

# **Pohled na Jana Amose Komenského z perspektivy sociálního pedagoga**

Bc. Aleš Kučera

---

Diplomová práce  
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Aleš Kučera**

Osobní číslo: **H140396**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Pohled na Jana Amose Komenského z perspektivy sociální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických hledisek vycházejících z děl Jana Amose Komenského v souvislosti se současnou sociální problematikou.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvalitativního výzkumu formou obsahové analýzy.**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

Komenský, Jan Amos. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Praha: Svoboda, 1992. ISBN 80-205-0224.

Komenský, Jan Amos. *Labyrint světa a ráj srdce*. Praha: Odeon, 1986.

Floss, Pavel. *Poselství J. A. Komenského současné Evropě*. Brno: Soliton, 2005. ISBN 80-239-6048-2.

Kachník, Josef. *Práce: úvahy ethicko-sociální*. Praha: Katolický spolek tiskový, 1906.

Hendl, Jan. *Kvalitativní výzkum*, Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Helena Skarupská, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

1. prosince 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

15. dubna 2016

Ve Zlíně dne 1. prosince 2015

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

### Prohlašuji, že

- beru na vědomí, že odevzdáním diplomové/bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí, že jeden výtisk diplomové/bakalářské práce bude uložen v příruční knihovně Fakulty aplikované informatiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a jeden výtisk bude uložen u vedoucího práce;
- byl/a jsem seznámen/a s tím, že na moji diplomovou/bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- beru na vědomí, že podle § 60 odst. 2 a 3 autorského zákona mohu užít své dílo – diplomovou/bakalářskou práci nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s tím, že vyrovnaní případného přiměřeného příspěvku na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše) bude rovněž předmětem této licenční smlouvy;
- beru na vědomí, že pokud bylo k vypracování diplomové/bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tedy pouze k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- beru na vědomí, že pokud je výstupem diplomové/bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá. Neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

### Prohlašuji,

- že jsem na diplomové/bakalářské práci pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.
- že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Ve Zlíně, dne 1.4.2016

*Aleš Kučerka*  
.....  
podpis diplomanta

## **ABSTRAKT**

Předmětem předkládané diplomové práce *Pohled na Jana Amose Komenského z perspektivy sociálního pedagoga* je hledání souvislostí mezi oborem sociální pedagogika a myšlenkami Jana Amose Komenského v jeho dílech *Labyrint světa a ráj srdce* a *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. Jednalo se především o analýzu jeho vnímání výchovy, jejích prvků a možností změny společnosti prostřednictvím výchovy. V praktické části byl proveden kvalitativní výzkum a to metodou obsahové analýzy. Cílem výzkumu bylo analyzovat Komenského myšlenky v jeho vybraných dílech, které se týkají problematiky výchovy, jejího cíle a funkcí při utváření člověka a tímto i celé společnosti.

Klíčová slova: sociální pedagogika, Jan Amos Komenský, výchova, Všenáprava, *Labyrint světa a ráj srdce*, předmět výchovy, činitel výchovy, prostředky výchovy.

## **ABSTRACT**

The subject of this thesis “Jan Amos Komensky from the perspective of the social educator” is finding connections between field of social pedagogy and ideas of Jan Amos Komensky presented in his works “*The Labyrinth of the World and the Paradise of the Heart*”, and “*General Deliberation on the Remedy of Human Affairs*”. This thesis is focused mainly on the analysis of Jan Amos Komensky’s perception of education, its elements and the possibility of changing the society through education. In the practical part the qualitative research by the content analysis method is carried out. The aim of the research is to analyze Jan Amos Komensky and his thoughts in the selected works, which are related to issues of education, its objective and function in development of the man and the society as a whole.

Key words: social pedagogy, Jan Amos Komensky, education, *Whole Correction*, *Labyrinth of the World and Paradise of the Heart*, the subject of education, official education, means of education

## **Poděkování**

Poděkování patří PhDr. Heleně Skarupské, Ph.D. za její laskavý a lidský přístup, se kterým mi poskytovala cenné rady a připomínky během zpracování mé diplomové práce.

## **Motto**

*„Kdo chce býti člověkem, musí viděti nejen to, co mu leží pod nohama, ale musí se ohlédnout za tím, co již přešlo, aby se učil minulosti pro budoucnost“.*

(J. A. Komenský)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 HISTORICKÉ KOŘENY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY</b> .....	<b>13</b>
1.1    OBDOBÍ STAROVĚKU .....	13
1.2    OBDOBÍ STŘEDOVĚKU .....	15
1.3    OBDOBÍ HUMANISMU A RENESANCE .....	16
1.4    OSVÍCENSTVÍ.....	20
<b>2 VZNIK SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY</b> .....	<b>23</b>
2.1    ROZDĚLENÍ SMĚRŮ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V 19. STOLETÍ .....	24
2.2    PRAKTICKÝ SMĚR SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	24
2.3    TEORETICKÉ SMĚRY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY ZAMĚŘENÉ FILOSOFICKY .....	26
2.4    TEORETICKÉ SMĚRY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY ZAMĚŘENÉ EXPERIMENTÁLNĚ.....	28
<b>3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA</b> .....	<b>30</b>
3.1    DEFINOVÁNÍ SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY DLE PŘEDMĚTU JEJÍHO ZÁJMU.....	31
3.2    FUNKCE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY .....	33
3.3    VZTAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY K DALŠÍM VĚDNÍM DISCIPLÍNÁM.....	34
<b>4 JAN AMOS KOMENSKÝ</b> .....	<b>36</b>
4.1    ŽIVOT JANA AMOSE KOMENSKÉHO.....	37
4.2    DÍLO JANA AMOSE KOMENSKÉHO .....	39
4.2.1    Zdroje myšlenek u Jana Amose Komenského .....	39
4.2.2    Velká didaktika .....	41
4.2.3    Via lucis (Cesta světla).....	43
4.2.4    Informatorium školy mateřské .....	45
4.2.5    Obecná porada o nápravě věcí lidských.....	46
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>50</b>
<b>5 PRVKY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V DÍLE J. A. KOMENSKÉHO</b> .....	<b>51</b>
5.1    CÍL A DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMU .....	51
5.2    VÝBĚR VÝZKUMNÉ METODY .....	51
5.3    KATEGORIE OBSAHOVÉ ANALÝZY .....	52
5.4    POSTUP PŘI APLIKACI OBSAHOVÉ ANALÝZY .....	53
5.4.1    Kategorizace.....	54
5.4.2    Stanovené kategorie obsahové analýzy.....	54
<b>6 VÝSLEDKY OBSAHOVÉ ANALÝZY</b> .....	<b>56</b>
6.1    PANORTHOSIA (VŠENÁPRAVA).....	56
6.1.1    Definice a význam všenápravy .....	56
Zdroj: vlastní .....	58
6.1.2    Složky nápravy.....	58
a)    Předmět nápravy.....	59
b)    Činitel nápravy .....	59
c)    Prostředek nápravy.....	60
6.1.3    Definice a možnosti všenápravy společnosti .....	63
6.1.4    Náprava v sobě samém.....	65

6.1.5	Náprava rodiny.....	67
6.1.6	Náprava škol.....	69
6.2	LABYRINT SVĚTA A RÁJ SRDCE.....	70
6.2.1	Možnosti a prostředky nápravy v Labyrintu světa a ráji srdce .....	71
<b>7</b>	<b>SHRNUTÍ A DOPORUČENÍ.....</b>	<b>77</b>
<b>8</b>	<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>84</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>88</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>89</b>



## ÚVOD

Sociální pedagogika, jako samostatná vědní disciplína, vznikla v našich podmínkách počátkem 20. století spojením pedagogiky a sociologie. Tento obor vychází z tradic filozofického a sociologického myšlení a z tradic sociální práce, péče, solidarity a starosti o druhé, jež doprovází mezilidské soužití ve všech historických epochách. Jedním z aspektů zkoumání každého vědního oboru je aspekt historický, který je uplatněn i v této práci. Domníváme se, že historicky má na vymezení pojmu a oblastech působení sociální pedagogiky velký podíl právě dílo J. A. Komenského.

K velkému rozvoji sociální pedagogiky došlo v České republice po změně společenských podmínek v devadesátých letech. Tento rozvoj byl způsoben různými důvody. Za subjektivní, vnitřní předpoklady rozvoje sociální pedagogiky lze považovat výsledky, kterých sociální pedagogika již dosáhla v České republice a v ostatních zemích. Objektivní potřebou rozvoje sociální pedagogiky byla společenská poptávka po oboru, který by dokázal najít odpovědi na problémy, které se u nás ve větší míře začaly objevovat po změně společenského systému. V této době se výrazně změnila situace v rodinách a ve školách, a to na všech úrovních.

Cílem diplomové práce je analyzovat vybraná díla Jana Amose Komenského a vyhledat v nich sociálně pedagogické prvky. Jednotlivé prvky sociální pedagogiky budou analyzovány v dílech *Labyrint světa a ráj srdce* a *Všeobecná porada o nápravě věcí lidských*. Při studiu a analýze textů budeme pracovat se sekundární literaturou předních komeniologů, jako například Jana Patočky a Pavla Flosse.

Často je možné se v této souvislosti setkat s názory, k čemu je vhodné se zaobírat věcmi, které byly kdysi a dnes už nejsou a zrovna tak již nenastanou ani v budoucnu. Na tyto názory a postoje je možné namítnout, že stávající stav je výsledkem poměrně dlouhého vývoje, přičemž zárodky současného stavu je zapotřebí mnohdy hledat i poměrně dávno v minulosti. Rovněž tak teorie a praxe sociální pedagogiky prochází určitým vývojem. Pro porozumění současného stavu je tak nezbytné vědět, co v této oblasti předcházelo dnešku. Kromě toho názory dřívějších osobností v tomto oboru mohou být i v dnešní době v mnohém inspirativní. V případě osobnosti Jana Amose Komenského zahrnuté do této práce je minimálně inspirativní její entuziasmus a nezištnost, s nimiž se do své sociálně pedagogické činnosti vrhali.

V úvodní teoretické části práce se budeme věnovat obecněji genezi sociální pedagogiky, pokusíme se přiblížit důvody jejího vzniku, historické události a významné osobnosti, které ovlivnily její postupné formování, a to v jednotlivých epochách vývoje společnosti. Obor sociální pedagogika se může jevit jako poměrně mladá společenskovědní disciplína, která teprve nabývá jasné rysy v souvislosti s definicí oboru samého, s vlastním obsahem, pojetím a metodologií. Myšlenkové principy tvořící základ oboru však byly položeny už v minulosti, sociálně-pedagogické ideje lze najít už v antice. Z hlediska vymezení předmětu sociální pedagogiky a oblasti jejího zájmu existuje mnoho nejednotných teoretických přístupů. Tato nejednotnost vyplývá ze specifík pojetí sociální pedagogiky v jednotlivých evropských zemích (sociálně pedagogické tradice konkrétní zemí) a na pojetí konkrétního autora. Obecně se sociální pedagogika zabývá vztahem subjektu (jedinec, skupina, populace) a sociálního prostředí.

Empirická část je zaměřena na výzkum textů děl J. A. Komenského a snahu interpretovat integrující myšlenky obsažené v díle J. A. Komenského, které jsou platné pro sociální pedagogickou praxi a aplikovatelné nebo aplikované do současné společenské reality. Pro sociální pedagogiku lze zařadit mezi stěžejní Komenského snahu o všenápravu lidstva, která je orientovaná jak na jedince jako individuum, tak i na společnost se všemi vnitřními vazbami a souvislostmi. Prostředkem pro naplnění cílů práce je pojednat o myšlenkách Jana Amose Komenského, jejichž výsledkem měla být reforma tehdejšího školského systému, konkrétní nabídka nových didaktických a metodických přístupů, de facto povinná školní docházka pro všechny děti a přirozené právo na všeobecné vzdělání. Pouze vzdělání lidé mohou být základem pro naplnění pansofických idejí, které mají přispět ke sjednocení světa a naplnění celosvětového míru. Naplňuje se zde sociální aspekt vzdělávání, který přináší užitek jak jednotlivci, tak i společnosti. Myslíme, že i v kontextu aktuálních událostí ve světě, jsou myšlenky J. A. Komenského pro současnost stále inspirativní. Uplatněním tématu z hlediska současnosti se zabýváme v podkapitolách empirické části. Jedná se spíše o syntézu několika různých pojednání o Komenského odkazu od kmenologických autorů. Tato syntéza shrnuje vybrané myšlenky, a to především těch, které souvisejí s tématem práce a umožňují aplikaci do dnešní doby. K nim dodáváme vlastní názor či poznatky. Domníváme se, že by bylo chybou nahlížet na osobnost Komenského (i jeho dílo) ryze pragmaticky jakožto učitele a vychovatele ve smyslu čistě školské pedagogiky. Myšlenky Komenského jsou určeny k výchově lidství přesahující časoprostorové souvislosti své doby. Tato část diplomové práce uzavírá doporučení pro praxi.

Doufáme, že tato práce přispěje k rozšíření dosud získaných teoretických vědomostí a inspirací pro ty, kteří se o sociální pedagogiku a díla se sociální tematikou zajímají.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 HISTORICKÉ KOŘENY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Jak jsme uvedli v úvodu naší práce, je sociální pedagogika poměrně novou vědní disciplínou, její historické kořeny bychom mohli najít v dlouhé historii myšlenek, ale i konkrétních skutků jednotlivců nebo skupin, ze kterých sociální pedagogika, ale i jiné vědní obory mohly čerpat.

Procházka (2012, s. 11) uvádí, že sociální pedagogika stojí na dvou základech:

1. Prvním z nich je tradice filozofického myšlení, které se soustřeďuje na výpovědi o složitém vztahu společnosti člověka.
2. Druhým základem je rovněž i tradice sociální práce, příklady péče, solidarity starosti o druhé, které doprovázejí praxi mezilidského soužití a to ve všech historických epochách a to nejen evropské civilizace.

Zamyslíme-li se nad těmito základy, můžeme u prvního dovést, že ve filozoficky orientovaných textech nachází sociální pedagogika své základy ve filozoficko-teologickém dotazování na souznění cílů společnosti a výchovy a na možnosti jak je možné utvářet člověka prostřednictvím výchovy a zároveň je zde i hledání vlivu, jaký má na člověka vlastní sociální prostředí, ve kterém se nachází. U druhého je takto nutné vnímat i více jak dvoutisíciletou historii snah o překonání sociální nespravedlnosti, bídy a lidského utrpení a to i přesto, že se zpočátku jednalo pouze o „pouhou“ izolovanou a poněkud individuální sociální práci v dnešním slova smyslu nebo dokonce o lidství několika jednotlivců. Tímto přístupem však bylo dokázáno, že svět se může měnit a dokonce může být i lepší, i když mnohdy jen poněkud dočasně. Stát může v tomto kontextu být i místem solidarity a vzájemného porozumění. Na základě myšlenek solidarity pak vzniká sociální stát.

### 1.1 Období starověku

Již filozofové ve starověkém Řecku a poté i ve starověkém Římě zdůrazňovali myšlenku, že výchova člověka musí zohledňovat a především pak akceptovat zájmy dané společností, ve které se člověk nachází a jejíž je nezbytnou součástí.

Aristoteles chápe člověka jako tvora, který je závislý na společnosti, ke které patří a přirozeností člověka je nežít v osamocení, ale právě s druhými lidmi a to ve společenství, tedy ve státě. Je mu to jako člověku občanskému (zoón politikon), tedy společenské bytosti souzeno, protože je to součástí jeho podstaty. Pokud člověk není schopen žít ve společnosti nebo ji kvůli své vlastní soběstačnosti nepotřebuje, není součástí obce, nýbrž je divokým

zvítětem nebo bohem. Stát je dle jeho názoru cílem společenského snažení, ale také i jeho důsledkem. Významnou součástí státu je rovněž i výchova dětí a mládeže. Ve svém díle *Politika* uvádí, že cílem výchovy je duchovní přetvoření člověka v samostatnou odpovědnou bytost a výchova člověka je podřízena společenskému zadání a společenským cílům a z tohoto důvodu je nezbytné, aby v sobě odrážela aktuální podobu ústavy a zákonů. Diferencovaná příprava lidí na život musí probíhat s důrazem na platnou ústavu. Zároveň tato výchova musí probíhat společně, protože jako je jeden jediný účel státu, je zároveň i jeden účel výchovy (Procházka, 2012, s. 12-13).

Aristoteles tedy vnímá člověka jako živočicha politického, tedy že společnost člověka je svou povahou zaměřena ke státu, kde dosahuje stavu samostatnosti, která umožňuje seberealizaci jednotlivce ve společenství a společnosti. Stát má účinně a komplexně garantovat podmínky seberealizace svých občanů a jeho cílem je komplexní obecné dobro jeho občanů (Anzenbacher, 1990, s. 213).

Především u Platona můžeme zaznamenat jeho důraz na význam výchovy jako základního činitele při společenském uplatnění člověka. Výchova v jeho pojetí plní především funkci sociální a může být jednou z forem státního donucování, které může zajistit bezproblémové fungování státu. Dle Platona by však každý člověk měl být soběstačný, samostatný a vzdorovat svému osudu a nedožadovat se soucitu. Tyto Platonovy myšlenky nevnímají jakoukoli důležitost soucítění s lidmi, kteří se ocitnou v určité nouzi a problémech, za které si mnohdy nemohou sami a potřebují při jejich překonávání pomoc a oporu někoho jiného (Kraus, 2008, s. 9).

Platon rovněž popisuje ideální výchovu člověka a to již od jeho narození po jeho dospělost, kdy je zde patrná absolutní nadvláda společnosti. Dítě má dle Platona být vychováváno státem, což dle něj zajistí nadvládu racia a dosažení cílů a ideálů výchovy pro všechny jeho svěřence. Těmito vychovávanými a vzdělávanými dětmi jsou pouze děti svobodných občanů. Zároveň Platon v díle *Zákony* upozorňuje, že by vychovatel měl postupovat rozvážně a to tak, aby dítě ani nezotročoval, ale ani nerozmazloval. Do šesti let věku je pak dle něj nejdůležitější formou výchovy hra, poté nastává skutečný čas na učení se. Vzdělávání není jen nějakým privilegiem pro chlapce, ale účastní se jej rovněž i dívky. Vyučování má přitom být pro všechny povinné a má děti vést k mravnosti a ke kázní. Na základě *Úvah o dobru* pak Platon definuje společenskou povahu cílů výchovy, kterými mají být především vedení člověka ke ctnostem, k respektu k ústavě a ke státu samotnému (Procházka, 2012, s. 12).

Jak je zřejmé, u obou autorů je kladen velký zřetel ne na člověka jako určité individuum, ale výchova slouží jako nutný prostředek pro správné fungování společnosti, státu. Zároveň myšlenka, že by se člověk měl postarat o sebe sám a neměl by hledat nějakou lítost, popřípadě oporu, je již v rozporu se současným vnímáním dnešní moderní a západní společnosti, která se především snaží překonávat bariéry u osob, které jsou nějakým způsobem znevýhodněny a společnost prostřednictvím sociální pomoci se je snaží integrovat do většinové společnosti a to ať již více či méně úspěšně.

Antická římská společnost v mnohém odrážela řecký ideál člověka-občana a obzvláště římská republika stavěla na ideálu výchovy ke ctnostem a uměřenosti. Výchovný ideál, který samozřejmě nepřesahoval meze otrokářského systému a diferencoval nejen mezi svobodným a nesvobodným, ale také mezi římským a neřímským obyvatelstvem, se soustředil na přípravu občana, znalého svých povinností, ale i práv ve vztahu ke státu ale i k druhým (Procházka, 2012, s. 12).

Úvahy o tom, že je zapotřebí, aby byla podána ruka tzv. trosečnickovi a že stát nemůže svými zákony a způsobem vlastní vlády zlepšit morálku ve společnosti můžeme najít v myšlenkách a dílech římského filosofa Seneky (Kraus, 2008, s. 9).

Tento jeho pohled je velmi důležitý, jelikož je zde odklon od původních pohledů na stát a jeho roli garanta určité výchovy, která směřuje k potřebám dané společnosti, ale je zde posun k určitému pohledu na různorodost občanů a pomoc těm nejchudším, kteří se bez potřebné pomoci nebo podpory neobejdou.

## 1.2 Období středověku

Středověká společnost se opírá především o křesťanství a vlastní ideál člověka a společnosti, který vychází z učení Ježíše Krista a opírá se o evangelia. Nový ideál člověka a jeho výchovy je spojen s církví a její snahou o prosazení lásky k bližnímu a zároveň potřebného projevení soucitu s trpícími. Světská moc si však i přesto zanechala právo na to, aby mohla zasahovat do náboženské oblasti a nedůslednost ve víře byla trestána jako poškození obecného blaha (Procházka, 2012, s. 15).

Významným myslitelem této doby, který se zabýval člověkem a jeho místem, které by měl mít ve společnosti, byl sv. Augustin, který vnímal svět jako konflikt dvou identit - nedokonalé obce pozemské a věčné obce Boží. Místo, které jedinec v této rozdělené společnosti zastává, je určeno jeho výchovou k víře, protože člověk není od své přirozenosti

schopen fungovat pozitivně, prokazovat dobro, jelikož je stále ve víru dědičného hříchu a proto musí být k víře přiveden. Část lidí je schopna díky boží milosti k dobru dospět, část však k tomuto musí být dovedena. Právě díky tomuto názoru mohlo dojít k obhajobě možného donucování a později i k páchání násilí prostřednictvím inkvizice. Zároveň se i víra stává dominantní oblastí výchovy a vzdělávání a dále se orientuje na pomoc bližnímu a to v podmínkách feudálně uspořádané společnosti (Procházka, 2012, s. 15-16).

Další významnou osobností středověku, období scholastiky, kdy hlavní roli nejen ve filosofii hraje křesťanská víra, se o vztahu k chudým zmiňuje Tomáš Aquinský, pro kterého je chudoba nutným výrazem společenského pořádku a všichni, kteří nemají majetek, jsou proto povinni pracovat.

Tomáš Aquinský vnímá uspořádání společnosti jako logické, přirozené. Společenský pořádek je určený bohem a sestává se z následujících hierarchicky postavených vrstev (Hroncová, 2001, s. 12):

- duchovní stav (nejvyšší),
- světský stav (šlechta),
- občanský stav,
- chudobný stav (nemajetní),
- bídný stav (chudáci, žebráci, vdovy, sirotci, nemocní).

Tímto způsobem precizně formulovaný názor Aquinského na přirozené rozdělení společnosti a na sociální hierarchii, se stal oporou celého feudálního řádu, který takto na základě Boží danosti rozděloval společnost, vytvářel společenský systém, který takto přetrval po dlouhou dobu neměnný (Procházka, 2012, s. 16).

