlovat mu, co to je, odkud a k čemu, kdy, jak, proč a pokud se jí užívá, a jestliže toto vysvětlení bude stručné, prosté a srozumitelné.

5. Jestliže budeme otázkami často zjišťovat, rozumí-li žák tomu, co bylo vyloženo, vyzveme-li ho, aby opakoval to, o čem se učil. Jestliže žák něco nepochopil, je třeba mu to vysvětlit znova, úplněji a opět třeba dvakrát i třikrát se přesvědčovat, zda rozuměl, a to vždy přátelsky, vlídně, domácky.

6. Budeme-li vždy postupovat od obecného k zvláštnímu, od celku k částem, jestliže žáka napřed seznámíme

úhrnem s celou věcí a potom ji budeme rozbírat po částech buď úplně, nebo pokud to je třeba.

„Tak," soudí Komenský, „vyrozumí žák všemu, aniž možné bude nevyrozuměti. Nic mu nebude tak subtilného ani tak tvrdého, čeho by nepronikl; nic tak vysokého ani tak hlubokého, čeho by nedosáhl; nic tak širokého ani tak dlouhého, čeho by neobsáhl."

V uvedených bodech rozbírá Komenský postup při vytváření vědomostí počínaje smyslovým vnímáním (představami) a konče pojmem, vysvětlením podstaty jevu, jeho příčin, souvislostí, jeho vzniku, účelu atd. Toto vytváření vědomostí je spojeno s rozvíjením žákova myšlení. A tento postup je podle Komenského také jedním ze základních předpokladů k trvalému zapamatování věcí. „Neboť," jak uvádí dále, „čemu kdo jednou právě místně vyrozumí, na to zapomenouti nesnadno jest, protože se to hluboce v mozek vrýpí a vštípí."

Komenský si však je vědom toho, že i když je toto uvědomělé osvojení vědomostí velmi důležité, nevytváří se jím ještě ani dovednost používat jich, ani není definitivní zárukou trvalého zapamatování. Je si vědom toho, že vědomosti je třeba dále procvičovat a upevňovat.

K upevňování vědomostí doporučuje trojí prostředek: malování, zapisování a opakování.

Význam malování a zejména zapisování vidí Komenský v tom, že dávají více času k pozorování, že člověk, který si něco maluje nebo zapisuje, déle u věci prodlí.

Opakování vede k upevnění vědomostí. Proto učitel několikrát sám opakuje věci, které si mají žáci dobře zapamatovat, potom je dá opakovat jednomu, dvěma až třem žákům nahlas, potom žákům uloží, aby si je opakovali

potichu, a nakonec dává opakovat hlasitě zpaměti. Proto nemá učitel v hodině vykládat více učiva než tolik, kolik může za čtvrt hodiny dostatečně uvést a vysvětlit. V druhé čtvrthodině se má přesvědčovat, jak žáci výkladu rozuměli, třetí čtvrthodinu si mají žáci věc potichu opakovat a čtvrtou hlasitě vyjadřovat, čemu se naučili. Bude-li se takto postupovat, nebude možné, aby osvojované vědomosti neutkvěly hluboko v paměti.

Uvedeným opakováním ovšem není opakování ještě ukončeno. Komenský doporučuje, aby ještě každou sobotu bylo opakování, při němž by žáci soutěžili, kdo si z nich za týden více věcí osvojil a zapamatoval.

Kromě opakování ve škole má si každý žák opakovat učivo doma, a to jednak večer, kdy si přeběhne všecko, co toho dne slyšel, psal, četl nebo čemu se učil zpaměti, jednak ráno, kdy se má navracet k včerejším věcem, v mysli je přebíhat a obnovovat.

Jestliže budou věci jednou rozumem pochopené takovým způsobem opakovány, nebude možné, aby pevně neutkvěly v paměti, zejména budou-li poznatky uspořádány a spjaty tak, aby jedno stavělo na druhém a jedno druhým bylo upevňováno.

V tomto rozboru, spojeném hned s metodickými pokyny pro vytváření vědomostí a jejich upevňování, jsou vyloženy základní články vyučovacího procesu.

Didaktikou ovšem analysa vyučovacího procesu nebyla ukončena. Komenský v ní pokračoval v Analytické didaktice, desáté kapitole Nejnovější metody jazyků. V druhém vydání tohoto spisu Komenský také vysvětluje rozdíl mezi Didaktikou a Analytickou didaktikou. Činí tak na konci deváté kapitoly spisu Nejnovější metoda

PEDAGOGICKÁ SLOVENSKÁ

jazyků. Jak je nám už známo, v Didaktice postupoval synkriticky, v Nejnovější metodě jazyků analyticky.

Rovněž ve spisku Věječka moudrosti upozorňuje na rozdíl mezi oběma didaktikami a praví, že v Analytické didaktice rozbírá všechny ty věci, které se při výkonu vyučování a učení sbíhají, a do hloubky prozkoumává přirozenost každé oné věci.

Sám říká o Analytické didaktice, že se v ní základy didaktiky zkoumají vážněji, než se stalo kdy předtím, uvádí, že v ní nejde o obšírnost, nýbrž spíše o pevnost pozorování, a domnívá se, že chce-li se někdo od základu stát didaktikem, nebude konat marnou práci, jestliže bude pilně prohledávat a prozkoumávat uvedené otázky, a to v celku i v jednotlivostech.[1])

Z Věječky moudrosti je vidět, že synkritická metoda, jíž bylo užito v Didaktice, byla kritisována už v době Komenského a že se tedy Komenský rozhodl provést rozbor samotného vyučovacího procesu.

Výsledkem tohoto rozboru je mimo jiné definice pojmu didaktika, pojmů „vyučovat," „dobře vyučovat" a „theorie vyučování".

Didaktika je tu definována jako nauka o tom, jak dobře vyučovat. Této definice se v podstatě užívá dodnes.

„Vyučovat" podle Komenského znamená způsobovat, aby se tomu, co někdo ví, naučil a znal to také druhý.

„Dobře vyučovat" znamená způsobovat, aby se žák učil rychle, příjemně a důkladně. Rychle podle Komenského znamená při jedné práci, nepřetržitě, bez jakékoli škodlivé ztráty času; příjemně znamená, aby se žák v průběhu jakéhokoli studia nejen necítil unaven tím, co vykonal, nýbrž spíše aby byl podnícen touhou vykonat to, co zbývá dokončit; důkladně znamená, aby se tomu, čemu se učí, naučil úplně a správně a aby svých vědomostí dovedl užít.

„Theorie vyučování" znamená znát základní způsoby, jak dobře vyučovat a s jejich pomocí postupovat rychle, příjemně a důkladně k znalosti věcí.

Podobně jako při výkladu o vyučovací metodě jeví se u Komenského i zde snaha po stále větší přesnosti. Nejzřetelnější je to v šestém paragrafu Analytické didaktiky, kde přistupuje k tomu, aby v celku i v jednotlivostech zjišťoval, oč jde při procesech *vyučovat, znát a učit se*. Současně vysvětluje, proč je takové zjištění potřebné. Postižení podstaty, složení a průběhu uvedených procesů má umožnit stanovení závěrů, jak se může, má nebo musí při vyučování postupovat. Přitom správně zjištěné obecné zákonitosti mají umožnit stanovení obecných zákonů moudrého vyučování, t. j. zákony trvalé platnosti, jež je nutno zachovávat vždy a všude. Zjištěné zvláštní zákonitosti mají sloužit k stanovení zvláštních zákonů, jež bude třeba zachovávat jen někdy a někde.

Tento Komenského výklad v Analytické didaktice je velmi důležitý pro celé pojetí Analytické didaktiky i pro další rozvoj didaktiky jako vědy.

Pokud jde o proces „znáti", považuje Komenský za jeho důležitý rys schopnost dovést něco zobrazit, ať myšlenkou, rukou či jazykem. Podle jeho slov totiž všechno má svůj původ v zobrazování, t. j. ve vytváření podob a obrazů skutečných věcí. Vychází ze smyslového vnímání, při němž se nám do mozku vtiskuje obraz

---

1) Věječka moudrosti, 49.

vnímané věci. Jestliže vytváříme podobnou věc, vtiskujeme její obraz hmotě. A když řečí sdělujeme to, co si myslíme nebo tvoříme, vtiskujeme představu téže věci vzduchu a vzduchem do uší, mozku a mysli druhé osoby. Oba způsoby zobrazování rozlišuje Komenský tak, že prvnímu říká věděti, druhému a třetímu uměti. Jsou tedy při znalosti tři složky: obraz čili vzor, zobrazené a zobrazující, jinak řečeno: 1. původní obraz, jenž je předmětem znalosti, 2. napodobený obraz, jenž je účinkem znalosti, 3. nějaký nástroj, kterým dochází z původního obrazu k napodobenému, na př. smysly, ruka, jazyk atd. Bez těchto tří věcí nemůže podle Komenského vznikat žádná znalost. Říká doslova: „Odejmi mysli věcné prameny, z nichž čerpá své obrazy (představy), nebo nástroj, kterým je vytváří (smysly, ruku, jazyk): nebude je moci ani čerpati, ani vytvářeti, jinými slovy zmizí jakákoli znalost (myšlení, tvorba, hovor). Odejmi jí vytvořené obrazy (představy), jak se stává při zapomínání, když jsou představy v mozku smazány: nebude již nic znáti.“[1])

Výsledek svého rozboru shrnuje Komenský do tří základních pouček, k nimž přidává ještě krátké vysvětlení.

První poučka je, že nic neznáme bez původního obrazu, jinak řečeno: každá znalost jest znalostí něčeho. Abychom se tedy s něčím obeznámili, musíme hledat něco, čemu bychom přizpůsobili své smysly, a dále mysl, ruku a jazyk. Vědění a umění musí mít nějaký vzor.

Druhá poučka je, že nic neznáme leč zobrazováním, jinak řečeno: znalost je tvoření obrazů. Podstatou vědění a umění je napodobení obrazů.

---

1) Analytická didaktika, 8.

Třetí poučka zní, že nic neznáme bez nástroje nebo schopnosti umožňující zobrazování. Znalost totiž zobrazuje něco něčím. Vědění a umění musí mít tvůrčí prostředky.

V uvedeném rozboru se Komenský snaží proniknout až ke gnoseologickým a psychologickým základům jevu označovaného slovem „znáti“. Gnoseologicky vidí jeho základ v odrazu skutečnosti, ovšem, jak víme odjinud, za skutečnost považuje i jevy nadpřirozené, objektivně neexistující. Psychologicky vidí základ znalosti ve smyslovém vnímání, ve vytváření představ. Tento pokus postavit theorii vyučování na pevný gnoseologický a psychologický základ je velmi významný pro další rozvoj theorie vyučování. Komenskému samotnému pak umožnil objevit ve vyučování řadu trvale platných zákonitostí.

Při rozboru procesu „učiti se“ ukazuje Komenský, že znamená kráčeti k znalosti věci neznámé přes nějakou známou, jinými slovy: učiti se znamená hledat poznatky, abychom mohli něco zobrazovat. Při učení se podle jeho slov vyskytují tři stránky: 1. něco neznámého, k čemu se směřuje, 2. něco známého, přes co je možno přijít k onomu neznámému, 3. snaha přejít, a tím už přechod sám.

Učení považuje Komenský za jakýsi pohyb, kterým se pohyblivá věc posunuje od určeného mezníku, o nějž se opírá, k mezníku jinému, od prvního k vzdálenému. Touto pohyblivou věcí je zde žák. Přední mezník je pro žáka věc již předem známá, jejíž zásluhou se může posunout k poznání druhé věci, do té doby neznámé. Tomu říká předchozí poznatek nebo též počátek poznávání. Odtud se totiž přechází k mezníku vzdálenému, k věci neznámé, ale nikoli bez jakéhokoli úsilí. Svůj výklad osvětluje Ko-

menský příkladem učení cizím jazykům, kde východiskem je slovník nebo tlumočník onoho cizího jazyka, cílem je cizí jazyk a konečně horlivá práce, abychom si výkladem jedné věci po druhé a častějším opakováním osvojili znalost řeči předtím neznámé prostřednictvím řeči předtím známé.

Výsledek rozboru shrnuje Komenský zase do základních pouček s připojenými vysvětlivkami. Z jeho zjištění, že učení je cesta k poznání neznámé věci na základě věci známé, vyžadující jistého úsilí, vyplývá otázka, jaká je tato cesta pro žáka. Komenský na ni odpovídá, že je to cesta, na níž je možno zbloudit, po níž je třeba kráčet obezřele, a dochází k formulaci dalších základních pouček, a to:

Žák se musí mít vždy na pozoru, aby se něčemu nenaučil špatně.

Pro žáka, třeba pozorného, je stěží možné, aby se na počátku nedopouštěl chyb.

Žáku je možné prospívat toliko ponenáhlu.

Žák tedy vždy potřebuje někoho, kdo by ho vedl, napomínal a opravoval.

Tak se Komenský dostává k velmi důležité otázce vyučovacího procesu, k vedení žáka, k činnosti vyučovací, kterou dále rozbírá.

Vyučovat znamená podle něho vštípit žáku vědění. Při tom jsou tři stránky: učitel, žák a učení. Učitel je ten, kdo znalost odevzdává; žák je ten, kdo ji přijímá; učení samo je odevzdávání znalosti a přechod od učitele k učícímu se.

Výsledek svého rozboru shrnuje Komenský do základních pouček, v nichž pokračuje tak, že vyčerpává všechny základní didaktické poučky, formulované v podstatě v Didaktice a uvedené námi při výkladu o vyučovací metodě.

Zdůvodnění se ovšem opírá především o rozbor vyučovacího procesu.

Analytickou didaktikou nastoupil Komenský cestu, jíž se po něm ubírala pedagogika ve svém úsilí stát se přísnou vědou. Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Ušinskij, Lindner, Tolstoj a další pedagogové jsou jednotlivé stupně na této klikaté cestě, vrcholící ve 20. století snahami učinit z pedagogiky stejně exaktní vědu, jako jsou vědy přírodní. Toto úsilí bylo provázeno mnoha omyly a jednostrannostmi, mezi nimiž Komenského postup, i když ne ve všem správný, zůstával spolehlivým ukazatelem hlubokého a všestranného zkoumání výchovně vzdělávacího procesu. Nesešla-li naše pedagogika na scestí projektových soustav, daltonského plánu, didaktických testů a j., pak je to v poslední řadě zásluha reálného postoje řady našich pedagogů, ke kterému jim dával základy právě Komenský.

Současná pokroková pedagogická věda navazuje nejen na demokratismus a humanismus pedagogických idejí Komenského, nýbrž i na ty základy, které dal pedagogice jako vědě.

Chápat pedagogiku jako vědu o zákonitostech výchovně vzdělávacího procesu se v naší pedagogice stalo samozřejmým požadavkem. Prospekty nových učebnic pedagogiky vycházejí z tohoto základu. Zamýšlejíce se nad nimi budeme se často vracet právě k rozboru vyučovacího procesu provedeného Komenským v Analytické didaktice.

> Mnoho na tom záleží, aby se lidé učili a dovedli svobodně podle vlastního uvážení volit věci správně pochopené a svobodně s nimi nakládat... Odstraní-li se tato svoboda, jsou lidé nuceni podrobovat svou vůli cizímu rozhodování, z vůle se stává nevůle a z člověka nečlověk.
>
> Vševýchova, kap. III, 20.

Mravní výchova je Komenskému jednou ze tří základních složek výchovy. Označuje ji nejčastěji jako výchovu ctnosti. Důraz položený na mravní výchovu vyplývá z jeho názoru, že mravnost je jednou z nejpodstatnějších vlastností člověka. Ve IV. kapitole Didaktiky čteme, že být člověkem zde na světě znamená být osvíceným, ctnostným a pobožným. V těch třech věcech záleží všecka sláva člověka, protože to je jeho podstata. Základy pro pěstování ctnosti má člověk v sobě. Z těchto principů vychází Komenský při stanovení obsahu mravnosti a mravní výchovy, při stanovení její náplně na jednotlivých stupních škol i při vypracování metodických pokynů pro mravní výchovu, jak to vidíme nejen v Didaktice, ale i v Informatoriu školy mateřské, Zákonech slavného gymnasia lešenského, Pravidlech mravů, Zákonech školy dobře spořádané, Východu ze školských labyrintů a konečně ve Vševýchově, kde vytváří synthesu ze svých názorů na mravnost a mravní výchovu. Zde znovu čteme, že má být člověk vzdělán ve všech věcech, které dovršují podstatu lidskosti, aby dovedl znát pravdu a nezaváděl se klamem, miloval dobro a nedal se svádět zlem, konal, co máme konat, nepřipouštěl, čemu se máme vyhýbat, moudře mluvil o všem se všemi... jednal ve všem rozumně, ne unáhleně.[1])

Na jiném místě ve Vševýchově říká, že nestačí mít jen vnější znalost věcí, nýbrž že lidé musejí být přiváděni k jejich vnitřnímu pochopení, aby se předešlo bludům, které vznikají z povrchního obeznámení s věcmi, při němž věci zůstanou nepochopeny. „Takových případů je na světě plno, protože lidé se jen povrchně dotknou svými smysly toho, s čím se potkávají, ale do nitra pravdy nepronikají. A poněvadž věcem nerozumějí, ale přesto chtějí budit zdání, že jim rozumějí, vznikají odtud výstřední nápady a mnohotvarý chaos domněnek i bludů (jimiž je svět doháněn k závisti). Proti tomu není jiného prostředku než poznání nejvnitřnějšího skladu věcí, o něž se snažila Vševěda, kdežto Vševýchova hledí vštípit toto poznání do lidských myslí.“[2])

K podstatě člověka patří hledání pravdy, a proto se nemá odlučovat od lidské povahy. Máme uznávat, že pro všechny, kteří jsou lidmi, bylo řečeno: Všechno zkoušejte, co bude dobré, toho se držte.[3])

Vedle pravdy záleží podle Komenského mnoho na tom, aby se lidé učili a dovedli svobodně jednat.

Podstata lidská je uzpůsobena tak, že se člověk chce ve všem dávat vést svou vlastní vůlí. Donutit se dát nechce a ani nemůže bez porušení své podstaty. Jedním z dokladů této věci je Komenskému touha každého člověka, aby se dovídal věci minulé, přítomné i budoucí a snaha řídit všechno, i budoucí události, svou přítomnou

---

1) Vševýchova, kap. I, 7.
2) Vševýchova, kap. III, 19.
3) Vševýchova, kap. III, 20.

14 – 73 – 12

předvídavostí. A není-li mu dáno je předem zařizovat, touží je alespoň předem zvědět. Nejde-li ani to, touží alespoň vědět, jak se to stalo. A to ne prostě jako nezúčastněný divák, nýbrž jako rozhodčí a soudce nad věcmi podřízenými pravomoci člověka. Neboť všude při věcech, které vidí před sebou rozvíjející se nebo už hotové, osobuje si člověk právo správné skutky schvalovat, nesprávně provedené hanět. Jinak jednat nemůže.

Proto má být všem lidem dovoleno soudit o věcech, ovšem o věcech dobře pochopených, má jim být dovoleno užívat svobodné volby, ovšem po předchozím přesném rozeznání rozdílu mezi dobrým a zlým, tak, aby bylo zřejmé, že rozumem nebloudí. Dovoleno má být také uvádět vlastní volbu ve skutek, ovšem zase jen tam, kde je úplně zřejmé, že se volí věc lepší, nikoli horší.

Kdyby všude kvetla taková lidská svoboda, aby všechno bylo plno světla a řádu, a kdyby se místo bystřiny násilného nucení, jak říká Komenský, zaváděl proud dobrovolných skutků, následoval by mír a bezpečí.[1])

Ve zdůrazňování pravdy a svobody se u Komenského nepochybně projevuje vliv husitské tradice.

Z potřeb rozvíjející se buržoasie vyplývá pak požadavek, aby se lidé stali přičinlivými a pracovitými. Nepravosti celého světa mají původ v zahálce. Zahálka je matka hříchů. Zahálka a nečinnost ničí člověku život a sílu. Zahálka je úrodná na choroby. Zahálka je ve všem zlá. Tato ostrá slova jsou namířena proti nečinnosti, malátnosti a lenosti, charakteristické v období feudalismu. Na ni Komenský často narážel při uskutečňování svých re-

1) Vševýchova, kap. III, 40.

formních plánů, na př. v Uhrách, a o jejím vypuzení ze škol píše ve spisku Oživlý Fortius.

Proto Komenský tolik usiluje o to, aby se z lidí stávali lidé činní, přičinliví a zruční. Lidská přirozenost je životná, má ráda pohyb a činnost a nepotřebuje přitom nic než moudré řízení. Jako se mysl stále zabývá přemýšlením o něčem a vůle stále rozhodováním o něčem, tak se výkonné schopnosti nemohou nezabývat prováděním myšlenek a rozhodnutí.

Aby se zde dosáhlo žádaného cíle, mají se děti brzy začínat cvičit v pohybu a činnosti. Tak získají hybnost, které se už tak snadno neodnaučí, jakmile zesílila cvikem. Proto máme dětem dovolovat, aby si hrály, běhaly a vždy něco dělaly, jen nic neslušného.

Přitom nejde Komenskému o činnost pro činnost. Všechno se má dělat k nějakému cíli, ať vážnému nebo hravému, pro pochvalu nebo vítězství. Základem zdatné mysli má být nezabývat se marnostmi, nýbrž cvičit se k nesnadným úkolům vytčením nějakého cíle. Dát se nést nazdařbůh a zaměstnávat se neužitečnými věcmi je nedůstojné člověka.[1])

Komenský pojednává také o výchově poměru k majetku. Podle jeho mínění je žádoucí, aby lidé měli majetek podle své potřeby, a proto se mají učit podle potřeby majetek získávat (postačit si, nemít nouzi, netoužit po cizím). Blaženěji se žije z mála. Prostředkem k získávání majetku má být práce. Výchova má vést k tomu, aby se lidé radovali nad svými dary a byli bezpečni před neštěstím.

1) Vševýchova. kap. III, 41.

Je žádoucí, aby všichni mohli žít v bezpečí, proto mají být všichni učeni, jak toho dosíci. Bezpečím míní Komenský klid počestné mysli, vzniklý z pokojného a nerušeného majetnictví a užívání svých věcí. Lidé mají žít ve cti, nikdo nemá být vystaven potupě. Žít ve cti znamená Komenskému nedopouštět se ničeho nečestného vůči sobě, vůči některému člověku nebo věci, nehledět, aby se člověk zdál, nýbrž aby byl. Všichni lidé mají být vzděláváni k pokojným mravům.

Základem dobrých mravů je buď vláda nad sebou nebo snášení cizího ovládání. První z těchto možností znamená, že si člověk má zvykat nekonat nic ze slepého hnutí, nýbrž všechno s rozumem. Protože však děti nemají rozum tak vytříbený (pro nedostatek zkušeností), aby mohly samy všude spatřit, co je na prospěch, je přidán druhý základ dobrých mravů a počestnosti: snášení cizí vlády. Proto si dítě musí zvykat nejdříve se dát spravovat, potom teprve spravovat, a to nejdřív sebe sama, potom teprve jiné. Obojí se dá nejlépe pořídit obecnou metodou, jednak bude-li se ustavičně svítit na cestu příklady současnými i historickými, jednak budou-li se přesnými předpisy vysvětlovat důvody, proč to neb ono máme následovat nebo nenásledovat. Kromě toho se má ustavičně a obezřele, ne násilně a drsně, nýbrž vlídným a svobodným vedením vyžadovat skutečné jednání. Tak se dá každý člověk přimět k slušnosti.[1])

Psychologicky vidí Komenský problém mravní výchovy v tom, jak se v člověku uplatní vlastní morální síla a jak se vyrovná s vnějším působením.

---

1) Vševýchova, kap. III, 46.

V metodice mravní výchovy vychází Komenský z přesvědčení, že cvičit mládež v mravech a ctnostech není nesnadné, protože člověk má v sobě kořeny harmonie. Tímto pojetím se Komenský liší od katolického názoru na člověka jako tvora narušeného, jehož je třeba výchovou vycepovat.

Rovněž souvislost mravní výchovy s výchovou rozumovou, která se tak výrazně u Komenského projevuje v obsahu výchovně vzdělávací práce, má svůj odraz i v metodice mravní výchovy. Je to vidět na př. z výkladu ve Východu ze školských labyrintů, kde Komenský říká: „Jako mysl (čili rozum) hledá pravdu, tak vůle hledá dobro. Proto čemukoli učíš člověka, hleď, aby vyrozuměl, že je to nejen pravdivé, nýbrž i dobré (t. j. slušné, užitečné, příjemné), a hned uvidíš, že se k tomu vůle nakloní. Neboť ačkoli je vůle paní svých činů, přece dříve, než stanoví, co je třeba činit, vyslechne svého domácího rádce, rozum čili soudnost, který jí napřed ukáže, co je dobré nebo zlé, co lepší nebo horší.“[1])

Komenského metodika mravní výchovy není intelektualistická, nestačí jí poučování podávané vlastními slovy nebo uváděním pěkných sentencí, nestačí jí také příklady. V mravech má být mládež cvičena, má se jim učit jednáním. Cvičení má začít časně, dříve než se začnou zahnízďovat nezpůsoby a nectnosti. K utváření mravů je čas, jakmile děti začnou něco chtít nebo nechtít nebo se něčeho bát, i když ještě nedovedou mluvit. Velmi se podle názoru Komenského mýlí ti, kdo omlouvají na př. svéhlavost dětí už žvatlajících a běhajících a říkají, že dosud nemají rozum.

