

FORMOVÁNÍ CHARAKTERU ZAPOMENUTÉ TÉMA KOMENSKÉHO DIDAKTIKY

Jan Hábl

Abstrakt: Tato stručná studie si klade za cíl analyzovat Komenského koncepci formování lidského charakteru, jak je nastíněna především v jeho didaktických spisech a ukázat její přínos pro současnou výchovně-etickou praxi. Dílčím záměrem je osvětlit příčiny zapomnění Komenského mravní výchovy v moderním komeniologickém bádání.

Klíčová slova: mrav, ctnost, výchova, poznání, lidskost

Abstract: *The goal of this brief study is to analyze Komenský's notion of character formation as it is outlined primarily in his didactic writings, and to show its relevance for contemporary practice in relation to moral education. The sub-goal of this paper is to explain why Komenský's concept of moral education has been neglected in modern comeniological research.*

Key words: *morality, virtue, education, knowledge, humanity*

1 Úvod: potřeba charakteru

Otázky mravní¹ výchovy se dostávají z marginálních pozic do popředí společenské i pedagogické pozornosti. Etický „deficit“, který pociťuje současná (nejen) česká společnost, vyvolává poptávku po pedagogickém formování charakteru. Přičemž neběží pouze o psycho-sociální trénink slušnostních návyků jako komunikace, kooperace, solidarita, pozitivní sebe/hodnocení aj., které by usnadnily a zpříjemnily společné lidské přebývání. V sázce je mnohem víc, nic menšího než etická „obyvatelnost zeměkoule“, která je poprvé v dějinách ohrožena svými vlastními obyvateli, nebo „fyzické přežití lidstva“, slovy E. Fromma (Srov. Vacek, 2008).

S renezancí morální výchovy však vyvstávají otázky, jejichž zodpovězení určuje samotnou povahu i účinnost celého mravně-výchovného úsilí. Jednak jde o otázky metodické, tj., jak kultivovat charakter – jakým způsobem, jakou formou, jakými prostředky, otázky obsahové – čemu učit, jakým znalostem, jakým dovednostem apod., dále otázky teleologické – co je cílem morálně-výchovného působení a jak má vypadat

¹ V této studii budu s pojmy mrav, morálka a etika pracovat jako se vzájemně se překrývajícími, i když jsem si vědom jejich etymologické rozdílnosti. Jedním z důvodů je Komenského užití pojmu *mravnost*, které odpovídá významu současného pojmu *morálnost*.

kýženě zformovaný charakter. Rovněž důležité jsou otázky filozofické a antropologické, vyžadující kulturně-historickou interpretaci: Kde se vzal onen morální deficit, který přivádí lidstvo „až na samý pokraj sebezničení“?² Co je jeho kořenem, v čem spočívá? A také zcela fundamentálně: Jak to, že lidský charakter potřebuje formování? Proč trpí de-formačními tendencemi? Proč člověk jedná nemorálně? Co ustavuje morální kategorie?

Bádání nad těmito otázkami provází lidstvo odnepaměti, přičemž rozmanitost odpovědí se odvíjí od rozmanitosti hledisek, ze kterých jsou nahlíženy. V této studii si nedělám nárok na jakoukoliv definitivní či vyčerpávající odpověď. Pro filozofickou inspiraci (ve smyslu filosofie výchovy) se však obracím ke zdrojům Jana Amose Komenského, a to ze zcela konkrétního důvodu. Komenský se ve svých didaktických spisech tématem formování charakteru důkladně zabýval a dokonce jej považoval za stěžejní aspekt své pedagogické práce, jak uvidíme. Navíc je všeobecně známa Komenského myslitelská prozíravost, se kterou dokázal mnohé výchovně-vzdělávacích problémů předvídat i nadčasově pojednat. Proto se v následujících odstavcích pokusím analyzovat Komenského koncepci mravní výchovy, jak je nastíněna především v jeho didaktických spisech a ukázat její přínos pro současnou výchovně-etickou praxi. Současně se pokusím vysvětlit důvody, proč moderní komeniologický výzkum právě tento aspekt Komenského pedagogiky opomíjel.