Je zřejmé, že převažujícími myšlenkami, které se v období středověku vyskytují, vyzdvihují především výchovu, která vede lidi k mravnosti a především k bohu a zároveň je zde obhajováno společenské uspořádání společnosti jako toho, které bylo dáno samotným Bohem a proti kterému tak není vlastně ani moc dobré vystupovat.

### 1.3 Období humanismu a renesance

V období humanismu a renesance, jež bychom mohli usadit do 14. až 17. století, přinesly odklon od Boha k člověku a návrat k myšlenkám, které se zrodily v období antiky ve starověkém Řecku a Římě. Zároveň myšlenky učenců tohoto období měly velký vliv



i na jiné postavení a vnímání výchovy ve společnosti, kdy byl zdůrazňován přirozený rozvoj lidské individuality. Renesanční pohled na výchovu se silným odklonem od myšlenek scholastiky položil základ nové výchovy, která zdůrazňovala lidskou individualitu, svobodu a přirozenost (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008).

Humanistickou koncepci sociálně-výchovné péče vypracoval španělský pedagog Juan Luis Vives (2492-1540), který se systematicky zabýval možnostmi práce s chudými. Při tomto svém výchovném konceptu vycházel především z následujících postulátů (Hroncová, 2001, s. 13):

- povinnosti chudých pracovat,
- zabezpečit práci pro chudé,
- individualizovat péči o chudé,
- vychovávat k péči o chudé.

Podle Vivese má mít péče o chudé vždy i výchovný charakter, nemá řešit pouze nouzovou situaci chudých, ale zároveň je i vychovávat. Chudým má být zprostředkována práce, každý chudý má být individuálně posuzován, aby mu takto mohla být poskytnuta smysluplná pomoc. Cílem této pomoci chudým má být to, aby z něj byl vychován dobrý křesťan a občan (Hroncová, 2001, s. 13-14).

Vives staví na představě, že práce je pro člověka jeho přirozeností, protože všichni lidé mají schopnost pracovat, práce je pro člověka hodnotou, uspokojuje jej a z těchto důvodů je pro člověka vlastně i povinností pracovat a to v souladu s Boží vůlí. Mimo požadavek pracovat je však dle Vivese i nutné pro práci vytvářet příležitosti a to tak, jak to žádá Boží požadavek na lidskou činnost. Tento bod Vives spojoval pak s rolí městských rad, které by dle něj měly mít za úkol identifikovat obory práce, které by mohli nezaměstnaní a chudí pro obec vykonávat. Město mělo přidělovat mistrům tyto nezaměstnané, kteří se takto mohli v cechovní dílně rekvalifikovat a naplňovat tak své poslání v souladu s Boží vůlí (Procházka, s. 23-24).

Mimořádný význam, a to v souvislosti s utvářením spořádané společnosti, měli rovněž i utopističtí socialisté. Thomas More, který výchovu zasadil funkčně do svého obrazu sociální utopie a stejně Tommaso Campanella. Oba bychom mohli zařadit jako předchůdce sociální pedagogiky (Kraus, 2008, s. 10).

Morova sociální etika, která je vyjádřena v jeho díle *Utopie*, je postavena na víře ve společenskou rovnost. Tato myšlenka Thomase Mora je reakcí na bezohlednou podnikavost anglické šlechty a bohatého měšťanstva, kteří v období *ohrazování* znásobili své zisky a to na úkor deklasování mas, především pak venkovského obyvatelstva. Kvůli velkému přílivu bezzemků do města a zároveň zjištění nové šlechty, byl More doveden k názoru o nutnosti společného majetku a k potřebě společného rozdělení přístupu ke statkům (Procházka, 2012, s. 20).

Dalším představitelem utopismu byl Thommaso Campanella, který svým utopistickým dílem *Slunečný stát* postavil obraz ideální společnosti vedené církví a to v čele s papežem. Rozhodující roli při uspořádání společnosti přitom hraje vzdělání, kdy společenská prestiž a hodnocení občana Slunečného státu byla závislá na výši vzdělání a počtu řemesel, která si člověk osvojil a která dokázal vykonávat. Do vzdělávání jsou v této jeho koncepci zapojeny všechny děti, které se mimo jiné vzdělávají i v oblasti hospodaření a chovu dobytka (Procházka, 2012, s. 20).

Mimo tyto utopistické pohledy na společnost a možnosti výchovy a vzdělávání s sebou přinášejí i další humanističtí učenci, kteří ve svých myšlenkách přinášejí první propracovanější teorie výchovy, mezi ty nejvýznamnější patří především Erasmus Rotterdamský.

Erasmus Rotterdamský ve svém díle *Výchova křesťanského vládce* vysvětluje principy a cíle výchovy a to včetně jejich významů. Panovníka přitom chápe jako osobu, která má sloužit obecnému blahu, který má převzít povinnost a zodpovědnost za ochranu poddaných. Stát Erasmus podřizuje obecnému dobru a činí tak z něho morální společenství, které stojí na základě křesťanské etiky. Prostřednictvím propojení státu a církve má dojít k postupné reformě společnosti a to v duchu dominujícího sociálního smíru v zemi a trvalého míru mezi sousedy. Pro sociální pedagogiku je zásadní Erasmův pohled na klíčový vliv rodiny při výchově dítěte. Zároveň důsledně odděluje výchovu rodinnou od výchovy ve škole, kdy úkolem rodinné výchovy je vést děti ke křesťanské zbožnosti a k mravům a úkolem školy je vyučovat děti ve svobodných uměních. Erasmus ukazuje, že rodina má zásadní význam při formování člověka. Cílem výchovného působení je pak mravní (na což má zásadní vliv rodina) a humanisticky vzdělaný (kde hraje roli škola) člověk (Procházka, 2012, s. 22-23).

Ve svém poněkud provokativním díle *Obvyklé rozhovory*, ve kterých se rovněž i prostřednictvím vtipných dialogů věnuje tomu, co dnes sleduje poradenská a sociální pé-

če. Postavy byly velmi prosté, obyčejné, měly řadu hříchů. Erasmus o nich hovoří otevřeně a snaží se čtenáře odstrašit od nevhodného chování a vychovat je a prohloubit křesťanské ctnosti. Ideál mravního zdokonalování jednotlivce cestou nepřetržitého vzdělávání ústil ve vizi vzdělaného, kosmopolitního křesťanstva (Filozofický slovník, 1995, s. 107).

Výše uvedení autoři stále vnímali roli výchovy především ve vztahu k morálce, jejíž základy vycházejí z křesťanské nauky. Zároveň však považují za důležitou starostlivost a péči o občany, kteří jsou oproti většinové společnosti znevýhodněni a to i na základě společenského uspořádání společnosti. Vnímají to, že by stát měl vytvářet pro tyto lidi příležitosti a zároveň by je měl vychovávat k tomu, aby se z nich stali dobří občané.

Mimo filozofy, kteří se zabývali výchovou, vzděláváním, člověkem a jeho místem ve společnosti, a to ve vlivu křesťanské nauky, začaly se zde objevovat i práce autorů, kteří již křesťanstvím nebyli takto ve svých dílech ovlivněni. Jednalo se především o Francise Bacona a Johna Locka.

Francis Bacon pomohl svým dílem prosadit nové pojetí vědy, která byla založena na empirickém postupu. Bacon si uvědomoval nutnost přetvoření celého lidského vědění a formuloval postupy, kterými lze vědění obnovit. Pojmenoval při této své snaze zkreslení poznání, které vzniká kvůli klamům mysli (idolům) a ukázal na jejich sepětí s výchovou člověka (idoly tržiště) a se sociálními vazbami a zákonitostmi lidského soužití (Procházka, 2012, s. 31).

Bacon hledal spolehlivé východisko poznání právě v empirii a v rozumu, který z ní bude vycházet a bude kriticky veden. Proto považoval za základní metodu poznání indukci a byl jejím horlivým zastáncem (Blecha, 1998, s. 92).

John Locke v práci Esej o lidském rozumu upozorňuje, že to, o čem lidé přemýšlejí, není vrozené, ale toto jejich přemýšlení pochází ze smyslového poznání a souvisí s činností lidské mysli. Lidská mysl je takto jen bílým papírem a to bez jakýchkoli tiskových typů a beze všech idejí a tento papír nabízí možnost pro své utváření. Locke je přesvědčen, že člověk se stává tím, čím je a to díky výchově. Tato jeho zásadní myšlenka byla pak impulsem pro filozofii v osvícenství a zároveň i pedagogiku (Procházka, 2012, s. 31).

Zároveň je dalším důležitým bodem Johna Locka jeho koncept výchovy člověka, občana- gentlemana, který je vybaven takovými schopnostmi a znalostmi, které zajišťují jak jemu a jeho rodině určité nutné zázemí, ale především i celé společnosti prosperitu. Je stoupencem individuální výchovy - soudí, že "i nedostatky domácí výchovy jsou mnohem

prospěšnější než vědomosti získané ve škole". Nejlepší místo, kde má být gentleman vychován je přes všechny výhody hromadného vyučování *otcovský dům*. Vychovávání má probíhat od nejtútlejšího věku až do 21 let a má je řídit muž, který nemusí být zrovna učenec, ale má být dokonalým vychovatelem, neboť jeho úkolem není produkovat učené lidi, ale vychovávat vzdělaného, pracovitého člověka (Kasper, Kasperová, 2008, s. 41- 42).

Na konci svého života se John Locke zabýval rovněž způsobem výchovy dětí z chudých rodin, které považoval za líné a jejich činnost za nepřínosnou pro společnost. Děti pracujícího lidu jsou zpravidla břemenem farnosti a jsou obvykle ponechávány v nečinnosti, takže jejich práce je všeobecně pro veřejnost ztracená až do doby, kdy je jim 12 nebo 14 let.

Z tohoto důvodu požadoval, aby existovaly takzvané pracovní školy pro tuto chudou společenskou vrstvu, konkrétně pro věkovou skupinu 3-14 let. Za práci by žákům v těchto školách bylo zaručeno poskytnutí základních životních potřeb, jako jsou strava či teplo. Pilířem této výchovné koncepce byla náboženská a mravní výchova, ale také pracovní činnosti, například pletení nebo zpracovávání rozličných materiálů (Locke, 1984, s. 64-65).

U těchto uvedených myslitelů hraje výchova zásadní roli, protože jediné ta nutně utváří člověka a jeho další chování. Pokud bychom považovali, jak tomu bylo u Johna Locka, člověka jako nepopsaný papír, ve kterém není člověku nic dáno a to ani do té doby samotným Bohem, pak správná výchova je důležitou a vlastně i jedinou možností, jak utvářet člověka samotného. Z tohoto pohledu je zároveň nutné, aby byly všechny děti správně vychovávány, přičemž je zde preferována především individuální výchova.

## 1.4 Osvícenství

V osvícenství, které je myšlenkovým proudem v 18. století, převládala u učenců především idea dobra, spravedlnosti a snaha odstranit nedostatky společnosti a změnit tak její mravy a politiku. Vlastně je možno říci, že myšlenky rovnoprávnosti, které se již objevují v období renesance, jsou dále propracovávány a oproti společnosti dřívější jsou pro ni vytvořeny i lepší podmínky, ve kterých je možno je postupně aplikovat.

Osvícenství je věkem rozumu, je obdobím, ve kterém se zformoval moderní pohled na člověka a na jeho vztah ke státu, ke společnosti. Velkou roli sehrála představa emancipace jedince a lidstva a to prostřednictvím vzdělání a související víra v moc rozumu

a v šanci dosáhnout reálného společenského pokroku. Zároveň dochází ke změně v péči o potřebné a dominantní místo zde začíná v této oblasti hrát především stát a ne již v takové míře církev (Procházka, 2012, s. 32).

Mezi nejvýznamnější myslitele, kteří se zabývali výchovou a jejím vlivem na utváření člověka, byli především Denis Diderot, Claude-Adrien Helvétius, Voltaire, Charles Louis Montesquieu a Jean Jacques Rousseau.

Diderot vnímá důležitost výchovy a vzdělávání a zdůrazňuje jejich rozšíření mezi všechny vrstvy společnosti a zároveň vnímá odpovědnost státu za tuto výchovu (Procházka, 2012, s. 32).

Helvétius vychází především z přesvědčení, že veškerý lidský talent, ctnosti, duch, ale i morálka jsou výsledkem sociálního života člověka. Forma státu, ve kterém člověk žije, člověku diktuje převládající způsob výchovy a výchova pak produkuje uvedené kvality jedince (Procházka, 2012, s. 32).

Voltaire a Montesquieu přinášejí myšlenky o pokroku a podstatě civilizace, jejich společensko-politické názory vedou k úvahám o nepřírozenosti nerovnosti, chudoby a o nebezpečí ztráty práv člověka. Smyslem lidské společnosti je návrat k přirozeným právům člověka, která jsou pro všechny. Smyslem a posláním státu je zajištění lidského práva na existenci a to všem svým lidem (Procházka, 2012, s. 32).

Významným myslitelem této doby, který se významným způsobem zabýval výchovou a vzděláváním člověka, byl především filozof Jean Jacques Rousseau. Rousseau kladl důraz na lidskou přirozenost a příklon především k přírodě a domnívá se, že prostřednictvím vzdělání a umění postupně lidstvo degeneruje.

Rousseau se domnívá, že civilizace lidský druh zjemnila a lidstvo díky tomuto zle-  
nivělo, přičemž se prohloubila nerovnost, byla zničena lidská svoboda, ale i síla a odvaha. Originálním dílem pak se stává *Emil čili o výchově* z roku 1762, ve kterém přichází s myšlenkou, že člověk přichází na svět dobrý, ale je podroben společensky dané devastaci. Vnímá však i to, že pokud by byl člověk ponechán od svého narození sobě samému ve společnosti druhých, byl by znetvořen. Ve výchově pak rozlišuje tři vlivy a to přírodu, věci a lidi, přičemž pouze lidská výchova je alespoň částečně ovlivněna lidmi. Důležitý však je jeho poznatek, že dítě je během svého života v mnoha situacích a setkává se s tolika způsoby komunikace, že je nemožné jej řídit. Výchova se pak z tohoto pohledu stává uměním,

jelikož uvést do souladu všechny tři vlivy, které na dítě působí, je ve své podstatě určitým druhem náhody (Procházka, 2012, s. 32-33).

Rousseau pak upřednostňuje přirozenou výchovu. Tato výchova má respektovat přirozené zásady a zákony a přirozené potřeby dítěte. Výchova v jeho pojetí má následovat vnitřní individuální a přirozený vývoj dítěte a to v jeho jednotlivých stupních. Do tohoto přirozeného vývoje dítěte, nemá dospělý co zasahovat a má dítě jen podporovat v tomto svém vlastním vývoji. Tímto svým přístupem formuluje koncept negativní výchovy, dle které se má rodič případně vychovatel, učitel držet co možná nejvíce stranou, má se zdržet pokud možno všech zásahů do přirozeného vývoje dítěte, protože by toto dítě mohl tímto svým chováním poškodit. Dospělý v tomto konceptu tedy nevychovává, ale pouze kontroluje nebo případně podporuje přirozený vývoj a dítě je utvářeno jaksí samo sebou (Kasper, Kasperová, 2008, s. 63-64).

Tento Rousseauův názor o jakési samovýchově je však nutné vnímat z perspektivy doby, ve které jeho autor žil a ve které výchova vychovávala dítě pro určitou sociální pozici, pro určitý stav, a toto nebylo možno v této době nikterak měnit. A proto je výchova ve starém společenském uspořádání vlastně z jeho pohledu škodlivá, jelikož toto uspořádání společnosti dále pouze podporuje (Procházka, 2012, s. 33).

## 2 VZNIK SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Sociální pedagogika vznikla v Německu a zde má také největší tradici. Vznikla pod vlivem rozvoje sociologie a to na přelomu 19. a 20. století.

Velký vliv na vznik sociální pedagogiky měl především zakladatel sociologie August Comte, který zdůrazňoval úlohu výchovy, jejíž cíl viděl především ve snaze podřídit vlastní individuální zájmy právě zájmům společnosti, ve které se člověk nachází. Výchova, která u něj byla prostředkem k socializaci, měla přispívat ke stabilizaci společnosti a chránit ji takto před rozpadem (Kraus, 2008, s. 10).

Formování samostatného oboru sociální pedagogiky bylo reakcí na stále přetrvávající biologické a psychologické teorie výchovy a vzdělávání, které nevnímaly a tedy i nepřipisovaly žádný vztah mezi prostředím a společností na vytváření osobnosti. Snahou rané sociální pedagogiky bylo proto především dokázat společenskou podmíněnost výchovy a její místo při vytváření společenských cílů výchovy. Svým způsobem sociální pedagogika vystupovala proti individualistické výchově, která se zde zdála poněkud zastaralá (Bakošová, 2008, s. 10).

Sociální pedagogika vznikla tedy jako reakce na naturalistické směry v pedagogice, které se rozvíjely v rámci reformní pedagogiky, které zdůrazňovaly vnitřní činitele vývoje člověka, tedy dědičnost, vrozené činitele a vlastní aktivitu. Sociální pedagogika vychází z empirických přístupů k činitelům vývoje člověka a to oproti dřívějším pohledům, které především vycházely z křesťanské nauky. Zdůrazňovala se společenská determinace výchovy na vývoj a chování člověka, kdy cíl a obsah výchovy byl odvozován z požadavků společnosti jako takové, a vývoje osobnosti, ve které byl důraz kladen na vnější činitele vývoje osobnosti, kterými zde bylo prostředí a výchova (Hroncová, 2001, s. 18).

Sociální pedagogika z důvodu svého silného ovlivnění sociologií a zároveň pedagogikou vzniká jako hraniční pedagogická věda. Vznikla také jako reakce na individuální pedagogiku a rovněž na herbartismus. Odvrátila rovněž svůj zájem od jednotlivce k sociálním skupinám, a při tomto svém přístupu brala zřetel na společenské uplatnění člověka ve společnosti. Výchovu sociální pedagogika chápe jako společenský jev, který má zohlednit potřeby společnosti a má především přispívat k integraci člověka do společnosti (Hroncová, 2001, s. 19).

Jelikož otázka výchovy a vlivu sociálního prostředí na život a utváření člověka byla v období devatenáctého století velmi zajímavá, objevuje se na pomezí mezi sociologií

a pedagogikou celá řada hraničních disciplín, které vytvářely prostor pro studium a zachycení různých variant vztahu mezi společností, výchovou a jedincem. Ve druhé polovině 19. století se tak objevují následující koncepce možných přístupů k člověku, společnosti a výchově (Hroncová, Emmerová, Kraus, 2008, s. 82):

- sociální pedagogika,
- sociologická pedagogika,
- pedagogická sociologie,
- sociologie výchovy.

Pojem sociální pedagogika se poprvé objevila v označení A. Diesterwega (1790-1866), kdy tento název použil ve svém díle *Rukověť vzdělání pro německé učitele*. Je však nutno dodat, že blíže Diesterweg tento pojem nikterak nevysvětlil. Z tohoto důvodu tedy není možno považovat Diesterwega za zakladatele sociální pedagogiky (Klapilová, 2008, s. 7).

## 2.1 Rozdělení směrů sociální pedagogiky v 19. století

Sociální pedagogika má podle Bakošové a to dle jejích převládajících prvků teorie, praxe, filozofického uchopení nebo experimentování několik členění. Mezi ty bychom mohli dle jejího pohledu zařadit (Bakošová, 2008, s. 11):

- praktický směr sociální pedagogiky,
- teoretický směr sociální pedagogiky.

Teoretický směr se dále dělí na:

- filozofické zaměření,
- experimentální zaměření.

## 2.2 Praktický směr sociální pedagogiky

Tento směr je charakteristický především snahou pedagogů řešit sociální chudobu, nevzdělanost a zaostalost praktickými znalostmi. Jedná se především o poznatky, které vycházejí z praktických zjištění při práci především se znevýhodněnými dětmi nebo jinými osobami.



Ačkoli Hroncová uvádí rozvoj praktického směru sociální pedagogiky do druhé poloviny 19. století, tento směr můžeme sledovat mnohem dříve v dějinách pedagogiky a to prostřednictvím vzniku a dalšího rozvoje sociálně pedagogických institucí. Sociální pedagogika tohoto směru se rozvíjí přibližně od dvanáctého století (Levická, 2004, s. 14).

### **Jan Henrich Pestalozzi (1746-1827)**

Za zakladatele sociální pedagogiky praktického směru je považován švýcarský pedagog Jan Henrich Pestalozzi. Do sociální pedagogiky se zapsal jako obhájce chudých a sociálně utlačovaných dětí. Snažil se v Ústavu pro chudé děti v Neuhoře a v útulku pro osiřelé děti ve Stanzi ověřit, jak je možné prostřednictvím plánované, cílené výchovy dosáhnout napravení dětí. Tyto své myšlenky napsal ve svých dílech *Linhart a Gertruda* a *Jak Gertruda učí své děti*. V těchto pracích představuje jak prostředí, jako předmět podnětu podmiňuje výchovu a také výchovnou úlohu prostředí při utváření kladných vývojových podnětů u dítěte (Bakošová, 2008, s. 11).

Pestalozzi sám sebe vnímá jako lidového pedagoga a i proto se ve svém díle zabývá otázkám elementárního vzdělávání. Při tomto nepopírá názor o vhodnosti stavovského odborného vzdělávání, které bylo v tomto období zastáváno, ale na druhou stranu zastává názor, že každý člověk a to bez nějakého sociálního rozdílu, má být vychováván tak, aby se z něj stala všestranně rozvinutá bytost (Levická, 2004, s. 20).

Pestalozzi v románu *Linhart a Gertruda* poukázal na prostředí jako na zdroj výchovných podnětů a obecně jako na činitele, který podporuje nebo naopak oslabuje výsledky práce školy. Učitel pro to, aby mohl úspěšně vyučovat ve škole, musí nejprve působit vně školy a měnit tak prostředí obce a to v tom smyslu, aby získal rodiče dětí pro myšlenky, které prosazuje škola. Škola se pak stává centrem, z něhož se šíří výchovné a vzdělávací působení za spoluúčasti obce (Klapilová, 2008, s. 7).

Zároveň v románu *Linhart a Gertruda* formuloval základní pedagogické teze, které postupem času začala dále rozvíjet sociální pedagogika. Jedná se o následující dvě základní teze:

- teze o výchovné úloze prostředí,
- teze o potřebě záměrných činností při utváření kladných podnětů v prostředí (Procházka, 2012, s.).