---

1) Východ ze školských labyrintů, 40—I.

Kořeny všech věcí a činností se vytvářejí už v prvním věku, říká Komenský, a cokoli se vyvíjí, vyvíjí se činností.

Se zřetelem k věkovým zvláštnostem dětí stanovil Komenský obsah a metody mravní výchovy v jednotlivých obdobích vývoje dítěte.

Pro předškolní věk tak učinil v Informatoriu školy mateřské. V tomto věku se děti mají učit střídmosti, aby si zvykaly podle potřeb přirozenosti jíst a pít, pořádnosti, aby v jídle, pití, oblékání a v ostatní péči o tělo zvykaly dobrým mravům, šetrnosti k starším, pozornosti k jejich činům, řeči i pohlédnutí. Odtud plyne poslušnost k představeným, aby dovedly být pohotovy na každý jejich pokyn. Velmi důležité je učit děti pravdomluvnosti. Klamům a mluvení, které není ve shodě se skutečností, nemají zvykat ani žertem. Mají se učit spravedlnosti, nesahat na cizí věci, nebrat je, nekrást, neschovávat. Nemají nic činit navzdory. Důležité je, aby se děti učily pracovitosti a vyhýbat se zahálce. Kromě umění mluvit je pro děti stejně důležité naučit se mlčet, kde je potřebí. Mají se učit trpělivosti a ústupnosti, aby už od malička zvykaly sebeovládání. Hned od dětství je také třeba vést děti k ochotné službě starším. Důležitou součástí mravní výchovy v předškolním věku je zdvořilost, umět být vlídný, zdravit, děkovat, podat ruku, poklonit se. K mravní výchově patří i přiměřenost v pohybech, nepočínat si plaše nebo divoce, ovládat svá gesta, počínat si rozvážlivě a šetrně, znát stud.

Základem metodiky mravní výchovy v předškolním věku je příklad spojený s poučením, po případě s přiměřeným trestem. Nelíbí se mu choulostiví rodiče, kteří na

dítě kysele nepohlédnou a bojí se ho více než dítě jich. V lásce k dětem mají rodiče zachovávat míru. Milovat děti je přirozené, ale tato láska musí mít své meze.

Mravní výchova v obecné (národní) škole měla být vyložena v dětské mravouce, odvozené z věcí vnímatelných a z rozboru lidské přirozenosti.[1]) Jak si Komenský představoval obsah této mravouky, vidíme z jeho spisku Pravidla mravů ve prospěch mládeže sebraná léta 1653. Pojednává tu nejprve o mravech vůbec, o jejich základu, potom o gestikulaci a pohybu těla, o kulturně hygienických návycích, oblékání, chůzi, řeči, o chování ve škole, o poměru k učiteli, ke spolužákům, o chování při stole, po obědě, při hře a zábavě. Jaký ráz mají tato pravidla, je dobře vidět na pravidlech o chování k učiteli:

1. Učitele jako otce miluj a nikde raději nebývej nežli jemu na očích.

2. Učiteli všelikou uctivost i poslušnost slovem i skutkem osvědčuj.

3. K učiteli jako k živému vzoru (vzdělanosti, mravů, pobožnosti) zření měj a následovati jej přičiňuj se.

4. Kdykoli mluví učitel, poslouchej; když něco ukazuje, pozor dej; když rukou neb ústy předchází, po něm to dělej; když napravuje, napravuj.

5. Učitele ať nikdy neurážíš a nezarmucuješ, střez se (neposlouchati učitele a rodičů něco esauského jest, ano posmívati se jim chamovská je ošemetnost, která prokletím božím trestána býti má).

6. Hleď předcházeti všecko, proč bys mohl býti bit.

7. Avšak kárán jsa pro vinu spáchanou nebo trestán,

---

1) Vševýchova, kap. X.

snášej to, nereptej; pochválen pak jsa za ctnost, radost měj a chválu zasluhovati neustávej.

Ve Vševýchově mluví Komenský o zvláštní třídě mravů a zbožnosti v obecné (národní) škole.

Pokud jde o školu latinskou, vyučuje se v ní kromě jazyků a nauk i mravům. Jednou z tříd latinské školy je třída ethická. Obsah mravní výchovy v této škole je zřejmý na př. ze Zákonů slavného gymnasia lešenského neb ze Zákonů školy dobře spořádané. Tyto zákony se týkají poměru k učitelům a řediteli, poměru k spolužákům, chování při jídle atd., jak jsme už viděli u mravní výchovy v obecné (národní) škole. Ctnosti, které si mají žáci ve škole osvojit, rozděluje Komenský na vnitřní a vnější. Za hlavní vnitřní ctnosti považuje opatrnost, střídmost, udatnost a spravedlnost. K vnějším ctnostem počítá způsoby chování mezi lidmi: umět se chovat k vyšším pokorně a uctivě, k rovným šetrně, k nižším přívětivě, ke všem ochotně, přicházející vítat, při vlastní návštěvě zdravit, zdravícím děkovat, a to, jak se sluší, snětím klobouku, podáním nebo políbením ruky, poklonou, ustoupením stranou, vhodně přednést zprávu, zdvořile odpovědět na dotaz atd.[1])

V akademii se oporou mravní výchovy stává moudrost, již Komenský nazývá sluncem lidského jednání, vůdkyní a učitelkou všech ostatních ctností, měřítkem, řidítkem, olovnicí, počátkem, středem, koncem, základnou, korunou a konečně pokladem.[2])

Tato opora trvá také v dalších školách, o nichž Komenský hovoří ve Vševýchově, ve škole mužného věku a ve škole stáří.

Metodiku mravní výchovy ve škole vyložil Komenský v XXIII. kapitole Didaktiky. Je založena na příkladech, poučování, cvičení v mravním chování, a trestání, když to je třeba.

Zvláštní kapitolu věnuje v Didaktice školské kázni. Je to asi proto, že v tehdejších školách byla kázeň velmi špatná. Příčinou toho byla jednak tehdejší organisace práce ve škole, jednak učivo pro žáky často nesrozumitelné. Škola tehdy poutala žáky tvrdými pouty. Téměř na všech obrázcích školy ještě ze 17. století je učitel předváděn s metlou v ruce.

Také ve škole Komenského měla kázeň nemalou úlohu. Měl-li učitel vyučovat celou třídu najednou, předpokládalo to, že žáci budou ukáznění. To Komenský dobře věděl, proto považuje školu bez kázně za mlýn bez vody.

Avšak kázeň, jak si ji představoval, se liší od kázně v tehdejších školách. Na rozdíl od středověkých učitelů vychází z optimistického názoru na člověka a ze znalosti psychiky žáků. Škola nemá být mučírnou, hlavním výchovným prostředkem v ní nemá být metla. Komenský si je dobře vědom souvislosti kázně s povahou vyučování. Proto volí tento postup:

1. Předcházet, aby trestání nebylo třeba. Toho se dosáhne, budou-li „smysly příjemně živeny pastvou nauk a nebudou-li zatíženy přílišným množstvím dojmů".

2. Je-li nutno trestat, užívat trestů opatrně, moudře a umírněně.

3. Neukládat žákům tresty za neschopnost.[1])

---

1) Didaktika česká, kap. XXIII, 6.
2) Vševýchova, kap. XII.

1) Vševýchova, kap. VII, 30.

V Komenského názorech na kázeň se projevuje vliv názorů na nového člověka, jak byly vytvořeny renesancí. Člověk, o jehož výchovu usiluje renesanční pedagogika, má být člověk aktivní, činorodý. Takového člověka nelze vychovávat otrockou kázní. Proto také Komenský hledá takové způsoby kázně, které člověka podněcují, pomáhají jeho rozvoji, nespoutávají a nesrážejí ho.

Je pravda, že metla zůstává i u Komenského jedním z prostředků ukázňování. Není to však už prostředek hlavní, jak tomu bylo ve středověké škole. Komenský k němu sahá jen zcela výjimečně, v krajních případech. „Pakli kdo zavilý jest," čteme v Didaktice, „a povlovnější taková slovná kázeň nestačuje, teprv se přijíti může a má k skutečnému trestání metlou neb jinak; však vždy to obmýšleje, aby zahanbení víc než rány bolelo, a jiní aby také hanby takové víc než bití se báli."[1]) V Zákonech školy dobře spořádané se v oddíle obsahujícím pokyny pro žáky praví: „Kdyby někdo, jsa rozpustilý, napomenutí spolužáků nebo svého desátníka, ani pokuty signa nic nedbal, propadniž metle."

Učitel má vědět, proč, v čem a jak děti ukázňovat a trestat. Netrestá proto, že se žák dopustil přestupku, nýbrž proto, aby se ho napříště nedopouštěl. „Proto bez vášně, hněvu a nenávisti, povlovně a rozšafně konati se má, aby sám ten, kdo trestání přijímá, že se to z lásky k němu děje, poznati a skrze to tím více se zahanbiti a k výstraze sobě to vzíti musel."[2])

Žák nemá být trestán za neúspěchy v učení, nýbrž za pýchu, úmyslnou lenost, závist a bezbožnost.

1) Česká didaktika, kap. XXVI.
2) Česká didaktika, kap. XXVI.

Hlavní metodou ukázňování má být příklad učitele, dále napomenutí, domluva a teprve v krajním případě tělesný trest.

Zvláštní pozornost věnuje Komenský zbožnosti, jak tehdy nebylo ani jinak možné. Pojednává o ní zejména v XXIV. kapitole Didaktiky i v ostatních spisech, v nichž jednal o mravní výchově. Za jeden z důležitých prostředků k uchování neporušené zbožnosti považuje odstranění pohanských knih, při čemž jeho censuře propadá Plautus, Ovidius, Lukian, Diogenes, Aristoteles, Plinius, Cicero. Nemá jistě na mysli celé jejich dílo, nýbrž jak vyplývá z jeho břitkých charakteristik, jen některé stránky těchto děl: oplzlost Plautovu, necudnost Ovidiovu, bezbožnost Lukianovu atd.

Zbožnost, náboženství bylo jedním ze základů mravnosti a mravní výchovy u Komenského. Ovšem stejně důležitým základem, a to je na tehdejší dobu jistě významný fakt, jsou mu požadavky společnosti. Nejde jen o to, aby se člověk líbil Bohu, nýbrž aby se líbil také lidem. Pro mravní výchovu z toho vyplynula nutnost pěstovat v dětech vlastnosti nutné pro lidské spolužití, nutné pro vzmáhající se buržoasní společnost. Proto se v obsahu mravní výchovy tak výrazně uplatňuje svoboda a činorodost člověka.

... v každé dobře spořádané obci, buďže jest město, městečko nebo ves, má býti škola, do níž by mládež všecka k cvičení oddávána a tak pospolu vedena byla.

Didaktika, kap. VIII.

V době před Komenským i v době jeho života nebylo soustavy škol v dnešním smyslu, nebyla zavedena školní docházka od určitého věku, vzdělání střední a vyšší bylo téměř výhradně pro chlapce a vzdělávaly se především děti šlechtické. Děti řemeslníků a obchodníků, pokud se jim vůbec dostávalo vzdělání, chodily do městských nebo pokoutních škol, kde se učily číst, psát a počítat. Úroveň těchto škol byla různá a stejně různý byl i obsah vyučování. Děti chodily do školy, pokud si to rodiče přáli. Na universitu se připravoval každý podle svých možností.

Komenský tento stav dobře znal a viděl všechny nedostatky. Za prvé školy nebyly všude. Za druhé tam, kde byly, nebyly pro všechny děti, nýbrž jen pro některé, totiž bohatší, protože návštěva školy byla nákladná. Chudší děti byly zanedbávány, a tak zůstávalo nevyužito jejich často vynikající nadání. Za třetí ti, kdo chodili do školy, byli vyučováni tak tvrdou metodou, že školy byly vůbec považovány za mučírny a lámání hlav, takže se mnozí žáci odradili a šli raději do řemeslnických dílen nebo jinam. Za čtvrté ti, kteří zůstali nebo museli zůstat, nebyli vyučováni vhodnou metodou, nýbrž téměř všechno bylo činěno naopak a naruby. V čem měli být nejpředněji vzděláváni, na to se nejpředněji zapomínalo. Za páté byli vyučováni pět, deset i více let tomu, co může člověk

pochopit za rok. Co se dá v lidskou mysl vštípit povlovně, to bylo vtloukáno do hlavy násilím. Co se dá jasně a zřetelně postavit před oči jako jádro vyloupnuté ze skořepiny, to se přednášelo tvrdě, zmateně a zamotaně.[1]) Výsledek toho byl, že si ze školy málokdo odnášel podstatné vědomosti, práce vynaložená ve škole byla marná.

Tak líčí v Didaktice situaci sám Komenský, jsa přitom přesvědčen, že náprava je možná, že zmíněné nedostatky lze odstranit. Proto podává mimo jiné návrh na lepší uspořádání školské soustavy. Stanoví jak zásady školní docházky, tak jednotlivé stupně školy a jejich náplň.

Jak si školskou soustavu představuje, nastínil v době nadějí na příznivý historický obrat jednak v Navržení krátkém o obnovení škol v království českém, jednak v české Didaktice.

Komenský tu nejprve nám už známými argumenty zdůvodňuje, proč jsou školy nutné. Potom stanoví, že přístup do školy má být umožněn všem dětem bez rozdílu původu a pohlaví a že ve školách má být mládež vyučována všemu pro život potřebnému. Vycházeje z názoru, že tělesný vývoj člověka je v hlavních rysech dokončen asi ve čtyřiadvacátém roce věku, rozděluje těchto čtyřiadvacet let do čtyř období, z nichž každému odpovídá příslušný stupeň školy.

Školská soustava vypadá pak takto: První školou je klín mateřský (výchova v rodině od narození do šesti let), druhým stupněm je škola městská neboli obecní (do dvanácti let), třetím stupněm škola latinská (do 18 let), čtvrtým akademie (do 24 let). Vzdělání se dovršuje cestováním.

Škola mateřská je v každém domě, škola obecná v kaž-

---

1) Česká didaktika, kap. XI.

dém městě, městečku nebo vsi bez výjimky, latinská v každém větším městě, akademie je v každé zemi.

V návrzích je také stručně nastíněn úkol jednotlivých stupňů škol.

Je tu dále vyloženo, jak takové školy u nás mohou být zřízeny, zejména kdo se má ujmout jejich zřizování, odkud brát plat na školy a vyučující, jak opatřit tak velký počet dobrých učitelů (do školy budou chodit všechny děti!), kde vzít nové knihy psané novou metodou, jak je možno všechnu mládež udržet ve škole, když mnozí rodiče jsou chudí a nemají děti z čeho vychovávat a vynakládat pe-níze na jejich vyučování, jiní robotují a potřebují své děti doma a k práci na poli nebo v živnosti, kde vzít rozumné ředitele (scholarchy), kteří by na všechno dávali pozor a všechno řídili, co dělat s odrostlejšími dětmi, když se novou metodou bude začínat od nejmenších, a konečně, jak zajistit, aby to všechno bylo stálé, aby školy vzkvétaly, aby jim přibývalo na světle, řádu a síle.[1])

Slovy plnými vlasteneckého zanícení pak Komenský vysvětluje, proč je třeba na zřízení a založení takových škol pomýšlet bez odkladu, ihned. Jako hlavní důvod pro okamžité vybudování školské soustavy vidí nutnost vzdělání, jež jediné může postavit český národ na přední místo mezi národy. Přitom je důležité, aby se vzdělání rozšířilo opravdu do všech vrstev národa: „Neříkej tedy žádný: Což by to bylo, aby řemeslníci, sedláci, nádeníci, ženy, děvky učení byli a s filosofováním zacházeli? Co by dělali? – Odpovídám: Potěšená všickni budou míti myšlení při všech pracech; mezi pracemi budou biblí a jiné užitečné

1) Česká didaktika, kap. XXVIII.

knihy (protože je vnada mysli potáhne) čísti i všudy a při všem boží skutky zpytovati, všudy a vždycky, cokoli hodné a celému zde rozumnému obcování přináleží, vy-šetřovati, všudy ze všeho Boha chváliti a tak v potěšení život zde tráviti a k budoucímu se radostně strojiti. Nebude-li to ráj rozkoší, jaký pod nebem býti může?“[1])

V latinské Didaktice podrobněji rozvádí úkoly jednotli-vých stupňů. V kapitole XXVIII., nazvané Idea školy mateřské, se ukazuje na důležitost *mateřské školy*, v níž se kladou základy další výchovy a vzdělávání, a nastiňuje se obsah rozumové, tělesné, mravní a estetické výchovy dětí. Tento obsah, přizpůsobený předškolnímu věku, vychází z požadavku, že se děti mají učit všemu. Jsou v něm po-čátky metafysiky, fysiky, optiky, astronomie, zeměpisu, chronologie, dějepisu, aritmetiky, geometrie, statiky, me-chanických prací, dialektiky, mluvnice, řečnictví, básnic-tví, hudby, nauky o hospodářství, politiky, ethiky a nábo-ženství.

Náplň výchovně vzdělávací práce *ve škole národní* je nastíněna v kapitole XXIX., nazvané Idea školy národní. Komenský zde nejprve proti Alstedovi prosazuje poža-davek, aby na tomto stupni byly děti vzdělávány jazykem mateřským, a to všechny děti, nikoli, jak si představoval Alsted, aby do škol s mateřským jazykem vyučovacím byly posílány jen dívky a z hochů jen ti, kteří se míní věnovat řemeslům, zatím co děti (hoši), které podle určení rodičů směřují k obsáhlejšímu vzdělání, nemají být posílány do škol s mateřským vyučovacím jazykem, nýbrž přímo do škol latinských. Komenský vysvětluje, proč s Alstedovým

1) Česká didaktika, kap. XXIX.

návrhem nesouhlasí: Především má na mysli vzdělání všech, kdo se narodili lidmi, ke všemu lidskému, proto musí být vedeni pospolu jednou cestou, kam až mohou býti pospolu vedeni. Za druhé chce, aby všichni byli vzděláni ke všem ctnostem, také ke skromnosti, svornosti a vzájemné úslužnosti. Nesmějí od sebe být odtrhováni tak brzo a nesmí být některým dávána příležitost, aby se sobě líbili nad jiné a aby pohrdali jinými vedle sebe. Za třetí považuje za ukvapenost chtít určovat kolem šestého roku, ke kterému povolání se kdo hodí, zda pro vědy či pro řemeslo, protože v tom věku se nejeví ještě dostatečně ani duševní schopnosti, ani osobní náklonnosti. To obojí se ukáže lépe teprve později. A nerodí se pouze děti boháčů, šlechticů a úředníků k podobným hodnostem, aby pouze jim byla otevřena latinská škola a ostatní byli odmítáni jako beznadějní. Čtvrtým důvodem je Komenskému to, že jeho všeobecná metoda nemyslí pouze na latinu, nýbrž hledá cesty pro stejné vzdělání mateřských jazyků všech národů. Za páté chtít naučit někoho cizímu jazyku dřív než mateřskému je nesmyslné. Protože Komenský činí základem jazykového vyučování poznávání věcí, naučí se děti konečně na základě mateřského jazyka latině tím snáze, poněvadž budou pouze přizpůsobovat k věcem již známým nová pojmenování a budou moci prohlubovat poznání věcí poznáváním jejich příčin.

Hlavním účelem a cílem obecné školy má být, aby se všechna mládež mezi šestým a dvanáctým rokem věku naučila tomu, co potřebuje po celý život. Mají se tedy děti naučit číst, psát a počítat, měřit délky, šířky a vzdálenosti, zpívat obvyklé nápěvy (schopnější se mohou učit počátkům figurální hudby), naučit se katechismu, osvojit si nauku o mravech

shrnutou v pravidla a provádět ji skutkem, seznámit se se stavem hospodářským a občanským tak, aby to pokud stačilo k porozumění tomu, co vidí denně doma i v noci, mají poznat hlavní rysy historie, z popisu světa se učit o klenbě nebeské, o kulatosti země, o oceánu, mořích a řekách, o větších částech světa a hlavních evropských královstvích, o městech, horách a řekách. Konečně mají poznat hlavní věci o řemeslech, všecko zcela obecně, jednak proto, aby neukazovali hrubou neznalost toho, co se děje v lidském životě, jednak proto, aby se ukázalo, k čemu každého pudí přirozená náklonnost.

Bude-li v obecné škole to všechno náležitě probráno, bude to dobrý základ jak pro studium na škole latinské, tak pro hospodářství, obchod a řemeslo. Neboť všecko, čím se kdo bude ve svém oboru později obírat, bude jen buď hojnější objasnění, nebo podrobnější rozvedení věcí už dříve poznaných. Žáci uvidí, že dovedou na tomto základě správněji rozumět, konat a posuzovat to všecko.

Aby bylo možno dosáhnout tohoto cíle, je třeba rozdělit žactvo obecné školy do šesti tříd (oddělených pokud možno i místem, aby si děti navzájem nepřekážely), pro každou třídu určit její vlastní knížky, které by vyčerpávaly všecko učivo dotyčné třídy. Knih bude šest, pro každou třídu jedna, a budou se od sebe lišit spíše formou než obsahem, neboť všechny budou pojednávat o všem, avšak každá dřívější bude podávat věci všeobecnější, známější a snadnější, kdežto knížka pozdější povede rozum k věcem zvláštnějším, neznámějším a nesnadnějším. Nutno dbát toho, aby zde bylo všecko přiměřené dětskému duchu, který se svou přirozeností kloní k tomu, co je příjemné, veselé a hravé, ale velmi se hrozí všeho, co je vážné

a přísné. Aby se tedy děti mohly učit vážným věcem, které jim jednou mají vážně prospívat, a učit se jim snadno a příjemně, musíme všude spojovat příjemné s užitečným, aby se tak mysl dala vést jako nějakým lákadlem a dovést tam, kam chceme.

Pro *školu latinskou* se stanoví jako cíl, aby spolu se čtyřmi jazyky (mateřským, latinským, řeckým a hebrejským) byla probrána celá encyklopedie umění. Je to jednak sedm svobodných umění, k nimž se připojuje fysika, zeměpis, chronologie, dějepis, ethika a znalost Písma. Výsledkem studia na latinské škole mají být pevné základy některého dokonalého budoucího povolání.

Pro utříděné šestileté vzdělávání navrhuje Komenský šest oddělených tříd, jejich pojmenování, počínajíc od nejnižší, mají být tato: I. Gramatika. II. Fysika. III. Matematika. IV. Ethika. V. Dialektika. VI. Rétorika.

Uvedené uspořádání tříd odůvodňuje Komenský tak, že gramatika je základem, klíčem k pojednávání o věcech, fysika a matematika je na druhém a třetím místě, protože věci mají být podávány dříve nežli způsob věcí, látka dříve než forma. Nejdříve je nutno se naučit věci poznávat, potom o nich bystře soudit (dialektika) a květnatě mluvit (rétorika). Ve čtvrté třídě (ethice) je předmětem sám člověk, žáci se mají učit pozorovat, co podléhá naší moci a vůli, co ne, jak se má všechno spravovat podle zákonů vesmíru. Tomu se budou učit ne již popisně, jak tomu bylo ve škole obecné, nýbrž budou sledovat příčiny a účinky věcí. Sporné otázky v této třídě řešeny nebudou, ponechávají se do třídy páté. V této třídě (dialektice) mají být probrána nejprve co nejstručněji pravidla usuzování, dále látka z fysiky, matematiky a ethiky, a všecko důležitější, co bývá mezi učenci předmětem sporu, má být přetřásáno teprve zde. Potom se mají žáci učit, co je důvodem sporu, jaký je jeho stav, který je klad a protiklad, kterými pravdivými důvody se hájí to či ono. Potom má být odhalena mylnost jednoho z tvrzení, příčina omylu i klamnost důvodů, síla důvodů pro pravdivé tvrzení anebo naopak vyrovnání, má-li jedno i druhé tvrzení něco pravdy. Tak se dosáhne jednou a touž prací jednak příjemného opakování toho, co bylo dříve probráno, jednak velmi užitečného osvětlení toho, čemu nebylo dříve rozuměno, a žáci se tak naučí lehce ustavičnými příklady, t. j. krátkou a účinnou cestou, umění vyvozovat závěry, vyhledávat představy neznámé, objasňovat temné, rozlišovat dvojaké, omezovat všeobecné, hájit pravdu zbraní samé pravdy, vyvracet klamy a konečně pořádat zmatené. V poslední třídě (rétorice) má být prováděna pravá, snadná a příjemná praxe všeho toho, co bylo až dosud podáno, aby se poznalo, že se žáci něčemu naučili, že nebyli ve škole nadarmo.

Také pro každou třídu latinské školy má být sestavena zvláštní knížka, v níž bude mimo jiné zachycena historie některého oboru, na př. dějiny přírodních věcí, dějiny lidských prací a vynálezů atd.

Pokud jde *o akademii*, říká Komenský, že jeho metoda se nevztahuje sice až sem, že se však chce aspoň dotknout toho, kam se také nesou jeho přání. Akademiím je podle něho zůstaveno právo dovršit a doplnit všechny vědy a všechny vyšší obory vyučování. Přeje si, aby tam

a) byla konána studia vpravdě všeobecná, aby nebylo nic ve vědě ani v lidské moudrosti, co tam nebylo možno získat,

b) bylo užíváno snadnějších a bezpečnějších metod, má-li se dostat důkladného vzdělání všem, kdo sem přicházejí,

c) byli vyznamenáváni veřejnými hodnostmi pouze ti, kdo šťastně dosáhli svého cíle a jsou hodní a způsobilí, aby jim bezpečně mohlo být svěřeno řízení věcí lidských.