2 Komenského „methoda mravnosti“

Důležitost, kterou Komenský přikládal mravní výchově, je patrná již z toho, jak často ji tematizoval, explicitně zdůrazňoval a opakoval ve svých různých dílech. Zřejmě nejdůkladněji ji pojednává ve svých *Didaktikách* (velké a české). Kromě drobných poznámek, rozsetých po celé knize, věnuje této otázce samostatnou kapitolu (XXIII), nazvanou „Methoda mravnosti“.³

Hned v úvodu dotčené kapitoly Komenský vysvětluje, že vše, co předcházelo, byla pouze „příprava“ nebo „začátek“, a ne hlavní dílo. Přičemž je třeba zdůraznit, že v předchozích dvaceti dvou kapitolách se nejednalo o nic menšího, než o veškerou metodologii učení „vědám, uměním a jazykům“. Hlavním dílem je, dle Komenského, „studium moudrosti, které nás má povznést a učiniti statečnými a velkomyslnými ... a přiblížit Bohu samému“, což jsou úkoly, které odpovídají triádě fundamentálních pedagogických cílů, které autor ohlašoval hned zkraje své *Didaktiky*. Zde Komenský objasňuje, že teleologický požadavek

² Z různých úhlů pohledu o tomto dobře problému pojednávají např. Machovec nebo Palouš. Viz Machovec, M.: *Filosofie tváří v tvář zániku*, Akropolis 2006; Palouš, *Čas výchovy*, SPN, Praha 1991.

³ Většina citací, které budu níže uvádět, pochází právě z této XXIII. kapitoly, proto nebudu text zatěžovat referencemi při každé jednotlivé citaci. Reference budu uvádět pouze tehdy, půjde-li o citaci z jiné kapitoly *Didaktiky*.

vědění, mravnosti a zbožnosti vyplývá z apriorní antropologické přirozenosti, což znamená, že je člověku dáno 1) být znalým věcí, 2) být mocen věcí i sebe, 3) obracet se k Bohu, prameni všeho.⁴

Všechny tři oblasti patří neoddělitelně k sobě a nesmí se od sebe „trhat“⁵. „Neboť co je vědění bez mravnosti?“, vznáší Komenský rétorickou otázku a hned na ni odpovídá s odkazem na staré přísloví: „Kdo prospívá ve vědění a hyne v mravech ..., kráčí více dozadu než ku předu. Tedy právě totéž, co řekl Šalamoun o krásné, ale nerozumné ženě, může se říci o člověku vzdělaném, jehož mravy jsou špatné: *Spona zlatá na pysku svině jest umění při člověku nectnostném.*“ Proto vzdělání, které by nedrželo pospolu s mravností a zbožností „nezlomným svazkem“, by bylo vzděláním „nešťastným“. Dobré vzdělání naopak bude rozvíjet lidskost ve všech třech zmíněných dimenzích. Neboť „v tom trojím“, vysvětluje Komenský, „záleží celá přednost (rozuměj podstata, pozn. autora) člověka, poněvadž pouze toto jest základem přítomného i budoucího života; ostatní (zdraví, síla, krása, bohatství, postavení, přátelství, šťastné úspěchy věcí, dlouhý věk) není ničím jiným, leč pouze přídatky a povrchními ozdobami života, ... jestliže kdo chtivě po nich touže, sám si je shledává a jimi zaměstnává a obsypává, zanedbáváje při tom oněch statků hlavnějších.“

Vlastním předmětem mravní výchovy v Komenského *Didaktice* jsou tzv. „stěžejné“ neboli kardinální ctnosti *opatrnosti, umírněnosti, udatnosti a spravedlnosti*, bez nichž by pedagogická stavba byla jako „bez základů“. Komenský jednotlivé ctnosti nejprve stručně objasňuje, a následně předkládá způsob jejich nabytí, což tvoří jádro jeho metodologie formování charakteru. Jedná se o šest zásad v *Didaktice české*, které jsou v pozdější *Didaktice velké* doplněné a rozšířené na deset.⁶ Z úsporných důvodů je zde pouze stručně shrnutí:

- I. Ctnost se pěstuje skutky, ne řečmi. Neboť člověku je dáno život „tráviti ve styku s lidmi a v činnosti“. Bez ctnostných činů člověk není nic než „zbytečné břemeno země“.
- II. Ctnosti se nabývá častým obcováním s ctnostnými lidmi. Příkladem toho je výchova Alexandrova, kterou mu dopřál Aristoteles.
- III. Ctnostné jednání se pěstuje činnou vytrvalostí. Neboť náležitě mírné a ustavičné zaměstnání ducha i těla přechází v píli, takže se zahálka takovému člověku stává nesnesitelnou.
- IV. Jádrem všech ctností je služba druhým. V lidské pokažené přirozenosti tkví ohavná „sebeláska“, která působí, „že každý si

⁴ Svou pedagogickou teleologii Komenský předkládá ve IV. kapitole *Didaktiky velké*, s. 46n.