### **Robert Owen (1771-1827)**

Další významnou osobností byl rovněž anglický pedagog a představitel utopického socialismu Robert Owen. U vývoje osobnosti připisoval velký vliv společnosti a společenské výchovy. Prostřednictvím změny životních a pracovních podmínek se snažil zlepšit podmínky dělníků. Založil Ústav pro výchovu charakteru, protože byl přesvědčený, že správnou výchovou lze změnit charakter a chování člověka (Bakošová, 2008, s. 11).

Owen při kritice společnosti nachází tři kořeny zla, mezi které zařadil (Hroncová, 2001, s. 15):

- soukromé vlastnictví plodící nerovnost mezi lidmi, jehož důsledky jsou lež, nenávisť, bída, zločinnost, opilství a prostituce,
- náboženství, které ničí přirozené vztahy mezi mužem a ženou,
- nynější forma rodiny, ve které je život založený na pokrytectví, lži a násilí.

Owen chápal úlohu výchovy velmi široce a to jako souhrn plánovitých výchovných činností vlivů, ale i podnětů prostředí. Zlé vlastnosti člověka jsou výsledkem výlučně jeho života a vlivů, které na něj působí (Procházka, 2012, s. 49).

## **2.3 Teoretické směry sociální pedagogiky zaměřené filosoficky**

### **Paul Natorp (1854-1924)**

K představitelům filozofického zaměření patřil Paul Natorp. Výchova by se měla podle jeho názoru soustředit na společenské cíle a tedy nejenom na jednotlivce a zároveň by se měla podílet na socializaci člověka. Výchova má pomáhat člověku v tom, aby se stal členem společenských skupin a nositelem společenských hodnot. Zároveň stejně jak tomu bylo o Aristotela, tvrdil, že člověk bez společnosti není člověkem. Vzdělávání by mělo být základním opěrným bodem pro společnost. Sociální pedagogika takto požadovala trojstupňovou organizaci výchovy přes výchovu, která probíhá v rodině, přes výchovu na jednotlivých školách až po výchovu na školách vysokých (Bakošová, 2008, s. 11).

Natorp byl velkým kritikem herbartismu a tedy také individuální pedagogiky a tvrdil, že člověk bez spojitosti se společností není člověkem a tyto kategorie jsou na sobě vzájemně závislé. Stejně tak je tomu i s výchovou, která rovněž nemůže probíhat mimo společnost (Kraus, 2008, s. 23).

Natorp na rozdíl od Lindnera nezakládal svou koncepci na sociologii, ale na Kantově filosofii a Spencerově pojmu vývoje. Jeho cílem bylo zdůvodnění sociálního cíle výchovy, který viděl v ideální společenské jednotě, ke které má výchova přispívat a to prostřednictvím utváření individuálních mravních vlastností lidí. Výchova má dle něj tento dvojitý úkol (Klapilová, 2008, s. 9):

- zdokonalovat a zušlechťovat jednotlivce,
- jejich prostřednictvím vytvářet společenskou jednotu.

Natorp kladl velký důraz na volní výchovu jako předpoklad rozumové výchovy a výchovu vůle ztotožňoval s výchovou mravní. Jeho koncepce sociální pedagogiky je především orientována teoreticky a je poněkud vzdálená tehdy aktuálním sociálním problémům, které ovlivňovaly občany v Německu a to v období první světové války, ale rovněž i těsně po ní (Klapilová, 2008, s. 9).

### **Gustav Adolf Lindner (1828-1887)**

Díky vlivu Spencera se rozvíjí teorie českého pedagoga Gustava Adolfa Lindnera, který je považován za jednoho z největších českých pedagogů. Hlavním důvodem proč se pedagogice nedařilo ve vědeckosti, bylo dle něj to, že se nepřihlíželo na společenskou podstatu výchovy, ale naopak se vycházelo od člověka, tedy jednotlivce. Vyzdvihl názor Pestalozziho, že mnohé nevědomé vlivy vychovávajících jsou účinnější než samotná práce vychovatelů. Řešení sociálních problémů viděl ve vzdělávání lidí, v mravní výchově, v kladném vztahu k práci a podpoře chudých (Bakošová, 2008, s. 12).

U Lindnera je důležité, že zdůrazňoval vztah mezi pedagogikou, společenskými vědami, ale zároveň i k vědám přírodním (Čabalová, s. 185).

Lindner usiloval o demokratizaci výchovy, o co největší zpřístupnění škol a vzdělání a o vysokoškolskou přípravu učitelů. Ve svém díle vytvořil předpoklady pro soustavnou koncepci sociální pedagogiky, ale už ji nerozpracoval v normativně ucelenou vyhraněnou vědeckou disciplínu. Svým pojetím výchovy v širším slova smyslu zařazuje podmínky výchovy mezi kategorie, které jsou hodny podrobnějšímu zkoumání. Výchova dle něj má člověka připravovat k různým společenským úkolům a vyzvedává význam vnějších podmínek výchovy, které mohou cílevědomou výchovu podporovat nebo naopak omezovat (Kraus, 2008, s. 23).

*„Lindner zasazoval jedince do „velké“ společnosti i do „společnosti“ malých, působí rodinou, kdy společenské vědomí se formuje i z těchto činitelů. Lindner jasně vyzvedal společenské poslání výchovy, jehož cílem je výchova „člověka“, tedy člověka připraveného pro život společenský, nikoliv jenom pro konkrétní povolání, pro určitou profesionální roli. Proto se jednoznačně stavěl proti výchově individualistické, utilitaristické, sobecké“ (Kraus, 2007, s. 132).*

## 2.4 Teoretické směry sociální pedagogiky zaměřené experimentálně

Představitelé tohoto směru v sociální pedagogice považují za základní přístup ke skutečnosti empirický výzkum.

### **Frederico La Play**

K tomuto směru patří Francouz Frederico La Play, který na základě vlastního pozorování vypracoval program pro společenské reformy ve Francii. Za hlavní společenskou skupinu považoval rodinu a to v jejím biologickém, společenském, ekonomickém a výchovném smyslu (Bakošová, 2008, s. 12). Na základě svých přímých pozorování v rodinách a rozhovorů vypracoval monografie rodin, které obsahovaly například vztah geografického a sociálního prostředí rodiny, stavem průmyslu v tomto prostředí s celkovou charakteristikou obyvatelstva. Zároveň zkoumal i existenční prostředky rodiny (majetek, příjmy, povolání rodičů apod.), způsob existence rodiny (stravování, zařízení domácnosti, oblékání, možnosti odpočinku), historii rodiny, její obyčeje a rovněž i rodinný rozpočet. Jeho výzkumy dále rozvíjeli jeho žáci, středem jejich výzkumného zájmu byla společenská skupina, ve které je jejím dominantním znakem výchova (Klapilová, 2008, s. 8).

### **Paul Bergeman (1826-1946)**

Dalším významným představitelem experimentálního směru v sociální pedagogice byl Paul Bergeman (1826-1946). Neuznával absolutní cíle výchovy a doporučoval postavit normy výchovy na empirickém základě. Toto vycházelo z jeho ovlivnění Spencerovou biologickou podmíněností. I on považoval společnost za organismus, který vznikl podle vzoru biologických organismů. Výchova je dle jeho názoru společenským procesem, individuální pedagogika si proto nemůže dělat nároky na úlohu vědy o výchově. Ta může mít jenom společenský charakter. Velký význam ve výchově připisuje především rodině a požaduje, aby zde byla společenská kontrola činnosti rodiny jako výchovného prostředníka.

Byl rovněž i zastáncem veřejné výchovy dětí, o které se nemohli postarat jejich vlastní rodiče (Bakošová, 2008, s. 12).

Kontrola rodiny a výchovného prostředí měla být kontrolována prostřednictvím výchovných rad, tyto měly předcházet tomu, aby docházelo k nežádoucímu rozvoji osobnosti dítěte a to v dysfunkčních rodinách (Kraus, 2008, s. 23).

Výchovné rady by měly dle něj být součástí městských správ a musely by mít právo kontrolovat činnost rodiny jako prostředí, ve kterém dochází k výchově dětí. Okruh intervencí, tedy zásahů do výchovy rodiny musí být dostatečně široký. Výchovné rady dále musí mít pravomoc odebrat dítě z výchovy vlastních rodičů a umístit je do internátů, které budou financovány z veřejných prostředků (Wroczyński, 1968, s. 51).

Zároveň Bergmann věnoval pozornost i mimoškolní výchově a kulturní osvětě a to mezi dospělými, která by měla probíhat především v čítárnách, knihovnách a uměleckých centrech (Kraus, 2008, s. 23).

### 3 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Definovat sociální pedagogiku není tak jednoduché, jak by se dalo předpokládat a proto zde uvádím několik pohledů na možné definování tohoto oboru.

Ve Slovníku sociální práce se hovoří o sociální pedagogice jako o odborné disciplíně, která se zabývá „rozpoznáváním sociálních činitelů ohrožujících vývoj člověka a uplatňováním postupů, jež vyvažují jejich nepříznivé působení“ (Matoušek, 2003, s. 210).

Sociální pedagogika je Průchou, Walterovou a Marešem (1995) charakterizována jako „aplikovaná disciplína pedagogiky, která se zabývá širším okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikové a sociálně znevýhodněné skupiny mládeže a dospělých. Mezi tyto problémy patří zejména poruchy rodiny a rodičovství, náhradní výchovy, týrané, zneužívané a zanedbávané děti, delikvence a agrese mládeže, drogová závislost mládeže, dětská prostituce a pornografie, dodržování práv dítěte, resocializace a reedukace trestaných osob a dalších. V současnosti je ve společnosti sociální pedagogika vnímána hlavně v důsledku narůstající sociální patologie, kriminality mládeže aj.“

Bakošová (2008, s. 12) definuje sociální pedagogiku jako hraniční vědní disciplínu, která stojí mezi pedagogikou a sociologií. Sociální pedagogika dle ní především „zkoumá vztahy mezi sociálním prostředím a výchovou, formy sociální pomoci a péče o děti, mládež a dospělé, tedy člověka v sociálním prostředí.“ Úlohu sociální pedagogiky dává Bakošová do spojení s pojmem „životní pomoc“. Vidí ji v hledání optimálních forem pomoci člověku v různých situacích, ve kterých se člověk ocitne během svého života, dále v utváření hodnotných výchovných podnětů a v kompenzování nedostatků prostředí. Uplatnění má sociální pedagogika tedy všude tam, kde rodina a škola ztratily svoji primární funkci a kde se vyskytly problémy různé společenské povahy a sociální pedagogika je tedy oborem, na jejímž základě je možno tyto uvedené problémy profesionálně a na základě vědeckých poznatků řešit.

Podle Krause (2008, s. 49) je sociální pedagogika obor, který se zaměřuje na sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti. Obor hledá a nabízí možnosti, jak pomoci při utváření optimálního životního způsobu. Předmětem zájmu sociální pedagogiky je promyšlení i koncipování konkrétních postupů jak „optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho aktivitu“.

Zároveň upozorňuje na to, že sociální pedagogika musí reagovat na celospolečenské změny, které v posledních letech zasahují svět v globální míře. Obor zkoumá proměnu

společnosti, analyzuje její podobu a podmínky na úrovni mikroprostředí, lokálního prostředí, ale také makroprostředí – tedy sleduje i globální změny prosazující se na celospolečenské úrovni (Kraus, 2010, s. 19).

Hřebíček (2000, s. 16) vnímá sociální pedagogiku jako „*soubor teoretických principů teorií, obsahových úkolů, specifických metod, forem, prostředků, institucí, jejichž prostřednictvím se podporuje u jednotlivců i celých vrstev lidí kompetentnost pro uspokojivou realizaci jejich životních trajektorií v kontextu individuálních předpokladů, zájmů i v souladu s objektivními společenskými možnostmi*“.

Dle Krause a Poláčkové (2001, s. 12- 15) je nezbytné vnímat sociální pedagogiku v jejím širokém pojetí, ve kterém „*se tato disciplína zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožené ve svém vývoji, potenciálně deviantně jednající, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti*“.

### 3.1 Definování sociální pedagogiky dle předmětu jejího zájmu

Dle Gally (1967, s. 34) bychom mohli vnímat sociální pedagogiku dle zájmu jejího zkoumání. Tyto jsou ve vztahu ke svému zaměření:

- K objektu výchovy: na rozdíl od převažující individualistické výchovy uvažuje o působení na celé sociální skupiny, tedy profesní, politické, zájmové, antické a jiné,
- K formám, metodám a podmínkám výchovy: působení v mimoškolních institucích a to včetně rodiny, roli zde hraje i lokální prostředí,
- K cílům výchovy: zdůrazňování společenských potřeb, demokratizace, formování společnosti v duchu sociální etiky,
- Ve smyslu sociální pomoci: pojem sociální se zde mění v duchu filantopistických tendencí a jedná se o výchovu jako doplněk k celkové péči o specifické kruhy populace.

Jiné vnímání sociální pedagogiky můžeme najít u Bakošové ( in Procházka, 2012, s. 62-63), která vnímá sociální pedagogiku ve třech jejích rovinách a to dle jejího vlastního zaměření, které je velmi široké.

- 1) Sociální pedagogika jako nauka o vztazích prostředí a výchovy: zastánci tohoto směru, mezi které patří mimo jiné Baláž a Přadka dávají do souvislosti sociální pedagogiku s pedagogikou prostředí. Jejich zaměření je především na zkoumání přirozeného prostředí výchovy, jako je rodina a odhalují podstatu lokálního prostředí. Zároveň si všímají i rolí vrstevnických skupin. Pozornost rovněž věnují i mimoškolní výchově, roli zájmových činností a utváření optimálního životního stylu dětí a mládeže. Toto souvisí s pedagogikou volného času a systému dalšího vzdělávání ve volném čase.
- 2) Sociální pedagogika jako normativní věda o výchově člověka: představitelé tohoto přístupu, ke kterému patří například Lukas, Mees, Skiba, kteří zdůrazňují důležitost výchovy pro budoucnost dětí. Tento proud sociální pedagogiky se zabývá otázkou, zda ve výchově nechat tzv. růst a nebo vést, při tomto se spíše přiklání k názoru, že pokud má být výsledkem výchovy dosažení určitého cíle, je třeba do výchovy cílevědomě a záměrně tedy zasahovat. Takto se sociální pedagogika blíží sociální práci. Hledá konkrétní postupy reedukace, resocializace a integrace jedinců nebo skupin, které jsou ze společnosti vyloučeny.
- 3) Sociální pedagogika jako životní pomoc, tento přístup je především spojen se Schillingem, který chápe sociální pedagogiku jako pomoc všem věkovým kategoriím při výchově, vzdělávání a celoživotním učení. Je pojmenována pozitivní pedagogikou ve které jde o vývoj, prohloubení a zlepšení toho, co je známé a přitom korigování toho ostatního. Tímto získává sociální pedagogika široké pole své působnosti. Schilling ji vnímá v rovinách:
  - Pomoci v oblastech biologické vitality- výchova ke zdraví,
  - v oblasti emoční,
  - v oblasti kognitivní,
  - v oblasti etnické,
  - v oblasti sociálně- komunikační,
  - v oblasti psychomotorické.

Takto se stává sociální pedagogika konceptem životní pomoci člověku a to jak dětem, mládeži, tak i dospělým a to z různých prostředí. Nalezení konkrétních forem



pomoci je cestou k přeměně kvality života, ale i k přeměně celé společnosti. Tento směr má v současné době velký význam.

- 4) Sociální pedagogika jako věda o deviacích sociálního chování. Mezi představitele tohoto směru patří především Huppertz, Schnitzler, Gabura. Tento směr považuje sociální pedagogiku jako obor, který by se měl zabývat odchylkami sociálního chování a sledováním konformity a normami a poskytovat sociálně – integrační pomoc. Předmětem její činnosti měly být především sociální aspekty výchovy a rozvoje osobnosti člověka. Tedy konkrétně se jedná o sociálně patologické jevy, sociální deviace a nově rovněž vliv sociálního prostředí na formy rizikového chování. Cílem sociální pedagogiky bylo vytváření preventivních opatření a realizace takových zásahů do výchovy a socializace jednotlivce, které by se systematicky věnovaly ohroženým sociálním skupinám.

### 3.2 Funkce sociální pedagogiky

Existují základní dvě funkce sociální pedagogiky, mezi které patří sociální prevence (profylaktická funkce) a terapie sociálně patologického jevu (funkce kompenzační). Obě tyto funkce jsou pro společnost nutné.

#### **Oblast prevence**

Oblast prevence je pro sociální pedagogiku především oblastí pro její možný koncepční rozvoj. Jejím východiskem je teoretická analýza především v oblasti vývoje člověka, kde dochází k vnějším faktorům, které ovlivňují vývoj člověka.

Mezi tyto patří především prostředí a vliv (Kraus, 2008, s. 48):

- rodiny,
- vrstevnických skupin,
- různých typů lokalit,
- společenských organizací a různých hnutí.

Na základě analýzy vlivu těchto prostředí je pak možné navrhnout pedagogické zásady, které budou vést k neutralizaci negativních a ohrožujících činitelů. V praxi by se oblast prevence v sociální pedagogice měla zaobírat utvářením životního způsobu zdravé populace. Toto můžeme nazývat primární prevencí, která se snaží včasnou prevencí a zásahy předcházet vůbec samotnému vzniku společensky negativních jevů ve

společnosti. Zároveň však i jejím cílem je i vyhledávání lidí, kteří by mohli být potenciálně ohroženi sociálně - patologickým jednáním. Jedná se zde o sekundární prevenci, která se snaží příslušné jevy včas zachytit a zabránit jejich dalšímu rozvoji. V praxi se jedná především o instituce typu středisek prevence, protidrogových center nebo například linek důvěry (Kraus, 2008, s. 48).

### **Oblast terapie**

Tuto oblast bychom mohli nazvat i jako sociálně - pedagogickou kompenzaci. Tímto můžeme označit takovou činnost, která výchovně působí v oblasti potřeb člověka a jejich uspokojování a to s cílem vyrovnat nedostatky, které jsou způsobeny negativními vlivy prostředí. Jedná se o specifické postupy k lidem, kteří jsou vzhledem k fungování společnosti pro ni vážným problémem. Jedná se o lidi, kteří páchají trestnou činnost, nepřizpůsobili se normám většinové společnosti. Na druhou stranu se zároveň jedná i o lidi, kteří jsou nějak společensky znevýhodněni. Mohou to být například zdravotně postižené osoby, sociálně slabí nebo například i nezaměstnaní. Tyto problémy se mohou řešit v různých institucích, mohou to být například nápravná zařízení, výchovné ústavy, léčebny, ale rovněž se může jednat i o nápravu v náhradní rodinné péči. Tato kompenzační činnost probíhá ve vzájemném propojení dalších vědních a aplikovaných oborů, především se jedná o sociální práci, psychoterapii a etopedii, přičemž je zde podstatný pedagogický akcent (Kraus, 2008, s. 48).

### **3.3 Vztah sociální pedagogiky k dalším vědním disciplínám**

Sociální pedagogika samozřejmě není izolovaná disciplína, ale je ovlivněna dalšími více či méně příbuznými vědními disciplínami. Zároveň však i sociální pedagogika svými teoretickými ale i praktickými poznatky ovlivňuje další vědní disciplíny.

Sociální pedagogika má charakter transdisciplinární a výrazně integrující. Z pohledu vlastní praxe soustředí a především dále rozvíjí teoretické poznatky pedagogických ale i společenských disciplín (Klein, Rosický, 2010. s. 21).

K vědám, které ovlivnily sociální pedagogiku o své teoretické poznatky patří především (Klein, Rosický, 2010. s. 21- 23):

- sociologie: poskytla široké poznatky z oblasti fungování společnosti, jejich struktur a procesů, které v ní probíhají. Na těchto základech mohla sociální pedagogika

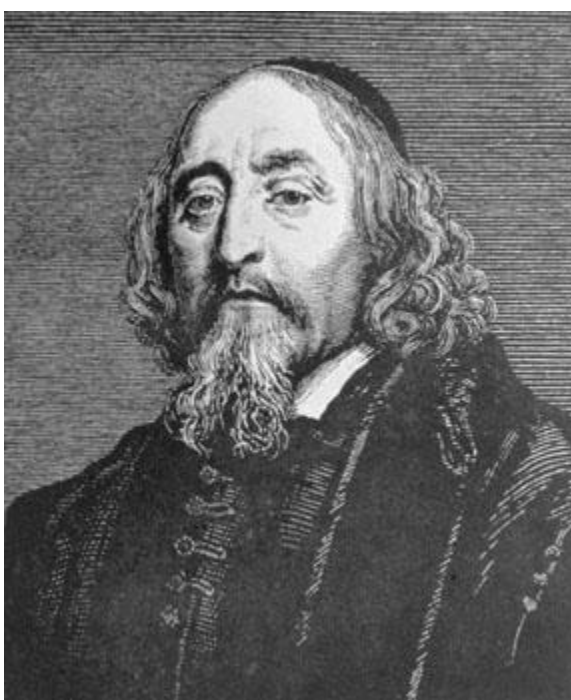
stavět své společenské cíle a strategie v oblastech výchovy a vzdělávání a zohledňovat podmínky na úrovni makroprostředí.

- **Biologie:** znalosti z oblasti biologické podstaty člověka umožňují pochopit jeho genetickým základům a přispívají tak ke komplexnímu pohledu na možné ovlivňování člověka.
- **Antropologie:** vzhledem ke stále většímu multikulturnímu charakteru společnosti je antropologie důležitou disciplínou pro správné porozumění a k toleranci k odlišným kulturám.
- **Filozofie:** poskytuje odpovědi na otázky vztahu člověka k přírodě, k druhým lidem, ke společnosti a k sobě samému. Nejdůležitějšími filozofickými disciplínami jsou především etika a filozofie výchovy.
- **Ekonomie:** poskytuje poznatky o získání prostředků pro sociální a výchovně-vzdělávací politiku a pomoc.
- **Politologie:** důležitá pro celkové pochopení politického vývoje ve světě, pro pochopení systému ve státě a jeho úlohy v sociální a výchovně-vzdělávací oblasti.
- **Teologie:** pracovníkům může prohloubit duchovní život, hodnotovou orientaci a etický kodex.
- **Právní disciplíny:** mají význam pro pochopení podstaty fungování společnosti a poskytují poznatky o normách týkajících se sociálně - výchovné práce.
- **Kulturologie:** může ovlivnit sociální pedagogiku především v oblasti práce s osobami z odlišného socio - kulturního prostředí.