Aby akademická studia byla všeobecná, je třeba jednak profesorů vzdělaných a znalých všech věd, umění, studií a jazyků, kteří by dovedli ze sebe jako ze živé zásobárny vybírat a sdělovat všecko všem, jednak vybrané knihovny různých spisovatelů, zcela přístupné všem.

Práce akademie půjde zdárněji a snáze, budou-li na ni posíláni vybraní studenti, výkvět lidstva, a bude-li se každý věnovat tomu oboru, pro který má nadání. Zvlášť nadané bude třeba vést k všestrannosti, aby nenastal nedostatek lidí, kteří znají všecko. Akademie mají živit pouze pilné, čestné a dovedné žáky, netrpět lžistudenty, kteří zahálkou a hýřivým životem mrhají jmění i čas a dávají ostatním škodlivý příklad.

Protože na akademii mají být probíráni rozmanití spisovatelé, doporučuje Komenský pořizovat výtahy, v nichž by byly úplné, ale zhuštěné systémy jednotlivých autorů (ne pouze vybrané, vytržené věty). Užitek těchto výtahů vidí v usnadnění povšechné znalosti, v usnadnění výběru, orientace a opakování. Jako formu cvičení na akademii doporučuje veřejnou výměnu názorů ve formě gelliánských kolegií.

Cestování, jež má být dovršením vzdělání, se může uskutečňovat buď během studia na akademii nebo po jeho ukončení.

Soustavu vzdělání uzavírá Komenský v Didaktice zmín-

kou *o škole škol* neboli didaktické koleji, jejímž cílem by bylo zajistit, aby základů věd bylo stále víc a více využíváno k tomu, aby bylo očišťováno a po pokolení lidském se šťastnějším zdarem šířeno světlo moudrosti a aby poměry lidské byly zlepšovány novými přeužitečnými vynálezy. Neboť nechceme-li stále zůstat na témž místě nebo dokonce kráčet vzad, musíme pomýšlet na pokračování toho, co bylo zdárně začato. Protože na to nestačí ani jeden člověk, ani jeden věk, bude zajisté třeba, aby více lidí pokračovalo v tom, co bylo začato, a to spojenými silami a postupně. Tato všeobecná kolej by zajisté byla pro ostatní školy tím, čím je žaludek pro údy těla, totiž životní dílnou, poskytující všemu šťávu, život a sílu.

Soustava škol, jak ji Komenský nastínil v Navržení krátkém, v české a latinské Didaktice, nebyla tímto návrhem ukončena. Promýšlel ji dále, a to nejen v jednotlivostech, zejména když byl stavěn před konkretní úkoly za pobytu ve Švédsku nebo v Blatném Potoku, nýbrž v celé její koncepci. Výsledkem tohoto úsilí je návrh, který podává ve Vševýchově, kde se snaží uvést školskou soustavu v soulad se svým systémem všenápravným. Obecné zásady, na nichž má být vybudován tento školský systém, vysvětluje v V. kapitole Vševýchovy, nazvané všeškolství (panscholie). Vychází tu z paralely mezi lidským pokolením a světem na jedné straně a člověkem a jeho životem od kolébky až do hrobu na straně druhé. Jako je celému lidskému pokolení celý svět školou od počátku věků až do konce, tak i každému člověku je jeho věk školou od kolébky až do hrobu. Každý věk je určen k učení a tytéž meze jsou dány člověku pro život i pro učení. Ba ani sama smrt nebo sám svět neukončuje lidský život. Každý, kdo

se narodil člověkem, musí jít až za to všechno přímo do věčnosti, jakoby na vysokou školu nebeskou.

Všechny lhůty lidského života dělí Komenský na sedm věků, jimž odpovídá sedm stupňů školy: I. škola zrození, II. škola dětství, III. škola chlapectví, IV. škola jinošství, V. škola mladosti, VI. škola mužnosti, VII. škola stáří. Umístění první školy bude, kdekoli se lidé rodí. Umístění druhé až páté známe z Didaktiky. Umístění šesté je v celém světě, umístění sedmé, kdekoli se najdou životaschopnější lidé. První dvě školy mohou mít jméno školy soukromé, protože péče o ně připadá soukromě rodičům. Tři střední školy mohou mít jméno školy veřejné, protože mají být pod veřejným dozorem církve a úřadů. Poslední dvě školy mají být školy osobní, protože každý pokročil ve svém věku už tak daleko, že může a má být sám strůjcem svého štěstí. Veřejné školy definuje Komenský jako shromáždění, kde se mládež celé vesnice, celého města nebo celého kraje cvičí hromadně k dovednostem a vědění, k slušným mravům a k pravé zbožnosti pod dozorem nejvážnějších mužů a paní. Tím se má dosáhnout, aby všude byla plná úroda lidí dobře vzdělaných.

Nutnost všeobecně přístupného vzdělání a smysl hromadného učení dětí vysvětluje tu Komenský způsobem známým nám z Didaktiky.

Každá škola by měla být jako malé hospodářství, plné cvičení o životosprávě, jako malý stát, jak už jsme uvedli výše.

Všechny školy by měly slouti a také skutečně být školami vševědnými, vyčerpávat postupně všechno hmotné, rozumové a nadrozumové (t. j. fysiku, metafysiku a hyperfysiku), nikoli každé zvlášť, nýbrž spojeně po všech sedmi

stupních lidského věku, vzestupně od základů a počátků přes širší a vyšší stupně k vrcholům, kam až se dá na světě dospět.

Obsahu a organisaci vzdělávání na jednotlivých stupních věku věnuje Komenský jednotlivé kapitoly.

Kapitola o škole zrození obsahuje poučení pro rodiče, jak správně přivádět děti na svět. Škola zrození má mít v podstatě tři třídy: v první se vede péče o potomstvo zdáli tím, že se manželství uzavírá rozumně a počestně, v druhé péče po uzavření manželství, když je už bližší naděje na potomstvo, třetí třída obsahuje péči o plod již počatý až do narození.

V kapitole o škole dětství (klínu mateřském) vychází Komenský z důležitosti tohoto věku pro všechnu další výchovu a podává charakteristiku (definici) dítěte: Dítě je nový člověk právě na svět vešlý, ve všech věcech nezpracovaný, ve všem teprve potřebující vzdělání. Vysvětluje pak, co znamená člověk nezpracovaný a potřebující vzdělání, hovoří o úkolech vychovatele v tomto věku, o cíli výchovy ve škole dětství, kterou rozděluje na šest tříd: I. třída úvodní (šest měsíců), II. třída kojenecká (šest měsíců), III. třída žvatlání a prvních krůčků, IV. třída mluvení a vnímání, V. třída mravů a zbožnosti, VI. třída, škola společná čili pro první vyučování.

Obsah výchovy a vzdělávání, který byl v Ideji školy mateřské a v Informatoriu nastíněn celkově, je tu rozdělen do uvedených tříd.

V kapitole o škole chlapectví se projevuje tendence uplatněná v předcházejících školách, totiž podrobnější zpracování myšlenek vyslovených zejména v Didaktice. Rovněž zde je uvedena charakteristika (definice) hochů: Hoši jsou mladí lidé, budoucí nástupcové těch, z nichž

se nyní skládá svět (stát, církev, škola). Jako lidé mají být vzděláváni k lidství, jako hoši mají být vzděláváni se zřetelem k chápavosti svého věku, jako budoucí muži mají být vzděláváni v tom, co jim bude prospívat jako mužům. Rozdělení do šesti tříd, stanovené v Didaktice, je tu rozvedeno. Tak na př. začátečnická první třída se dělí na tři stupně: 1. počínajících, t. j. slabikantů, 2. pokračujících, t. j. čtenářů, 3. dokončujících, t. j. písařů (píší sice počínající i pokračující, ale dokončující to mají jako svůj hlavní úkol). Jsou uvedeny také pomůcky a mnohem více metodických pokynů, než bylo v Didaktice (na př. pokyny pro psaní).

V kapitole o škole jinošství (latinské) je zachováno šest tříd uvedených v Didaktice. I jejich pořadí zůstává, připojuje se však řada metodických pokynů, na př. o tom, jak se děje vštěpování ctností (osvícením rozumu, řízením tužeb k nejlepším cílům, návykem, který vzniká ze cviku a j.).

V kapitole o škole mladosti (akademii) se rozděluje studium na tři třídy: pansofickou, pambiblickou a panetoimickou čili panepistemonickou čili zkušebnou. Stanoví se náplň těchto tříd i cvičení v nich. Mnohem více pozornosti než v Didaktice se tu věnuje výkladu o cestování. Ukazuje se, kdo má cestovat, kam, za jakým cílem a jak. Dávají se tu i velmi praktické pokyny, kde se ubytovat a proč a pod.

Kapitola o škole mužného věku obsahuje charakteristiku (definici) muže: Muž je člověk, který dosáhl mezníku vzrůstu a sil, schopný k životním úkolům a už skutečně zahajující ten druh života, k němuž se připravil. Cílem školy mužného věku je moudrá správa života a všeho, co činíme a snášíme. Musíme dbát, aby nám, přeneseným do životního zaměstnání a shonu, nepřišlo nazmar nic ze

vzdělání, mravů a zbožnosti, co jsme nahromadili v letech mládí, nýbrž spíše aby všechno došlo teprve teď svého opravdového využití. Hlavním způsobem je zde čin a využití získaného vzdělání. Třídy či spíše stupně této školy jsou tři: I. vstupujících do mužného věku, čili začínajících životní povolání, II. pokračujících v životním povolání, III. přivádějících životní povolání ke konci. Komenský tu vypisuje metodu dalšího vzdělávání, jímž je sebevzdělávání, popisuje způsob výběru knih a j. Zvláště pak probírá náplň jednotlivých tříd školy mužnosti. Všude je hlavním cílem dosažení moudrosti, život řízený moudrostí. Základní pravidla moudrosti jsou shrnuta v závěru kapitoly nadepsaném slovy: Umění, jak si získat dlouhý věk.

Cílem další školy, školy stáří, je vykonat něco konečného a pod nebem nejvyššího, protože v celku lidského života bude všechno dobré až tehdy, když bude dobrý závěr. V této škole jde o moudré využití dosavadní životní práce, o správné prožití zbytku života, o správné uzavření celého smrtelného života a o radostný vstup do života věčného. I školu stáří dělí Komenský do tří tříd a určuje jejich náplň. Životní moudrost je zde zase hlavním rysem. Více než kde jinde tu cítíme, že jde o školu, jejímž žákem je sám Komenský. Analysa všech předností a slabostí stáří je analysou i jeho vlastního stařeckého věku, je to úchvatný boj se sebou samým. To je příprava na dobrou smrt. „Takovou smrtí bude každý svatý stařec učiněn Samsonem, ničevice nepřátel svou smrtí nežli dokud žil; a slavě triumf ve smrti samé tak, že triumfy přejdou v samu věčnost nikdy neukončitelnou.“[1])

---

1) Vševýchova, kapitola XIV, 39.

Jen nejstručnější zmínku činí pak Komenský o škole smrti, o níž hovořil na různých místech ve škole stáří, a uzavírá Vševýchovu přesvědčením, že se podařilo najít cestu k nápravě lidských věcí promyšlenou organisací výchovy a vzdělání.

V Komenského názorech na školskou soustavu je jistě mnoho jednotlivostí, s nimiž nelze souhlasit. Nebylo by však správné nevidět pro tyto jednotlivosti to, co je hlavní, to je hluboký demokratismus jeho názorů na vzdělání a snahu učinit školskou soustavu důležitým nástrojem všenápravy, to znamená už nejen nápravy škol a vzdělání, ale nápravy rodinného a veřejného života vůbec. Proto v konečné koncepci Komenského není ostrého rozdílu mezi školou a ostatními společenskými institucemi; pokud jde o výchovu a vzdělání, všechny tyto instituce mají ve výchově a vzdělání svou odpovědnou funkci.

UČITEL

Učitelé buďte muži učení, počestní, činní a bedliví, živé příklady ctností, k nimž mají vést jiné, a to nejen navenek, nýbrž opravdově.
Zákony školy dobře spořádané.

Podle Komenského jsou ve vyučování důležití tři činitelé: učitel, žák a učení. Proto věnuje učiteli velkou pozornost. Všímá si jak jeho vlastní funkce pedagogické, tak jeho funkce společenské. Společenský význam učitele je u něho úzce spjat s funkcí pedagogickou: jak bude učitel vzdělávat mladé pokolení, taková bude společnost. Učitel je jedním z rozhodujících činitelů ve velkolepých plánech Komenského na nápravu věcí lidských. Vlastnosti, které

učiteli dává, jsou vlastnosti ideální, vytvářené v souhlase s jeho velikým posláním. Průměrný učitel, jak ho Komenský znal ze své doby, často člověk s nepatrným vzděláním, přijímající učitelské zaměstnání jen proto, že nemohl najít práci výhodnější, nepožívající mezi lidmi vážnosti, budící hrůzu svými výchovnými metodami, nemohl mu být vzorem.

Ideál učitele se Komenskému vytváří tak, jak postupně uzrávají jeho myšlenky didaktické a pansofické. Jako z výchovy se v konečné synthese stává vševýchova, tak se z učitele stává všeučitel a z umění učitelského všeučitelství.

První soustavnější výklad o učiteli podává Komenský na jednotlivých místech české a latinské Didaktiky. Vysvětluje především, proč je učitel potřebný, proč už odedávna děti byly svěřovány a k cvičení dávány osobám k tomu vybraným, nazývaným učiteli mládeže, mistry, školmistry, preceptory i jinak.

Společné vyučování mládeže se stalo velmi výhodným jak s hlediska učitele, tak s hlediska žáků. Učitel ušetří času a práce, když se nemusí zaměstnávat jen jedním žákem, žákům pak prospívá vzájemné srovnávání a snaha vyrovnat se druhým. Proto je také nevyhnutelně potřebné mít lidi, kteří by celé obci sloužili vzděláváním mládeže, mít učitele.

V Didaktice žádá Komenský od učitele, aby uměl rozpoznat schopnosti žáků a jejich povahové vlastnosti a podle toho na žáka působil, připravil ho na vyučování, vzbudil jeho zájem, dodal mu chuti k učení. Chuť k učení může učitel u žáků rozněcovat tak, že bude k mládeži vlídný, ochotný, otcovský, žádným způsobem jich od sebe slovem ani přísným vzezřením nebude odhánět, ale všelijakou

přívětivostí je bude k sobě vábit, laskavě s nimi promlouvat. To platí především pro nejmenší děti, přicházející do školy. Jim může učitel někdy slíbit nebo dát žemličku, ořech, jablko, knížku atd. Také je může někdy pochválit, pohladit, políbit, popěstovat, rodičům po nich něco vzkázat. Někdy je může vzít k sobě a ukázat jim nějaké malování, globus nebo nástroj. Bude-li takto přihlížet k jejich věku, nadání a povaze, snadno je získá. Některé budou potom raději sedět ve škole než doma.[1])

Za nutné považuje, aby české mládeži byli dáváni čeští učitelé, nikoli cizí, kteří jim to, čemu žáci mají porozumět, nedovedou povědět a vysvětlit. Učitel a žák mají být téhož jazyka.

Špatné je podle slov Komenského, jestliže učitel žákovi věc dokonale nevysvětlí, neukáže ani nepomůže dělat, nýbrž nechá ho samotného se hmoždit a když udělá chybu, trestá ho. Neučí-li se žák, nemusí tím být vinen on, nýbrž učitel, že v něm nedovedl vzbudit chuť k učení a že mu nedovedl učení vhodně předkládat.

Vzbudit a udržet pozornost žáků může učitel vhodnou organisací vyučování, jestliže jistou část hodiny bude vykládat nové učivo a jistou část hodiny opakovat. Z takového postupu je podle Komenského paterý užitek. Za prvé jsou žáci pozorní, protože vědí, že budou musit vykládanou věc opakovat, za druhé se učitel přesvědčí, zda všichni rozuměli tomu, co přednášel, a může hned napravit nedostatky, za třetí umožní opakování i slabším žákům, aby do věci vnikli a mohli udržet krok s nejlepšími, za čtvrté si všichni žáci věc lépe zapamatují, než kdyby se jí

---

1) Česká didaktika, kapitola XVII.

učili sami, a jestliže si ještě doma večer a ráno věc přeříkají, bude pro ně učení hračkou, za páté tím, že má žák vyložit věc jako učitel, nabývá nejen zájmu, ale i smělosti a odvahy ke konání odpovědných věcí.

Pozoruhodný je Komenského požadavek, aby v jedné škole byl jeden učitel. Je-li více učitelů, říká, pak není učení nic než trhání, protože jeden dělá to, druhý ono, každý učí svou metodou, takže žáci jsou jen mateni. Vzniká otázka, jak může jeden učitel stačit celé škole. To má umožnit nová organisace vyučování (třídy, vyučovací hodiny, kolektivní vyučování atd.).

V české i latinské Didaktice se Komenský hodně zaměřuje na námitky, které mohou být vznášeny proti povinnostem, jež učiteli dává, zejména proti myšlence jednoho učitele ve škole. Vedle těchto problémů, vyplývajících z dané situace, je tu však už mnoho věcí, jež se staly trvalými požadavky na učitele: jeho vzdělání, charakter, přístup k dětem. Tyto požadavky shrnuje Komenský v Analytické didaktice, kde se na učiteli žádá schopnost vyučovatelská, aby znal, mohl a chtěl vyučovat, jinými slovy: 1. aby sám znal to, čemu má vyučovat jiné, 2. aby byl nadaným učitelem, uměl odstraňovat nevědomost a měl trpělivost s nevědomými žáky, 3. aby měl vůli vyučovat, aby byl činný a pilný a také jiné toužil přivádět k zdroji světla, z něhož se sám raduje.[1])

Učitel při vyučování odevzdává vědomosti, žák je přijímá. Oba jsou ve vzájemném vztahu, při vyučování nemůže chybět ani jeden, ani druhý. Mezi učitelem a žákem je pojítkem samo učení, přecházející z jednoho do druhého.

---

1) Analytická didaktika, 12—14.

Přitom žáku přísluší práce, učiteli řízení. Učitel je vůdcem, žák ho následuje. Učitelovo vedení záleží v tom, že věc předvede, vysvětlí a provede, že se přesvědčuje, jak žák rozuměl, že mu dává úkoly a zkouší ho. „Učitel musí znovu a znovu kráčeti vpředu, napravovati poklesky a opět naléhati, aby se žák lépe vyjadřoval. Poněvadž se totiž ničemu neučíme leč učením, musí tedy být naléháno na učení. A poněvadž se ničemu neučíme bez prohřešku a chyb, nesmí být žák ponechán sám sobě, sice bude chybovat nad veškeru pochybnost. A konečně poněvadž na začátku není nic dokonalého, musí se v nátlaku pokračovat postupně, vždy blíže k dokonalosti.“[1])

Touto vedoucí úlohou učitele nemá být nijak omezována aktivita žáků. Žák musí vykračovat sám, nemůže se dát jen vést učitelem. Učitel kontroluje žákovu práci, ale také žák sám má být schopen se kontrolovat. Aby učitel zmenšil námahu sobě i žákovi, má mu pečlivě ukázat nejprve předběžné obrysy věcí a nejvíce práce vynaložit na to, aby zejména první žákovy výtvory byly co nejpečlivější. Stane-li se to při každém počátku, ukončí brzo své i žákovy potíže a při zbývajícím postupu budou mít z práce radost oba dva.

Velmi cennou radu dává Komenský učiteli tím, že ho upozorňuje, aby nehodnotil žáka podle svého vlastního nadání (vědění) a učil se trpělivosti.

Několik cenných pokynů dává učiteli o poučování méně nadaných dětí, k nimž se má sklonit a pomáhat jejich chápavosti všemi možnými způsoby. U žáka je totiž všechno to, co je u učitele ve stavu již dokonaném, teprve

1) Analytická didaktika, 33.

ve stavu zrodu. Proto nechť uváží, že on je již ve světle, druhému však že teprve svítá, a proto nechť mu pomůže, aby mu svítalo, i když ne rychle, ale správně. To může učinit učitel tím, že pomalého nebude zahrnovat prací, nechápavého bude podněcovat mnoha příklady obracejícími se k jeho smyslům a nepozorného bude čas od času pobízet novým důvodem k pozornosti.

Pokud jde o nedbalé, domnívá se Komenský, že nedbalost žákovu lze napravit pílí učitelovou. Musí totiž v žákovi burcovat lásku k učení, musí na něho dávat bedlivější pozor než na ostatní a konečně musí užívat povzbuzujících prostředků.

Zvláště si všímá poměru učitele k začátečníkům, nováčkům. S těmi je třeba začínat od základů a poučování musí pokračovat stupňovitě. Bude povinností obezřetného učitele roztřídit studium každého vědního oboru, umění a jazyka na jisté stupně, po případě tam, kde látka, které se máme naučit, je obsáhlá, na žebříky opatřené stupni, jimiž mohou být žáci zvolna vedeni. Základní stupně budou trojí: začátečníků, pokračujících a dokončujících. Začátečníci jsou vyučováni tomu, co tvoří základ vědního oboru; pokračující se učí tomu, co vede stavbu k dalšímu postupu; dokončující připojí podpěru, pevnost a kdejaké ozdoby. Každý však z těchto stupňů má opět menší stupně, jako má vysoká věž připraveny pro ty, kdo na ni chtějí vystoupit, rozličné žebříky a každý opět své stupně.[1])

Práce učitele se má podobat práci stavitelské, kde se nic nestaví bez základů, nýbrž všecko je budováno na základech s tou obezřetností, aby cokoli k stavbě přibývá, ne-

1) Analytická didaktika, 121.

zatěžovalo dřívější, nýbrž je upevňovalo. Dokonalé učení má být stavěno na vlastních základech, tak rozsáhlých, aby celá ta obrovská stavba učení z nich mohla vyvstávat, a tak pevných, aby všechno mohlo stát vlastní silou a nepotřebovalo v ničem cizí opory.

Za nepřátele lidské přirozenosti považuje Komenský učitele, kteří jsou mrzutí, panovační a rádi rozdávají rány. Jsou takřka narozeni k tomu, aby sráželi a ničili schopnosti, ne však aby je povznášeli a zušlechťovali. Sem patří též suchopární a neplodní dogmatikové, kteří vyučují toliko z vyschlých pouček, nepřinášejí však pobavení, nepohnou žáky k učení, ale činí z nich naopak tvory znechucené a využívající příležitosti k útěku od učení, anebo tvory sobě podobné, totiž kožené a neohebné. Proto žádá Komenský, aby učitelskému úřadu bylo vzdáleno veškeré mrzoutství a naopak vše bylo vykonáváno s otcovskou laskavostí.

Důležitým činitelem v práci učitele je jeho autorita. Má být získávána vědeckými pracemi a působit tak mocně, aby žák považoval za hřích učitele urazit.

V Analytické didaktice už Komenský nepolemisuje s námitkami vznášenými proti úkolům, které dává učiteli, nýbrž soustřeďuje se na co možná soustavné a zevrubné vysvětlení požadavků, k čemuž první krok učinil už předtím v Didaktické rozpravě k Vratislavským.

Požadavky vypracované v předcházejících dílech shrnul pak Komenský ve spisku Zákony školy dobře spořádané ve zvláštním oddíle, nazvaném Zákony učitelům. Požadavky známé z předchozího výkladu jsou tu formulovány jako zákony. Z druhého zákona jsou často citována slova o vznešenosti učitelského úřadu. Komenský v něm vybízí

učitele k sebevědomí. Aby mohl splnit povinnosti svého povolání se spokojenou myslí a uchránil se nechuti a ošklivosti, nesmí především sám sebe brát v lehkost a opovrhování. To činí často ti, kdo sami sobě pokládají za potupení, že jsou učiteli, kteří se dávají najímat jen pro mzdu a jsou připraveni zanechat učitelství, jakmile se jim naskytne jiný způsob živobytí „s lepším žlabem“. Odtud povzbudivá slova Komenského: „Naši učitelé, věřte, že na vznešený stolec důstojnosti posazeni jste a že vám byl svěřen úřad vznešený, nad nějž není žádného většího pod sluncem.“ Tímto vznešeným úkolem je formovat, vzdělávat lidi.

Ve Vševýchově hovoří Komenský o učiteli zejména v kapitole nazvané Všeučitelství. Pojednává v ní o universálních vzdělavatelích, o učitelích vševědných, znalých učit všechny všemu všestranně, a vysvětluje, jak velmi jsou potřební.

Co je všeučitel? Je to učitel vševědný, který umí všechny lidi vzdělávat ve všem, co přivádí k dokonalosti lidskou přirozenost, aby se lidé stali všestranně dokonalými.

Aby všeučitel splnil své poslání, musí odpovídat třem podmínkám:

1. Být takový, jakými má učinit jiné.
2. Znát způsoby, jak jiné takovými učinit.
3. Být horlivý ve svém díle.

Vzdělavatelé mají být ze všech lidí nejvybranější, počestní, vážní, přičinliví, pracovití a moudří, t. j. zcela takoví, v jaké by měl vyspět podle přání Komenského všechen lid posledního věku, osvícený a pokojný.

Aby všeučitelé dovedli takové lidi vychovávat, musí znát a) všechny cíle povolání, b) všechny prostředky, které k nim vedou, c) veškerou rozmanitost metody.

16 – 73 – 12

Cíl je měřítkem příslušných prostředků a každé věci se může dát několikerý cíl. Správně tedy položí základ svého všeučitelského vedení ten, kdo tyto cíle pochopí a svou práci zařídí podle cílů dobře poznaných.