⁵ Téma nedělitelnosti jednotlivých vzdělávacích oblastí Komenský objasňuje v X. kapitole, pojednávající o tzv. „všeobecnosti“ vzdělání. Viz Komenský, *Didaktika velká*, s. 91n.

⁶ Otázka je, zda je rozšířená verze z *Didaktiky velké* přehlednější. Pozornému čtenáři neujde, že některé principy se ve „velké“ verzi navzájem překrývají.

- přeje, aby péče byla věnována skoro jen jemu". Proto je třeba bedlivě vštěpovat, že „se nerodíme jen sobě samým, nýbrž Bohu a bližnímu“.
- V. Pěstování ctností musí začít od nejútlejšího věku. Dříve než se „nezpůsobové a nectnosti hnízdit začnou“. Podobně jako se vosk a gyps za měkka formují snadno, ale když zatvrdnou, „darmo jest předělávati je“, tak i u člověka nejvíce záleží na „prvním fortelu“, který se zakládá hned „při maličkosti dítěte“.
 - VI. Ctnostnosti se učí ctnostným jednáním. Jako se učí „choditi chůzí, mluviti mluvením, psáti psaním“ atd., tak se člověk naučí „poslouchati poslušností, zdrženlivosti zdržováním, pravdomluvnosti mluvením pravdy“ atd.
 - VII. Ctnosti se učí příkladem. „Neboť děti jsou jak opičata: všecko, co vidí, ať to dobré nebo to špatné, hned chtí napodobovati, i když se jim neporučí, a proto dříve se naučí napodobovati než poznávati.“ Proto je třeba „živých příkladů“ stran vychovatelů.
 - VIII. Ctnostem se učí též poučováním, které má doprovázet příklad. Poučování znamená objasnění smyslu daného pravidla ctnosti, aby vychovávaní rozuměli tomu, proč dělají to (ctnostné), co dělají a proč se tak dělati má. Podobně jako „ostnem se hovádko k tahu neb běhu pobádá, tak pověděními jemnými k běhu ctnosti mysl zdárná se nejen tvrdí, ale i ponouká.“
 - IX. Je třeba střežit děti před špatnými lidmi a vlivy. Poněvadž dětská mysl se snadno nakazí, je třeba ji jednak vzdalovat od „tovaryštva zlého“ a jednak předcházet zahálce, neboť člověk, který zahálí, „zlého dělati se učí, protože mysl prázdná býti nemůže, nezanese-li se něčím potřebným, prázdnými, marnými a ničemnými věcmi sama sebe zanáší.“
 - X. Ctnost vyžaduje kázeň. Poněvadž pokažená lidská přirozenost projevuje se ustavičně „zde a onde“, je třeba ji soustavně káznit, disciplinovat.⁷

3 Komenský moderní a nemoderní

Existuje něco, čím by Komenského koncepce mravní výchovy mohla obohatit dnešní diskuzi ohledně formování charakteru? Jak jsme u Komenského zvyklí, jeho zásady na první pohled vykazují obdivuhodnou dávku pedagogické, psychologické i sociologické intuice. Je fascinující, že dávno před možností experimentálního ověření svých zásad, Komenský v mravní výchově nahlédl a pojmenoval takové zákonitosti jako: učení skrze jednání, vliv vrstevnické skupiny, princip aktivní participace, princip soustavnosti, princip přiměřenosti, princip nápodoby, význam mravních vzorů atd. Přes dobový jazyk Komenský znovu a znovu udivuje svou nadčasovostí a takřka „prorockou“ prozíravostí, slovy J. Piageta (1993). Ovšem domnívám se, že v tom jeho hlavní přínos nespočívá. Komenského schopnost vypořádat tyto výchovné principy si jistě zaslouží obdiv,

⁷ Bližší rozbor metody kázně Komenský předkládá v kapitole XXVI.

neboť to dokázal bez nástrojů moderních empirických věd. Avšak dnešní pedagogika tyto principy již zná. Metodické otázky formování charakteru byly prozkoumány a pojednány z rozmanitých hledisek, s mnohem větší systematickostí a v takovém rozsahu, o kterém Komenský neměl a ani nemohl mít potuchy.⁸ Rovněž z hlediska obsahového Komenský nepřináší nic nového. Jeho program pěstování kardinálních ctností se tradoval již od Platóna a byl mnohokrát zpracován jak před Komenským, tak i po něm.