## 4 JAN AMOS KOMENSKÝ

Jan Ámos Komenský je významnou osobností českých dějin. Jeho myšlenky ovlivnily filosofii, pedagogiku a její hraniční obory a to nejen v českých zemích, ale i jinde po celém světě. Komenský byl posledním biskupem jednoty bratrské, evangelický teolog, filozof, teoretik pedagogiky, všestranný vzdělanec a i výborný spisovatel. Vyšel z evropského humanismu, kterým jsou ovlivněna jeho raná díla, a dospěl až k myšlenkám baroka. Jeho život je naplněn zcela prací, a to až hektickou.

Obrázek 1. Portrét Jana Amose Komenského



Zdroj:

([http://www.ceskatelevize.cz/specialy/nejvetsicech/dokumenty\\_osobnosti\\_komensky](http://www.ceskatelevize.cz/specialy/nejvetsicech/dokumenty_osobnosti_komensky))

*„Řešit problém dobra a zla, osvobodit člověka od pout v oblasti sociální, mravní, náboženské, národnostní, prosazovat pravdymilovnost, usilovat o jednu pravdu, o osobní odpovědnost a prosazovat lásku k lidem, snášenlivost a mírovost, kázeň a řád v rodině, ve škole, v národě, v církvi i lidstvu – všechny tyto ideje Komenský čerpal z domácí tradice.“*  
(Čapková, 1977, s. 11).

V této části práce se zaměříme jednak na nejvýznamnější události velmi pestrého života této významné osobnosti a následně především na jeho dílo a jeho zásadní myšlenky.

## 4.1 Život Jana Amose Komenského

Jan Ámos Komenský se narodil 28. března 1592 na Moravě v oblasti Slovácka. Místo jeho narození není zcela známo.

Přední komeniolog Jan Kumpera (Čorjen a kol., 2001, s. 233) v této souvislosti velmi výstižně napsal: „*Když vezmeme v úvahu všechny místní pověsti a legendy, vyskytlo se celkem patnáct uchazečů, včetně různých místních lesů, skalek, luk a osamělých stromů, což je dvakrát tolik rodišť, než bylo přisuzováno Homérovi.*“

Jako pravděpodobná místa se uvádí Nivnice, Komňa a nebo Uherský Brod. O místo jeho narození se vedou spory a to z důvodu, že všechna tato místa si nárokují toto narození slavného rodáka za své (Novák, 1932, s. 5).

Na život Jana Amose Komenského je nutno pohlížet z perspektivy doby, ve které žil a která jej tak bezpochyby musela ovlivnit.

„*Život Komenského probíhal pod vlivem dvou výrazných epoch, a to renesance a osvícenství. První epocha, spadající zejména po 15. a 16. století, na jedné straně vyjadřovala po stránce hospodářské a politické začátek postupného rozpadu feudálních vazeb a vztahů, na straně druhé pak znamenala narůstání ekonomických, politických a kulturně ideových předpokladů příští společnosti.*“ (Jůzl, 2010, s. 127).

Jan Amos Komenský byl ovlivněn Církví bratrskou, jejíž jeho rodina byla členem a jeho otec, Martin Segeš, byl významným členem této církve. Jeho matka se jmenovala Anna Chmelová. Komenský osiřel již ve svých dvanácti letech a do výchovy si jej vzala jeho teta, ke které se přestěhoval do Strážnice, kde chodil do školy. Poté, co byla Strážnice vypálena odpůrcem Habsburků Štěpánem Bočkajem, byl Komenský poslán k poručníkovi do Nivnice a brzy poté do Přerova (Kumpera, 1992, s. 18).

Vyššího vzdělání se mu dostalo na latinské škole v Přerově, kde začal studovat až ve svých šestnácti letech, což bylo relativně pozdě. Byl však mimořádně nadaný, pilný a pro svou povahu si vysloužil přízvisko Amos, což znamenalo láskyplný, miláček (Jůzl, 2010, s. 128).

Zároveň se v Přerově poprvé setkal s polskými sociniány, kteří se vyznačovali především absolutním odmítáním Boží Trojice, dále neuznáním božské podstaty Ježíše Krista, nebo odmítáním Bible, kterou považovali za zdroj víry jedině, když se její konkrétní obsah nestavěl proti rozumu a logice. S nimi měl také Komenský nejvíce neshod, a toto učení

otřáslou vírou, která jej provázela od dětství. Sociniáni se totiž o několik let později snažili Komenského získat pro své záležitosti.

Komenský byl vyslán Jednotou bratrskou na nákladná studia do německého Herbornu, kdy se jednalo o univerzitu mezinárodního věhlasu, kde studovali žáci například z Německa, Nizozemí, Skandinávie, Rakouska. V roce 1613 absolvoval tříměsíční cestu po Německu a Nizozemí, kde byl uchvácen nejen tamní kulturou, ale především pak demokracií, která zde byla na svou dobu poměrně dobře rozvinutá. Dále Komenský studoval bohosloví na univerzitě ve městě Heidelbergu. V roce 1614 se Komenský vrací domů z důvodu nedostatku finančních prostředků. Po tomto svém návratu se zaměřil na pedagogickou a tvůrčí činnost a stal se představeným přerovské školy, ve které dříve studoval (Kumpera, 1992, s. 30-34).

Po vysvěcení na kněze v roce 1618 byl Komenský vyslán biskupem Jednoty Láneckým do Fulneku jako duchovní správce tamějšího bratrského sboru. Současně byl pověřen i úkolem pečovat o školu zřízenou při sboru. Ve Fulneku se rovněž i oženil. *„Učitelská práce a pocit osobního rodinného štěstí ho podněcovaly ke zvýšené činnosti. Zde se mu také narodili dva synové, druhého však neměl čas ani uvidět. A tak Komenský ve Fulneku začal s plným zaujetím psát. Každou volnou chvíli věnoval svému encyklopedickému dílu a pokladu jazyka českého, práci, která dokumentovala Komenského stálou péči o jazyk“* (Jůzl, 2010, s. 129).

V důsledku bojů mezi stavovskými vojsky a silami katolíků se začala nad českými protestanty stahovat černá oblaka. Po bitvě na Bílé hoře bylo jasné, že osud českého národa bude v další době podléhat habsburskému vedení. V této době, pravděpodobně roku 1621, vyslal Komenský svou rodinu do relativně bezpečného Přerova, kde mu však zemřela jeho manželka Magdalena (Kumpera, 1992, s. 44-46).

Postupem času Komenský dochází vzhledem k nastalé situaci k názoru, že je zapotřebí odejít z Čech pro bezpečnost svou a své rodiny a odchází nejprve do Polska, kde nejprve pobýval v Lešně, které se stalo centrem Bratrské církve. Poté chvíli působil v Anglii, posléze pak ve Švédsku a v Uhrách a v Nizozemí.

Jan Amos Komenský zemřel po dlouhodobých zdravotních problémech uprostřed práce na nedokončeném díle ve věku sedmdesáti osmi let dne 15. listopadu 1670. Poslední společnost mu dělala jeho žena Jana, syn Daniel a dlouholetý přítel, lékař Mikuláš Tulp. Byl pohřben 22. listopadu v Naardenu u kostelíku náležejícímu valonské církevní obci do

hrobu číslo osm. Roku 1929 tam byly jeho ostatky vyjmuty a uloženy ve starém valonském kostelíku, který na základě státní smlouvy ze dne 28. března 1933 dala vláda nizozemského království v dědičný nájem Československé republice.

*„Smrtí Komenského, posledního českobratrského biskupa, jakoby se symbolicky uzavřel vývoj české reformace, vycházející z husitské myšlenky o potřebě mravní obrody v souladu s Božími zákony. S nástupem utilitárního osvícenství začal vliv Komenského díla rychle slábnout. Z Komenského myšlenkového dědictví přežívala úspěšně snad jediné oblíbená obrázková učebnice Orbis pictus, nicméně nezmizela zcela ani stará českobratrská tradice a z Komenského náboženských ideálů vyrostla v první polovině 18. století nová pozoruhodná církev obnovená Jednota bratrská, založená v lužickém Ochranově“ (Kumpera, 1999).*

## 4.2 Dílo Jana Amose Komenského

Dílo Jana Amose Komenského je velmi rozsáhlé a obsahuje jak díla, která bychom mohli označit jako filozofická a teologická, tak i díla pedagogická a lingvistická. Rovněž byl autorem písní a dochovaly se rovněž i jeho deníky a korespondence. Komenský psal v několika jazycích a to především česky, latinsky a německy.

Protože smyslem předkládané práce není podrobně se zabývat celkovým dílem Jana Amose Komenského, následující kapitola předkládá hlavní jeho pedagogická díla, ve kterých můžeme najít určitou spojitost s oborem sociální pedagogika. Vybranými díly, kterými se v teoretické části předkládané práce zabýváme, jsou:

- Didactica magna (Velká didaktika),
- Via Lucis (Cesta světla),
- Informatorium školy mateřské,
- Obecná porada o nápravě věcí lidských.

Zároveň tato kapitola záměrně vynechává jeho díla *Labyrint světa a ráj srdce* a část *Vševýchova* v rozsáhlém díle *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, kterými se práce zabývá podrobně v praktické části předkládané práce.

### 4.2.1 Zdroje myšlenek u Jana Amose Komenského

Komenský ve svých pedagogických dílech vycházel z poznatků jiných významných myslitelů a to nejen doby, ve které žil. Komenského znalosti o dosavadních myslitelích

v oblasti pedagogiky byly obrovské a nebylo snad žádného významnějšího pedagogického myslitele, kterého by neznal a to ať už se jednalo o autory z dob antiky, Cicera, Catona, Seneky, Plutarcha, nebo myslitele téměř současné (Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s, 131).

Zároveň Komenský není pouhý teoretik, ale má mnohé pedagogické zkušenosti, které začal získávat po svém návratu ze studií, a to nejprve v Přerově, poté ve Fulneku a v polském Lešně, a dále vedl školu v Blatném Potoce. Zároveň i jako biskup Jednoty bratrské věnuje výchově a vzdělávání mládeže spoustu času a to několik hodin denně. I díky tomu, že byl pozván do mnoha zemí (Polsko, Prusko, Nizozemí, Anglie, Švédsko a Uhry), se mohl seznámit s fungováním tamního školství (Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s, 132).

Na druhou stranu je nutno poznamenat, že Komenský nechce být jen reformátorem školství, ale vlastně i reformátorem celé společnosti. Zlepšování výchovy takto zcela zapadá do jeho snah o zlepšování fungování celé společnosti, celého lidstva. Věda a vzdělanost mají dle něj sloužit člověku. Učenci takto mají pomáhat k nápravě věcí lidských (Čečetka, 1956, s. 10).

*„Plnit aktivní lidské poslání a příkaz znamená u Komenského zlidšťovat svět a společnost, racionalizovat život, proplánovat, prosvítit světlem myslí všechny jeho krajiny a přispět tak k posílení a zmohtnutí člověka“* (Patočka, 1957, s. 127).

Zároveň díky svému obsáhlému vzdělání a pílì se mohl opřít ještě o dobrou znalost tělesného a duševního vývoje dítěte. Komenský respektuje psychiku dítěte, ale tuto jeho psychologickou stránku na druhou stranu nepřeceňuje (Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s, 133).

Patočka (1997, s. 66) rozděluje Komenského myšlení do dvou kategorií, které jsou si odlišné i v literární formě. První kategorie se *„vyjadřuje v nábožensko-vzdělávatelných, většinou básnických kompozicích a pojednáních: jsou to většinou pokusy řešení otázek životních, naléhavých, vyznačených osobními akcenty, úzkostmi a duchovními útěchami a radostmi, které jsou tedy svědectvím osobní cesty, zkušenosti, dramatu. Druhá kategorie je soustavné přemýšlení o celku světa, o jeho uspořádání, o poznání tohoto řádu, o jeho využití pro věčné i časné blaho člověčenstva: systematika s nárokem na objektivní, ba absolutní platnost“*.



Pro sociální pedagogiku jsou zejména významné a stále inspirující následující oblasti myšlenek Jana Amose Komenského (Procházka 2012, s. 24):

- Idea síly výchovy a jejího potenciálu při přeměně společnosti.
- Idea demokratičnosti výchovy a vzdělávání.
- Akcent na sociální roli školního prostředí.
- Ucelený koncept nápravy společnosti výchovou.

#### 4.2.2 Velká didaktika

Velká didaktika je velmi rozsáhlé dílo, které psal Komenský v českém jazyce a to kvůli tomu, že ji psal pro svůj národ.

*„Komenského názory na výchovu, návrhy na školu navazují přímo na revoluční tradice husitství, rozvíjejí v oblasti výchovy husitskou, táboritskou revolučnost, demokraticismus, vlastenectví, humanismus. Komenský ve svých pedagogických názorech jakoby ztělesnil hloubku husitské revoluce, která pohnula širokými masami lidu proti nespravedlnosti feudální a třídní společnosti“* (Komenský, 1951, s. 10).

V nynější své formě pochází Velká didaktika z Lešna a nejpozdější datum, které v České didaktice čteme, je rok 1632. Je tedy pravděpodobné, že v tomto roce bylo již toto jeho dílo dokončeno. Zároveň Komenský začal roku 1633 Didaktiku překládat do latiny a k tomuto překladu došlo roku 1638, když byl pozván do Švédska k opravě škol. Komenský nejprve slíbil místo svého osobního příjezdu především svá doporučení a z tohoto důvodu takto potřeboval překlad své Didaktiky do latiny (Krejčí, 1948, s. 5).

Velká didaktika ve své podstatě předstihla svou dobu, a proto se mohla zdát být i utopií. Její inovativnost spočívala především ve svém demokratickém rázu a především pak požadavkem všeobecného vzdělání pro všechny bez rozdílu (Krejčí, 1948, s. 7).

Dle Komenského by cílem školy neměl být zájem nějaké úzké skupiny lidí nebo určitého stavu jak tomu bylo ve středověku, ale cílem by zde mělo být v první řadě především blaho všeho lidstva. S tímto pak dále souvisí jeho požadavek jednotného školství, kde jeden stupeň organicky navazuje na další. Jednotná škola není pro Komenského jenom nějakým faktorem organizačním, ale pokud by měly být lidské zmatky odstraněny a má nastat celosvětový mír, je zde zapotřebí, aby byl odstraněn středověký rozpor mezi duchovenstvem, které mělo přístup ke vědění a vzdělávání a to na formálních školách a dále

úzkou vrstvou šlechtickou a mezi obrovskou masou nevzdělaných a především pak chudých lidí (Čapek, 1957, s. 20- 21).

Tento požadavek, který kladl vzdělávání jako jednu z hlavních priorit, ke které by měly mít přístup všechny děti bez jakéhokoli stavovského rozdílu, byl jistě v době první poloviny šestnáctého století velice pokrokový a v praxi této doby pravděpodobně i neuskutečnitelný. Povinná školní docházka byla proto zavedena až mnohem později, kdy pro ni nastala vhodná doba.

Školní vzdělávání Komenský rozdělil do čtyř následujících stupňů:

- 0-6 let: Dítě je vychováváno v rodině, kde získává základy vzdělání. Chyby, které získá do pěti let, se pak špatně napravují.
- 6-12 let: Dítě navštěvuje obecnou školu, která má být v každé vesnici. Zde je vzděláváno učitelem ve svém mateřském jazyce.
- 12-18 let: V tomto období chodí na střední školu, která je v každém větším městě.
- 18-24 let: Vzdělávání na vysokých školách. Univerzity jsou v každém hlavním městě. Potom následují 2 roky cestování a studia v zahraničí.

Tyto čtyři druhy škol Komenský srovnává se čtyřmi ročními obdobími. Škola mateřská je příjemné jaro, ozdobené výhonky a květinami různé vůně. Škola obecná představuje léto, které ukazuje plné klasy s některými dříve dozrávajícími plody. Gymnázium se rovná podzimu, který sbírá plné plody polí, zahrad a vinic a ukládá je v naší mysli. Akademie je obrazem zimy, která připravuje sebrané plody k rozmanitému užití, aby bylo z čeho brát v celém ostatním průběhu života (Komenský, 1930, s. 267).

Při vyučování od školy mateřské až po vzdělávání na vysokých školách nemají být podávány rozdílné věci, ale totéž rozdílným způsobem. Tedy všechno, co může z lidí udělat pravé lidi, z křesťanů pravé křesťany a z učenců pravé učence. Rozdíly při výběru způsobu vyučování jsou dány přiměřeností věku vzdělávaného, ale zároveň i předchozí přípravě. Proto se v nižších třídách bude vše učit všeobecněji a v hrubších obrysech a ve vyšších pak podrobněji. Vyučování je u Komenského cyklické. To však není mechanické a šablonovité a v každé třídě jsou v popředí některé složky. Během vzdělávání v obecné škole se má žák naučit všem věcem a má si vytvořit základy světového názoru. Oproti tomu na latinské škole si žák osvojuje latinu a upevňuje si celý obraz o světě (Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s. 153- 154).

Podle Didaktiky je cílem výchovy a vzdělávání připravit mládež na život v činorodé práci. Dle Komenského má být člověk prakticky po celý svůj život aktivní a pracovitý, ale zároveň se při tomto má i nadále vzdělávat (Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s. 136).

Na použití Didaktiky do praxe mohla navázat až doba, kdy se upevňovala vymoženost kulturní, a docházelo ke zřizování národního školství. Touto dobou bylo až 19. století. V zemích českých Velkou didaktiku uvítal především František Palacký, který ji klade mezi spisy, které jsou „skladové pravdy nepřebírané“ a uvědomuje si, že by mohla Didaktika přinést ještě mnoho dobrého a to v případě, „*kdybychom ji pilně četli a brali si k srdci její učení, přednášené s řídkou jasností, důkladností a úplností*“ (Krejčí, 1948, s. 7).

V Didaktice je především velmi výstižná sociální funkce výchovy, ke které dochází člověk a všechno lidstvo k pravému lidskému životu. Zároveň díky demokratičnosti jejích školských plánů a požadavku k tomu, aby každý člověk mohl dostat vzdělání v jazyce mateřském (Krejčí, 1948, s. 7).

#### 4.2.3 Via lucis (Cesta světla)

Na pomezí mezi pedagogikou a filosofií se nachází Komenského kniha *Via lucis*, neboli *Cesta světla dosud vyhledaná a i nadále vyhledávaná to jest promyšlené pátrání jak v blízcím se soumraku světa úspěšně šířit světlo rozumu, moudrost, po všech myslích všech lidí a po všech národech*. Toto dílo přichází se základy pansofismu, který je dále rozpracován v *Obecné nápravě věcí lidských*.

Spis *Via Lucis* začal psát Komenský při svém pobytu v Anglii a byl dokončen v roce 1648. Odrážejí se v něm autorovy zkušenosti s kulturním a politickým životem v této zemi. Londýnské prostředí díky svému postavení a charakteru dávalo Komenskému mnohem větší rozhled a přinášelo mu více podnětů k rozvoji jeho myšlenek o možnostech mezinárodní spolupráce a organizovanosti. *Via Lucis* byla vydána až v roce 1668 v Amsterdamu těsně před Komenského smrtí. (Brambora, 1966, s. 11).

„*Jan Amos Komenský ve své knize předkládá archetypální koncepci člověka – jako bytosti světla na cestě světla. Tou cestou je via lucis. Naše existence je osvětlena Božím duchem a naše Já (s) Jáství je částíčkou jeho Já-su. Já je světlo a světlo je duch, naše Já sídlí v duchu. Člověk, který nachází vnitřní světlo, nachází své Jáství – své Já.*“ (Machová, 2010, s. 1).

K výchově těla je třeba pohyb a tělesná strava, k výchově a vnitřnímu vývoji duše je třeba strava duchovní – světlo poznání. Komenský zde kombinuje výklad svatého Písma a filosoficko - mystické úvahy, skrz které se snaží přiblížit povahu vnitřního světla, důležitost vědění na cestě světla a šíření tohoto světla pomocí univerzálního jazyka (Machová, 2010, s. 1).

Obrázek 2. Via lucius



Zdroj:

[http://www.ijsch.com/journaluk/images/frntImages/gallery/product\\_image/Universal-corrective\\_effort\\_of\\_J.\\_A.\\_Comenius\\_represented\\_by\\_the\\_idea\\_of\\_Light\\_corps.pdf](http://www.ijsch.com/journaluk/images/frntImages/gallery/product_image/Universal-corrective_effort_of_J._A._Comenius_represented_by_the_idea_of_Light_corps.pdf)

Komenský zde na základě vědeckých poznatků vnímá to, že duši je zapotřebí ovlivňovat prostřednictvím poznání, tedy prostřednictvím vzdělání, které by takto mohlo vést k nápravě člověka.

Komenský zde rovněž přichází s ideou jednoho univerzálního jazyka. Univerzální jeden světový jazyk by měl usnadnit komunikaci při jednáních. Má být dle Komenského sestaven tak, aby „se v něm slova kryla s pojmy. Základem pro jeho sestavení má být analýsa všeho jsoucna, kterou provede vševěda“ (Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s. 58).

Komenský (1961, s. 96) překládá následující možnosti, kterými lze dosáhnout osvětlení prostřednictvím této cesty k ní: „*K dosažení stanovených cílů všeobecného ozáření (Panaugie) stanovíme nyní vhodné prostředky. Jsou celkem čtyři: universální knihy, universální školy, universální sbor učených mužů a univerzální jazyk. Všechno to je nové a musí to být novou péčí od základů vybudováno*“.

Podle představy Komenského mají být ve všech státech určeni učené muži, kteří by byli placeni z veřejných prostředků a měli by za úkol věnovat se svému vzdělávacímu poslání. Každý tento člen sboru světla by měl každoročně psát zprávu o stavu věcí veřejných ve své zemi. Tato zpráva by měla být zasílána do ústředí tohoto sboru, které by sídlilo v Londýně. Předseda mezinárodního sboru by pak dále z těchto podkladů měl vypracovat celkovou zprávu, která by byla pro všechny své členy. Sbor by se nesměl odchýlit od všeobecných základů a měl by zároveň pečovat o vzdělávání ve své zemi a to prostřednictvím škol, které by byly všude po celé zemi (Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s. 58).

Cesta světla je spojením pansofických, pedagogických, všesvětových a všenápravných snah, jejichž splnění se zde nepojí jen s jedním národem, ale jedná se o národy celého světa. Jedná se o obdivuhodnou vizi rozkvětu míru, osvěty a kultury, ve které se smělost koncepce snoubí s reálnými aspekty (Popelová, 1985, s. 127).

Komenský i v této své myšlence mezinárodní spolupráce, která by zlepšovala poměry v jednotlivých zemích, předběhl svou dobu. Zároveň je zde vidět i jeho snaha o mír a klid ve všech zemích, což právě Komenskému v jeho životě chybělo.