Každý všeučitel však musí přihlížet jednak k všeobecnému cíli celého lidského vzdělání, jednak k speciálnímu a vlastnímu cíli všeučitelského povolání.

Z požadavků, které nebyly dříve uvedeny, je tu na př. požadavek, aby všeučitel všecko vyložil jasně, ba lidově, bez filosofické škrobenosti. Filosofickou škrobenost vysvětluje jako předkládání věcí prostřednictvím škrobených pouček. Pojem lidově vysvětluje jako předkládání věcí vybídnutím, doporučením a povzbuzením, zkrátka spíše oslovením než samomluvou, ne dogmaticky, nýbrž protrepticky. Neboť *dogmatismus činí podle slov Komenského mysli jakési násilí nebo jim hrozí, a tak odstrašuje*. Protreptický způsob povzbuzuje vrozené světlo, aby vzplálo v plamen.

Účinnost svých myšlenek zvyšuje tu Komenský formou vyjádření, na př. užitím paradoxu. Chceš, aby tvůj žák věděl mnoho a bezpečně, táže se Komenský. A odpovídá: Uč jej mnoho neznati. Těmito myšlenkami i způsobem jejich vyjádření je Komenský zřetelně předchůdcem Rousseauovým. Je to vidět nejlépe na konci kapitoly o Všeučitelství, kde se zamýšlí nad tím, jak získat zájem žáka o učení:

Jak je možno chytit člověka nespoutaného, odmítajícího učení?

A jak se mu mají zavázat oči, aby neuskakoval?

Jak má být potom veden až tam, kam ho chceme dovésti?

Odpověď na tyto otázky je rousseauovská:

Člověka nelze chytit žádnou jinou ohlávkou než ohlávkou jeho vlastního srdce.

SPRÁVA ŠKOL A JEJICH ŘÍZENÍ

> Kdo chce zkazit obec, ať zruší pořádek. My tedy, kteří si přejeme, aby malé obci naší školy se vedlo dobře, ohraďme ji zákony, a ježto si přejeme, aby naše obec nikdy nebyla zkažena, je nejvýše nutno starat se, aby nikdy nebyl zrušen pořádek jednou v ní stanovený.
> Zákony školy dobře spořádané.

Komenského návrhy na všeobecnou školní docházku se nemohly obejít bez řešení četných praktických otázek, jako je zřizování škol, finanční náklad na školy a učitele, zajištění dostatečného množství učitelů, opatření knih zpracovaných novou metodou, zajištění školní docházky dětí, zejména z chudších rodin, získání ředitelů škol, vzdělání starších dětí, odrostlejších, vypracování školního řádu a j.

Škola není podle Komenského věcí soukromou. O její zřízení, vybavení a o docházku mládeže mají pečovat ti, kdo mají na starosti blaho obce, státu. Komenský neustále nabádal zámožné občany, obce, církve i vrchnosti, aby zřizovali školy. Dobré vzdělání zajistí všem blahobyt. Tam, kde jsou lidé vzdělaní, nezůstane nic bez účelu, vše bude sloužit lidské společnosti.

Náklad na školy a učitele je povinna opatřit vrchnost. Je povinna zajistit, aby se lid, který je jí svěřen, vzdělával, aby vzdělání bylo pro všechny a bezplatné. Náklad na obecnou školu není podle Komenského veliký. Učitele ve vsi snadno uživí, když páni ze svých důchodů (které

sobě někteří nad slušnost zvýšili) něco věnují na učitele. Protože Komenskému velmi záleží na tom, aby povinná školní docházka začala co nejdříve, domnívá se, že by z počátku (protože vyučování nebude víc než čtyři hodiny denně) mohl jakýkoli řemeslník, písař nebo zvoník (zkrátka člověk, který má už jinde zajištěnu obživu), stačit k vyučování, takže by nebylo třeba zvláštní síly. Rovněž nebude pro vrchnost ničím velkým postavit pro školu menší stavení, vždyť ovčírny, pivovary, stodoly a pazderny stojí více.

Na větší městské školy, české i latinské, bude náklad větší, protože různé třídy musejí mít své učitele. Tím víc to platí pro akademii. Ale tu je zase výhodou to, že tyto školy jsou většinou už vystavěny, zvláště akademických a jesuitských kolejí je několik. Pro tyto školy jsou také většinou zajištěny důchody, a mimo to může být na ně pamatováno z důchodů klášterních. Kromě toho jsou ještě jiné zdroje zřizování a udržování škol: dědické odkazy, dobrovolné sbírky a j.

Uskutečnění Komenského plánů na všeobecnou školní docházku se stavěl v cestu nedostatek učitelů a bylo to skutečně uváděno jako jedna z námitek proti všeobecně povinné školní docházce. Komenský připouští, že z počátku nějaké nesnáze budou, potom ale už žádné. Neboť v patnácti letech vzdělá jediná dobře spořádaná škola na sta učených lidí, z nichž každý bude mít předpoklady k tomu, aby se stal učitelem.

Jak Komenskému velmi záleží na tom, aby se hned začalo, je vidět i z toho, že na přechodnou dobu považuje za možné vzít jakéhokoli mládence, muže nebo starce, třeba od řemesla nebo od pluhu, který umí číst a psát a má dobré chování. Vyslovuje pevné přesvědčení, že to půjde, zvláště budou-li scholarchové a visitátoři rozumní a poradí-li jim.

Jinou okolností ztěžující docházku byl nedostatek knih. Komenský sám říká, že pokud jde o knihy, bude to „suk největší“, protože je to základ všeho. Budou-li opatřeny knihy, bude ostatní tak snadné jako zavěšení a natažení hodin, jsou-li mistrem dobře udělány. Aby ukázal, že sám je ochoten vzít na sebe jedno z nejtěžších břemen, nabízí se, že takové knihy „podle metody přírody spořádané“ napíše a připojí i pravidla, aby také jiní po něm věděli, jak vést dál všechny tyto vynálezy, až by se dosáhlo nejvyšší dokonalosti.

Důkladně se zamýšlí nad tím, jak zajistit, aby všechna mládež mohla chodit do školy. Nestačí totiž jen vyhlásit zásadu, ale je třeba zabezpečit její realisování. Pokud jde o školu mateřskou a obecnou, nevidí nesnáze. Požadavky mateřské školy splní rodiče snadno, jestliže si koupí knížečku sepsanou o dovedném a moudrém vedení dětí až do šestého roku, nazvanou „Informatorium školy mateřské“. V ní se dosti poučí o tom, jak mají své dítě rozumně vychovávat. Do školy obecné, kde se za vyučování nebude platit, mohou také všichni rodiče snadno děti posílat. Před dvanáctým rokem nepotřebují dětí k hrubé práci. A kdyby snad i potřebovali, na čtyři hodiny je mohou pustit a jindy si je zase mohou nechat celý den doma. Jestliže budou někteří rodiče na vsích v létě potřebovat děti k pasení dobytka nebo k pohánění, mohou je pustit aspoň na dvě hodiny za poledne, aby jim učitel mohl vysvětlit učivo. Děti si potom mohou na poli číst a ukládat v paměť, co jim učitel vyložil. Podobně tomu může být s městskou mládeží při latinské škole. Může docházet na lekce a kromě čtyř

hodin věnovaných učení sloužit rodičům a svým pánům.

Jedna věc však dělá Komenskému starosti. Co s dětmi naprosto chudých lidí anebo s chudými sirotky? Jak to zařídit s těmi, aby mohly chodit do školy? Komenský vyslovuje naději, že se o sirotky bude společnost starat lépe než dosud. Vysvětluje, jak si představuje možnou péči o tyto děti. Předně mají být od scholarchů vybídnuti lidé, kteří mají majetek, ale nemají děti, aby si vzali sirotka nebo chudé dítě, vychovávali je a posílali do školy. Mohou k tomu také být přidrženi vrchností. Jestliže někdo má jen jedno dítě, může k němu přibrat druhé chudé, bohatí dokonce mohou vychovávat tolik chlapců a děvčat, kolik mají synů nebo dcer. Kdyby ještě potom zbývaly nějaké chudé děti, měla by se o ně postarat obec tím, že na ně vynaloží část obecních důchodů.

Pokud jde o akademii, doporučuje Komenský, aby na ní chudí studenti měli zadarmo byt, stravování, šaty, zvláště ti, kteří studují theologii a medicinu. Kromě toho se mohou organisovat sbírky na chudé studenty. Tak bude moci být bez velkého zatížení vychován velký počet lidí.

Aby bylo možno vést evidenci o tom, že všechny děti školou povinné skutečně do školy docházejí, navrhuje Komenský založit v každé obci registra a do nich zapisovat všechny děti. Při přestěhování by každý musel mít potvrzení o školní docházce. Bez takového svědectví by nikdo neměl být odnikud puštěn a nikde přijímán.

Správa škol má pečovat o to, aby šlo všechno podle stanoveného řádu. V Didaktice navrhuje Komenský, aby byl ustanoven nejvyšší školní dozorce, buď rektor pražské akademie, nebo raději (protože rektor má dost práce v akademii) jiná osoba vhodná k tak veliké práci, jejíž

povinností bude dohlížet na školy v celém království a pečovat o to, aby školy dobře prospívaly, vzrůstaly a rozmáhaly se. Do kompetence tohoto nejvyššího školního dozorce by patřilo objíždět krajská i jiná města, ustanovovat rektory, jimiž mají být osoby rozumné, aby jim mohla být svěřena starost nejen o domácí školu, nýbrž také inspekce v okolních školách.

Krajský rektor má mít pod sebou partikulární rektory po městech, městečkách a vsích, a ti zase své subrektory po jiných vískách patřících k jejich osadě, aby tak žádný v žádném koutě nebyl opuštěn.

Nejvyšší školní dozorce (visitátor) musí dohlížet nejen na krajského rektora, ale i na celý jeho kraj, na jeho správu; při nejmenším se na všechno vyptávat a ze všeho žádat počet.

Evidenci nejvyššímu školnímu dozorci usnadní, bude-li mít seznam všech škol a školek v celém království i jména rektorů, konrektorů a subrektorů, po případě počet žáků, což je možné zejména u latinských škol.

K vlastním pedagogickým úkolům nejvyššího školního dozorce patří dohlížet na zvyšování úrovně didaktického umění, a to jednak tím, že bude sám vyhledávat nejvhodnější způsoby vyučování, po případě přijde-li někdo jiný na nový způsob, zjistit to a všechno poznamenat. I na cizí práce a nové objevy v říši i jinde má dávat pozor a cokoli vyjde, pilně všechno uvážit i jiným k uvážení podávat. Užitečné by pro něho bylo, aby měl na školách spolupracovníky, na př. třídní rektory, kteří by mu pomáhali ověřovat nové metody, a teprve po tomto ověření by dával tisknout nové pokyny a poučení. Nejvyšší školní dozorce může také opatřovat knihy k dalšímu vzdělávání v souhlase s universitními kurátory.

Takovým způsobem by byl zajištěn dozor k všeobecnému prospěchu. Pokud jde o výběr dozorčích orgánů, mají být dohližitelé nad akademií vybíráni z pánů stavů, z mužů učených, též dva nebo tři z kněžstva. To jsou universitní kurátoři. Dohližiteli nad gymnasiem v městech budou dva ze senátu a dva z obce vedle církevního správce. V městečkách a vsích, v každé osadě zvlášť, obstará dozor farář se staršími církevními. Jejich povinností bude vést v evidenci mládež školou povinnou, připomínat rodičům povinnost provádět správně výchovu předškolní mládeže v rodině, zajišťovat budovy pro obecné školy, dbát o jejich udržování, připomínat rodičům, že mají posílat děti do školy a dát jim čas na učení, nezapomínat na péči o chudé děti. Dozorci mají pečovat, aby v obci vůbec byl učitel, aby to byl člověk vzdělaný, rozumný a bezúhonný. Nejméně jednou za měsíc (a to znenadání) mají přijít do školy, hodinu nebo dvě tu posedět, dohlédnout, dělá-li se všechno tehdy a tak, jak se to má dělat, dbát, aby při ročních promocích (kde budou přítomni všichni rodiče a patroni) nesklidili výtku za špatné dohlédání.

Ve Vševýchově už Komenský neuvádí podrobnosti školního dozoru, ale zdůrazňuje jej tam jako opatření, jímž se má dosáhnout, aby všude byla plná úroda dobře vzdělaných lidí.

Správa, o které jsme dosud hovořili, je správa vnější. V jednotlivých bodech v ní však už Komenský narazil na správu vnitřní, na školní řád. Tento školní řád podrobně vyložil v Zákonech školy dobře spořádané. Stanoví v něm zákony školního řádu vzhledem k věcem, k osobám, ke kázni, zákony o vznešeném šetření účelu školy, o místu vyučování, zákon řádného rozdělení času, zákony o vzo-

rech toho, co se má dělat, zákony o knihách, zákony metody, jež mají být při vyučování zachovávány, zákony o zkouškách, zákony výkonů divadelních, zákony zábav, cvičení mravů, konání pobožnosti, dobrého řádu mezi všemi občany školy, zákony rodičům nebo poručníkům, kteří své děti odevzdávají škole, zákony žákům, úřad desátníků, povinnosti služebníků, zákony koleje, t. j. všech studentů přebývajících v koleji, zákony pro ředitele atd. V tomto spisku jsou pravidla pro celý vnitřní život školy, jsou v něm uplatněny všechny pedagogické, psychologické i hygienické názory, které Komenský vyložil ve svých pedagogických spisech a s kterými se čtenář seznámil v předcházejících kapitolách tohoto spisu.

Zvláštní úlohu připisuje Komenský v řízení školy řediteli. Ředitel je hlavním světlem a sloupem celé školy. Proto musí být vzorem ctností, musí být ve všem živým zákonem a pravidlem, aby se podle něho snadno napravovaly nesprávnosti. Autoritu u ostatních si má získávat přísností mravů, vlídností ke všem, neúnavnou bdělostí v úřadu. Má si pilně všímat, jak jeho pokynů dbají kolegové, učitelé a opatrovníci. Řediteli patří všechny třídy ve škole, proto je má každého dne prohlížet a jako slunce na všechny strany osvěcovat. Časem má podrobovat tiché nebo veřejné zkoušce život soukromých opatrovníků a jejich zaměstnání s žáky. Má dávat pozor, aby se nikde nic nedělo proti zákonům a stanovám, nýbrž všechno aby se udržovalo místem, řádem a svou mocí. Shledá-li, že někde něco povoluje, hned to má napravit a zabránit šíření nákazy. Po pedagogické stránce si má být vědom, že se nikdo nestává učeným pouhými pravidly, nýbrž častým ukazováním a napodobováním, aby učitelé chtěli

raději být a pokládat se spíše za buditele vtipu nežli za vzdělavatele, spíše za vůdce než velitele. Dále ukládá Komenský řediteli, aby jako hlavní poklady školy opatroval věrnou stráží školní archiv, v němž se ukládají nadace, výsady, zákony a stanovy, jednání a dějiny. I matriku školy má ředitel pečlivě uchovávat a vpisovat do ní jména všech přistupujících i vystupujících žáků, poznamenat číslo roku, měsíce a dne. Každému, kdo odjinud přichází a žádá, aby byl přijat, má ředitel nejdříve přečíst zákony školních občanů a zjistit, chce-li je zachovávat. Občanského práva nemá ve škole udílet nikomu, kdo podpisem vlastní ruky nestvrdí slib, že se podrobí všem zákonům a pokutám. K cizincům a příchozím má být ředitel pohostinný. Žákům, kteří odcházejí a žádají vysvědčení pilnosti a počestnosti, má vyhovět podle pravdy a zásluhy. Budou-li nějaká města a školy žádat učitele, má jim ředitel posloužit, ale poslat jim jen takového člověka, který si této pocty zaslouží. Ředitel má být dějepiscem školy, má veškerá znamenitá jednání vkládat do letopisů. Ve větších pracích nemá sám o své újmě nic podnikat, nýbrž svolat radu a zjistit její mínění. Základem školské obce je správně rozdělovat odměny a pokuty.

Z uvedených pravidel platila některá jen pro školu potockou, pro niž byla sepsána. Většina jich však má platnost obecnou.

Stanovením zásad vnější i vnitřní správy školy a jejího řízení se Komenský snaží vnést do dosavadního školního chaosu řád, usiluje, aby škola byla jako hodinový stroj, kde všechna kolečka spolupůsobí při pohybu. Pevný řád ovšem nebyl účelem sám sobě, byl prostředkem k dosažení nejvyšších cílů vzdělání.

DOSLOV

Od napsání většiny Komenského děl uplynulo více než tři sta let. To je dosti dlouhá doba k tomu, aby bylo možno posoudit hodnotu jeho odkazu jak s hlediska světového, tak s hlediska národního. Vzrůstající zájem o Komenského v mnoha zemích, který charakterisuje devatenácté a dvacáté století, je už sám o sobě významným oceněním.

Ptáme-li se, co je příčinou světového významu Komenského díla, je odpověď nasnadě. Je to jeho velkolepý universální pedagogický systém, postavený do služeb všeobecné nápravy lidstva. Je to universálnost, která se vztahuje nejen na všechny národy jako celky, nýbrž i na všechny jednotlivce kteréhokoli národa. Komenského dílo přetrvalo věky, protože je dílem nové epochy lidstva, která se v jeho době rodí a nebude tak hned dovedena k vrcholu, epochy vzdělání a osvěty a z ní plynoucího vzájemného porozumění a míru. Přispět k jejímu uskutečnění je největším přáním našeho reformátora. Neboť nová epocha lidstva se nevytvoří sama, nevytvoří ji ani jedinec, ani několik jedinců. Nová epocha může být výsledkem usilovné práce všech lidí bez rozdílu, práce lidí nových, vzdělaných a činných. Vychovat takového vzdělaného a činného člověka, o to právě Komenskému jde. Člověk, jak jej líčí ve svých pedagogických projevech, je člověkem činnosti, práce, pohybu. A není to činnost živelná, nýbrž ukázněná, metodická, plánovitá, organisovaná, ekonomická, mající ustavičně na zřeteli celek. Je to činnost moderního člověka, s jehož osobou je neslučitelná odevzdaná ospalost, lenost a netečnost, člověka, jehož morálkou je morálka činnosti a práce pro společnost.

Takového člověka nemůže vychovat stará škola, škola autoritářská a dogmatická, s bezduchou kázní, se zdlouhavým učením a zastaralým obsahem, ale ani individualistická škola humanistická, nýbrž škola nová, škola s novým obsahem, novou vyučovací metodou a novým duchem, škola vzdělávající všechny děti bez rozdílu, škola, v níž je didaktický postup maximálně ekonomický, v níž se minimem prostředků dosahuje maximálního účinku.

Z těchto motivů vyplynuly návrhy školských reforem, jejichž smělost nebyla o nic menší než smělost Komenského plánů sociálně reformních. Ani při svých nejsmělejších snech neztratil však spojení se skutečným životem a jeho všeobsáhlé myšlenky jsou doprovázeny návrhy nejpraktičtějších a nejdetailnějších opatření k realisaci těchto myšlenek.

Všechny tyto okolnosti způsobily, že se Komenský stal zakladatelem novodobého školského systému, kterážto jeho zásluha je dnes všeobecně uznávána. Mnohé jeho požadavky však zůstávají dosud nesplněny, ač se všeobecně uznává jejich správnost. A tak je Komenský po třech stoletích v mnoha věcech stále nedostiženým ideálem, což samo o sobě je dostatečným svědectvím pokrokovosti jeho díla. Tato skutečnost není nikterak oslabena tím, že leccos z jeho myšlenek bylo vývojem překonáno.

S hlediska národního je třeba zdůraznit, že celá koncepce Komenského všenápravy byla oplodněna tradičními ideály českého reformačního hnutí, jeho motivy sociálními, humánními a demokratickými, jeho úsilím o pravdu a spravedlnost pro všechny. K těmto tradicím se Komenský vědomě hlásil a všemožně se snažil o to, aby se staly ideály všelidskými. V jejich přijetí viděl cestu k vytvoření

příznivějších podmínek pro rozvoj českého národa, jehož prospěch mu byl starostí nejpřednější. Za to mu bude vždy patřit nejvřelejší dík našeho národa.

CHRONOLOGICKÝ SEZNAM SPISŮ J. A. KOMENSKÉHO

V tomto chronologickém seznamu spisů Komenského, který má sloužit k běžné orientaci čtenáře při četbě knihy a upozornit na český překlad latinských spisů, byly vynechány některé drobnější spisy a spisy, u nichž je autorství Komenského sporné. Do seznamu nebyly rovněž zařazeny některé méně významné práce, z nichž se zachoval jen název. Spisy jsou seřazeny podle data, kdy na nich Komenský začal pracovat. Za názvem spisu se uvádí místo a rok (pokud je znám) prvního vydání, kritické vydání ve Veškerých spisech J. A. Komenského (VSJAK), pokud v nich spis vyšel, po případě novější přetisk a český překlad. Je-li překladů více, je uváděn překlad novější. Ve zvláštním oddíle jsou uváděny spisy, u nichž se dosud nepodařilo přesněji zjistit, kdy je Komenský psal.

Seznam byl pořízen na základě známých bibliografických prací a byl doplněn o údaje, jež byly autorům dosavadních bibliografií neznámy. Nejnovější bibliografickou práci, v níž jsou uváděny abecedně všechny známé spisy Komenského, napsal J. Brambora pod názvem Knižní dílo J. A. Komenského (SPN Praha 1954). V úvodu této publikace jsou odkazy na další bibliografické práce.

1612—1656

Linguae Bohemicae thesaurus, hoc est lexicon plenissimum, grammatica accurata, idiotismorum elegantiae et emphases adagiaque. *(Poklad jazyka českého)*. Materiál, který Komenský pro tento slovník shromažďoval, většinou shořel v Lešně r. 1656.

1612

Problemata miscellanea, vydáno v Herbornu. Roku 1914 znovu vydáno ve VSJAK, sv. I.

1613

Sylloge quaestionum controversarum, vydáno v Herbornu. Roku 1914 znovu vydáno ve VSJAK, sv. I.

1614—1616

Grammaticae facilioris praecepta. Vytištěno v Praze r. 1616. Spis je ztracen.

1615

O andělích. Spis je ztracen.

1616—1627

Theatrum universitatis rerum. Zachovanou část Theatra vydal J. V. Novák ve VSJAK, sv. I, 1914.

1617

Retuňk proti Antikristu a svodům jeho. Vydal B. Souček v Praze r. 1924 s názvem *O papežství*.

1618—1621

O starožitnostech Moravy. Spis je ztracen.

1618—1621

Spis o rodu Žerotínů. Je ztracen.

1618—1627

Mapa Moravy. (Moraviae nova et post omnes priores accuratissima delineatio autore J. A. Comenio.) Nový otisk této mapy je v příloze ke knize J. A. Komenského Moudrost starých Čechů, Praha 1953, SNKLHU, edice Živá díla minulosti.

1619

Listové do nebe. Znovu otištěno ve VSJAK, sv. XV, r. 1910 a J. V. Klímou v Praze r. 1930.

1620—1623

Manuálník aneb jádro celé biblí svaté. Vytištěno v Amsterodamu 1658.

1622

Přemyšlování o dokonalosti křesťanské. Vytištěno v Praze r. 1622, znovu vydáno ve VSJAK, sv. XV, r. 1910. Roku 1941 vydalo Českobratrské nakladatelství.

1622

Nedobytedlný hrad jméno Hospodinovo. Znovu vydáno ve VSJAK, sv. XV, r. 1910. V roce 1917 vydal v Trnávce B. Souček.

1623

Truchlivý, díl první. Vydáno ve VSJAK, sv. XV, r. 1910. Roku 1916 vydal B. Souček v Táboře I.—IV. díl.

1623

Labyrint světa a lusthaus srdce. Vydáno ve VSJAK, sv. XV, r. 1910. Další vydání pořídil V. Šmilauer r. 1940, J. Brambora r. 1940 a F. R. Tichý r. 1948, J. V. Bečka r. 1948, slovensky r. 1952.

1623—1626

O poezí české. Rukopis zachován v Leningradě.

1624

Truchlivý, díl druhý. Vytištěn spolu s I. dílem.

1624
O sirobě. První vydání vyšlo v Lešně r. 1634. Znovu vydáno ve VSJAK, sv. XV, r. 1910.

1624
Pres boží. Nově vydal B. Souček v Táboře r. 1918. Poslední vydání B. Součka v Brně r. 1945.

1625
Centrum securitatis (Hlubina bezpečnosti). První vydání v Lešně r. 1633. Znovu vydáno ve VSJAK, sv. XV, r. 1910. Stanislav Souček vydal v Praze r. 1920.

1625
Vidění a zjevení Kryštofa Kottera, souseda a jircháře sprotavského. Latinsky ve spise Lux in tenebris a v Lux e tenebris.

1626
Překlad některých žalmů.

1628—1630
Didaktika česká. Po prvé vytištěny výňatky r. 1848 v Poslu z Budče. Roku 1849 ji vydal W. W. Tomek. Ve VSJAK, sv. IV, r. 1913. Znovu vydal F. R. Tichý v Didaktických spisech J. A. Komenského, SPN Praha 1951, druhé vyd. 1953.

1629
O starých a nových, pravých a nepravých prorocích. Latinský text v knize Lux in tenebris.

1629—1633
Moudrost starých Čechů. První vydání Tomkovo při Didaktice r. 1849. Vydání J. V. Nováka v České akademii v Praze r. 1901. Nové vyd. Fr. Svejkovského, SNKLHU 1953.