Domnívám se, že skutečná podnětnost jeho „metody“ leží jinde, a to ve specifickém porozumění vztahu mezi poznávacími a morálními kapacitami lidství. Komenského pojetí implikuje těsné sepjetí vědění a mravnosti, nikoliv však jejich identitu. Tím se nejvíce odlišuje od toho moderního. Osvícenecká víra v takřka omni-potentní možnosti rozumu modifikovala tradiční vztah mezi *scientia* – *conscientia* do té míry, že se začalo předpokládat, že věda a poznání budou automatickým humanizačním faktorem v procesu zušlechťování lidskosti (srov. Bauman, 2004, s.159). Vždyť přece ten, kdo ví, má moc.⁹ A kdo „správně“ ví, bude mít též moc „správně“ jednat.¹⁰ Historická zkušenost však ukázala, že je to s člověkem složitější.¹¹

Hloubka a genialita Komenského koncepce spočívá v tom, že tuto složitost dokázal zachytit. Na rozdíl od moderního pojetí si Komenský nemyslí, že by vědění samo o sobě vedlo k mravnosti (či zbožnosti). Je tomu přesně naopak.¹² Právě proto, že vědění není s to garantovat, že s ním bude

⁸ Jako náznak masivního výzkumu, viz např. Čapek, R.: *Odměny a tresty ve školní praxi*. Grada 2008; Langová, M. – Vacínová, M.: *Jak se to chováš?!* Praha, Empatie 1994; Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha, Portál 1996; Vágnerová, M.: *Psychologie školního dítěte*. Praha, Karolinum 1997; Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*, Praha, Portál 1997. Vacek, P.: *Rozvoj morálního vědomí žáků*, Praha, Portál 2008; kol. autorů: *Na cestě s etickou výchovou*, Luxpress, Kroměříž 2004; Olivar, R.R.: *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992.

⁹ Myšlenku, že *scientia potentia est*, Bacon nejednou opakuje ve svých dobově revolučních úvahách, které specifickým způsobem inspirovaly i našeho Komenského. Viz např. Bacon, F.: *Nové organon*, Svoboda, Praha 1974, str. 89, 186.

¹⁰ Bauman v této souvislosti připomíná Comteho výrok „vědět, abychom měli moc jednat“, Viz Bauman, Z.: *Individualizovaná společnost*, Mladá fronta 2004, str. 153.

¹¹ Ještě jednou Bauman k tomuto problému: „Pokud si připomeneme zrůdnosti dvacátého století, na nichž se věda aktivně podílela, bude nám automatický humanizační předpoklad doby moderní připadat směšně a možná trestuhodně naivní. Místo, abychom se vděčně oddávali péči nositelů vědění, máme spíše sklon pozorně sledovat jejich ruce se stále větším podezřením a obavami.“ Viz Bauman, Z.: *Individualizovaná společnost*, Mladá fronta 2004, str. 159.

¹² Zde polemizuji s interpretací P. Mencka, který ve svém pojednání o formování svědomí naznačuje, že Komenský věřil v mravní „automatismus, dle kterého svědomí následuje vědění, za předpokladu, že jde o vědění správné“ (*automatism by which conscience follows knowledge - provided the knowledge was true*). Menck tento závěr vyvozuje z interpretace Komenského ilustrací v *Orbis pictus*. Domnívám se však, že se jedná o unáhlený závěr, který nebere

nakládáno mravně, je třeba jej doprovázet mravním vzděláním. Když se tak neděje, je to proti lidské přirozenosti, je to „nešťastné trhání“, neboť člověku je dáno nejen „být znalým věcí“, ale též své znalosti dobře užívat (čímž bude uctěn i Stvořitel). Člověk, který tak nečiní, není skutečně vzdělán, může být učený, ale bez mravnosti je „zbytečným břemenem země“, dokonce „neštěstím“ – sobě i druhým, neboť čím více vědění, tím hůře, je-li zneužito ke zlému. Proto Komenský míní, že lidskost učená, ale nemravná, kráčí „do zadu“ spíše než „ku předu“, tedy degeneruje. Naproti tomu jeho „dílna lidskosti“ vědomě usiluje o regeneraci, tj. o znovuzrození všech dimenzí lidskosti – rozumových, charakterových i duchovních (tj. vědění, mravů a zbožnosti).