#### **4.2.4 Informatorium školy mateřské**

Informatorium školy mateřské bylo sice cíleno opět na Čechy, ale muselo být kvůli kontextu doby, ve které Komenský žil, napsáno v němčině. Bylo vydáno roku 1633 a dále postupně přeloženo do polštiny a v Amsterdamu do latiny. Informatorium mělo poskytovat rodičům návod, jak by měli vychovávat své děti a k čemu by je měli vést (Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s. 49- 50).

Tyto rady byly cíleny na výchovu dětí do šesti let jejich věku. Komenský zde jako první předkládá svým čtenářům ucelený pohled na rozumovou výchovu dětí před samotným jejich vstupem do školy. Dává zde cenné rady rodičům, ale i vychovatelům, jak mají postupovat při výchově takto malých dětí. Tato výchova měla za úkol připravit dítě na jeho následovný vstup do školy a měla těmto dětem dát základy výchovy a vzdělání. Právě výchova a vzdělání v raném dětství má dle Komenského často zásadní vliv po celý lidský

život a na těchto základech získaných v této části vývoje člověka má dále navazovat škola (Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s. 49).

Tento názor, že člověk se formuje v prvních etapách svého života je velmi významnou a dodnes platnou myšlenkou a lze z ní opět vnímat to, jak dobře znal Komenský vývoj člověka a to ať již se jednalo o znalosti získané četbou knih nebo znalosti, které získal na základě své vlastní zkušenosti se vzděláváním dětí.

Komenský doporučuje, aby dítě již v tomto věku bylo seznámeno s pracovními nástroji, které bude i v dospělosti pravděpodobně používat. Je důležité, aby se s nimi učily zacházet a aby si ve hře s nimi (nikoli tedy prací) zvykaly na práci a nepřivykaly tak zahálce.

Komenský rovněž uvažoval o tom, že by vytvořil obrázkovou knížku, která by byla jakousi přípravou na budoucí školní učebnice, které bude dítě jako žák ve škole dále používat. Tento svůj plán realizoval až ve svém jiném, mnohem slavnějším díle - Orbis Pictus.

Informatorium školy mateřské opět spíše předběhlo svou dobu, ale k uplatnění jeho myšlenek nakonec přece jen došlo. Bylo to v devatenáctém století, kdy bylo velmi zapotřebí vychovávat děti zaměstnaných rodičů, kteří se kvůli svým povinnostem ke svým zaměstnavatelům nemohli, jak tomu bylo doposud, starat o své malé děti (Kopecký, Patočka, Kyrášek, 1957, s. 50).

#### 4.2.5 Obecná porada o nápravě věcí lidských

Obecná porada o nápravě věcí lidských je jedním ze stěžejních a zásadních děl Jana Amose Komenského.

Jedná se o rozsáhlé sedmisvazkové dílo, o kterém uvažoval Komenský velmi dlouho, ale sám jej již celé vydat nestihl. Vydal za svého života pouze dvě jeho části a to úvodní část PANEGERSIA neboli Kniha o všeobecném probuzení a PANAUGIA neboli Všeobecné světlo, které již vychází z jeho dřívějšího díla Via Lucis (Čapek, 1957, s. 69).

Sedmisvazkové dílo Komenský rozdělil do následujících částí (Patočka, Texty z let 1941-1958, s. 52- 53):

1. Panegersia: všeobecné probuzení, které obsahuje vyličení současného stavu plného zmatku a rozkolu, ve kterém tone svět,
2. Panaugia: jedná se o traktát o pansofické metodě,

3. Pantaxia: vlastní pansofie, obsahuje v osmi stupních výklad o světě možném a sedmi světech reálných, ze kterých se jako z poschodí skládá universum,
4. Pampaedia: je zachycen nový systém výchovný, který není již omezen na dobu do završení 24 let, ale vztahuje se na celý lidský život,
5. Panglottia: jedná se o nauku o nápravě rozervanosti jazykové a představě o novém a především věcném jazyce, který by byl mezinárodní,
6. Panorthosia: shrnuje v něm nauku o nápravě celé společnosti, o opatřeních jejímu zajištění a to prostřednictvím mezinárodního školského úřadu, který by byl rovněž i mezinárodním ministerstvem spravedlnosti a práva. Všeobecná konsistoř by byla orgánem ekumenickým. Všeobecné shromáždění zástupců všech států, které by bylo stálým mezinárodním orgánem, by řešilo všechny problémy a to k zajištění všeobecné harmonie,
7. Pannuthesia: jedná se o důtklivé vyzvání účastníků světového shromáždění k tomu, že je zapotřebí uskutečnit všeobecnou nápravu.

V Obecné rozpravě nejde jen o to, aby došlo ke zlepšení výchovy a kultury a to prostřednictvím sjednoceného veškerého vědění. Zlepšení výchovy a kultury se mělo dle Komenského stát integrující součástí reformy celé lidské společnosti v mírovém uspořádání světa (Dostál, 1993, s. 441).

Patočka (1964, s. 343) se k Obecné rozpravě vyjadřuje následovně: „*Encyklopedie sama je myšlena jako velká odpověď k problému jednoty lidského vědění, hrozícího množstvím nesourodých poznatků rozpadnout se v mnohost bez jednotícího svazku. Jelikož vědění samo má význam univerzální, význam jednotící a shrnující, a jelikož má činit člověka univerzálním členem univerzálně reformovaného obecnství lidského vůbec, má tato encyklopedie dalekosáhlý praktický význam, a to ne tak po stránce vztahu k přírodě, jako po stránce společenské. Obrazem světa, který podává jeho encyklopedie, je jakýmsi spojením kosmického dramatu stvoření, pádu, rozkolu, zjevení, vykoupení a usmíření s pevným metafysickým schématem vrstev jsoucna, sestupných a vzestupných, které toto drama svým rozvíjením vytváří, a je tedy v jeho základě myšlenka jakési logiky světového procesu, světových dějin pojatých jako historie světů či vrstev jsoucna*“.

Obrázek 3. Mravoučné desatero.



Zdroj: [http://rozkvet.cz/shop/podstranky\\_shopu/nabidkajak.htm](http://rozkvet.cz/shop/podstranky_shopu/nabidkajak.htm).

Důležitou součástí Obecné porady o nápravě věcí lidských ve vztahu k sociální pedagogice je především jeho Pampaedia, tedy Vševýchova.

Pampaediu Komenský (1992, s. 9) uvozuje jako úvahu o „univerzálním vzdělání myslí, a o zavedení takového řádu v záležitosti celého života, aby mysl každého člověka (na všech svých věkových stupních příjemně zaměstnaná) se mohla stát zahradou radostí, a kde se předklánějí ukázky věcí tak vznešeně, nikoli neslibně započaté“.

Komenský (1966, s. 268) svou vševýchovu chápe jako „univerzální vzdělání celého lidského pokolení ...Jde o to, aby byli vyučováni všichni, všemu, všestranně“.

Komenský takto vnímá výchovu jako něco, co je univerzální pro celé lidstvo a z tohoto důvodu je rovněž i možné všechny lidi všemu naučit.

Svou ústřední myšlenku následujícím způsobem rozvíjí na:

- vzdělávání pro všechny:

*„První, co si přejeme, je, aby tak plně a k plnému lidství mohl být vzděláván ne jeden člověk nebo několik nebo mnoho, nýbrž všichni lidé vespolek i každý zvlášť, mladí i staří, bohatí i chudí, urození i neurození, muži i ženy, zkrátka každý, komu se stalo údělem narodit se člověkem“* Komenský (1966, s. 268).



- Vzdělávání se všemu.

*„Za druhé si přejeme, aby se každému dostalo uceleného vzdělání, aby byl správně vycvičen nikoli jen v jediné věci, nebo v několika málo, nýbrž ve všech, které dovršují podstatu lidskosti, aby dovedl vědět pravdu a nezavádět se klamem; milovat dobro a nedat se svádět zlem; konat co máme konat a nepřipouštět čemu se máme vyhýbat; moudře mluvit o všem a se všemi, když je třeba, v ničem nebýt němý; a konečně s věcmi, s lidmi a s Bohem jednat ve všem rozumně, ne unáhleně, a tak nikde se neuchylovat od cíle svého štěstí“* Komenský (1992, s. 15).

- Vzdělávat všestranně.

*„A to všestranně, ne pro okázalost a mam, čili k tomu cíli, aby se všichni lidé stali co nejpodobnějšími Bohu (k jehož obrazu jsou stvořeni); tj. opravdu rozumnými a moudrými, opravdu činnými, čilými, opravdu mravnými a čestnými, opravdu zbožnými a svatými, a tím opravdu šťastnými a blaženými, zde i navěky“* Komenský (2007, s. 119).

Komenský v Pampaedii shrnuje na základě výše uvedených cílů vševýchovy, podmínky, které je nutno pro toto vytvořit. Mezi tyto dle něj především patří (Čapek, s. 87):

- univerzální školy,
- knihy, obsahující všechno,
- učitelé, kteří dokážou přizpůsobit všechno všem a zároveň všemi prostředky.

V Pampaedei tedy přichází Jan Amos Komenský s názorem, že všichni lidé by měli být všestranně vzděláváni a ve všem. Komenský vnímá vzdělání nejen jako to, co je pro všechny univerzální, ale především prostřednictvím vzdělanosti může dojít ke zlepšení společnosti, která nebude takto upadat a stane se lepší.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 PRVKY SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY V DÍLE J. A. KOMENSKÉHO

V praktické části práce se zabýváme analýzou dvou Komenského děl, která v sobě obsahují zásadní myšlenky, které jsou z pohledu sociálního pedagoga velmi významné a obor z nich mohl nejen čerpat potřebná vědění v oblasti přístupu k výchově a k její funkci, ale tyto myšlenky mohou být inspirativní i pro současné sociální pedagogy.

### 5.1 Cíl a dílčí cíle výzkumu

Cílem výzkumu je analyzovat Komenského myšlenky v jeho vybraných pracích, které se týkají problematiky výchovy, jejího cíle a funkcí při utváření člověka.

Na základě stanoveného hlavního cíle výzkumu byly dále stanoveny následující dílčí cíle výzkumu:

1. Analýza definování výchovy ve vybraných dílech Jana Amose Komenského.
2. Analýza prvků výchovy (prostředky, činitelé a předmět) ve vybraných dílech Jana Amose Komenského.
3. Analýza všenápravy společnosti prostřednictvím výchovy ve vybraných dílech Jana Amose Komenského.
4. Analýza možností změny u člověka, společnosti a školy ve vybraných dílech Jana Amose Komenského.

### Výzkumný problém

Pojetí výchovy ve vybraných dílech Jana Amose Komenského jsou v mnohém aplikovatelné do dnešní praxe oboru sociální pedagogika.

### 5.2 Výběr výzkumné metody

Na základě stanoveného cíle výzkumu byla stanovena výzkumná metoda, která by byla vhodná pro zjištění stanoveného cíle. Jako vhodná metoda byla takto stanovena obsahová analýza.

Vznik obsahové analýzy sice můžeme řadit do prvního desetiletí dvacátého století, ale její historická tradice je mnohem starší, protože souvisí s tradicí výkladu textu, mající historicky nejsilnější zastoupení v oblasti výkladu Písma (Miovský, s. 238).

Není zde jednoduché jednoznačně definovat obsahovou analýzu, jelikož její pojetí se u jednotlivých autorů poněkud liší a to i v základním rozdělení na metodu kvalitativní nebo naopak kvantitativní a zároveň i zda je postup při ní přesně definovaný anebo je otevřený potřebám samotného výzkumníka.

V literatuře se takto můžeme setkat jednak s autory, kteří obsahovou analýzu řadí výhradně za kvantitativní metodu (Neuendorf, 2002, Hendl 2008) a naopak s autory, kteří její možnosti využití vnímají v kvalitativním získávání a analýze dat (Ferjenčík, 2000, Miovský, 2006).

Ferjenčík (2000) proto vnímá obsahovou analýzu tak, že není jen jednou z metod, ale je skupinou metod, které se používají na rozbor většinou písemných dokumentů. Jelikož se jedná o více různých metod, není dle jeho názoru jednoduché ji definovat pomocí univerzální definice.

Podle Hendla (2008, s. 388) je obsahová analýza „*analýza dokumentů a textů s cílem rozkrýt jejich vlastnosti s ohledem na položenou otázku. V kvantitativní analýze jde o zjištění četností výskytu předem daných kategorií, případně vztahy mezi výskyty jednotlivých kategorií v jednotkách textu*“.

Miovský (2006, str. 238) obsahovou analýzu definuje jako „*široké spektrum dílčích metod a postupů sloužících k analýze jakéhokoli textového dokumentu s cílem objasnit jeho význam, identifikovat jeho stylistické a syntaktické zvláštnosti, případně určit jeho strukturu*“.

### 5.3 Kategorie obsahové analýzy

Miovský (2006) uvádí základní kategorie obsahové analýzy, mezi které řadí: námět, obsah a formu. Prostřednictvím těchto kategorií může výzkumník pomocí klasifikace a kategorizace získávat jednotky analýzy, které může následně statisticky zpracovat a získané výsledky dále interpretovat.

Námět jako východiskovou kategorii zkoumáme za účelem zjištění, jaké fenomény, tedy jaká část reality se stala zdrojem inspirace ke zpracování analyzovaného dokumentu. Tedy klademe si zde otázku, proč daný dokument vznikl a zda a co se v něm z identifikovaných podnětů odráží. Obsah zprávy tvoří v tomto pojetí předmět, tedy hlavní

téma, může se překrývat s námětem trend, tedy to, jakým způsobem je předmět rozvíjen, předpoklady hodnocení trendu, tedy proč předmět hodnotíme takto a nejinak, hodnoty, kterými rozumějme cíle a přání vyjádřené v jednotce textu, cíle na které obsahová analýza míří, tedy komu je zpráva určena a čeho se má jejím prostřednictvím dosáhnout, metody, ve smyslu jaké prostředky se v jednotce uvádí k dosažení stanoveného cíle, charakteristiky osob, které vystupují v jednotce, autoritu, ke kteréž je obsah vztahován a v neposlední řadě i původ čili geneze jednotky textu, a tak podobně. Formou textu (zprávy) pak chápeme její organizaci (strukturu), stavbu vět, kompozici, stylistiku, důrazy, gramatickou stavbu a podobně (Miovský, 2006, s. 239).

Kategorií analýzy byl pro stanovený cíl práce zvolen obsah stanovených zkoumaných děl Jana Amose Komenského.

### **Výzkumný vzorek**

Na základě stanoveného cíle výzkumu byl stanoven výzkumný vzorek. Tímto se staly dvě Komenského díla:

- Labyrint světa a ráj srdce
- Panorthosia (část z Obecné porada o nápravě věcí lidských)

Důvodem pro tento výběr bylo to, že se jedná o díla, ve kterých se autor zabývá výchovou a jejími možnostmi při ovlivňování člověka.

## **5.4 Postup při aplikaci obsahové analýzy**

Podle Plichtové (1996) je základní postup při aplikaci obsahové analýzy rozdělen do několika fází a procedur. Nejprve se stanoví definice a identifikace vhodných dokumentů pro aplikaci obsahové analýzy. Dále se dokumenty shromažďují a upravují. V následující fázi se definují základní jednotky, vytvoří systém kategorií a těmto kategoriím odpovídajících kódů. Poté se celý text kóduje tak, že se určité části přiřazují do jednotlivých kategorií. Při aplikaci obsahové analýzy je možné zvolit jeden ze dvou přístupů – manifestní nebo interpretativní obsahovou analýzu. Manifestní obsahová analýza zkoumá základní rámec textu, jeho povrchové a explicitní obsahy. Interpretativní obsahová analýza navíc zkoumá i implicitní významy skryté v textu či jeho formě. Obě tyto metody je možné, a také vhodné, vzájemně kombinovat, abychom získali výhody obou přístupů. Zakódovaná

data je poté možno analyzovat pomocí některé z kvalitativních metod nebo je zpracovat pomocí statistických metod.

#### 5.4.1 Kategorizace

Analýza lidských produktů v kvalitativním výzkumu se uskutečňuje prostřednictvím analytických kategorií (Gavora, 2006). Ferjenčík (2000, str. 102) dokonce říká, že „*obsahová analýza stojí a padá na svých kategoriích*“.

V každém výzkumu je potřeba zvážit, co bude základní jednotkou analýzy a jaká bude její velikost. Ferjenčík (2000) uvádí čtyři základní možnosti:

- Bazální analytická jednotka může být jednotlivé slovo nebo symbol. Text je takto možné rozložit na jednotlivá slova a postupně je přiřazovat do předem stanovených kategorií. Tato slovní jednotka pak nabízí různé možnosti další analýzy, kdy se může jednat například na sledování slovního druhu nebo na sémantickou rovinu slov.
- Zaměření se na téma, kdy tématem není námět textu, ale jednotlivá tvrzení nebo výrok v textu obsažený. Může jím být například prezentace sebe v textu.
- Analyzovanou jednotkou může být rovněž i „charakter“, čímž můžeme rozumět nějakou vlastnost nebo osobu.
- Poslední kategorie je opakem první jednotky. Zde se jedná o největší kategorii, ve které se již neanalyzuje jednotka, která by byla tvořena slovem, ale kategorií jsou naopak větší celky, kterými mohou být věty nebo celé odstavce, které se vztahují k určitému tématu.

#### 5.4.2 Stanovené kategorie obsahové analýzy

Kategorie obsahové analýzy byly vytvořeny na základě stanoveného hlavního resp. dílčích cílů výzkumu. Tyto kategorie jsou uvedeny přehledně v následující tabulce:

Tabulka č. 1 – rozdělení cílů a kategorie

<i>Hlavní cíl</i>	<i>Dílčí cíl</i>	<i>Kategorie</i>
Analyzovat Komenského myšlenky v jeho vybraných dílech, které se týkají problematiky výchovy, jejího cíle a funkcí při utváření člověka a tímto i celé společnosti.	Analýza definování výchovy ve vybraných dílech Jana Amose Komenského	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definice výchovy</li> </ul>
	Analýza prvků výchovy (prostředky, činitele a předmět) ve vybraných dílech Jana Amose Komenského	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prostředky výchovy</li> <li>• Činitele výchovy</li> <li>• Předmět výchovy</li> </ul>
	Analýza všennápravy společnosti prostřednictvím výchovy ve vybraných dílech Jana Amose Komenského	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definice vševýchovy</li> <li>• Objekt vševýchovy</li> </ul>
	Analýza možností změny u člověka, společnosti a školy ve vybraných dílech Jana Amose Komenského	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zdroje výchovy</li> <li>• Možnosti nápravy sebe sama</li> <li>• Možnosti nápravy školy</li> <li>• Možnosti nápravy v rodině</li> </ul>

## 6 VÝSLEDKY OBSAHOVÉ ANALÝZY

V této části práce se zabýváme analýzou vybraných dvou děl Jana Amose Komenského, kdy postupně analyzujeme dle stanovených kategorií jednotlivé texty, které rovněž dáváme do souvislosti s myšlenkami především Patočky a Flosse. Poté dochází ke komparaci obou těchto Komenského děl. Ke Komenského dílu a k jeho myšlenkám, je zapotřebí hledět z perspektivy, kterou k němu má filosof Jan Patočka (1997, s. 21): „*Komenský je náš veliký blízký a veliký cizí. Rozumíme některým jeho výsledkům. Nerozumíme jeho kořenům. I tím však, že je nám cizí, může nám prokazovat službu. Ukazuje nám za meze našeho duševního universa. Musíme, jdouce s ním, pokusit se prožít tento svět křesťanské moudrosti a křesťanské touhy*“.

### 6.1 Panorthosia (Všenáprava)

Všenáprava je dle Patočky (1997, s. 142-143) ze všech částí pansofického souboru dílem, které je nejzajímavější a i přes jeho utopický ráz i nejmodernější. Zde můžeme najít zásady mezinárodního dorozumění: zapomenou na minulé, vzájemný smír, vzájemná spolupráce. Podporovat to bude nová filosofie, nová politika, ale i nové náboženství, kterým bude tolerantní křesťanství.

#### 6.1.1 Definice a význam všenápravy

Komenský (1966, s. 384) definuje všenápravu jako: „*uvedení dobré věci, propadající nápravě, v původní dobrý stav.*“

Komenský (1966, s. 384) uvozuje Panorthosii jako úvahu „*jak by se už konečně měl napravit (dobrodiním všech předešlých nauk) veřejný stav vzdělání, náboženství a politiky, čili jak vyvrátit rychle a od základu velký Babylon našich zmatků a jak ukázat národům světa boží Sion v jeho vznešeném světě*“.

Komenský (1966, s. 384) vnímá všenápravu jako „*univerzální, všeobecnou, plnou nápravu 1. všech, 2. ve všem, 3. všestranně, veskrze*“.

Komenský (1966, s. 384) vnímá nápravu lidí jako něco, co je univerzální člověku a tyto své myšlenky dále rozvíjí. Náprava všech: „*Všech, tj. stavů i jednotlivců. Aby nebyl reformován ten, nebo onen bez ostatních, nýbrž všichni zároveň, kněží, vzdělanci, držitelé moci. A nejenom na nějakém jednom místě nebo v jednom národě, nýbrž kdekoli po světě.*“



*A ne pouze někteří, nečetní nebo nemnozí, nýbrž všichni, kteří jsou účastni lidské podstaty tak, aby byli povznášeni k dokonalosti téže podstaty“.*

Náprava je takto vnímána jako to, co je nutné pro všechny bez jakýchkoli rozdílů. Komenský se domnívá, že celá lidská společnost potřebuje jakousi nápravu, která je zde nutná. Je možná záměrné, že jmenuje právě představitele moci, vzdělance, ale i kněze. Tito by měli ve fungující společnosti právě těmi, kteří by měli vzhledem ke svému postavení, dodržovat určitá pravidla a normy dané společnosti v nejvyšší možné míře.

- Ve všem: *„A přejeme si, aby všichni byli vedeni v dokonalosti ve všem, co znamená celého člověka a co jej utváří k plnému obraz božímu; čili aby člověk dovedl vést své obcování s věcmi, které má pod sebou, určené k svému užitku; a s lidmi, které má vedle sebe, přidané sobě za společníky; a s Bohem nad sebou, pramenem své blaženosti“* (Komenský, 1966, s. 384).

Komenský takto považuje, aby náprava člověka, jelikož ta je pro všechny univerzální, byla ve všech oblastech, která by člověka vedla k dokonalosti.