1629—1632
Učebnice pro školu obecnou. Známy jsou jen jejich názvy v latinském znění.

1630—1631
Brána jazyků otevřená (Janua linguarum reserata). Četná vydání. Šmahou upravovaný český text v České škole, XV, 1893.

1630
Praxis pietatis, to jest cvičení se v pobožnosti pravé. Nové vydání YMCA 1922.

1631
Praxis pietatis II., vydala rovněž YMCA 1922.

1630
Prima philosophia. Část rukopisu otiskl Hendrich v České mysli, roč. XXXVI, 1942.

1630
Informatorium školy mateřské. Vydání ve VSJAK, sv. IV, r. 1913. Četná vydání další.

1630—1632
Physicae ad lumen divinum reformatae synopsis. Vydání ve VSJAK, sv. I, r. 1914. Český překlad J. Kaprase v knize Nástin filosofie J. A. Komenského, Vel. Meziříčí 1894.

1631
Grammatica latina nova methodo ad jucundam facilitatem celeremque praxim ex naturalis didacticae legibus concinnata. Vyšla v Lešně r. 1631.

1631
Historia o umučení, smrti, pohřbu i vzkříšení pána našeho Ježíše Krista. Vydána v Lešně 1631. Přetiskl L. B. Kašpar, J. A. Komenského sebraná díla kazatelská II, Praha 1893.

1631
Zpráva kratičká o morním nakažení. Lešno 1632.

1631—1632
Polnice milostivého léta pro český národ, zvěstující zarmouceným potěchu, lkajícím radost... Originál ztracen. Zachován holandský překlad. Přetiskl s českým překladem J. Odložilík v ČMM 1929.

1631—1632
Otázky některé o Jednotě bratří českých. Vydání ve VSJAK. sv. XVII, r. 1912.

1632
Synopsis historica persecutionum ecclesiae Bohemicae, vyd. r. 1647. Komenský je spoluautorem.

1632
Navržení krátké o obnovení škol v království českém. První otisk při vydání Didaktiky r. 1849. Novější otisk F. R. Tichého v Didaktických spisech, SPN 1951.

17 — 73 — 12

1632
Haggaeus redivivus. Vydáno ve VSJAK, sv. XVII, r. 1912. Novější vydání B. Součka v Táboře r. 1921. Přetištěno s názvem Obnova církve r. 1952.

1632
Astronomia ad lumen physicum reformanda. Spis nevydán.

1632—1633
Ratio disciplinae ordinisque ecclesiastici in unitate fratrum Bohemorum. Ve VSJAK, sv. XVII, r. 1912.

1632—1633
Januae linguarum reseratae *Vestibulum.* Předmluvu přeložil J. Šmaha v J. A. Komenského Sebraných spisech vychovatelských r. 1886, Velké Meziříčí.

1633
Renuntiatio mundi, to jest Výhost světu. V Lešně 1633. Přetištěno v Českobratrské bibliothece r. 1878, č. 5.

1633—1638
Didactica Magna. Po prvé vytištěna v Opera didactica omnia. Ve VSJAK, sv. IV, r. 1913, paralelně s Didaktikou českou. Do češtiny přel. Aug. Krejčí. S úvodem a poznámkami J. Hendricha ve 3. vyd. v Komeniu r. 1948.

1634—1636
Conatuum Comenianorum praeludia. Vydáno r. 1637. Ve vydání z r. 1639 má spis název Pansophiae Prodromus. Ve VSJAK, sv. I, r. 1914. Přeložil Fr. Zoubek s názvem Předchůdce Vševědy, Praha 1879.

1635
Leges illustris gymnasii Lesnensis. Ve VSJAK, sv. VI, r. 1911, Přel. Fr. Zoubek, J. A. Komenského Drobnější spisy, Praha 1876.

1635—1636
Na spis proti Jednotě bratrské od M. Samuele Martinia z Dražova sepsaný *ohlášení.* VSJAK, sv. XVII, r. 1912.

1636
Praecognita. Vydána G. H. Turnbullem v knize J. A. Komenského Dva spisy vševědné, Praha 1951.

1637
Faber fortunae sive ars consulendi sibi ipsi. Vyd. v Amsterodamu

r. 1657. Ve VSJAK, sv. I, r. 1914. Český překlad Fr. Zoubka s názvem Strůjce štěstí vyšel r. 1872.

1637
Cesta pokoje. Vydána v Lešně. Ve VSJAK, sv. XVIII, r. 1912. Nové vydání ve sborníku J. A. Komenský, Apoštol míru.

1637
De sermonis Latini studio per Vestibulum, Ianuam, Palatium et Thesauros Latinitatis quadripartito gradu plene absolvendo *Didactica dissertatio.* Vyd. ve Vratislavi r. 1638. Ve VSJAK, sv. VI, r. 1911. Přel. Aug. Krejčí ve Výboru spisů J. A. Komenského, edice Knihovna pedagogických klasiků, sv. IV, Praha 1906.

1638
Diogenes Cynicus redivivus. Vyd. v Amsterodamu r. 1658. Ve VSJAK, sv. VI, r. 1911. Přel. J. Hendrich s názvem Diogenes kynik znovu na živu, Čes. Budějovice 1920.

1639
Conatuum pansophicorum dilucidatio. Ve VSJAK, sv. I, r. 1912. Přel. J. Šmaha v čas. Komenský, roč. XX, 1892, s názvem Snah vševědných objasnění.

1638
De quaestione, utrum dominus Jesus propria virtute a mortuis surrexerit. Vyd. v Amsterodamu r. 1659. Výňatek přel. J. Šmaha v Novém kalendáři učitelském na r. 1892.

1639
Abrahamus patriarcha. Vyd. v Amsterodamu r. 1661. Ve VSJAK, sv. VI, r. 1911.

1639—1640
A dextris et sinistris. Vydáno v Amsterodamu r. 1662.

1639—1641
Pansophiae diatyposis. Vyd. r. 1643. Přeložil J. Šmaha v čas. Komenský, roč. 1893—1894.

1640
De Christianorum uno Deo. Vydáno v Amsterodamu r. 1659.

1640
Písně některé nábožné.

1640—1659
Kancionál. Vyd. v Amsterodamu r. 1659. Sem zařazeny písně z předchozí sbírky písní. Nově vydal A. Škarka r. 1952 s názvem Duchovní písně.

1640—1670
Brána věcí otevřená (Janua rerum reserata). Existují různá zpracování. Vydání z r. 1681 přeložil J. Šmaha v Bibliothece pedag. klasiků, sv. II, Val. Meziříčí 1886.

1640—1650
Sapientia bis et ter oculata. Spis shořel při požáru Lešna r. 1656. Komenský v něm obhajuje svou synkritickou metodu.

1641—1642
Via lucis. Vyd. v Amsterodamu r. 1668. Přeložil J. Šmaha s názvem Cesta světla, Praha 1920.

1643—1649
Vestibulum Latinae linguae. Ke spisu patří: Dictionarium Vestibulare Latino-germanicum, Fundamenta grammaticae, Stamm-Wörter der Deutschen Sprach, Informatorium de Vestibuli linguae latinae usu.

1643—1649
Latinae linguae Janua reserata, rerum et linguae structuram exhibens ordine nativo. K spisu patří ještě tyto práce: Januae linguarum novissima clavis, Grammatica Latino-vernacula, Annotationes super grammaticam novam janualem.

1643—1650
Lexicon januale.

1644—1647
Linguarum methodus novissima. Ve VSJAK, sv. VI, r. 1911. Přeložil J. Šmaha pod názvem Nejnovější metoda jazyků, Rychnov 1892. Desátá kapitola tohoto spisu je překládána s názvem Didaktika analytická často samostatně.

1644
Judicium de judicio Valeriani Magni. Vyšlo téhož roku.

1645
Judicium Ulrici Neufeldii de fidei catholicae regula. Vyd. v Amsterodamu r. 1645.

1645
Regulae vitae. Vyšlo r. 1658. Ve VSJAK, sv. VI, r. 1911. Přeložil J. Hendrich s názvem Pravidla života, YMCA 1947.

1645—1662
Panaugia, hoc est lucis universalis via. Druhý díl Všeobecné porady o nápravě věcí lidských. Přeložil J. Šmaha v Bibl. pedag. klasiků, sv. VIII, Přerov 1888.

1648
Independentia aeternarum confusionum origo. Lešno 1650. Zkráceně přeložil J. Šmaha v České škole, roč. XII, 1889—1890.

1648—1649
Dictionarium Vestibulare Latino-Bohemicum. Lešno 1649.

1649
O *vymítání* němého i jakéhokoli jiného dábelství. Otiskl L. B. Kašpar v J. A. Komenského Sebraných dílech kazatelských, sv. II, Praha 1893.

1650
Kšaft umírající matky Jednoty bratrské. Kritické vydání S. Součka z r. 1927. Novější vydání R. Schamse z r. 1930 a 1938. J. Picka 1940.

1650
Truchlivý, díl třetí. Vyd. r. 1651. B. Souček vydal v Táboře r. 1916.

1650
Lux in tenebris. Vyd. r. 1657.

1650—1670
Triertium catholicum. Vyd. v Leydenu r. 1681. Přetisk vydal J. Štenc r. 1920. Přeložil J. Šmaha v čas. Komenský, r. 1903 až 1906.

1650—1651
Schola pansophica. Vyd. 1651. Přel. Aug. Krejčí ve Výboru prací potockých, Knihovna pedag. klasiků, sv. XI, r. 1926.

1650—1651
Primitiae laborum scholasticorum. Spis obsahuje tyto tři práce:
De cultura ingeniorum oratio. Přetisk a překlad J. Patočky s názvem Řeč o vzdělávání ducha v knize J. A. Komenský, Vychovatel národů, SPN, Praha 1955.

De primario ingenia collendi instrumento sollerter versando, libris, oratio. Přel. J. Kopecký s názvem Jak dovedně užívat knih, hlavního nástroje vzdělání, v čas. Pedagogika, roč. III, č. 4, 1953. — Týž překlad vyšel v SPN Praha 1956. De reperta ad authores Latinos prompte legendos et clare intelligendo s facili, brevi amoenaque via, schola Latina tribus classibus divisa. Přel. Aug. Krejčí ve Výboru prací potockých, Praha 1926, s názvem Škola trojtřídní.

1650—1651

Eruditionis scholasticae pars prima. Vestibulum, rerum et linguarum fundamenta exhibens. Vyd. r. 1652. *Eruditionis* scholasticae pars secunda. Janua, rerum et linguarum structuram externam exhibens. Vyd. r. 1652. *Eruditionis* scholasticae pars tertia. Atrium, rerum et linguarum ornamenta exhibens. Vyd. r. 1652.

1650—1657

Lexicon atriale Latino-Latinum. Vyd. v Amsterodamu r. 1657.

1651—1652

Laborum scholasticorum in illustri Patakino gymnasio continuatio. Obsahuje tyto tři proslovy:

Methodi verae encomia. Přel. J. Kopecký s názvem Chvála metody pravé v čas. Pedagogika, roč. III, č. 6, 1953.

De utilitate accuratae rerum nomenclaturae oratiuncula. Přel. J. Kopecký s názvem O prospěšnosti správného pojmenování věcí v čas. Pedagogika, roč. III, č. 8—9, 1953.

De eleganti elegantiarum studio. Přel. J. V. Novák s názvem O zdobném studiu ozdob v knize J. A. Komenského Řeči potocké, Praha 1894. Všechny tři proslovy ve VSJAK, sv. IX.

1651

Sermo secretus Nathanis ad Davidem. Přel. J. Hendrich r. 1937 s názvem Tajná řeč.

1652

Fortius redivivus sive de pellenda scholis ignavia. Přel. Aug. Krejčí s názvem Oživlý Fortius ve Výboru prací potockých (Vybrané spisy J. A. Komenského, sv. III, Praha 1926). Ve VSJAK, sv. IX, r. 1915.

1653

Praecepta morum in usum juventutis collecta. Ve VSJAK, sv. IX, r. 1915. Přel. Fr. J. Zoubek s názvem Pravidla mravů v J. A. Komenského Drobnějších spisech, Praha 1876.

1653

Leges scholae bene ordinatae. Ve VSJAK, sv. IX, r. 1915. Přel. Aug. Krejčí s názvem Zákony školy dobře spořádané (Vybr. spisy J. A. Komenského, sv. III, 1926).

1653—1654

Orbis pictus. Vyd. v Norimberce r. 1658. Ve VSJAK, sv. X, r. 1929. (Zde v předmluvě přehled všech tehdy známých vydání.)

1653—1654

Schola ludus. Vyd. v Blatném Potoce r. 1656. Ve VSJAK, sv. IX, r. 1915. Přel. J. Hendrich s názvem Škola na jevišti (jen IV. a VI. část), Praha 1947.

1653

Animae sanctae... beatum satellitium... Vyd. v B. Potoce 1653.

1654

Gentis felicitas. Přel. J. V. Novák s názvem Štěstí národa (Světová knihovna, Praha 1901). Znovu vyšlo r. 1949 jako soukromý tisk a v SPN 1956.

1654

Laborum scholasticorum Patakini obitorum coronis. Ve VSJAK, sv. IX, r. 1915. Přel. J. V. Novák s názvem Prací školských v Potoku dovršení (Řeči potocké, Praha 1894).

1654—1655

Artificii legendi et scribendi tirocinium. Z rukopisu přeložil J. Hendrich s názvem Počátkové čtení a psaní, Praha 1948.

1655

Panegyricus Carolo Gustavo. Vyd. r. 1655.

1655

Boj s Bohem modlitbami. Otiskl L. B. Kašpar s názvem Kázání J. A. Komenského, sv. II, r. 1893.

1656

Metuzalem, to jest o daru dlouhověkosti. Otiskl L. B. Kašpar (J. A. Komenského Sebraná díla kazatelská, sv. II, 1893).

1656

Enoch, to jest o stálém lidí Bohu oddaných s Bohem chození...

Lešno 1656. Otiskl L. B. Kašpar (J. A. Komenského Sebraná díla kazatelská).

1656

Lesnae excidium anno MDCLVI in Aprili factum...

1656

Vestibuli linguarum auctarium... Vyd. v Amsterodamu r. 1657.

1656—1662

Panegersia. První díl Všeobecné porady o nápravě věcí lidských. Přel. J. Šmaha (Bibliotheka pedagogických klasiků, sv. VIII, Přerov 1888).

1657

Pro latinitate Januae linguarum... apologia. Vyd. v Amsterodamu r. 1657.

1657

Opera didactica omnia. Amsterodam 1657. Fototypické vydání ČSAV, Praha 1957. Opera didactica omnia (ODO) je soubor pedagogických spisů Komenského, obsahující díla sepsaná od r. 1627 do r. 1657.

I. díl obsahuje spisy sepsané od r. 1627 do r. 1642. Zde byla po prvé vytištěna Didactica Magna a Informatorium (latinsky po prvé) pod názvem Schola infantiae.

II. díl obsahuje spisy složené od r. 1642 do r. 1650.

III. díl zahrnuje spisy složené v období práce pro Uhry v letech 1650—1654.

IV. díl obsahuje spisy od r. 1654—1657. V tomto dílu vycházejí vůbec po prvé spisy:

Vita gyrus. Přel. J. Šmaha s názvem Život vír v Učitelských novinách r. 1895.

Ventilabrum sapientiae. Latinský přepis a překlad Fr. Heřmanského s názvem Věječka moudrosti je v knize J. A. Komenský, Vychovatel národů, SPN, Praha 1955.

E scholasticis labyrinthis exitus in planum. Přel. J. V. Novák s názvem Východ z labyrintů školských ve spise J. A. Komenský Vrchol moudrosti vychovatelské. Praha 1903. Nový přepis a překlad J. Patočky v knize Pansofický vychovatel, SPN, Praha 1956

Latium redivivum. Přel. J. Šmaha v J. A. Komenského sebraných spisech vychovatelských, sv. II, Velké Meziříčí 1886. Nový přepis a překlad J. Patočky v knize Pansofický vychovatel, SPN, Praha 1956.

Typographaeum vivum. Latinský přepis a překlad s názvem Tiskárna živá, pořízený M. Kluckou, je v knize J. A. Komenský, Vychovatel národů, SPN, Praha 1955.

Paradisus juventuti christianae reducendus. Přel. J. V. Novák s názvem Ráje mládeži křesťanské navrácení v knize J. A. Komenského Vrchol moudrosti vychovatelské, Praha 1903. Nový přepis a překlad J. Patočky v knize Pansofický vychovatel, SPN, Praha 1956.

Traditio lampadis. Latinský přepis a překlad M. Klučky s názvem Odevzdání pochodně je v knize J. A. Komenský, Vychovatel národů, SPN, Praha 1955.

1657

Syllogismus orbis terrarum practicus. Vyd. v Hamburku r. 1665.

1658

De principis Transilvaniae ruina. Při knize Lux in tenebris.

1658

Janua sive introductorium in biblia sacra. Vyd. v Norimberku r. 1658.

1658

Novi testamenti epitome. Norimberk r. 1658.

1659

Visiones nocturnae Stephani Melisch, 1659.

1659

Disquisitiones de caloris et frigoris natura. Amsterodam 1659. Přel. J. Šmaha s názvem Vyšetřování o povaze tepla a zimy, Národní učitel, 1894.

1659

Cartesius cum sua naturali philosophia a mechanicis eversus. Amsterodam r. 1659.

1659

Historia revelationum. 1659.

1659

Vindicatio famae et conscientiae.

1659
De irenico irenicorum admonitio. Amsterodam r. 1660.

1660
Ecclesiae Slavonicae... brevis historiola. Přel. J. Hendrich s názvem Stručné dějiny církve slovanské, Melantrich r. 1940.

1660
De bono unitatis et ordinis. Amsterodam r. 1660.

1660
Smutný hlas. Někdy považován za IV. díl Truchlivého. Vydal Arne Novák r. 1920, znovu vyšlo r. 1946.

1661
Oculus fidei, theologia naturalis. Amsterodam r. 1661.

1661
De iterato sociniano irenico... admonitio. Amsterodam r. 1661.

1661
Socinismi speculum. Amsterodam r. 1661.

1661
Katechismus pro mládež českou Jednoty bratrské. Amsterodam r. 1661.

1661
Die uralte christliche Religion. Amsterodam r. 1661. Přeložil R. Říčan s názvem Prastaré obecně křesťanské náboženství, Praha 1951.

1662
Admonitio tertia ad Zwickerum. Amsterodam 1662.

1662
Confessio aneb počet z víry. Amsterodam 1662.

1662
Moudrého Catona mravná poučování. Amsterodam 1662. Přetiskl Fr. J. Zoubek v knize J. A. Komenského Drobnější spisy některé, Praha 1876.

1663
Revelationum divinarum... epitome 1663.

1663
Letzte Posaun über Deutschland. Amsterodam 1663.

1665
Lux e tenebris. 1665.

1667
Angelus pacis. Vyd. 1667. Přetiskl a přel. J. Hendrich, Žikeš, Praha 1926. Znovu v Kalichu r. 1937 a v SPN 1956.

1668
Unum necessarium. Amsterodam 1668. Přel. J. Ludvíkovský s názvem Jednoho jest potřebí, Laichter, Praha 1920.

1669
Admonitio de zelo sine scientia. Amsterodam 1669.

1669
Continuatio admonitionis fraternae. Amsterodam 1669. Zachovaný zlomek otiskl J. Kvačala v Archivu pro bádání o životě a spisech J. A. Komenského, seš. 3, roč. 1913. Přel. J. Hendrich s názvem J. A. Komenského Vlastní životopis, Praha 1924.

Geometria. Část přeložil K. Čupr v Zeměměřičském obzoru, r. 1942, č. 11.

O *vycházení* a zapadání přednějších hvězd oblohy osmé. Otiskl K. Čupr v Říši hvězd, r. 1943, č. 3—4.

Pansophia. Třetí část Všeobecné porady o nápravě věcí lidských.

Pampaedia. Čtvrtá část Všeobecné porady. Přeložil J. Hendrich s názvem Vševýchova, Stát. nakl., Praha 1948.

Panglottia. Pátá část Všeobecné porady.

Panorthosia. Šestá část Všeobecné porady. Přel. J. Hendrich s názvem Všenáprava, Orbis, Praha 1950.

Pannuthesia. Sedmá a poslední část Všeobecné porady.

Obrázky: Královna Kristina, Jan Matthiae, Axel Oxenstjerna a Jan Skytte byly poskytnuty laskavostí Svenska Potratarkivet ve Stokholmu.

Dr Franzovi Hofmannovi z Halle děkujeme za obrázky: George Philip Harsdorfer, Jan Valentin Andrae, Jan Ludvík Vives, Magnus Hesenthaler a Jáchym Jungius.

Adami Tobiáš
vydavatel spisů Campanellových 102
Alsted Jan Jindřich (1588—1638)
učitel Komenského na akademii v Herbornu 32, 223
Andreae Jan Valentin (1586—1654)
lutherský theolog a humanistický spisovatel 40, 100, 103, 132
Aristoteles (384—322 př. n. l.) 171
Arnold Mikuláš (1618—1680)
lešenský žák Komenského, profesor theologie ve Franekeru 80
Bacon František z Verulámu (1561 až 1626) 20, 21, 23, 34, 43, 44, 45, 54, 64, 86, 95, 96, 98, 102, 103, 117, 125
Bernini Giovanni Lorenzo (1598 až 1680)
italský sochař, architekt a malíř 19
Bisterfeld Jan Jindřich (+ 1655)
profesor v Herbornu, pak v Karlovském Bělehradě v Sedmihradsku 59
Blahoslav Jan (1523—1571)
biskup a spisovatel Jednoty bratrské 25
Bočkaj Štěpán (1555—1606)
hlava reformačního hnutí v Uhrách 17
Bodinus Eliáš (asi 1600—1650)
německý didaktik 43, 102
Böhme Jakub (1575—1624)
německý filosof 68, 90
Boineburg Johann Christian (1622 až 1672)
učenec a politik ve službách kurfiřta mohučského 84
Borromini Francesco (1599—1667)
římský architekt a sochař 19
Bourignonová Antoinette (1616 až 1680)
visionářka 82
Broniewski Jeronym
člen Jednoty bratrské v Polsku 80
Bruno Giordano (1548—1600)
italský filosof 23
Campanella Tomáš (1568—1639)
italský filosof 23, 43 44, 64, 102, 105, 114, 115, 116, 118, 120, 121, 123
Cato Marcus Portius (234—149 př. n. l.)
státník, vojevůdce a spisovatel římský 131
Cicero Marcus Tulius (106—43 př. n. l.)
římský řečník 131
Conring Hermann (1606—1681)
německý polyhistor 84
Cyrano de Bergerac (1619—1655)
francouzský básník 20
Cyrill Jan (nar. v 2. pol. XVI. st., +1632)
bratrský starší 39
Čyževský Dmitrij (nar. 1894)
filosof a badatel v oboru slavistiky a komeniologie 85
De Geer Ludvík (1587—1652)
švédský podnikatel 58, 59, 62, 66, 74
De Geer Vavřinec
syn a nástupce předchozího 74, 76, 77, 80, 85
Descartes René (1596—1650)
francouzský filosof 22, 23, 24, 56, 59, 60, 61, 63, 64, 68, 75, 82, 86, 89, 96, 97, 109, 114, 115, 120, 122, 127, 182
Dieu Louis de (1590—1642)
francouzský orientalista 60
Dikast Jiří (nar. kolem r. 1560 až 1630)
administrátor pražské konsistoře podobojí 39
Docemius Justus
braniborský rada 85
Dönhoff
marburský palatin 64
Drabík Mikuláš (1588—1671)
pobělohorský vyhnanec, blouznivec a prorok 71, 72, 76, 79,
Dury (Durie) John (nar. 1596)
anglický theolog 56, 58, 59, 60
Erasmus z Rotterdamu (1467—1536)
humanistický myslitel 64
Felbiger Ignác (1724—1788)
školský reformátor 133
Ferdinand II. (1578—1637) 38
Ferdinand III. (1608—1657) 79
Fermat Pierre de (1601—1665)
francouzský matematik 22
Figulus Petr (1619—1670)
zeť Komenského 75, 80
Franckenberg Abraham (1593 až 1652)
slezský kabalista a mystik 68
Frey Jan Caecilius
didaktik 102, 103, 131
Fridrich Falcký (1596—1632)
18, 39, 41, 73
Galileo Galilei (1564—1642)
italský fysik a astronom 21, 22, 109
Gassendi Petrus (1592—1655)
matematik a filosof francouzský 23, 60
Glaum Filip
právník a didaktik 102
Golius Pierre
augustiniánský mnich 60
Guericke Otto (1602—1686)
německý fysik 22
Haak Theodor (1605—1690)
anglický přítel Komenského 59
Harsdörfer Jiří Filip (1607—1658)
německý básník obr. 24
Hartlib Samuel (nar. ke konci XVI. stol.; +1662) 54, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 68, 75, 90, 109
Hartmann Adam Samuel (1627 až 1691)
bratrský kazatel 79, 85
Heerebord Adrian
profesor university v Leydenu 60
Heiden Abraham
holandský učenec 60
Helvig Krištof (1581—1617)
reformátor pedagogický 43
Hendrich Josef (1888—1950)
český komeniolog 53, 54, 88
Herbart Johann Fridrich (1776 až 1841)
pedagog a filosof německý 206
Herbert z Cherbury (1583—1648)
anglický filosof 60
Herder Johann Gottfried (1744 až 1803)
německý myslitel 85
Hesenthaler Magnus (1621—1681)
profesor v Tubinkách 82
Hevelius Johannes (1611—1687)
polský hvězdář 68
Hobbes Tomáš (1588—1679)
anglický filosof 23, 86, 96
Hotton Buhumil (+1655)
reformovaný kněz v Amsterodamě 58, 66
Hübner Jáchym
přívrženec pansofie Komenského 48, 59, 60, 64, 137
Hülsemann Jan (1602—1661)
profesor theologie ve Wittenberku 66
Hus Jan (nar. asi 1369—1415)
český reformátor církevní a sociální 14, 15
Huyghens Christian (1629—1695)
fysik, astronom a matematik holandský 22
Chelčický Petr (nar. kolem r. 1390; + asi 1460) 13
Chlup Otokar (1875)
český pedagog 188
Jungius Jáchym (1587—1657)
německý filosof 59, 61, 63, 109
Karel Gustav (1622—1660)
švédský král 75