Za povšimnutí stojí, že lidství je v Komenského pojetí ukotveno veskrze ontologicky a teologicky. S naprostou samozřejmostí Komenský například počítá se skutečností, že člověk nebyl učiněn „jen sám pro sebe, nýbrž Bohu a bližnímu“. Podobně lidskou přirozenost nedefinuje empiricky, (i když byl vynikající pozorovatel), ale teologicky: člověk je sice „nejdokonalejší a neznamenítejší“ ze všeho stvoření, protože stvořen k Božímu obrazu, ale také „hříšník“, protože se svému obrazu vzdálil. Odtud potřeba pedagogického formování charakteru – je pokažen a sám od sebe se ctnostným nestane, naopak má sklon „zanášet se prázdnými, marnými a ničemnými věcmi“. Vzdělání je tedy *e-ducatio* v původním slova smyslu, tj. vy-vádění ze sebe a ze všeho hříšného. Bez jakéhokoliv nadsazování, v Komenského škole jde o spásu člověka.

Taková východiska jsou pochopitelně modernímu náhledu cizí. Proto měl moderní komeniologický výzkum tendenci je přehlížet jako „residua doby“ či spekulativní „pustinu“ bez valného významu (srov. Popelová, 1958, s. 143). Domnívám se však, že krize moderního paradigmatu, které jsme již po nějaký čas svědky, otevírá nové interpretační obzory ve vztahu k pre-moderním myšlenkovým koncepcím.¹³ Ne vše, co je staré, musí být stará a nemoderní, ovšem v kontextu stavu „moderních“ mravů otázka zní, zda to není její největší přednost.

v potaz další Komenského didaktické spisy. Kdyby Komenský věřil, že se mravnost dostaví automaticky se správným poznáním, bylo by logické, kdyby svou Didaktiku zaměřil pouze na poznávací rovinu vzdělání. Avšak skutečnost, že vedle vzdělání rozumového Komenský trvá na vzdělání mravů a spřádá co nejdůkladněji metodické principy, mluví proti Menckově domněnce. Pro bližší informace viz Menck, P.: *The formation of conscience: a lost topic of Didaktik in Curriculum studies*, 2001, vol. 33, III, str.261-275.

¹³ Stephen Toulmin ilustruje krizi modernosti pomocí obrazu. Navrhuje trajektorii moderní filozofie ve tvaru písmene „Ω“. To znamená, že i přes úspěchy v experimentální a technické oblasti zůstaly filozofické otázky, týkající se smyslu konečného řádu věcí, nevyřešeny. Po zhruba třech stech letech jsme opět na začátku, daleko jsme se nedostali. Viz Toulmin, S.: *Cosmopolis, The hidden Agenda of Modernity*, Chicago 1990, s. 167.

4 Použité zdroje

- BACON, F. *Nové organon*. Praha : Svoboda, 1974. ISBN 80-205-0107-X.
- BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha : Mladá fronta, 2004. ISBN 80-204-1195-X.
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha : Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika česká*. Praha : Národní knihtiskárna I. L. Kober, 1926. 4.ed.
- KOMENSKÝ, J. A. *Didaktika velká*, Praha. 1905.
- LEWIS, C. S. *Surprised by Joy*. C. S. Lewis PTE Limited, 1955.
- MACHOVEC, M. *Filosofie tváří v tvář zániku*. Praha : Akropolis, 2006. ISBN 80-86903-22-2.
- MENCK, P. *The formation of conscience. a lost topic of Didaktik in Curriculum studies*. 2001. vol. 33, III.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- PIAGET, J. *Jan Amos Comenius, Prospects*. (UNESCO, International Bureau of Education). vol. XXIII, no. 1/2, 1993.
- kol. autorů. *Na cestě s etickou výchovou*. Kroměříž : Luxpress, 2004. ISBN 80-7130-121-3.
- OLIVAR, R.R. *Etická výchova*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1992.
- PALOUŠ, R. *Čas výchovy*. Praha : SPN, 1991. ISBN 80-04-25415-2.
- POPELOVÁ, J. *Komenského cesta k všenápravě*. Praha : SPN, 1958.
- TOULMIN, S. *Cosmopolis, The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago.1990.
- VACEK, P. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4.
- VACÍNOVÁ, M., LANGOVÁ, M. *Jak se to chováš?!*. Praha : Empatie, 1994. ISBN 80-901618-5-5.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-488-8.

Kontakt na autora

Mgr. Jan Hábl, Ph.D.
Univerzita Hradec Králové
Katedra pedagogiky a psychologie
E-mail: jan.habl@uhk.cz