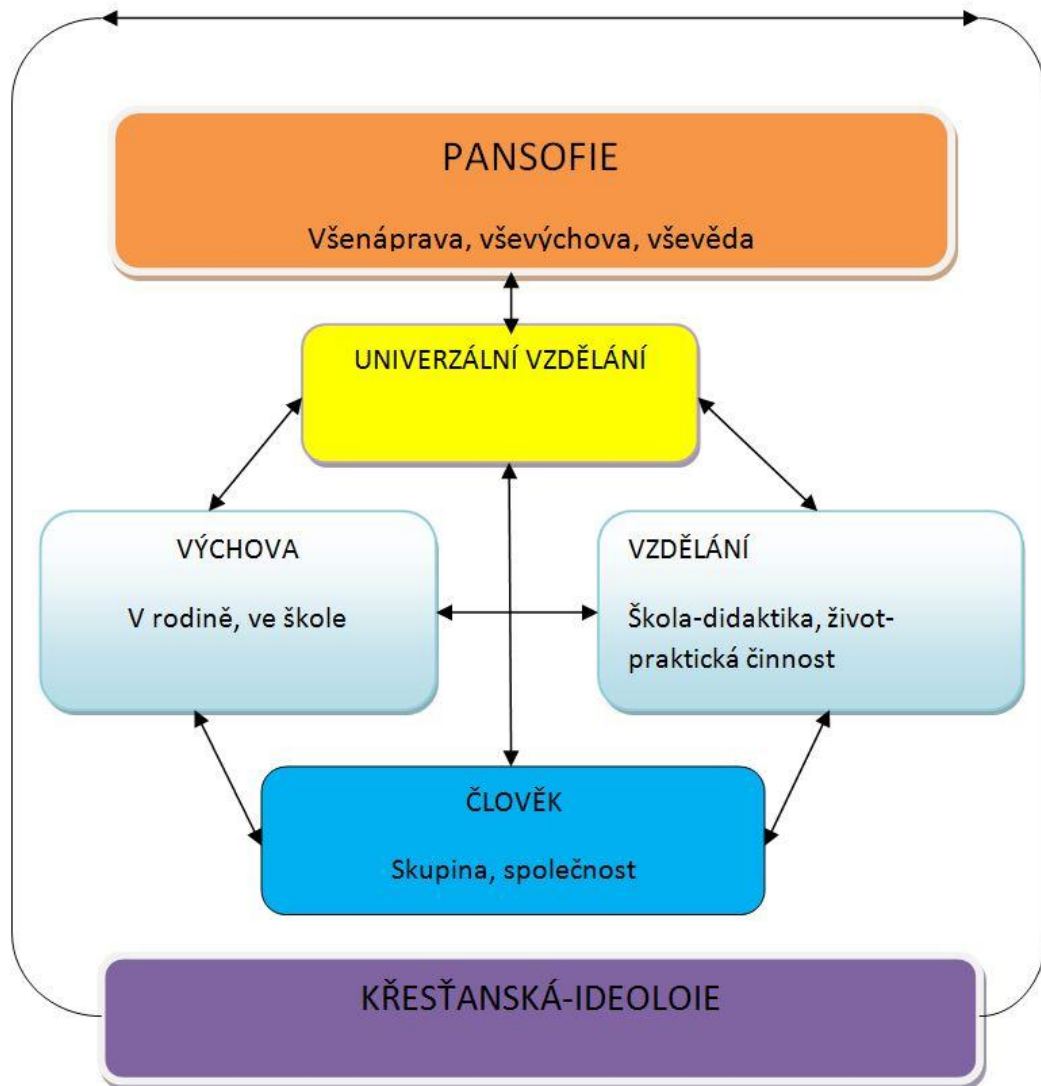
- Všestranně veskrze: *„A dále si přejeme, aby toto své obcování dovedl každý konat všestranně, plně, opravdově, vlídně“.*

*„Toho by se dalo dosíci zavedením všeobecné filosofie, která by vychovávala všem věcem smyslům i rozumovým úvahám do té míry, že by nemohl nesouhlasit nikdo se zdravým rozumem, i kdyby chtěl. A zavedením všeobecného náboženství, které jedině tak by odhalovalo tajemství a uctívání jediného Boha, že by nemohl nikdo jinak Boha vyznávat nebo uctívat nebo i jen chtít uctívat. A zavedením politiky všeobecné, která by udržovala celé lidské pokolení v řádu jednom, ustavičném, sladkém, vesměs bezpečném, tak aby nikomu nebylo snadno vybočít; a i kdyby bylo, aby nechtěl, a i kdyby chtěl, aby nemohl“* (Komenský, 1966, s. 384).

Dle Patočky (1997, s. 148) zde vidíme další formu vševýchovného úsilí, další podobu jeho snahy, aby celé universum bylo pojato jako sub specie edutationis, neboli z hlediska výchovy, aby celý lidský život byl touto výchovou zracionalizován, prosvícen a proplánován. Didaktické a všenápravné úsilí patří k sobě navzájem a výchova nezvládá jen určitý úsek lidského života, ale rovněž se vztahuje i na vychovávajícího, na dospělého, na kolektiv, ale i jeho instituce. Žádná složka společnosti není cizí výchově a výchova zasahuje do všech, je něčím universálním. Výchova implikuje jednotu a vyrovnávání lidské jednotné civilizaci, vytvořené jednotným světlem rozumu. Bez této uvedené jednoty je všech-

no úsilí jednotlivců o pokroky a vynálezy beznadějně a nevede k vyššímu stupni života. Společnost se proto musí stát universální lidskou společností a výchova vševýchovou.

Obrázek 4. Schéma Pansofie



Zdroj: vlastní

### 6.1.2 Složky nápravy

Komenský zde definuje tři nezbytně se setkávající složky, mezi které řadí: *předmět nápravy*, *činitel nápravy* a *prostředek nápravy*. Na těchto složkách pak dle něj vyvstává *úkon nápravy* a *moudrost k němu potřebná*. Komenský dále definuje, tyto tři složky nápravy a to následovně:

### a) Předmět nápravy

Předmět nápravy je dle Komenského (1966, s. 391): „*dobrá věc, která se začala kazit a má být uvedena v původní stav. Vyžadují se tedy při ní tři podmínky: pro něž by se zaslouhovala nápravné péče: 1. Aby to bylo něco, co je samo v sobě dobré, 2. Ale utrpělo porušení, 3. které je však jen počáteční.*

K nápravě může dojít právě na základě toho, že věc, která není dobrá, zasluhuje spíše zkázu než nápravu, dobrá věc zasluhuje nápravu, aby nezanikla, co je méně porušeno, napravuje se snáze a naopak co je více porušeno, napravuje se složitěji, co je naprosto zkažené, nedá se napravit, nepodlehnout porušení je lehčí než být napravitelný, ale být napravitelný v lepší stav než byl dříve, je lepší než být porušen (Komenský, 1966, s. 391).

Tyto názory jsou velmi důležité pro možnosti nápravy lidí, kdy je u něj víra v to, že je možné dojít k nápravě ve všech případech, pokud není vše naprosto zkažené. Náprava je tedy skoro vždy možná a je stále lepší věci napravovat k lepšímu, než je zanechat v původním porušení.

### b) Činitel nápravy

„*Činitelem nápravy je někdo, kdo má znalost možnost i vůli k nápravě porušené věci (neboť jako se samo nic netvoří, tak se ani samo nepřetvořuje. Odtud poučka: kde nikdo nenapravuje, není nápravy. Na napraviteli se požaduje trojí věc: Znat, moci, chtít. Odstraň jen jedno z nich, náprava nepůjde*“ (Komenský, 1966, s. 391).

Tato myšlenka je důležitá pro samotný pohled na to, jak by měl vychovávající vypadat a že není nutné jen to, aby měl potřebné znalosti, které jsou samozřejmě nutností, ale jeho působení je rovněž ovlivněno i tím, zda k danému úsilí má rovněž i patřičné prostředky, ale v osobní rovině i nějakou motivaci vychovávaného někam vést. Pokud by došlo k tomu, že by se všechny tyto uvedené předpoklady v jedné osobě nebyly vždy přítomny, dochází k tomu, že výchova není dle Komenského možná. Tímto pak Komenský klade velké nároky na vychovávajícího.

Tyto své myšlenky „*znát, moci a chtít*“ Komenský dále rozvíjí, když napravitel má znát smysl věci neporušené, příčiny porušení, prostředky, které má postavit proti němu.

Kdo nezná smysl věcí, nezná cíl obnovy. Kdo nezná příčiny porušení, nezná formu obnovy, kdo nezná léky, nezná působilce obnovy. (To jest, neumí porušené napravit. Naopak pochopit příčiny je základem nápravy). (Komenský, 1966, s. 392).

Vychovávající má tedy znát, jak by měl vypadat cíl výchovy, který musí vycházet ze smyslu, který věci mají. Zároveň musí znát i to, z jakého důvodu došlo k porušení a vědět, jak je možné dojít k nápravě.

*„Moci má napravitel skrze právo a spravedlnost, skrze vhodnou příležitost, či příznivé poměry, skrze vlastní síly. Neboť vůči cizím věcem nemáme žádné právo. Na odlehlé věci činitel nedosáhne. Ale také na věci blízké, přesahující síly činitelovy, je útok bez vyhlídek“ (Komenský, 1966, s. 392).*

Komenský zde upozorňuje na to, že vychovávající může působit jenom tam, kde je to pro něj možné a pokud jeho síly nejsou k výchově dostatečné, je tato jeho snaha zbytečná.

*„Chtít se vyžaduje při napraviteli proto, aby uskutečňoval to, co zná a může. Neboť kdo umí dobře činit a nečiní, hřích má. Odtud je svět plný hříšníků, poněvadž nechtějí dělat, o čem vědí, že to udělat mají“ (Komenský, 1966, s. 392).*

Komenský apeluje na vychovávající, aby při výchově byli aktivní a zasahovali, tam kde je to zapotřebí, pokud zde vidí, že je tento jejich zásah vhodný. Vychovatel by takto měl být při výchově angažovaný.

### **c) Prostředek nápravy**

*„Prostředek nápravy je něco, co má schopnost zjednat nápravu. Neboť každý původce činnosti potřebuje nástroje, pomocí něhož by jednal. Odtud poučka: Neužije-li se žádného prostředku nápravného, nic se nenapraví. Mohoucnost nápravného prostředku se dělí ve tři složky, tj. ve schopnost zastavit příčiny poruchy, porušené uvést zpět v náležitou formu, nápravu ustálit.“ (Komenský, 1966, s. 392).*

Komenský tímto sděluje, že nelze takto napravovat cokoli a kohokoli, aniž bychom k tomu měli daný nějaký účinný prostředek, nástroj, kterým by bylo možno sjednat nápravu. Pokud žádného nástroje není použito, nemůže dojít k žádné nápravě. Nápravný prostředek pak musí být účinný ve třech svých stádiích, kdy se má zastavit příčina porušení, poté se věc má uvést ve svou původní formu a tato náprava má být trvalá. Pokud by prostředek nápravy v sobě neobsahoval tyto trojici, nemohlo by dojít k žádné nápravě, jelikož ta by ve svém smyslu nebyla úplná.

Zároveň je nutné, aby činitel nápravy znal příčinu, proč k porušení došlo, bez které vlastně nelze správně porušení pochopit a dále napravit. Až poté by měl činitel nápravy

použit daného nástroje k tomu, aby sjednal nápravu a cílit k tomu, aby náprava byla udržena v dané požadované formě.

*„Neboť neobnoví-li se pravá forma, není žádné nápravy. Jestliže se pevně neustálí, co je už napraveno, porucha se velmi snadno vrací“* (Komenský, 1966, s. 393).

Komenský takto apeluje na to, aby byla náprava pevně ustálená, jinak úsilí zde vynaložené vzejde vniveč a porucha se znovu objeví.

*„Schopnost zastavit příčiny poruch je něco opačného, protikladného tomu, co působí poruchu. Neboť protiklady jakožto protiklady se navzájem napadají a zapuzují, tím se překážejí a konečně se oslabují, lámou a ničí. Formou nápravy věcí je právě idea věcí, pokud jde o počet, pořad a pojítka složek“* (Komenský, 1966, s. 393).

K pochopení tohoto je nutné znát Komenského náhled na svět věcí a idejí. Podle Komenského (1968, s. 242) Bůh stvořil svět podle idejí obsažených ve své mysli. Svět je dle něj rozčleněn na tři vrstvy (světy): vrstvu božích věcí, vrstvu přirozených věcí a vrstvu věcí lidských, které jsou vůči sobě souběžné a mají společné obecné principy. Svět idejí je lidskému poznání buď zcela, nebo z větší části nedostupný, tyto ideje jsou jen v mysli boží. Svět věcí lidských se díky lidskému nevědění dostal do nesouladu s ostatními vrstvami. Je to svět, který člověk vytváří svou vlastní činností. Lidem je přístupná vrstva přírody nebo také přirozených věcí, z nichž může člověk vyčíst obecné principy a na základě jejich poznání uvést do pořádku vrstvu věcí lidských včetně výchovy. Tento svět vnímáme našimi smysly. Mezi všemi vrstvami panuje vztah harmonie a všechny obsahují božské.

Díky pozorování přírody proto můžeme dojít k tomu, jak by měl vypadat harmonický svět, protože příroda neměnila boží ideu na rozdíl od člověka, a díky správnému pohledu na tuto přírodu, můžeme najít ideu boží, ke které by měla vést náprava člověka a celé lidské společnosti.

Všechny věci se řídí ve svém bytí věčně danými formami, esencemi. Věci tohoto světa, jejich konkrétní bytí, jejich existence je jen jakýmsi viditelným otiskem, v hloubi jejich hmotnosti působících esencí. Dostát svému určení – to je pravý smysl bytí věcí, i bytí lidského. Proto ona úcta ke všemu neměnnému, proto ona snaha nic neměnit (Floss, 1970, s. 63).

*„Ale také všemožných nových opor, potřebuje napravená věc, aby nepřišla odkudkoli zase nějaká porucha. Neboť: co je napraveno, může se zase zkazit. A to snáze než dříve. (Neboť neduh napolo přestálý se velmi rád vrací.)Proto je třeba ještě větší péče než*

*dříve, aby se věc napravená stala ještě pevnější než před poruchou“ (Komenský, 1966, s. 393).*

Komenský zde v analogii na přírodu vnímá, že pokud má být náprava účinná, musí být postavena na pevnějších základech, než jak tomu bylo přirozeně před poruchou. V opačném případě je pravděpodobné, že by opět mohlo dojít k porušení.

*„Plné uplatnění léčivých prostředků má smysl ten, aby byl napraven celek, je-li porušen celek, jestliže jen některé části, aby byly napraveny všechny porušené části, není-li možno všechny, tedy alespoň hlavnější, které zakládají podstatu, věci a konečně aby se nezkoušelo napravit, co není porušeno“ (Komenský, 1966, s. 394).*

K nápravě musí docházet především úplné, jedině tak totiž může dojít k nějaké pozitivní změně. Na druhou stranu se Komenský zde smiřuje i s možností, že náprava celková a to k ideálnímu stavu již není možná a v tomto případě je důležité, alespoň napravit to, co je nejdůležitější. Naopak upozorňuje na to, že náprava nemůže být tam, kde je všechno v pořádku. Toto dále rozvíjí následovně: *„Napravovat část, je-li porušen celek, znamená nenapravit nic. (Neboť zdravá část bude napadena znovu). Napravovat méně důležité části, jsou-li porušeny hlavní, znamená nenapravit nic. (Neboť hlavní složky jsou základem věci a způsobují její užitečnost nebo neúžitečnost.) Napravovat něco, co není porušeno, znamená porušit to. (Neboť být neporušen je tolik, jako být v pravém stavu; vzdalovat se od něho, znamená porušení.) Nenapravuj, co není porušeno; činiš-li tak, přece porušuješ. Musíme se tedy varovat, přehnané a neopatrné horlivosti“ (Komenský (1966, s. 394).*

Napravovat je tedy zapotřebí všechno a to postupně dle závažnosti daného porušení. Pokud porušeno však nic není, znamená to, že věc je ve svém původním a ideálním stavu a pokud by zde docházelo k jakémukoli pokusu o nápravu, došlo by naopak k samotnému porušení.

*„Spořádané uplatnění prostředků spočívá v tom, aby začátek byl učiněn odstraněním rušících věcí, i když snad jde o nejznamenitější část celku, na to budtíž napravitelné základní části, na nichž ostatní závisí, konečně všechny části, aby nic nezůstalo bez nápravy“ (Komenský, 1966, s. 394).*

Komenský tedy vnímá analogicky to, že k nápravě musí docházet postupně, od celku, od hlavních částí, až po ty méně důležité, pokud se toto pravidlo poruší, k nápravě nedojde a výchovné úsilí je zbytečné.

### 6.1.3 Definice a možnosti všenápravy společnosti

*„Tolik o nápravě; všeobecná náprava má tytéž požadavky, ale univerzálně; tj. musí být napraveno všechno, musí napravovat všichni, nápravné prostředky musí být všeho způsobu. Úkon nápravy musí být naprosto všeobecný, co nejjednodušší, a tím i dobrovolný“* (Komenský, 1966, s. 394).

Náprava je něco univerzálního, co je možné aplikovat na celou lidskou společnost, na druhou stranu i poznamenává, že úkon této nápravy musí být všeobecný a dobrovolný a vychází takto z univerzálního přirozeného řádu, který je pro všechny stejný, všichni jej mohou chápat stejně, a proto jej mohou i dobrovolně plnit. K onomu plnění by tedy nemělo docházet nějakým nedobrovolným donucením. Tato idea dobrovolnosti při změně je důležitá, jelikož by měla vycházet z rozumového vyhodnocení vhodnosti určitého chování, které je možno dále prostřednictvím činitele, ale i sebe sama napravit a takto pojmout za své. Pokud by došlo k násilné změně, ta by spíše vedla k odporu k této požadované změně.

Náprava musí být všeobecná, ale stát se musí především u křesťanů, díky tomuto se bude dále rozšiřovat křesťanské vzdělání i ve všech dalších národech. Toto rozšíření však nebude tak exkluzivní, aby k ní druzí nepřispěli. Ne proto, že je evropská, ale proto, že je v reformě nejpokročilejší, má tedy náskok, což je pro evropskou vzdělanost výhodou (Patočka, 1997, s. 221).

Na prvním místě při nápravě stojí u Komenského Bůh, protože on byl na počátku dokonalým stvořitelem dokonalého světa. Tento svět předal do rukou člověka ne jako nadřazeného správce, ale jako poslední stvořené bytosti. To, že člověk zkazil svět, není důvodem ke skepsi. Lidská přirozenost není navždy nenapravitelně ztracená, a člověku je dána možnost k návratu k podstatě vlastního stvoření. Protože jeho předobrazem byl sám Bůh, který v lidském nitru otiskl část své vlastní moudrosti, své dobroty. Výchova a rozvoj vzdělanosti dávají šanci ony skryté potence znovu najít a otevřít (Procházka, 2012, s. 27).

*„Napravit nutno všechny naše vzácné statky, dobrým stvořitelem nám všem buď hned při narození dané, nebo později štědře přidané, ale od nás a z nás veskrze porušené; musíme je tedy obnovit veskrze, nechceme – li zahynout. Panorthosia klade tedy tři požadavky: abychom napravili všechny své statky, které utrpěly porušení a ještě se nevzpírají nápravy, v nás všech, všemi způsoby“* (Komenský, 1966, s. 394- 395).

Zde opět Komenský apeluje na to, že změna je nutná u všech, nikoli jen u těch nejnuznějších, ale i u vysokých vrstev. Požaduje, aby se napravilo vše, co bylo porušeno prá-

vě zásahem člověka do ideálního stavu věcí. K nápravě musí dojít, pokud tato náprava je zde stále možná a to prostřednictvím všech dostupných prostředků, které jsou člověku k dispozici. Člověk je zde opět aktivním subjektem, který má za úkol všenápravu vlastní společnosti a vlastního světa.

*„Všechno se musí napravit, pravím, co se týče styku s věcmi, s lidmi, s Bohem; čili vzdělanost, politika, náboženství. A musí být napraveni všichni: všechny stavy, věky, pohlaví, národy, bez ponechání jakékoli kapky nákazy pokud možno. A veskrze, tj. co nejpravdivěji, ne pokrytecky, pronikavě, ne povrchně; důsledně, ne nahodile. Napravitelé zde budou všichni dohromady i každý zvlášť; lidé, stavy, národy, poněvadž všichni v celku i každý zvlášť jsou lidé“ (Komenský, 1966, s. 395).*

Napravovat se mají takto lidé sami. Komenský takto na člověka klade velké nároky, aby byl sám vědomým tvůrcem velkého vzestupu všeho bytí. Bůh v jeho pojetí není něčím, co je nad námi, ale spíše co stojí před námi a k čemu je nutno směřovat. Je výzvou lidskému úsilí a stává se tak lidskou budoucností (Floss, 1970, s. 145).

K nápravě má docházet ve všech směrech, které mohly být člověkem porušeny od své původní ideje. Mezi tyto oblasti Komenský řadí proto oblasti, které mohl ovlivnit svým přičiněním člověk a takto se odklonil od boží podstaty. Mezi tyto oblasti proto Komenský řadí vzdělanost, politiku a dokonce i náboženství. Komenský však tímto svým postojem nechce dojít k novému náboženství, ale tou pravou vírou by zde stále mělo být křesťanství, které by však mělo odrážet to, co bylo dáno původně od Boha, nikoli to, co si do něj lidé sami v průběhu času sami přidali.

*„Vědět budou všichni jak napravovat (sebe sama každý živý člověk, své stádečko spolu se sebou každý hospodář, každý učitel, každý sluha církve, každá hlava obce) budou-li řádně poučeni o smyslu věcí a budou-li pak rozumět, čeho je nutně k řízení sebe sama i jiných a k zamezování chybných kroků nebo k jejich nápravě pokud se již staly“ (Komenský, 1966, s. 395).*

Všichni mají napravovat sebe sama a poté své okolí. Napravit sebe sama je takto základem jakéhokoli nápravného úspěchu, protože jedině člověk, který sám sebe napravitel a změnil k lepšímu, může k tomuto vést i ostatní lidi. Napravovat je lidskou přirozeností, něčím, co je pro člověka univerzální a člověk by k tomuto měl dále směřovat. Člověk však musí být správně poučen o tom, kam by měl svou nápravou a svým nápravným působením



směřovat, pokud by takto poučen nebyl, nemohlo by dojít k všeobecné nápravě všech lidí, jelikož toto by bylo zcela roztrženo.