Karel st. z Žerotína (1564—1636)
český šlechtic 29, 36, 39
Kinner Cyprian
pomocník Komenského 63, 68
Koperník Mikuláš (1473—1543)
polský astronom, tvůrce heliocentrické soustavy 21, 75
Kotter Krištof (+1647)
visionář 41, 71, 79
Kozák Jan Sofron z Práchně (1607 až 1685)
lékař a theolog 63
Kristina (1626—1689)
švédská královna 16, 62, 63
Kvačala Ján (1862—1934)
slovenský komeniolog 53, 63, 100, 111, 131, 132
La Badie Jean de (1610—1674)
francouzský mystik 82
Lánecký Jan (1554—1626)
českobratrský biskup, rádce Karla st. z Žerotína 29, 36
Lasitský Jan (1534—1605)
polský dějepisec 70
Leibniz Gottfried Wilhelm (1646 až 1716)
německý filosof 21, 23, 69, 91, 111, 115, 119
Lenain de Tillemont, historik francouzský 24
Lesczyński Rafael
vévoda belzský 43, 50 54
Lindner Gustav Adolf (1828 až 1887)
český pedagog 206
Lipsius Justus (1546—1606)
holandský humanista 40
Locke John (1632—1704)
anglický filosof 23
Lorántfy Zuzana (asi 1600—1660)
pozvala Komenského do Uher, manželka Jiřího Rákócziho I., 73
Lubinus Eilhard (1565 nar.)
německý učenec 103, 131
Ludvík XIV. (1638—1715) 79
Lullus Reimundus (1235—1315)
scholastik a alchymista španělský 36
Mabillon Jean (1632—1707)
francouzský historik 24
Maresius Samuel (1599—)
profesor theologie, polemický spisovatel 83, 84
Martinius Samuel z Dražova (1593 až 1639)
lutherský theolog a odpůrce Bratří 14
Matthiae Jan (1592—1670)
švédský theolog 62, 63
Melanchthon Filip (1497—1560)
společník reformačního díla Lutherova 131
Mersenne Marin (1588—1648)
francouzský matematik a mechanik (akustik) 20, 23, 59, 60, 68, 90
Mikuláš z Kusy (1401—1464)
německý myslitel 36, 40, 45, 99, 105, 106
Mochinger Jan (1603—1652)
profesor v Gdańsku, spolupracovník Komenského 51, 68
Newton Isaak (1643—1727)
anglický fysik 22, 23
Nigrin Bartoloměj
lutherský, později reformovaný kněz, r. 1643 přestoupil ke katolictví 64, 65, 66, 85
Oxenstjerna Axel (1583—1654)
švédský státník 16, 62, 69, 70
Paracelsus Philipus Aureolus Theophrastus Bombastus (1493 až 1541)
lékař a filosof 94
Pareus David (1548—1622)
Komenského profesor v Heidelberku 55, 65
Pascal Blaise (1623—1662)
filosof a matematik 22, 23
Patrizzi Francesco (1529—1597)
italský filosof 87

Pell John (1610—1685)
anglický matematik 59, 60, 75
Pestalozzi Jan Jindřich (1746 až 1827)
švýcarský pedagog 206
Pinder Ulrich, německý lékař z poč. 16. stol. 36
Platon (427—347 př. n. l.) 123
Plutarchos (nar. asi r. 46; +125)
řecký spisovatel 130
Poňatovská Kristina (+1644)
visionářka 41, 42, 71, 79
Purkyně Jan Evangelista (1787 až 1869)
český fysiolog 47
Quintilian Marcus Fabius (42—118)
římský učitel řečnictví 130
Rabelais François (1490 nebo 1495 až 1553)
francouzský spisovatel 138, 169
Rákócziové
rodina uherských velmožů; Zikmund po smrti Bočkaje zvolen za sedmihradského vévodu. Rákóczi Jiří I. (1591—1648) — vévoda sedmihradský. Rákóczi Jiří II. (1615—1660) — za jeho vlády pozván Komenský do Uher 71, 72, 73, 79, 81, 164
Ramus Petrus (1515—1572)
francouzský filosof 36
Ratke Wolfgang (1571—1635)
německý pedagog 33, 36, 43, 102, 131, 178
Rave Jan
pomocník Komenského 63, 67
Redinger Jan Jakub (+1688)
švýcarský pedagog 82
Rembrandt Harmensz van Ryn (1606—1669)
holandský malíř 19
Rhenius Johannes
německý didaktik 43
Rieger Georg Konrad (1687—1743)
protestantský pietista 85
Richelieu Armand Jean du Plessis de (1585—1642)
francouzský státník 59
Ritschel Jiří
žák a pomocník Komenského 63, 69
Ritter Štěpán
rektor školy v Corbachu 100
Romain de Seneva
v l. 1637—43 francouzský resident v Hamburku 59
Rosignol
tajemník Richelieuův 59
Rousseau Jean Jacques (1670 až 1741)
filosof a pedagog francouzský 144, 206, 242
Rudolf II. (1552—1612) 13, 17
Rulicius Jan (1602—1666)
reformovaný kněz v Amsterodamě, přítel Komenského 79, 82
Seneca Lucius Anneus (okolo r. 4 př. n. l. —65 n. l.)
římský filosof 130
Serrarius Petr
holandský mystik 82
Snellius Willebrord (1591—1626)
holandský matematik 22
Spinoza Baruch (1632—1677)
holandský filosof 82, 113, 120
Sturm Jan (1507—1589)
německý školský reformátor 103
Tassius Adolf (1585—1654)
profesor v Hamburku, matematik 59, 63, 109
Tolstoj Lev Nikolajevič (1828 až 1910)
ruský spisovatel a myslitel 206
Torricelli Jan (1608—1647)
italský matematik a fysik, vynálezce tlakoměru 22
Turnbull G. H.
anglický komeniolog 54, 111
Ušinskij Konstantin Dmitrijevič (1824—1870)
ruský pedagog 206

Valdštejn Albrecht Václav Eusebius (1583—1634)
císařský generalissimus ve třicetileté válce 41
Valerian Magni
učený kapucín 22, 64, 65
Vechner David
pedagog, pomocník Komenského 103
Vico Giambattista (1668—1743)
italský filosof a historik 25, 97
Viète François (1540—1603)
francouzský matematik 22
Vives Ludvík (1492—1540)
humanista 50, 90, 138
Węgierski (Regenvolscius) Ondřej (1600—1649)
rektor školy v Lešně 54
Witson Cornelius, radní v Amsterodamu 82

OBSAH

Předmluva 5
CHARAKTERISTIKA DOBY, V NÍŽ KOMENSKÝ ŽIL
Hospodářské poměry koncem 16. a v první polovině 17. století 9
Sociální poměry 10
Náboženské poměry 12
Politické poměry 15
Kulturní poměry 19
ŽIVOT A SPISY J. A. KOMENSKÉHO
Období encyklopedických snah 29
Pansofický obrat 42
Období všenápravných snah 58
ZÁKLADNÍ FILOSOFICKÉ MYŠLENKY J. A. KOMENSKÉHO V SOUVISLOSTI SE ZÁKLADY JEHO SOUSTAVNÉHO VYCHOVATELSTVÍ . . . 95
PEDAGOGICKÉ NÁZORY J. A. KOMENSKÉHO
Komenského pedagogická soustava 131
Cíl výchovy 139
Obsah vzdělání 149
Školní docházka 162
Biologické a psychologické předpoklady vzdělávání . 172
Vyučovací metoda 184
Vyučovací proces 198
Mravní výchova 208
Soustava škol 220
Učitel 234
Správa škol a jejich řízení 243
Doslov 251
Chronologický seznam spisů J. A. Komenského 254
Jmenný rejstřík 268
Obrazové přílohy

Doc. Dr Jaromír Kopecký, doc. Dr Jan Patočka, Dr Jiří Kyrášek

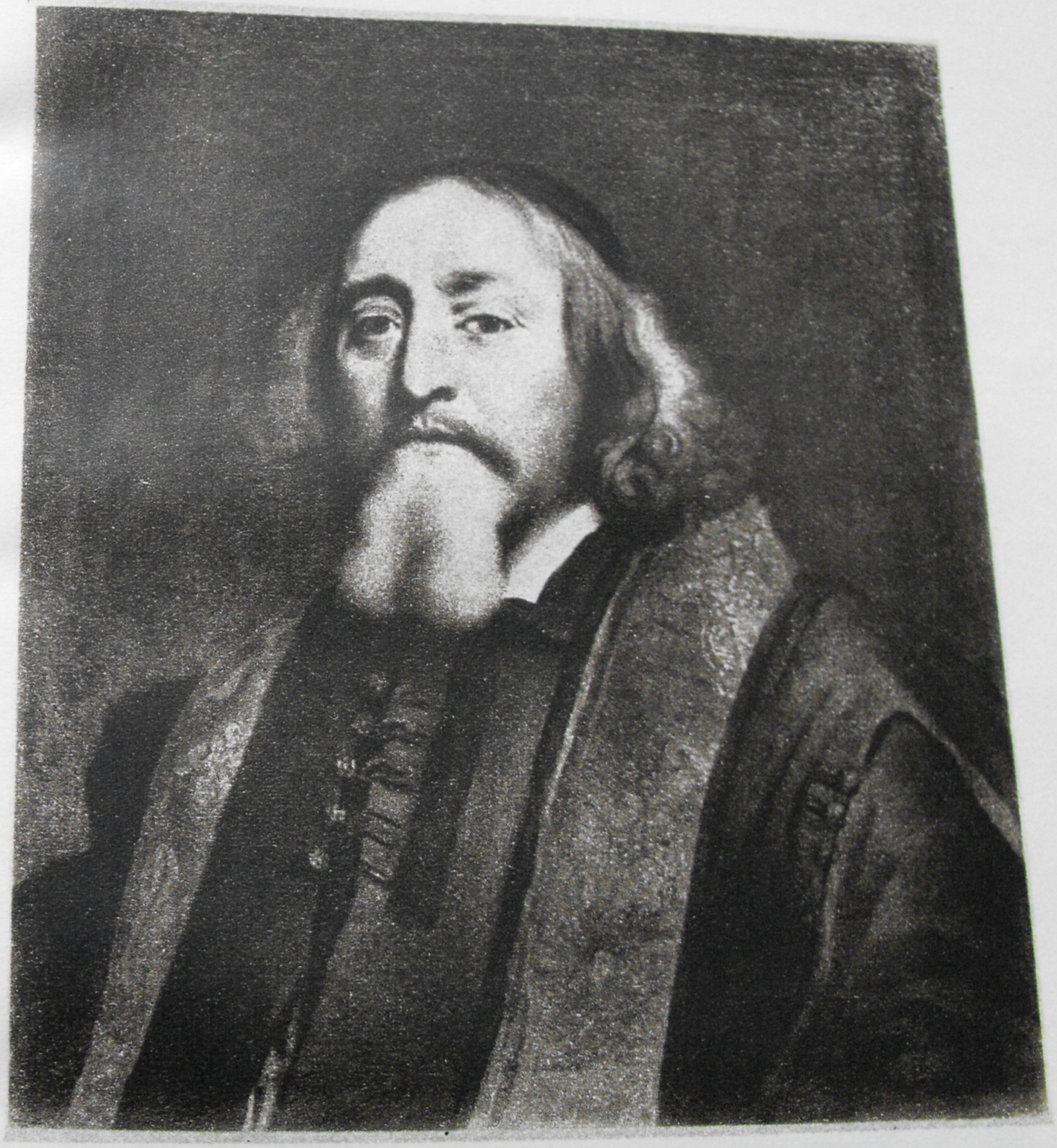
JAN AMOS KOMENSKÝ

Nástin života a díla

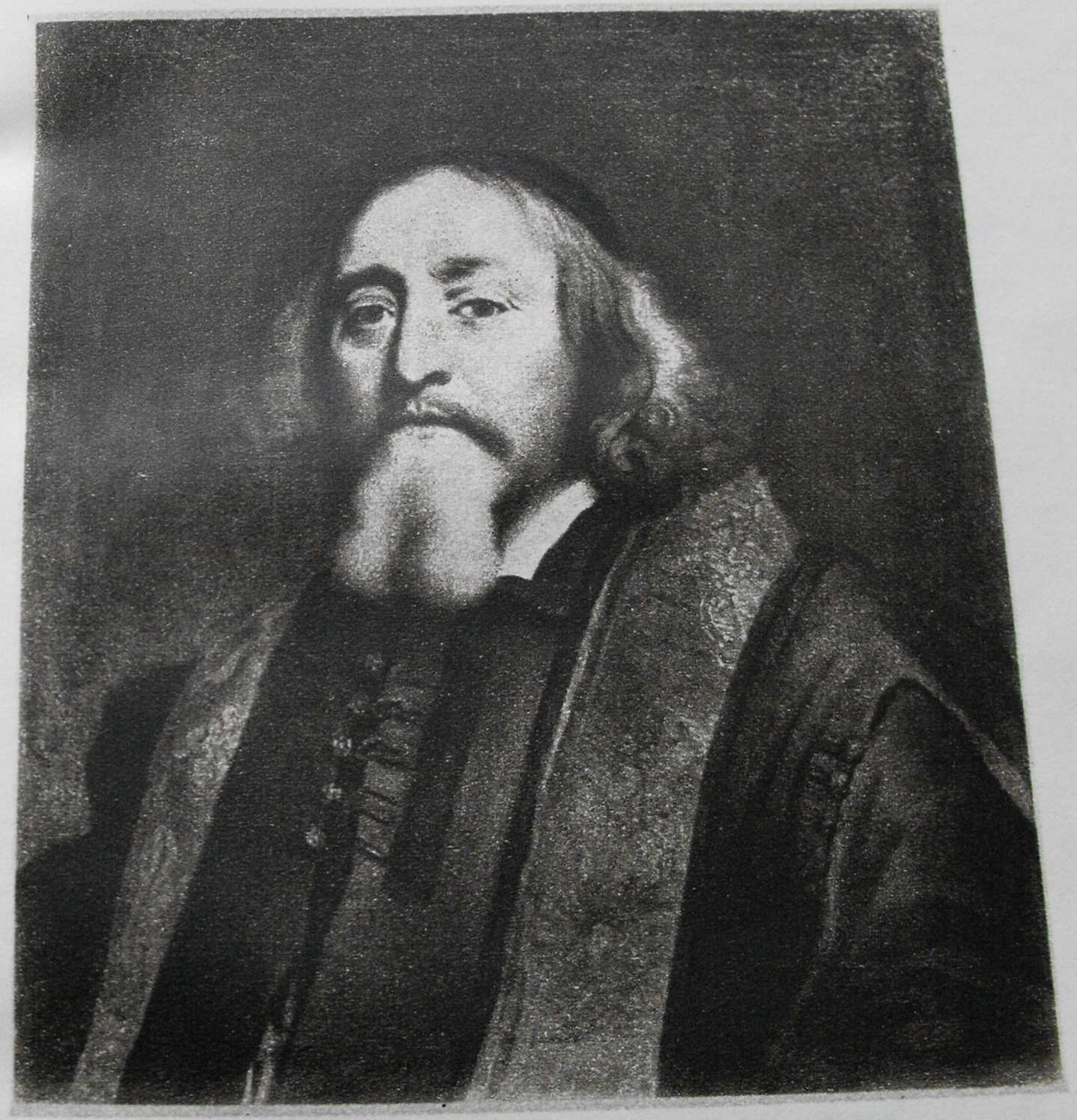
Zpracováno za redakce doc. Dr Jaromíra Kopeckého
Graficky upravil, obálku a vazbu navrhl Oldřich Menhart, laureát státní ceny a nositel Řádu republiky

Vydalo Státní pedagogické nakladatelství, n. p., v Praze
jako svou publikaci č. 73-12
Edice Publikace vědecké literatury
Odpovědná redaktorka: Dr Veronika Bendová
Technický redaktor: Josef Holan

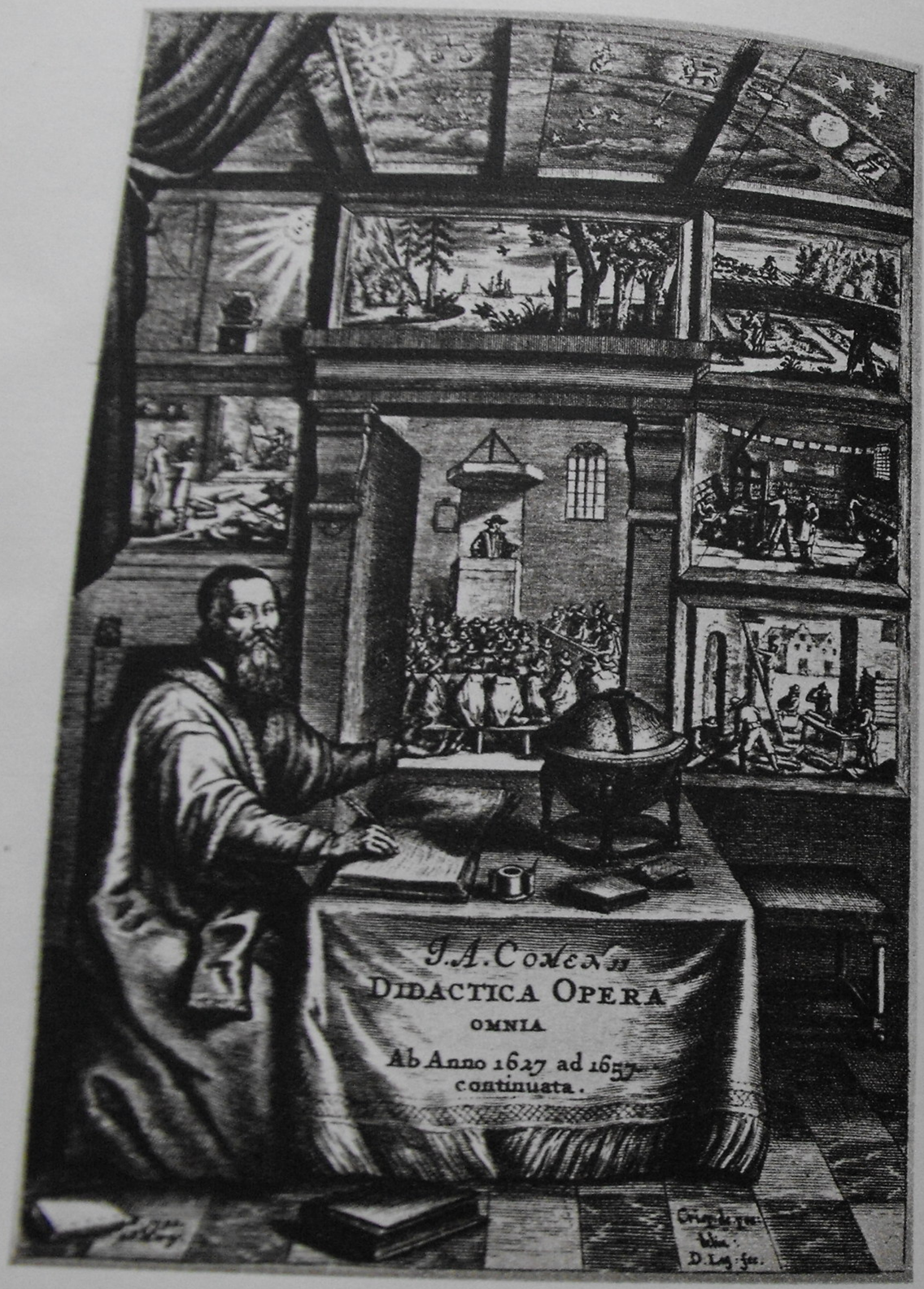
Z nové sazby písmem Garamond vytiskly Brněnské knihtiskárny, n. p., zákl. závod, Brno — Papír 86×122 cm
AA 14,29 — VA 14,57 — D 573859
Thematická skupina 02-63 — Vydání 1.
Cena brožovaného výtisku Kčs 16,40
56/III-3
Cena vázaného výtisku Kčs 20,80
56/XI-5



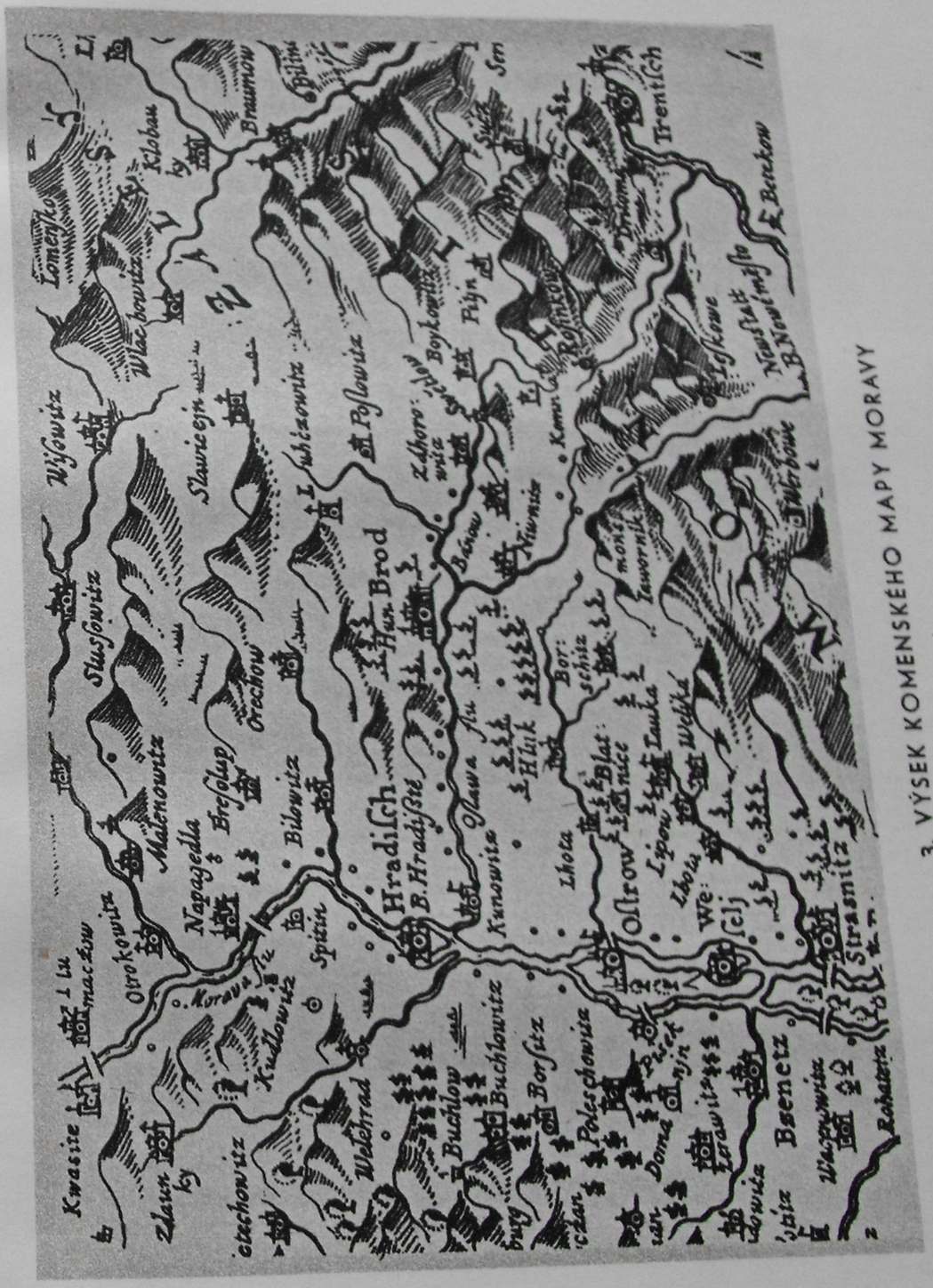
1. PORTRET J. A. KOMENSKÉHO OD JURIAENA OVENSE



1. PORTRET J. A. KOMENSKÉHO OD JURIAENA OVENSE

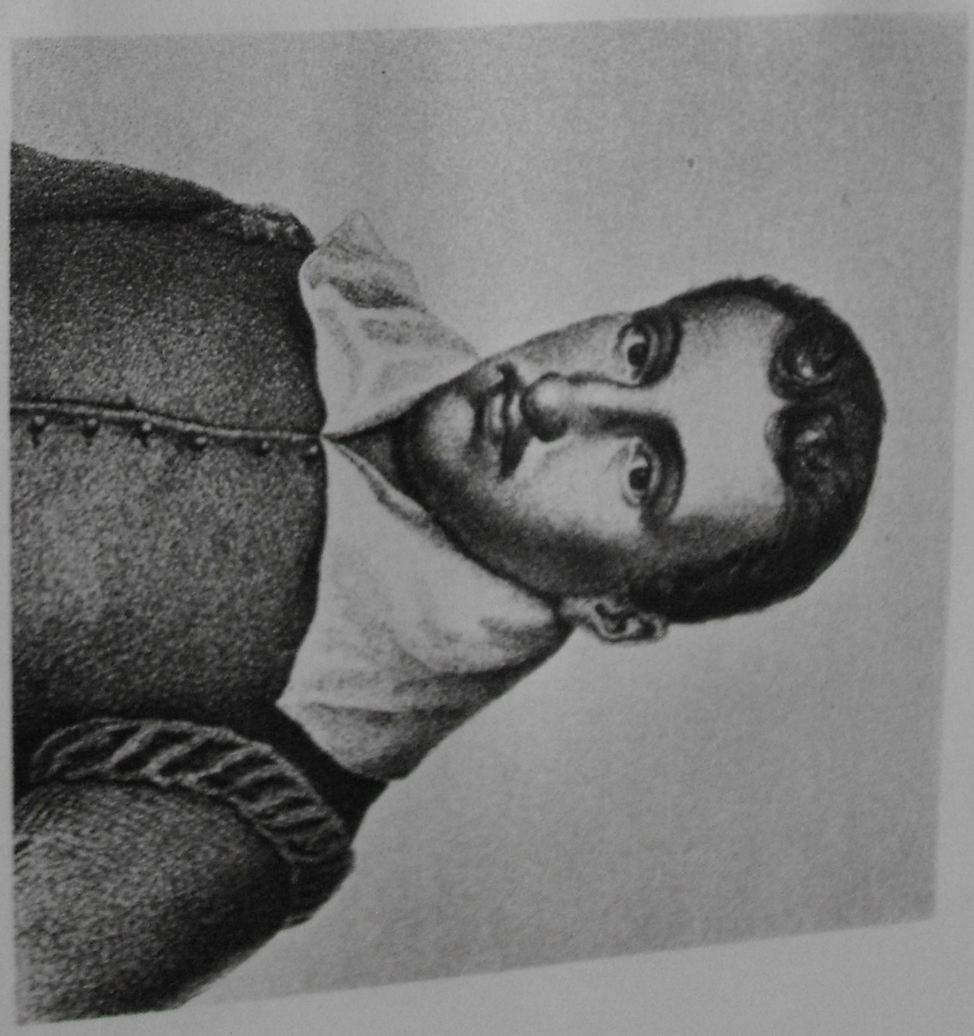


2. TITULNÍ LIST OPERA DIDACTIÇA OMNIA

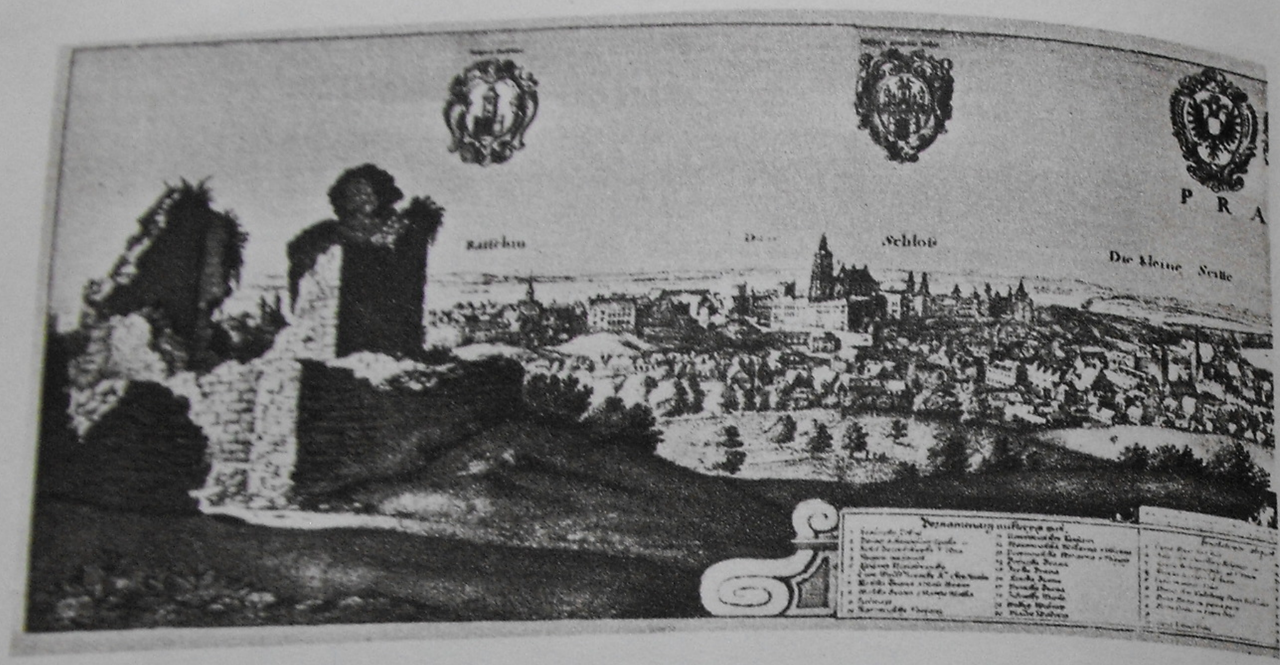


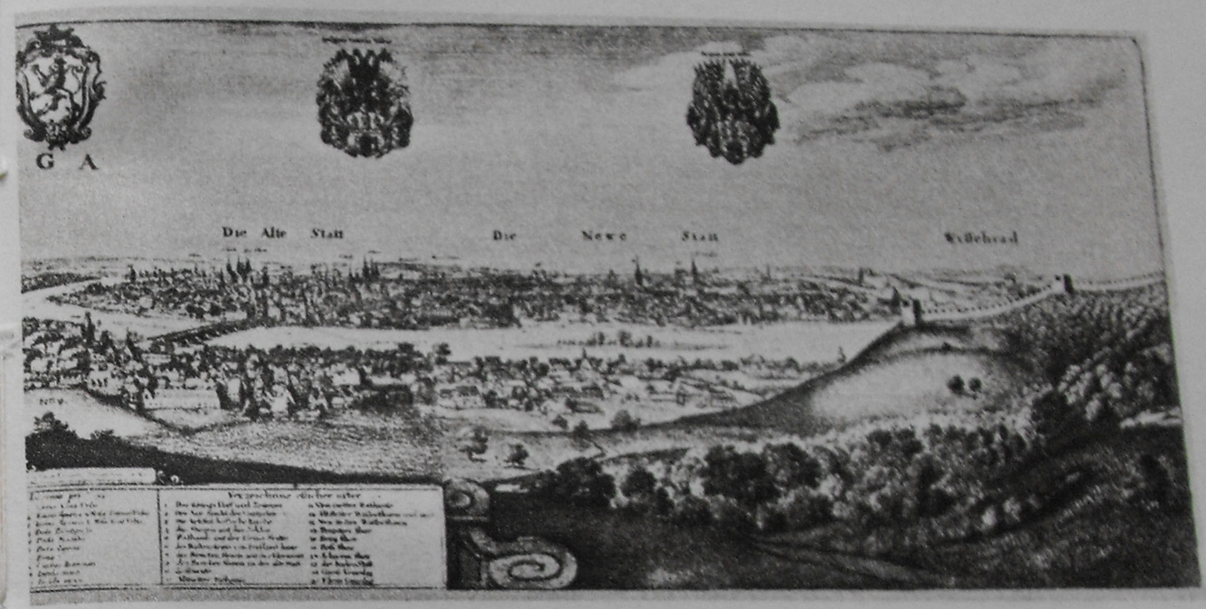
3. VÝSEK KOMENSKÉHO MAPY MORAVY

4. PŘEROV, PODLE KRESBY Z PRVNÍ POLOVINY XVIII. STOLETÍ



5. KAREL ST. ZE ŽEROTÍNA





8. PRAHA, RYTINA VÁCLAVA HOLLARA

6. HEIDELBERK

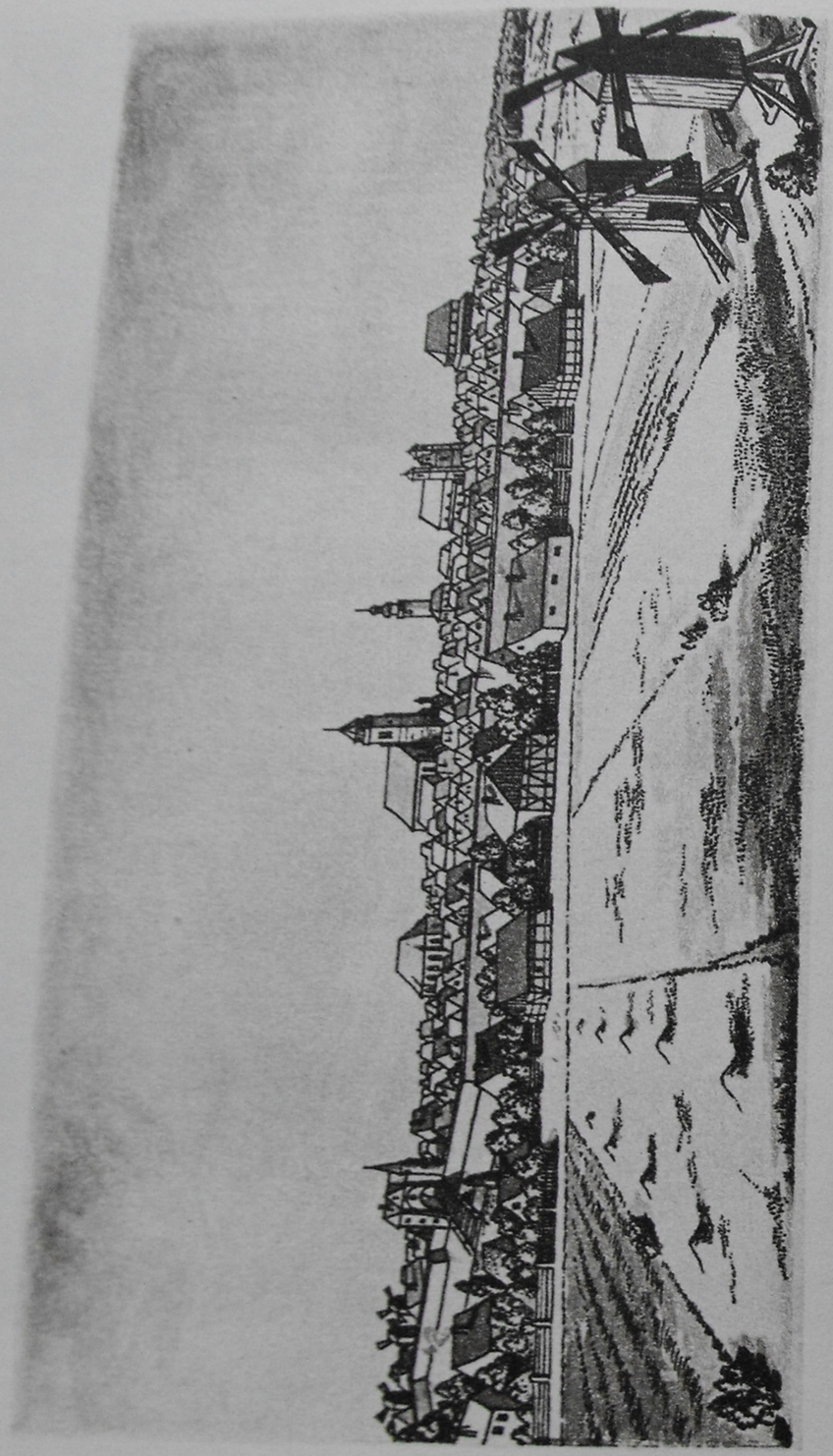
7. KRIŠTOF KOTTER

9. FULNEK, PODLE KRESBY Z XIX. STOLETÍ

10. KRISTINA POŇATOVSKÁ

9. FULNEK, PODLE KRESBY Z XIX. STOLETÍ

10. KRISTINA POŇATOVSKÁ

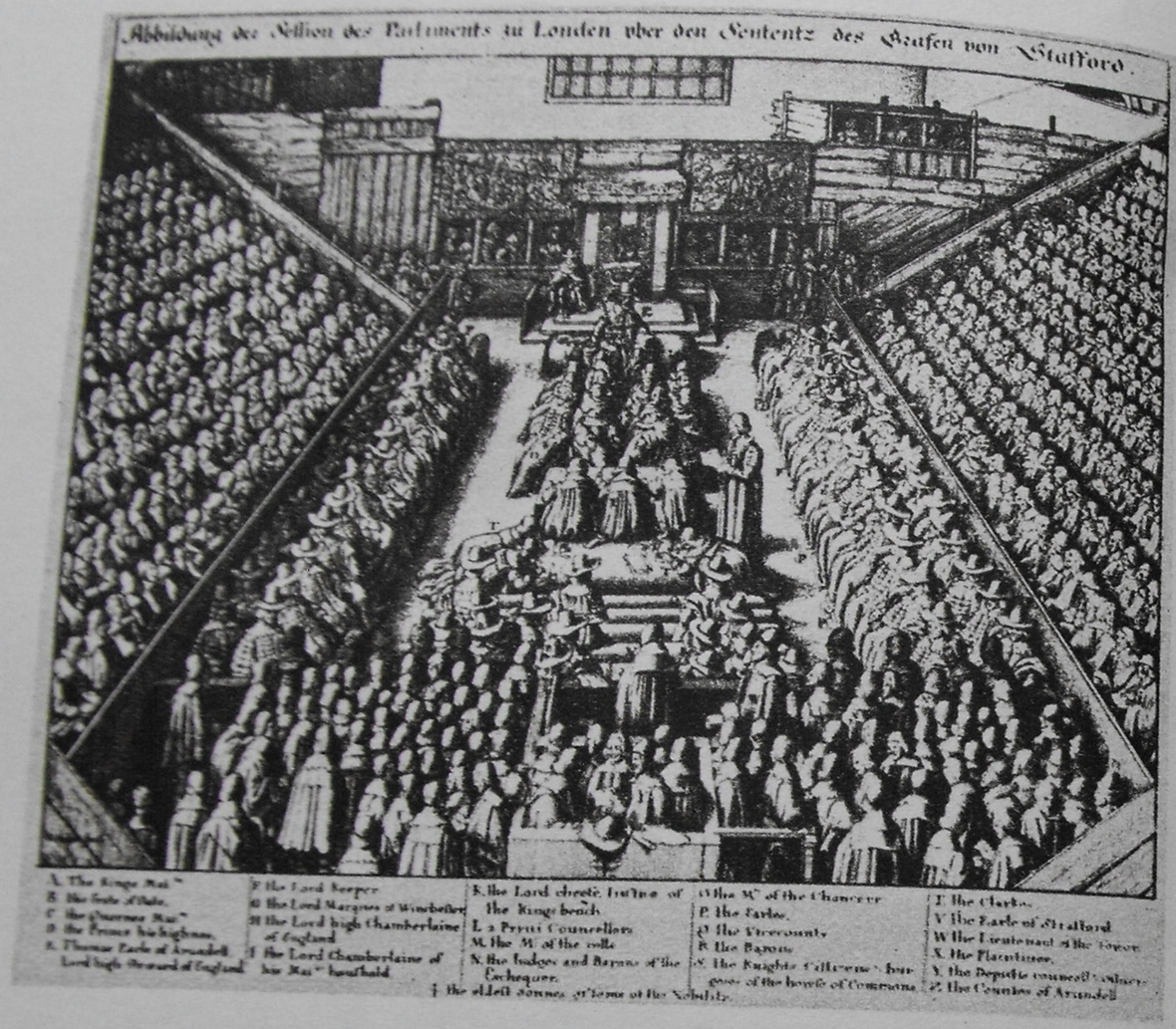


11. LEŠNO, PODLE KRESBY Z PRVNÍ POLOVINY XVIII. STOLETÍ

12. GUSTAV ADOLF II.

13. LONDÝN, VÝSEK Z PROSPEKTU V. HOLLARA

14. LONDÝNSKÝ TOWER, R... V. HOLLARA



15. ANGLICKÝ PARLAMENT, RYTINA V. HOLLARA

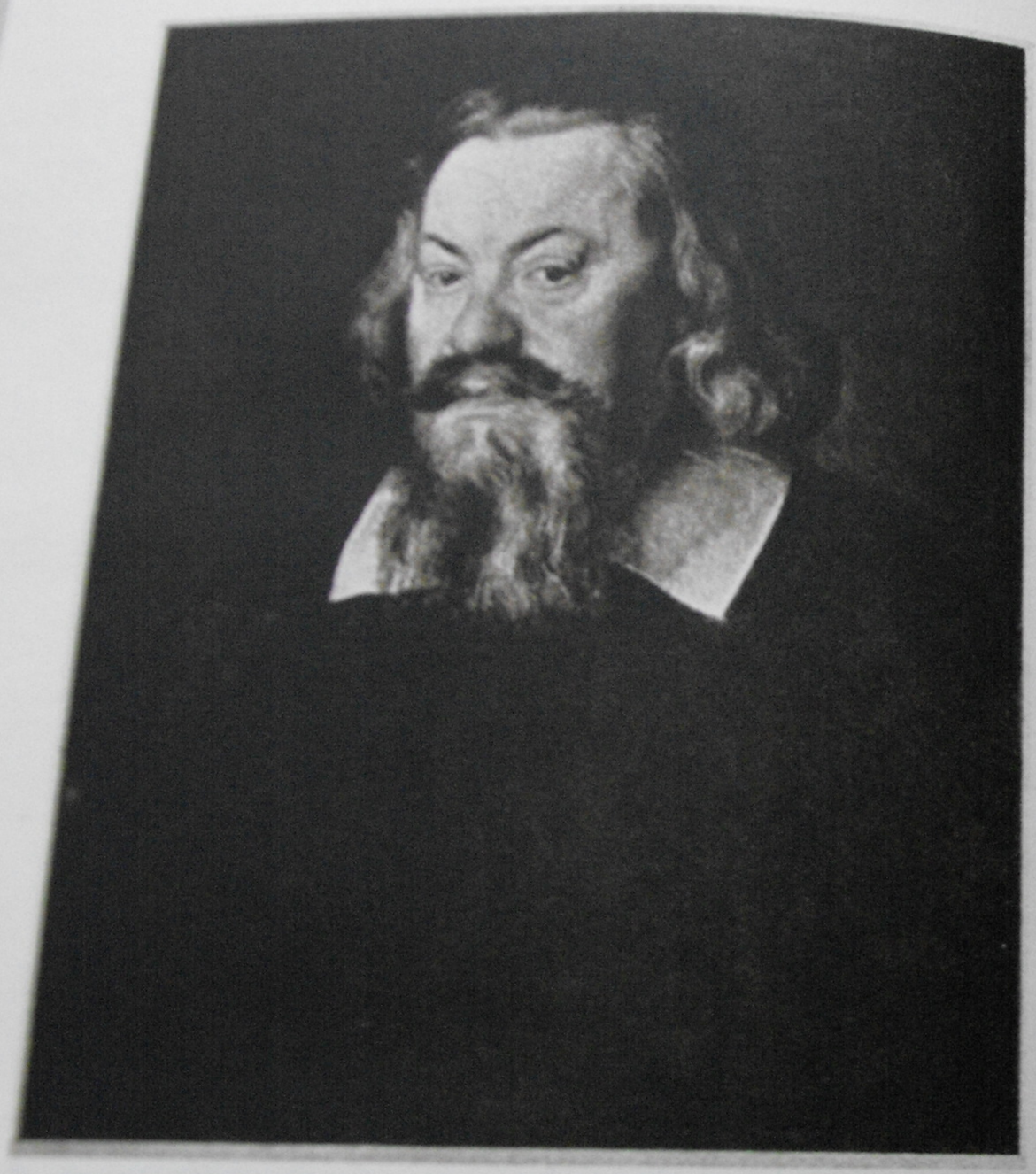
16. J. A. KOMENSKÝ, PODOBIZNA OD V. HOLLARA