Univerzálnost nápravy znamená, že počínaje sám od sebe musí každý podporovat nápravu všech menších i odlišných společností, jejichž je členem, až k nejobsáhlejším. Tím přestane nahodilost, bezplánovitosti lidského života, tím přestane naše samosvojnost (Patočka, 1997, s. 221).

*„Ideami všech náprav budou:*

- I. *Jasně příkazy zdravého rozumu*
- II. *Krásné příklady světa hmotného*
- III. *Rozličné boží připomínky“* (Komenský, 1966, s. 396)

Ideu takto u Komenského tvoří lidský rozum, který je schopen poznat, co je a co naopak není dobré, inspiraci by měl člověk hledat především v krásách, které může vidět okolo sebe, v přírodě a to, co není viditelné, má poznat prostřednictvím Boha.

*„Prostředky schopné obnovit pravý způsob našeho blaženého stavu budou: nová filosofie, nová teologie a nová politika, založená na zákonech všeobecnosti, jednoduchosti a dobrovolnosti“* (Komenský, 1966, s. 397).

#### **6.1.4 Náprava v sobě samém**

*„Sebe samy nejdříve napravovat vynasnaží se ovšem v první řadě ti, kteří stojí v čele, mají rovnat jiné (hospodáři a hospodyně, učitelé, představení obcí atd.). Jednak proto, že láska dobře zřízená začíná u sebe, jednak proto, že nic nemůže rovnat, leč co je samo rovné, i proto, poněvadž je nutno, aby nejdříve v sobě samém sbíral sílu každý činitel, který má konat mocné činy“* (Komenský, 1966, s. 429).

Pokud má být náprava účinná, měla by nejprve vycházet ze sebe sama a nejvíce a nejdříve by měli o svou nápravu dbát ti, kteří mají za úkol napravovat jiné. Pokud by ten, kdo má sám napravovat, měl určité vady, nemohlo by jeho výchovné působení být vhodné a nedocházelo by proto k požadované nápravě.

*„Cíl tvé sebenápravy bude, aby ses (s pomocí boží) uváděl v ten stav, v kterém by ti bylo dobře na duchu i na těle, zde i navěky. Toho dosáhneš, budeš-li vůči věcem, lidem i samému Bohu chovat tak, abys mohl ze všech stran očekávat mír a pokoj, pomoc a útěchu, získávaje si potřebných věcí jen tolik, kolik stačí v pravé míře, ani více ani méně; za-*

*chovávaje všestranně mír se všemi bližními, s nimiž musíš přebývat, tak abys raději měl všechny za přátele než jednoho jedinkého nepřitelem; a slouže pravému Bohu tak oddaně, abys mohl plnou nadějí doufat v jeho náklonnost“ (Komenský, 1966, s. 429).*

Cílem svénápravy má být harmonický stav, ve kterém bude člověku dobře. Dosažení tohoto má být vhodným chováním k ostatním lidem, k okolí a rovněž i k Bohu samotnému. Prostřednictvím tohoto chování může pak člověk i od ostatních očekávat podobné zacházení. Bylo by však nutné, aby zde i ostatní k tomuto chování byli vedeni.

*„Kořenem této první nápravy bude trojí povinná láska: k sobě, k bližnímu, k Bohu. K sobě, aby ses nezapomněl na svou nedbalost; k bližnímu, abys vlastním příkazem nekazil toho, koho máš povznášet; k Bohu, abys jej nezbavoval své cti a slávy, které nabývá ze spasení mnohých, také ze spasení tvého a těch, kteří mohou být zachráněni tvým přičiněním“ (Komenský, 1966, s. 429).*

Člověk má milovat tedy sebe sama a to z důvodu, aby se nezanedbával především duševně, ale má milovat i lidi ve svém okolí, aby je nekazil, ale naopak aby je dobře vedl a povznášel a rovněž musí člověk milovat i Boha.

*„Prostředky takovéto nápravy budou: zaprvé odstranění překážek, které jsou: a) přílišné sebezanedbávání, b) přílišná všetečnost, c) předstíraná péče, pokrytectví. Z druhé: dosažení prostředků opačných těchto vlastnostem, abys přimkl a) k sobě samému neustálou obavou a starostí, abys nezapomněl; b) k svému bližnímu jakožto k obrazu božím nejčistší láskou a úctou, abys nikomu po žádné stránce neublížil; c) k Bohu samému, abys na něm stále tkvěl, snaže se celým srdcem líbit jemu jedinému. Za třetí: nepohnutelné posílení v těchto vlastnostech. Toho se dosáhne, přičiníš-li se abys byl a) svým mocným králem neslouže žádostivostem a citům, nýbrž je donucuje, aby sloužily tobě, b) svému bližnímu ochotným sluhou, osvědčuje k němu účinnou lásku, c) svému Bohu cele oddán ke konání i snášení všeliké jeho vůle zde i navěky“ (Komenský, 1966, s. 430).*

Vychovávání není funkcí přípravy a uvádění dětí, mládeže, noviců do skutečnosti, s níž je třeba se seznámit a připravit se tak na dospělost, na praktický život, na obstarávání všeho toho, čeho je člověku, vsazenému do běhu světa, zapotřebí. Výchova se obrací na celý život člověka, nejen na jeho počáteční, vstupní fáze. Ani není vyzbrojováním pro určité zaměstnání, občanské fungování či jiné partikulární zřetele. Lidskost je vysokým určením a přesahuje jakoukoli specializaci (Palouš, 1992, s. 63).

*„Způsob k snadnému provádění těchto zásad. Proto ať konáš cokoli vždycky: vyber věci nemnoho, neboť mnohost rozptyluje, nemnohost soustřeďuje; ale nejlepších, neboť jedno nejlepší vydá za mnoho méně dobrých; a těch se pevně drž, aby nemohl od nich býti odtržen a znovu zapleten v mnohost a malichernosti“ (Komenský, 1966, s. 431).*

Člověk by si při výběru své sebenápravy měl vybrat jen několik málo věcí, které by chtěl u sebe zlepšit, ale musí vybírat ty, které jsou nejlepší, a tohoto svého výběru by se měl pevně držet.

Důležitou stránku lidského života tvoří dle Komenského probudilost. Život by měl být prožíván tak, aby se člověk skutečně účastnil tohoto procesu osvěty a prohlubujícího se smyslu, který kolem něho rozvíjí. Jít přímo k věcem, nespoléhat na cizí názory a autority, neutápět se v žádné tradici, například ani v tradici staré, antické filosofie s její naprostou neúplností, s jejím dětinstvím, neutápět se též ve zbytečném mnohovědění a knihomilství (Patočka, 1997, s. 222-223).

### **6.1.5 Náprava rodiny**

*„Neblíží stupeň bude, aby každý sám, sám jsa napraven podle zalíbení božího, napravoval ty, které má nejbliže kolem sebe, svou rodinu. Za prvé proto, že činná zdatnost se vylévá nejdříve na nejbližší okolí. Dále proto, aby mohly být napraveny státy a církve, které sestávají z rodin“ (Komenský, 1966, s. 433).*

Základem nápravy a lidského působení musí být dle Komenského výchova v rodině. Zde dochází k primární socializaci a tedy tvoření sociálního člověka. Díky nápravě rodiny, která je základem společnosti, mohou být napravovány i její instituce, včetně státu a církve. Jedná se takto o postupnou nápravu od nápravy jednodušší a menší, tedy od nápravy člověka k nápravě rodiny a posléze až k nápravám přesahujícím vlastní nejbližší okolí člověka, tedy k nápravě států a posléze i celé lidské společnosti.

*„Dům budiž jako úl plný včel bez trubců, aby se rovněž plnil medem bez nedostatku; a budiž jako mraveniště stálou pracovním všech tam bydlících“ (Komenský, 1966, s. 434).*

Komenský zde zdůrazňuje to, že v rodině by měli všichni mít nějaké užitečné poslání, své místo a jehož základem by vždy měla být činná práce. Svou roli a poslání by každý měl znát a k těmto uvedeným dále směřovat.

*„Náprava každé rodiny bude nejlepší, bude-li v každém domě:*

- Škola,
- Církev,
- *Malý stát*“ (Komenský, 1966, s. 435).

V rodině vnímá Komenský (1966, s. 435) uspořádání celé společnosti, kterou chápe opět univerzálně, vidí v ní školu, církev i stát. K jednotlivým těmto bodům se dále věnuje následovně: „*Školou bude dům, přičiníme-li se, aby se každý z domácích denně přiučoval něčemu užitečnému a to jednak od samého Boha, z každodenního čtení částky Slova božího (při ranních a večerních modlitbách), jednak od lidí, z předčítání nějaké pozoruhodné příhody nebo nějakého dobrého poučení o kterýchkoli slušných věcech. Bylo by dobře, kdyby se u stolu zaváděly užitečné hovory, při nichž by každý přednes, co dobrého mu přišlo na mysl, (při ranním zpěvu nebo při předčítání Písma či nějakého příběhu nebo při novince, přinesené toho dne odkudkoli) a to buď formou rozboru, nebo zprávy.*“

Škola je v rodině vnímána jako místo, kde by mělo docházet ke vzdělávání a člověk by se měl v ní stále něčemu novému učit. Rodinní příslušníci by spolu měli komunikovat a navzájem si vyměňovat své znalosti nebo své postřehy a tímto by mohli vzdělávat sebe sama a zároveň i své okolí.

„*Církvi bude každý dům, shromáždí-li se každodenně všichni, aby velebením modlitbami slavili Boha a posilovali se ve vřelosti víry*“ (Komenský, 1966, s. 435).

V rodině má dle Komenského docházet k modlitbám a není k tomuto vždy zapotřebí sakrálních budov. Díky tomuto budou členové rodiny v sobě posilovat svou vlastní víru a to automaticky a přirozeně.

„*Podobu státu budou mít každé rodinné společenství, bude-li postaráno o to, aby vzájemné služby, rozdělené mezi všechny, byly ode všech správně prováděny; a budou-li ustanoveni jedni nad druhými (starší nad mladšími) za dozorce či jakoby představené až k nejvyššímu stupni buď králi nebo knížeti, nebo konšelovi, neb hospodáři, v jehož rukou by byla moc nade všemi nižšími. Buďtež také zaváděny v určitých dobách (buď v přesný den, nebo podle okolností) výslechy a soudy, aby si zvykli zastávat úkol žalobce, obžalovaného, svědka i soudce*“ (Komenský, 1966, s. 435).

Rodina by, dle názoru Komenského, měla mít nějakou vlastní hierarchickou strukturu, která by se starala o to, aby vše co je v rodině prováděno, bylo nejen kontrolováno, ale zároveň prováděno tak, jak by mělo.

*„Pouta řádu budou: psané zákony, stráž pro zachování zákonů, odměny za zachování, tresty za porušení. Psané zákony se mají dát celé rodině, aby nikdo nemohl chybovat, z neznalosti nebo používat neznalost za zástěru darebnosti“ (Komenský, 1966, s. 435).*

Komenský považuje za nutné, aby se každá rodina držela psanými pravidly, které budou všichni znát a takto dodržovat. Tyto zákony by mohly mít dle jeho názoru různou podobu, ale nesmí se zde stát, aby chyběly úplně.

### 6.1.6 Náprava škol

*„Že náprava věcí se má začínat od nápravy škol, nechť svědčí nejdříve ta okolnost, že školy jsou dílnami světla; a světlo nebo temnota rozumu, znalost nebo neznalost věcí, je opravdu prvním působitelem všeho hnutí v životě soukromém i veřejném a prvním zdrojem řádu nebo zmatků ve věcech lidských“ (Komenský, 1966, s. 438).*

Škola je dle Komenského základní institucí, která ovlivňuje ve své organizované formě nejen vzdělávání, ale i výchovu člověka.

*„A žádným jiným způsobem nedá se přivést k lepším mravům, než nápravou mládeže. K tomu přistupuje, že k takovému zvládnutí a podrobení mysli se hodí nejspíše útlejší věk, podle známé pravdy: méně porušené se napravuje snáze. Neboť děti jsou na světě nedávnými hosty, a proto se dosud nemohly mnohého zúčastnit ani získat špatné zvyky; jsou dosud ohebné na obě strany, kdežto o dospělých, zakořeněných ve špatnosti platí: Co je úplně zkaženo, to nestojí za nápravu“ (Komenský, 1966, s. 438).*

Komenský si takto uvědomuje, že výchova je neúčinnější u dětí a mládeže, jelikož ještě nejsou nikterak negativně ovlivněni. Je zde otázkou, zda Komenský vnímá dítě jako to, které přichází na svět jako nepopsaný list, který se mění prostřednictvím výchovy a nebo spíše jako něco dokonalého a nezkaženého negativní výchovou v rodině či ve škole.

*„Jestliže však sami dokonce prováděli špatnosti, pak si získali návyk, od něhož je návrat nesnadný, ne-li nemožný“ (Komenský, 1966, s. 439).*

Komenský zde upozorňuje na fakt, že pokud je člověk natolik zkažený, není u něj možná celková náprava. Toto je velmi důležité sdělení, ve kterém můžeme vnímat to, že vychovávat některé jedince už není zapotřebí, jelikož tato naše snaha se již nesetká s požadovaným výsledkem. Proto je důležitá právě výchova mládeže:

*„Takže celá naděje v lepší časy se soustřeďuje jen a jedině na správnou výchovu mládeže a tím na řádné zřízení škol“ (Komenský, 1966, s. 439).*

Komenský (1966, s. 439) se dále zabývá osobností učitele, na kterého klade opět velmi vysoké nároky, které je zapotřebí k této profesi mít: „*učitelé mají býti zbožní, dobrého chování, vzdělání, aby sami byli opravdu tací, jakými mají učinit jiné*“.

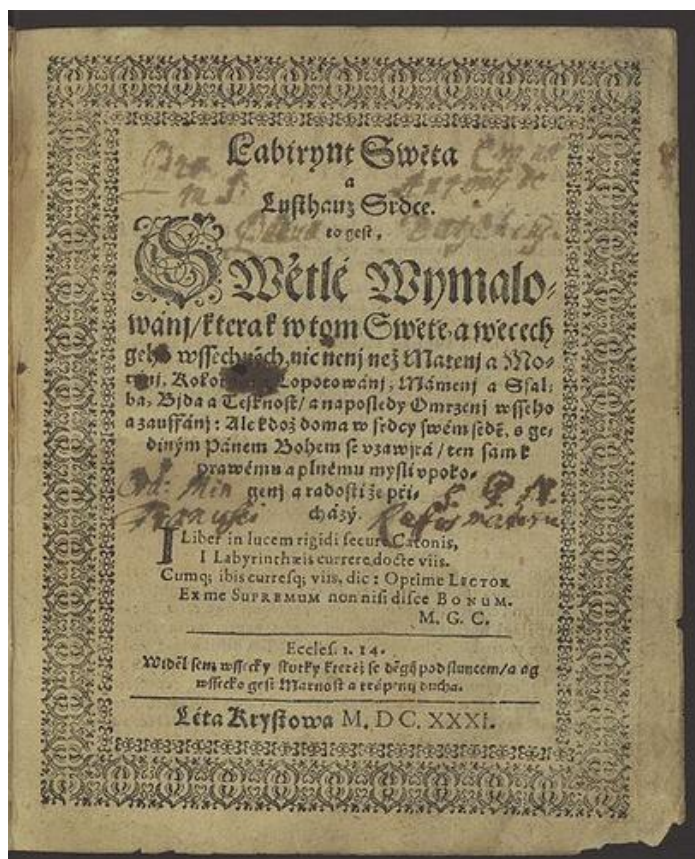
Dále klade nároky i na žáky, jejichž zájmem by mělo být dospění k určitému ideálu: „*Žáci mají být ochotní, učenliví, přičinliví tak, aby svrchovaně toužili stát se takovými, v jaké mají vyspět*“ (Komenský, 1966, s. 439-440).

## 6.2 Labyrint světa a ráj srdce

Komenský toto své alegorické dílo sám uvádí následovně: „*To jest, světlé vymalování, kterak v tom světě a věcech jeho všechněch nic není než matení a motání, kolotání a lopotivání, mámení a šalba, bída a tesknost a naposledy omrzení všeho a zoufání; ale kdož doma v srdci svém sedě, s jediným Pánem Bohem se uzavírá, ten sám kpravému a plnému mysli upokojení a radosti že přichází*“ (Komenský, 2010, s. 4).

Dílo je dle Flosse (1970, s. 66-67) napsáno jakoby jedním dechem, jedním tahem ruky a je dílem radikální skepse k současnému uspořádání světa a společnosti ale i k dosavadnímu vědění vůbec. Všude nachází jen lež, podvod a polopravdy. Skeptický sarkasmus, ve kterém je až zarážející nevíra v lidský rozum a jeho snažení, pesimismus k věcem tohoto světa a výsměch k celé tradici lidského vědění, nebyl u Komenského samoučelný. Toto všechno vedlo k tomu, aby konečně mohl najít cestu ze svého zoufalství, ale i zbeznaděje světa, který se mu jevil jako zmatek. Člověk v tomto světě nemůže být jen pouhým divákem, který se dívá na jeho zkaženost, ale musí být v něm aktivní. Je třeba toto divadlo změnit. Je to cesta od divadla k nápravě, kterou dále popsal především ve své Obecné poradě o nápravě věcí lidských.

Obrázek 5. Titulní strana prvního vydání – Labyrint světa a ráj srdce.



Zdroj: [http://rozkvet.cz/shop/podstranky\\_shopu/nabidkajak.htm](http://rozkvet.cz/shop/podstranky_shopu/nabidkajak.htm).

### 6.2.1 Možnosti a prostředky nápravy v Labyrintu světa a ráji srdce

„K nimž blíže přistoupě znamenám nápisy: opatrnost, pokora, spravedlnost, čistota, střídmost etc. Uprostřed pak pokoje rozházené spatřím žebříky jakési polámané a ztroskotané; též poštípané a rozmetané škrípce a provazy; item veliká, ale s vyškubaným peřím křídla“ (Komenský, 2010, s. 130).

Komenský vnímá za základní ctnosti právě opatrnost, pokoru, spravedlnost, čistotu, střídmost, které jsou však ve společnosti zkaženy. K těmto ctnostem by se měl člověk obrátit, aby mu bylo lépe na zemi. Člověk je právě kvůli tomu, že byly jednotlivé ctnosti pokřiveny, poněkud ve světě ztracen.

Svět už pro Komenského není především pokaženým rájem, nýbrž bědným labyrintem. Lidé jednají jako omámeni zkázou, pravda se ztratila, člověk na svět pohlíží křivě skrze brýle mámení. (Palouš, 1992, s. 14).

Jako možnost zlepšení života člověka a lidské společnosti vnímá Komenský jednoznačně Boha, který je v Labyrintu světa zastoupen Ježíšem Kristem, se kterým dále rozmlouvá o tom, jak by mělo lidské obracení se k Bohu vypadat:

*„Opusť všecko, i sebe samého, a odevzdej se mně plně a budeš můj, a dobrěť bude. Dokud toho neučiníš, k žádnému myslí upokojení nepřijdeš, slibujit'. Nebo v světě všecko se mění, čehokoli se myslí a kocháním držeti chtěti budeš, kromě mne, všecko tě jen sebou tak i jinak zaměstknávati a nepokojiti bude: a naposledy tě opustí, a kochání, kteréžs sobě v něm strojil, obrátit' se v žalost“ (Komenský, 2010, s. 134).*

Člověk by se dle Komenského měl plně odevzdat Bohu jakožto k jedinému možnému cíli, pokud by takto neučinil, nebude se mu dobře vést na zemi a to z důvodu, že na zemi je všechno pomíjivé, vše se zde mění, člověk se zde nemůže na nic spolehnout. V pozemském světě Komenský vidí spíše všechno zkažené a proto jako jedinou možnost vidí právě svět, který máme uvnitř a který náleží Bohu, ze kterého vzešel.

Palouš k tomuto dodává: *„jen v hloubi své duše může člověk hledat bezpečí, jen „uvnitř“ může zvrátit zvrácenost skutečnosti a přetnout svou závislost na zvrácenosti světa. Svět je sice třeba takto „opustit“, nicméně je tu přece jen tento východ, přece jen není všecko beznadějně“ (Palouš, 1992, s. 15).*

Oddanost Bohu Komenský ještě dále následně dokládá takto: *„Hospodine, Bože můj, porozumívám, že ty sám všecko jsi, kdo tebe má, všeho světa snadně oželeť může, protože v tobě má víc, než žádati umí. Bloudil sem, již tomu rozumím, v světě se toulaje a odpočinutí vvěcech stvořených hledaje. Ale jižť sobě žádného kromě tebe kochání od této hodiny nevinšuji, tobě se hned teď nyní cele oddávám: jen ty mne sám posilni, abych od tebe zase k věcem stvořeným neodpadl, nesmyslnosti té, již svět pln jest, znovu se dopouštěje“ (Komenský, 2010, s. 138).*

To, co lze vyhlížet, není stále ještě usilování o nápravu, nýbrž o obnovu lidského zraku skrze působení Boží: člověku se dostane dobrých, nemámivých skel, jimiž prohlédne dobrou podstatu - a nalezne cestu z labyrintu (Palouš, 1992, s. 15).

*„Viděls v druhém stavu, jakými se neskonalými pracemi lidé, zisku hledající, zanášejí, jakých fortelů chytají, jakých nebezpečností odvažují. Ty kvaltování ta všecka za marnost měj, věda, že jednoho toliko potřebí jest, přízně Boží. A protože ty jediného povolání, kteréžť sem svěřil, ostríhaje, věrně, upřímně, tiše práci svou ved', konec a cíl všeho mně poroučeje“ (Komenský, 2010, s. 135)*



Člověk by měl vědět, že hon za bohatstvím je marný a je zapotřebí jen to, aby byl člověk v přízni s Bohem a to svou dobrou prací, která je mu svěřena Bohem. Komenský vůbec práci považuje za důležitou a předpokládá, že člověk by se měl zabývat prací, aby nebyl sváděn zahálkou a možnou zločinností.

Za knihu, kterou by člověk měl číst, považuje Komenský (2010, s. 135) Bibli, ve které vidí všechny základy tehdejší vědy: *„Místo všech biblioték, kteréž čísti neskonalá práce, užitek malý, často škoda, vzdýcky ustání a tesknost, tuto knížku tobě dávám, v níž vsecky artes složené najdeš. Bibli. Tu Grammatika tvá bude slov mých považování; Dialektika víra k nim; Retorika modlitby a vzdychání; Physica skutků mých rozjímání; Methaphysica ve mně a věcích věčných se kochání; Mathematica dobrodiní mých a naproti tomu nevděčností světa počítání, vážení a měření; Ethica tvá bude láska má, kteráž tobě všech tvých ke mně i bližnímu činů regule dávati bude. Všeho pak toho umění, ne aby vidín byl, než aby tudy ke mně se blížil, hledati budeš“*.