17. LUDVÍK DE GEER

18. VAVŘINEC DE GEER

19. JAN SKYTTE

20. AXEL OXENSTJERNA



21. JAN MATHIAE GOTTUS

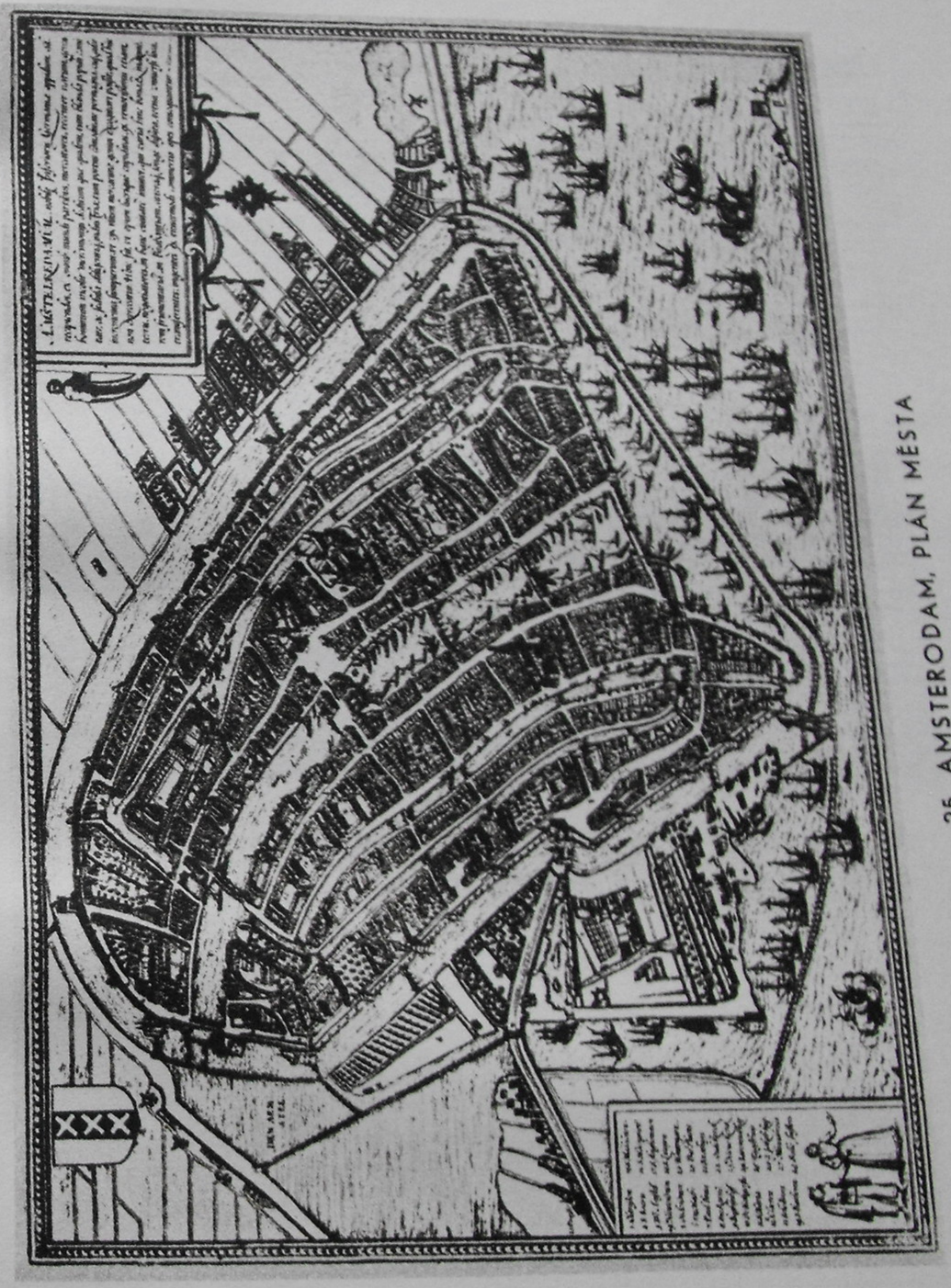
22. ŠVÉDSKÁ KRÁLOVNA KRISTINA

STOCK
Metropolis Regni Su
qua parte Oc
SUBURBIUM BOREALE

HOLMIA
eciæ, et Sedes Regiæ
SUBURBIUM AUSTRALE

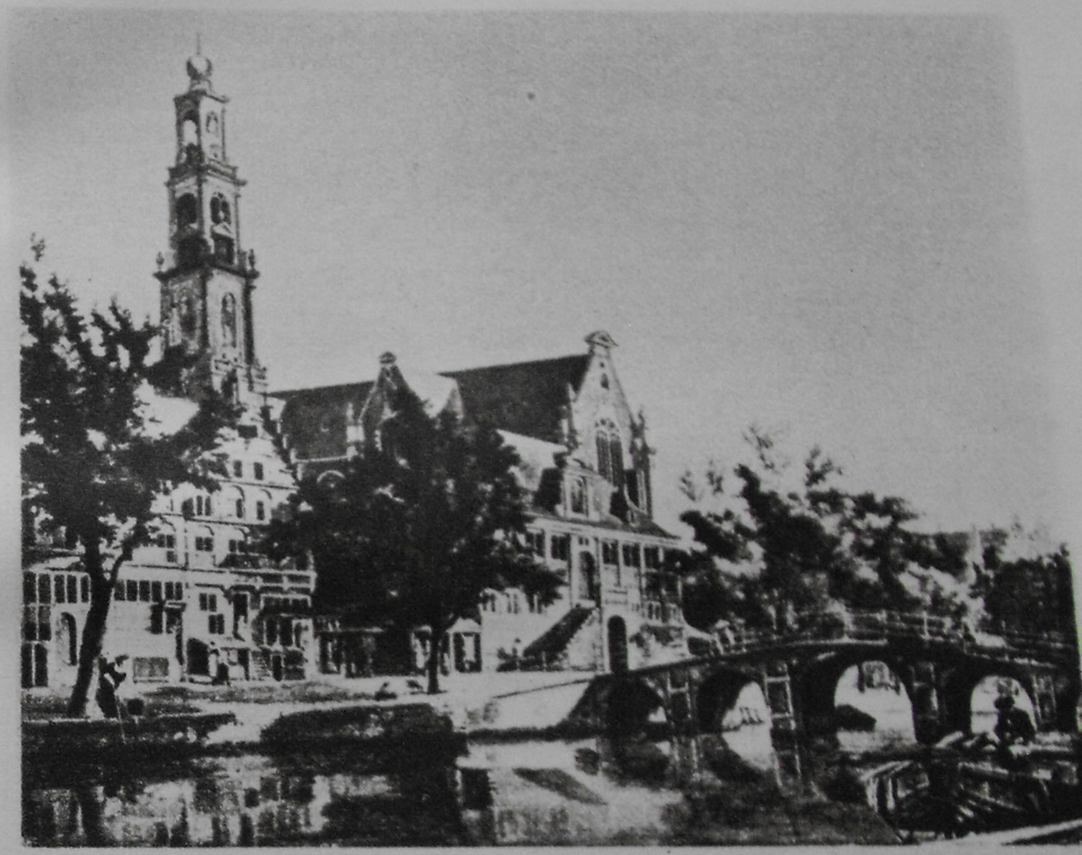
23. STOKHOLM

24. GEORGE PHILIP HARSDORFER



25. AMSTERODAM. PLÁN MĚSTA

26. WEST INDIS HUYS - DŮM ZÁPADOINDICKÉ SPOLEČNOSTI V AMSTERODAMU



27. OBRÁZEK Z AMSTERODAMU, OBRAZ OD JANA VAN DER HEYDEN

26. WEST INDIS HUYS - DŮM ZÁPADOINDICKÉ SPOLEČNOSTI V AMSTERODAMU

27. OBRÁZEK Z AMSTERODAMU, OBRAZ OD JANA VAN DER HEYDEN

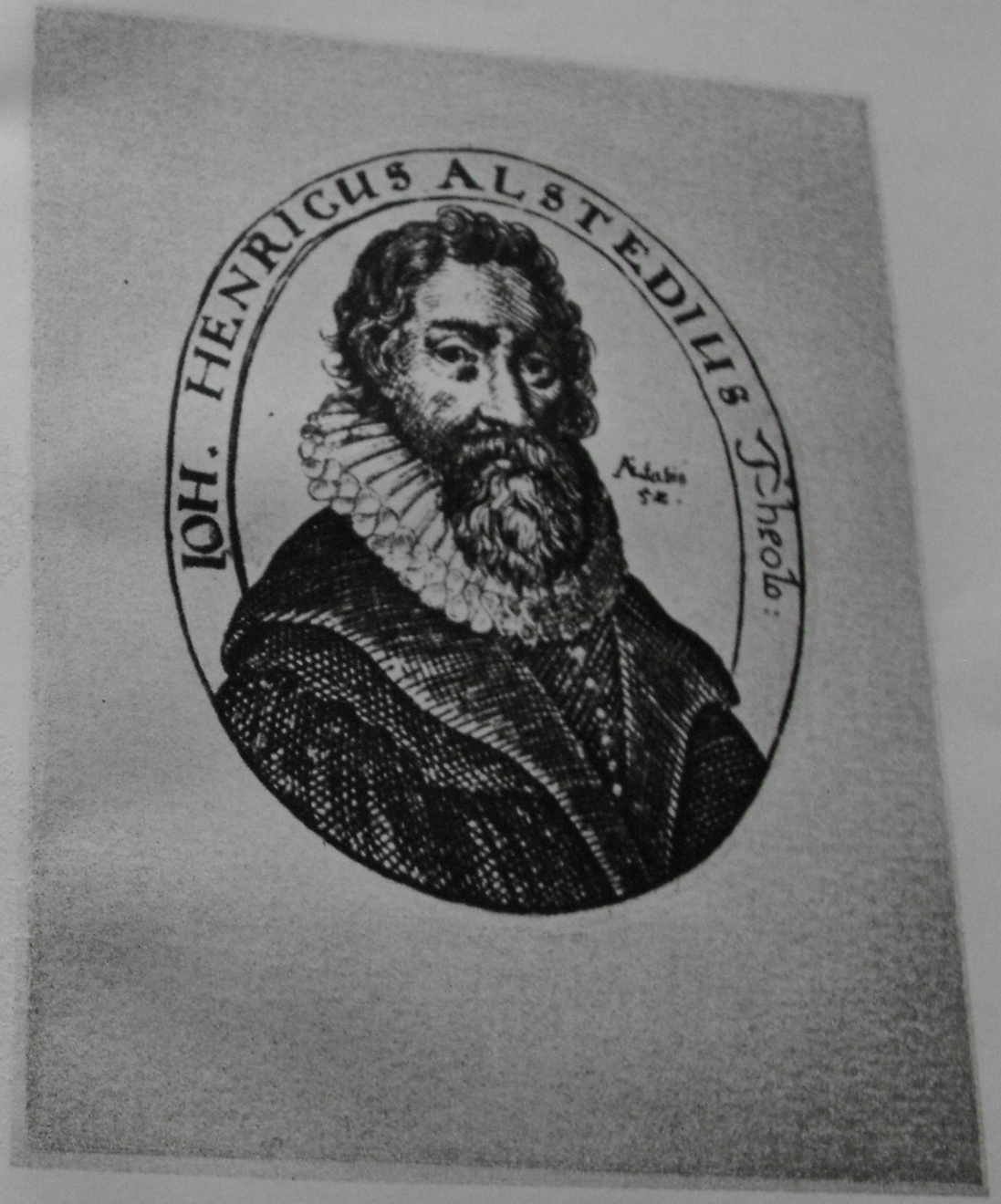
28. ANTOINETTE BOURIGNONOVA

29. MAGNUS HESENTHALER

28. ANTOINETTE BOURIGNONOVÁ

29. MAGNUS HESENTHALER

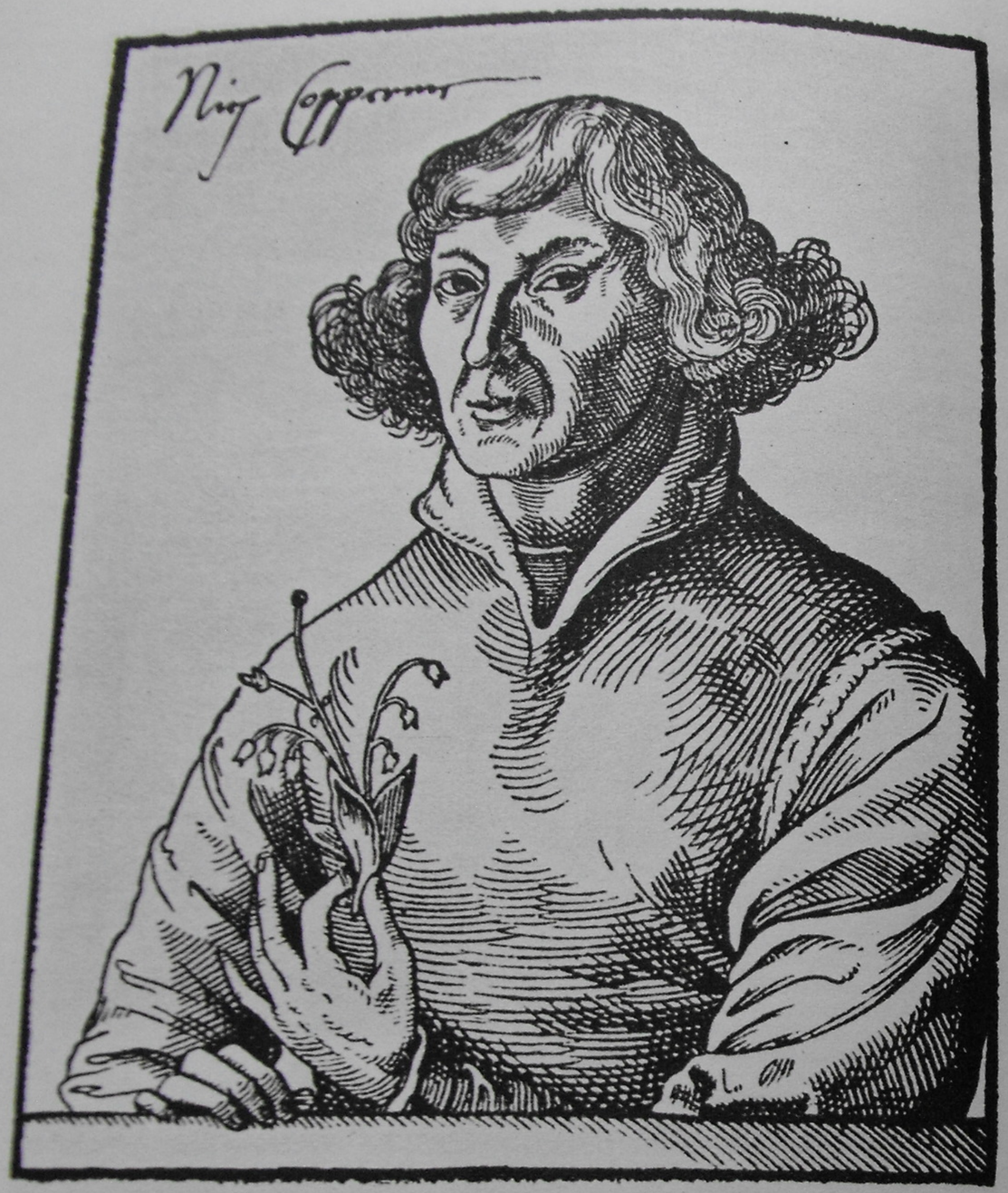
30. NAARDEN



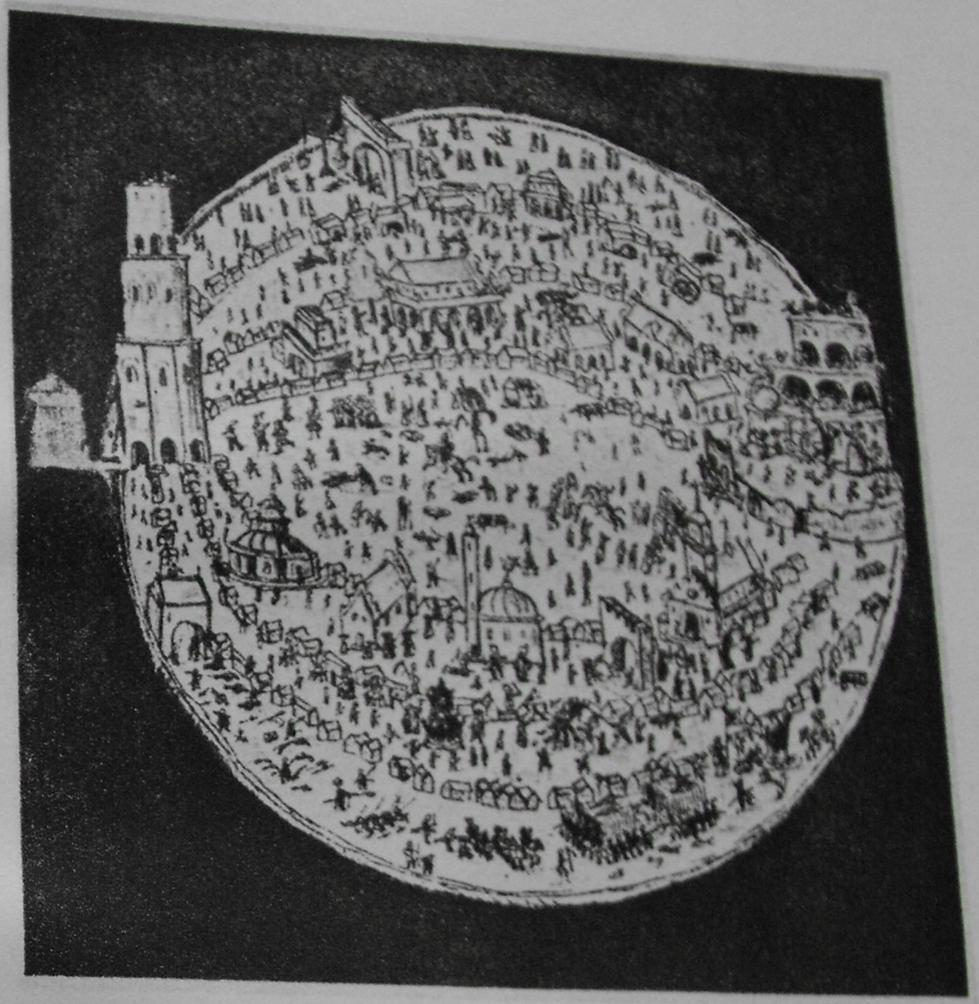
31. JAN JINDŘICH ALSTED

32. JAN VALENTIN ANDREAE

33. JAN LUDVÍK VIVES



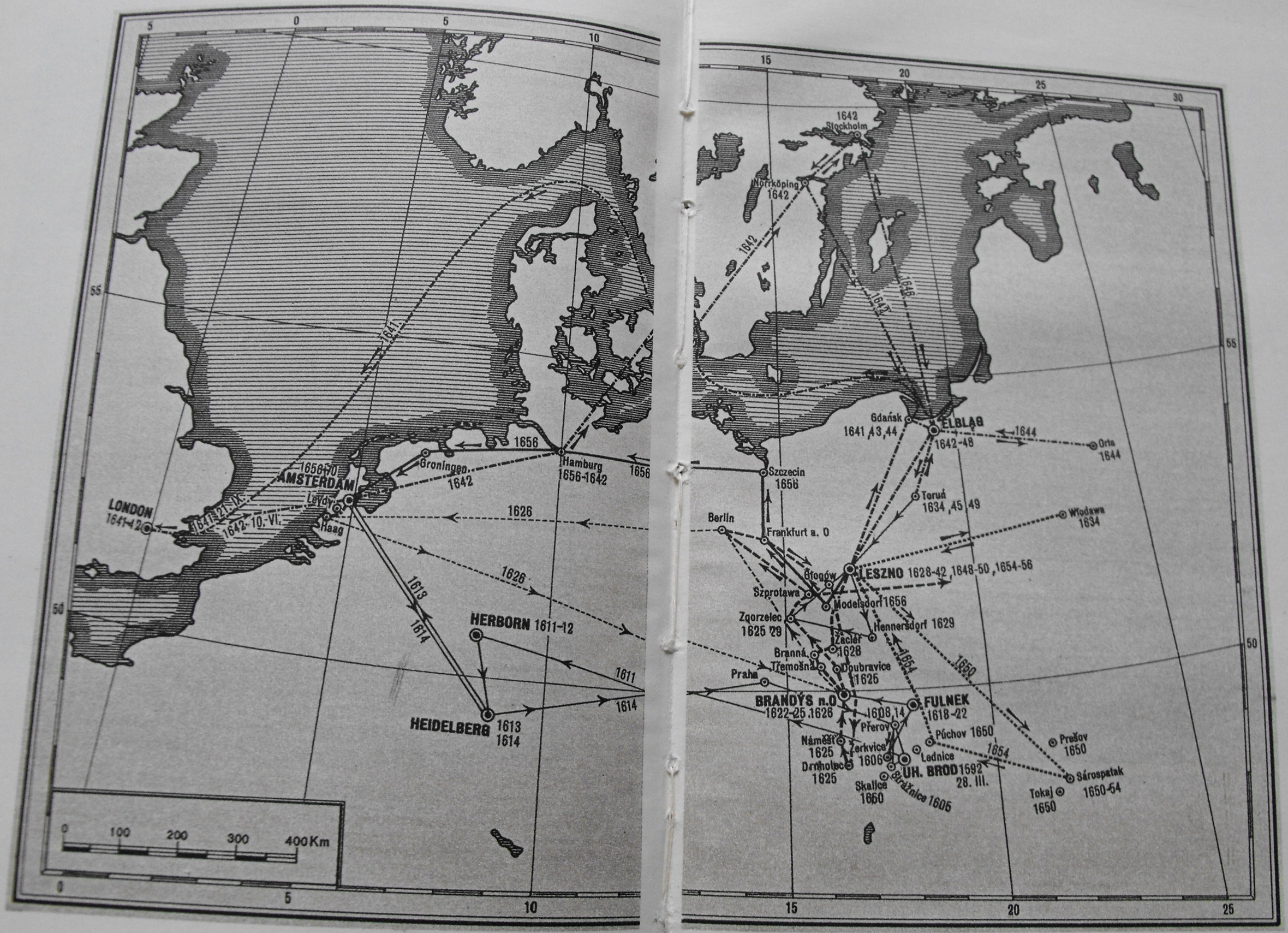
34. MIKULÁŠ KOPERNÍK



35. OBRAZ MĚSTA Z LABYRINTU SVĚTA, KRESBA KOMENSKÉHO

36. FRANTIŠEK BACON Z VERULÁMU

37. RENÉ DESCARTES



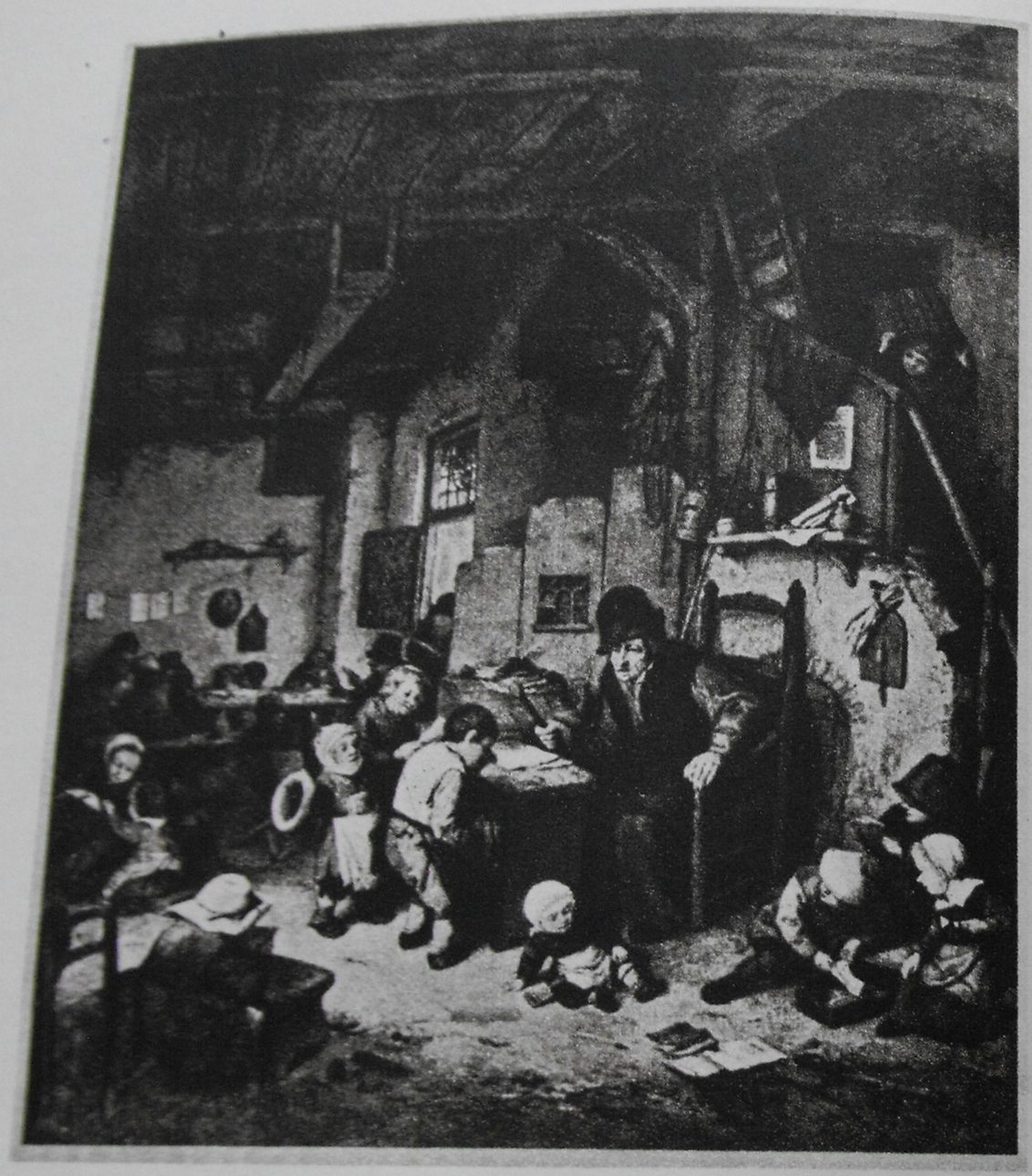
38. MAPA CEST J. A. KOMENSKÉHO

39. MARIN MERSENNE

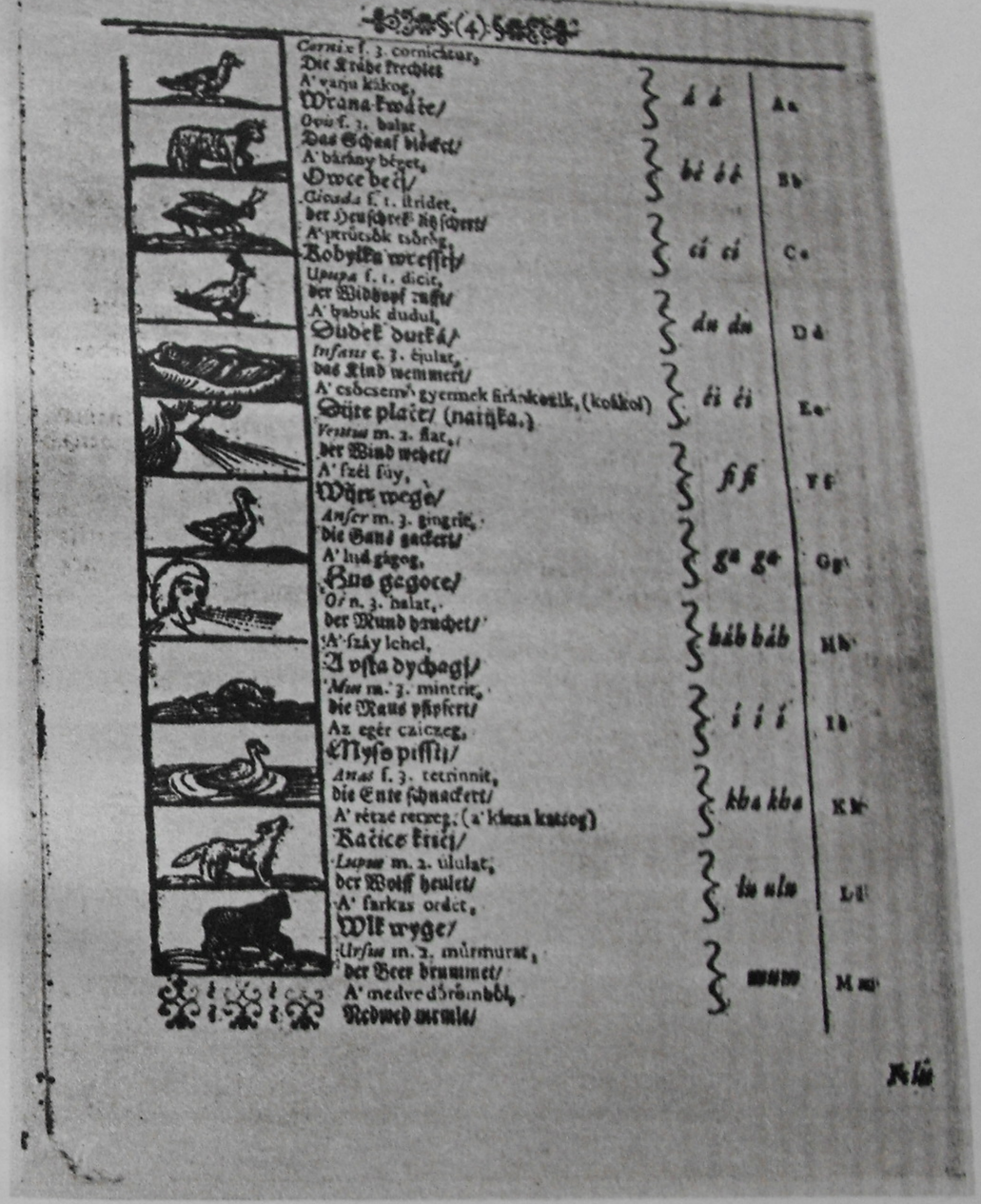
40. GOTTFRIED WILHELM LEIBNIZ

41. KOMENSKÉHO HESLO (OMNIA SPONTE FLUANT . . .)

42. KAZATEL DOMOVNÍ, OBRÁZEK DOMÁCÍHO VYUČOVÁNÍ V JEDNOTĚ BRATRSKÉ, Z KNIHY MATOUŠE KONEČNÉHO



43. UČITEL, OBRAZ ADRIAENA VAN OSTADE



44. ŽIVÁ ABECEDA, STRÁNKA Z ORBIS PICTUS

XCVII.

Schola. Die Schul.

Az Oskola. Sſkola.

Schola.

45. OBRÁZEK ŠKOLY Z ORBIS PICTUS