Jako etiku člověka vnímá lásku a to lásku, která pochází od Boha. Člověk by ji měl dále předávat i mezi své okolí.

*„Beze mne i lékařství jedem jest; když já poručím, i jed lékařstvím býti musí. Protož jen mně život svůj a zdraví své poruč, sám o to naprosto pokoj maje“* (Komenský, 2010, s. 135-136).

Opět se člověk má celý oddat Bohu, kde najde pokoje a Komenský zde upozorňuje, že pouze a jedině Bůh sám rozhoduje o všem, nejzákladněji i o tom, jak dlouho bude člověk na zemi a to i kdyby jej léčili ti nejlepší lékaři.

*„Při tobě toto práv umění bud', aby ani cizího, ani svého žádnému nezaviděl; co kdo má, toho mu nechával, co kdo tvého potřebuje, toho mu nebránil; komus čím povinen, oddával, komu i nad povinnost čím prospěti můžeš, k tomu se povinného znal; pro pokoj všeho, i sám sebe, ustupoval; bere-liť kdo sukni, i plášť mu přidal; bje-li v líce, i druhého mu nastavil. To jsou práva má, jichž budeš-li šetřiti, pokoj obhájíš“* (Komenský, 2010, s. 136).

Láska k člověku by se měla odrážet dle Komenského ve vztahu k němu, člověk by měl druhému pomáhat, měl by mu nastavit druhou tvář. Právě toto je jedno ze základních pravidel, které by člověk měl vůči druhému dodržovat, aby se vedlo dobře jemu, ale zároveň i dalším členům společnosti.

*„Ale ty, synu můj, dokud jsi živ, nižšího místa vždycky hled' a poslouchati raději než rozkazovati sobě vinšuj. I snadnější zajisté, i bezpečnější, i pohodlnější jest za jiným státi, ne na špici. Pakli vždy spravovati a rozkazovati chceš, spravuj sám sebe, dušit' a tělo místo království odevzdávám: kolik v něm oudů a v duši rozličných hnutí, tolik poddaných míti budeš, kteréž spravovati hled', aby dobře bylo“ (Komenský, 2010, s. 160).*

Komenský upřednostňuje svobodu člověka, svobodnost jeho rozhodování, pokud by chtěl člověk rozkazovat a někoho vést, pak by tyto činnosti měl obrátit k sobě samému než k druhým lidem.

*„O množství zboží proč by stál? K čemu by ho žádal? Život málem stojí a má věc jest každého, kdož mi slouží, opatrovati. Protož ty hled' vnitřní sobě poklady, osvícení a pobožnost, shromažďovati, a já tobě jiné všecko přidám, nebe i země právem dědičným tobě přináležeti budou, tím bud' jist. Aniž tě o to jako onyno hnísti a tlačiti bude, ale obveselovati nevymluvně“ (Komenský, 2010, s. 137).*

Člověk by se neměl oddávat množství světských věcí a jejich hromaděním, ale opravdový smysl lidského života vidí Komenský ve víře a v oddanosti Bohu.

*„Onyno jak po slávě a cti dychtí, spatřils: ty pověsti lidské nedbej; mluví-li o tobě dobře či zle lidé, nic tobě na tom nezáleží, jestliže já s tebou spokojen jsem. Když víš, že se mně líbíš, o zalíbení se lidem nestoj: jejichž přízeň i nestálá, i neplná, i převrácená jest; často milují, což nenávisti hodné, a co hodné milování, nenávidí. Aniž se kdy všechněm zachovati lze: jednomu se chtěje zlíbiti, jiným se zošklivíš“ (Komenský, 2010, s. 137).*

Pro člověka je důležité, aby jeho život byl v souladu s Bohem, který je jediným hodnotitelem lidského chování a jeho bytí na zemi. Nezáleží vůbec na tom, jak je hodnocen dalšími lidmi, jejichž přízeň je jak nestálá, tak rovněž může být i chybná. Komenský nevnímá za důležité hodnocení člověka jiným člověkem a lidskou společností, protože je k ní velmi skeptický, což může být způsobeno i dobou, ve které Labyrint světa vznikl.

I když Komenského východisko v této době, která zajisté představuje jednu z velkých krizí evropského domu, lze charakterizovat v první řadě jako rezignaci na světskost tak, jak se projevuje v danostech tehdejší doby, a jako přimknutí k Bohu včetně nelehkého přijetí tragédií jakožto Boží vůle, přece jen to není jakási bezvýchodná skleslost: jde o východisko (Palouš, 1997, s. 15).

*„Svět, a kdož v něm tápá, domněním toliko teměř se řídí, v činech svých jedni druhých jen se držíc, omatem jako slepi všecko dělajíc, tytýž tu i tam zavazujíc a ustrkujíc. Ale*

*těmto jasné dvoje vnitř světlo svítí, světlo rozumu a světlo víry; kteréž oboje Duch svatý řídí“ (Komenský, 2010, s. 143).*

Na světle rozumu a světle víry Komenský (2010, s. 143) objasňuje, jak může člověk vnímat své okolí, které jej obklopuje a jak může naopak vnímat zákonitosti v něm, které viditelné pouhým okem nejsou. Toto dále rozvíjí následovně: *„Neb ačkoli tam vcházejíce rozumu odkládati a odčítati se musejí, však jim jej zase Duch svatý, a to přečištěný a vybroušený, navrácuje; takže jako plní oči jsou, kudykoli v světě chodí, cokoli nad sebou, pod sebou, vůkol sebe vidí, slyší, vonějí, okoušejí, všudy šlepěje Boží vidí a všecko pěkně k Boží bázni obraceti umějí. ... Ovšem pak světlo víry jemu jasně svítí, aby již nejen, co vidí a slyší a sobě přítomné má, ale i všecko nepřítomné a neviditelné viděl a znal“.*

Komenský (2010, s. 143) dále rozvíjí svou myšlenku o možné nápravě prostřednictvím zasvěcení se Bohu následovně: *„Kdo zajisté Boha z celého srdce miluje, tomu netřeba mnoho předpisovati, kdy, kde, jak a kolikrát Bohu sloužiti, klaněti se a jej ctíti má: protože samo to srdečné Bohem spojení a ku poslušenství hotovost nejlibější jemu poctou jest a člověka, aby vždycky a všudy sám v sobě chválil a všemi činy svými slávu jeho obmýšlel, vede. Tak, kdo bližního jako sám sebe miluje, nepotřebuje obšírných nařizování, kde by, kdy a v čem jeho šetřiti měl, v čem jemu neškoditi, v čem dluh povinný navraceti: sama zajisté láska, jak se k němu chovati má, plně jemu všecko poví a ukáže“.*

Pokud člověk miluje Boha, pak se podle jeho nařízení chová, je v něm v souladu, díky tomuto svému postoji již není zapotřebí člověku mnoho více předpisovat a to ani ve smyslu jeho uctívání. Člověk svými činy se především Bohu odvděčuje. Zároveň pokud člověk miluje druhého člověka stejně jako sám sebe, pak rovněž nepotřebuje žádných nařízení, jak by se k němu měl dále chovat. Samotná láska člověka vede k tomu, jak by se sám k druhému měl chovat.

*„Bohu právě oddaní na svědomí své jedince dají pozor, co jim to zapovídá, do toho nejdou, co ukazuje, že činěno býti má, činí, nic se na zisk, přízeň a cokoli neohlédajíce“ (Komenský, 2010, s. 149).*

Člověk plně oddán Bohu dělá to, co je právě Bohu po vůli a to bez ohledu k tomu, zda tím nic světského nezíská nebo se mu nedostane za tento čin žádné přízně.

*„Odtud vyplývá jednostejnost jakási aneb jich všech k sobě podobnost, že jako by do jedné formy sliti byli všickni, tak jsou: všickni totěž smýšlejí, totěž věří, totěž chtějí a nechtějí, protože od jednoho a téhož ducha vyučeni jsou“ (Komenský, 2010, s. 149).*

Na základě původu člověka a vedení duchem svatým, který osvětluje svět víry a svět rozumu, právě odtud vychází univerzálnost pohledu na svět, na Boha a na člověka. Lidské hodnoty jsou hodnotami univerzálními, a tedy nelze je měnit ani v čase a ani v místě.

*„Srozuměl sem, pravím, že ta vůle Boží není: světa to jest, převráceného světa křtalt, aby jedni ušperkovaní, druzí nazí chodili; jedni přesycením řihali, druzí hladem zivali; jedni pracně vydělávali, druzí marně utráceli; jedni kratochvilili, druzí kvílili. Z čehož při jedněch pýcha a jinými pohrdání, při druhých lítost a oněm závidění i jiní nerádové jdou. Tuto nic toho, všecko všechněm společné, i ta duše“ (Komenský, 2010, s. 150).*

Podle vůle Boha není hierarchické uspořádání lidské společnosti. Komenský takto chce větší rovnost mezi jednotlivými členy společnosti, kterou považuje ve své době za problematickou a nespravedlivou a to i z pohledu Boha.

## 7 SHRNU TÍ A DOPORU ČENÍ

Z obsahové analýzy vyplynulo, že mnohé myšlenky, které jsou obsaženy v dílech Jana Amose Komenského, jsou aplikovatelné i pro dnešní praxi sociální pedagogiky a dokonce v mnoha ohledech pro ni stále mohou být velmi významnou inspirací.

Komenský vnímá výchovu, ve svém definování nápravu, jako něco, co je pro všechny lidi univerzální. Tato univerzálnost vychází z faktu, že člověk je lidským tvorem a jako takový je jeden jediný. Výchova u něj znamená uvedení věcí v jejich původní stav a měla by probíhat u všech lidí, ve všech oblastech a všestranně. Komenský takto považuje právě výchovu za základ každé společnosti, kdy život člověka má být prostřednictvím výchovy zracionalizován. Díky správně vedené výchově může dojít ve společnosti k důležitým pozitivním změnám, které mohou posílit nejen jednotlivce, ale celou tuto společnost. Prostřednictvím výchovy dochází také k upevnění společnosti, jejích norem a jejího řádu.

Toto chápání výchovy je stále aktuální, jelikož je to právě výchova, která formuje člověka, která ho učí být právoplatným členem určité dané společnosti. Bez správné výchovy, bez jakéhokoli výchovného cíle zde není možné vychovat člověka jako člena společnosti, který by v ní byl orientovaný. Z tohoto důvodu je i nutné, aby výchova probíhala jednak v rodině, ale zároveň i v dalších institucích, především však ve školách, ve kterých dochází k jistému sjednocení výchovných cílů, které jsou v jednotlivých rodinách různé, vycházející především z odlišných hodnot, hierarchického postavení nebo z vlivů rodin, které jsou ovlivněny sociálně - patologickými jevy.

Komenský rozlišuje tři složky výchovy (nápravy), mezi které řadí:

- předmět výchovy,
- činitel výchovy,
- prostředek výchovy.

Předmětem výchovy je u Komenského to, čeho by se měla výchova týkat. V jeho pojetí se jedná o nápravu k dobré věci, která se začala rozličnými důvody něčím kazit a kterou je zapotřebí napravit. Narušení věci by však mělo dle něj být ve své počáteční fázi, kdy je náprava jednodušší, naopak pokud je narušení vysoké, pak k nápravě bude docházet jen velmi těžší. Stále je však aktuální jeho myšlenka, že i když je charakter člověka hodně narušen, stále je zapotřebí mu pomáhat, aby se docílilo jakékoli dílčí změny.

V Komenského pojetí by náprava měla být úplná a měla by směřovat k ideálu, ale na druhou stranu si uvědomuje, že tomu takto nemůže být vždy a proto je zde důležité, aby došlo k nápravě toho, co tvoří nejdůležitější součást změny.

Změna u člověka je vždy možná a je zapotřebí i lidem, u kterých došlo v jejich životě k zásadním chybám, poskytnout vždy nějakou šanci na svou nápravu. Resocializace je v pozdějších letech lidského života důležitým prostředkem pro změnu chování dospělých a to tak, aby tato byla v souladu s normami dané společnosti. Zároveň jsou výchovné snahy důležité i pro to, aby zde nebylo více utvrzováno negativní chování a porušování norem společnosti a neprohlubovala se tímto dále situace daného člověka.

Činitel nápravy je pak pro Komenského někdo, kdo by měl mít jednak znalosti o normách společnosti, ale zároveň i možnosti a především vlastní vůli někoho vychovávat. Všechny tyto tři složky musí být u činitele výchovy přítomny, jinak nemůže dojít k výchově. Zároveň pokud by nikdo nevychoval, rovněž by nemohlo dojít k výchově.

Vychovávající musí vždy dobře znát výchovný cíl svého působení, musí vědět, odkud a kam by měl vychovávaného dovést, měl by znát minimálně základní normy své společnosti, znát, jaké chování společnost od jedince očekává a těmto vychovávaného učit. Proto je zde opět důležité, aby tyto normy byly danou společností nejen dány, ale zároveň i všemi jejími členy akceptovány. Zároveň by tyto normy měly být pro člověka a tedy i celou společnost dobré a přínosné.

Toto však může být v současné postmoderní společnosti určitým problémem, který však Komenský nevnímá a to s ohledem k tomu, že zde vidí univerzální normy vycházející především od Boha samotného a tedy z křesťanství.

Na druhou stranu i v dnešní společnosti je důležité mít určité ideály, ke kterým je vhodné směřovat. Společnost, která by byla bez úcty k jakýmkoli hodnotám, nemůže být dlouhodobě udržitelná a pravděpodobně by vedla k rozpadu. Zároveň by všechny společnosti světa měly stát na jistých nepodkročitelných ideálech, které by byly nedotknutelné. I když by mohly být v každé společnosti a v každé kultuře jiným způsobem vyjadřované.

Činitel by dle Komenského měl znát příčiny, proč došlo k odchýlení od původního ideálu, měl by znát příčiny této změny. Toto je velmi důležitý a stále platný poznatek, který může být i v dnešní době zanedbáván. Každé chování člověka má své důvody a je nutno znát velmi dobře příčiny těchto odchylek od norem chování, protože pokud nejsou známy,

není možné na ně účinně reagovat. Pokud však známy jsou, je zapotřebí tyto příčiny začít odstraňovat, začít s nimi pracovat a tímto vést člověka k nápravě.

Činitel nápravy by zároveň měl být člověk, který má určitou vůli někoho vychovávat. Toto je nesmírně důležité, protože zde nikdy nemůže stačit pouze to, že společnost má nějaké normy, které jsou všeobecně známé. Vždy zde musí být někdo, kdo chce člověka vychovávat k určitým hodnotám, k cílům výchovy. Bez tohoto nemůže být výchova jakkoli účinná. A zároveň by vychovávající měl mít kladný vztah k lidem, k vychovávanému. Jen stěží může být výchova účinná, pokud vychovávající má negativní vztah k vychovávaným, ke svým žákům a domnívá se, že je stejně nemůže nijak změnit, že všechno jeho úsilí je vlastně úplně zbytečné. Je zde otázkou, zda by takový vychovávající vůbec měl jakkoli výchovně na někoho působit.

Prostředek výchovy (nápravy) je u Komenského něco, co je schopno tuto nápravu zjednat. Je to nějaký nástroj, prostřednictvím kterého je možné výchovu uskutečnit. Bez výchovného nástroje opět není možné nikoho vychovávat.

Prostředky zde Komenský rozlišuje tři a jedná se o:

- prostředek k zastavení příčiny poruchy,
- prostředek k uvedení odchylky ve správnou formu,
- prostředek k ustálení této náležité formy.

Všechny tyto složky zde musí být přítomny, jinak nemůže dojít k tomu, aby došlo k nápravě odchylky od požadované normy. Zároveň je důležité, aby uvedení patřičné ideální normy bylo zde velmi silné, protože to, co bylo porušeno, se může velmi lehce znovu po nápravě objevit.

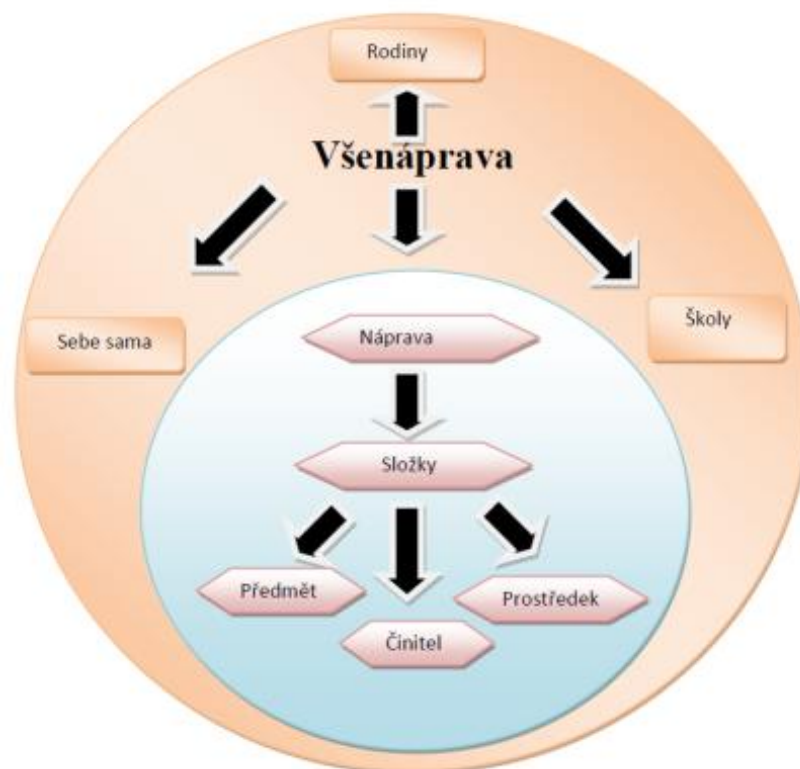
Všenápravu vnímá Komenský podobně jako nápravu, ale univerzálně, tedy že musí být napraveno všechno, napravovat by měli všichni a to všemi dostupnými prostředky. Poté teprve může dojít k určité harmonii v lidské společnosti. Napravovat se zároveň musí lidé aktivně sami, nemohou to od ničeho jiného očekávat, ani od Boha. Bůh v jeho pojetí není tím, kdo člověka vede, ale je naopak tím, k čemu má člověk aktivně směřovat.

V dnešním slova smyslu je možné tuto ideu chápat i tak, že společnost si vytváří své vlastní normy, které by ve svém ideálu měly zlepšovat kvalitu života každého člověka. Toto však nestačí. Tyto normy si musí společnost vzít za své, musí je vnímat pozitivně a k jejich dodržování sama směřovat.

V ideálu Komenského by všichni měli znát co a jak by měli napravovat a tuto nápravu dále šířit. Toto je velmi problematický bod proudu Komenského myšlenek, který vnímá lidský rozum jako ten, který je univerzální a který musí chápat, že daný ideál je ve své podstatě dobrý. Toto je nutno vnímat jako utopistický ideál, který není možné aplikovat jakkoli do praxe. Důvodem je především to, že každý jednotlivý člověk vnímá to, co je dobré poněkud odlišně a zároveň nejsou všichni nebo prakticky jen málokdo schopni se všem ideálům společnosti naučit.

Schematicky je možno chápání koncepce všenápravy zobrazit následovně:

Obrázek 6. Schéma všenápravy



Zdroj: vlastní

K nápravě by mělo dle Komenského dojít nejprve u jednotlivce samotného, protože ten je vlastně sám i činitelem výchovy. Pokud by sám člověk tuto svou nápravu neudělal nejprve u sebe a byl by v rozporu s nastavenými normami, sám by pak nemohl napravovat kohokoli jiného. Předpokladem této svenápravy musí být láska a to láska k sobě samému, dále láska k člověku a láska k samotnému Bohu.

Myšlenka této trojí lásky je velmi inspirující. Pokud člověk nemá rád sám sebe, nepotřebuje se ničemu novému dozvědět, nepotřebuje se měnit. Je ze své podstaty nemotivo-



vaný a nevnímá jakoukoli důležitost změny v sobě samém. Zároveň pokud člověk nemá rád ani lidi kolem sebe, není možné dojít ke změně s ohledem k tomu, že dodržování daných norem se především projevuje v chování k lidem a to ať již v nejbližším nebo i vzdáleném okolí jedince.

Výchova by dle Komenského po nápravě vlastní měla probíhat v rodině, kde dochází k primární socializaci. V rodině by všichni měli mít své postavení, mělo by zde docházet k osvojení nejzákladnějších poznatků.

Dalším místem, kde dochází k výchově, je škola, která organizuje jak vzdělávání, tak i výchovu. Výchovu u dětí a mládeže vnímá Komenský jako neúčinnější a tedy i základní, kdy u dítěte nemohlo dojít k tolika odchylkám od norem, a dítě je proto snadněji vychovatelné než dospělý.

Možnostmi a prostředky nápravy člověka vidí Komenský ve svém díle *Labyrint světa a ráj srdce* v obrácení se k Bohu. Svět, ve kterém člověk žije, vnímá jako zkažený, je v jeho pojetí dokonce labyrintem. Možnostmi nápravy je především odklon od jakéhokoli honu za světským bohatstvím, za uznáním společnosti. Je to odklon od v dnešním slova smyslu konzumní společnosti, která je založena právě na množství koupených věcí a po-tažmo i služeb. Možností nápravy je především pak bohatství, které má člověk uvnitř a které vychází z nitra člověka. Prostředkem k této nápravě vidí Komenský v Bibli, ve které je vše dobře uvedeno.

Myšlenka odklonu od materiálního světa ke světu duchovnímu by jistě mohla přispět ke zlepšení fungování společnosti, na druhou stranu je nutno ji vnímat spíše jako jakýsi ideál, který pravděpodobně není splnitelný. Je však nutno dodat, že je to právě výchova, která by měla přispívat k tomu, že důležitou a podstatnou stránkou lidského života je právě svět vnitřní, nikoli materiální.

Myslíme, že práce se dá využít pro získání přehledu vývoje sociální pedagogiky a obory, jako jsou filozofie výchovy, obecná pedagogika, teorie výchovy. Práci je možné využít i pro všechny, kteří se zajímají o Komenského a chtěli by získat i jiný pohled, než na „učitele národů“. Na člověka, který viděl svět v tehdejší komplexnosti a naději na změnu k lepšímu. Komenský byl dle našeho názoru hlavně filozof. Pansofie Komenského byla nástrojem pro splnění jeho cílů, tj. svět bez válek, svárů, nedorozumění, vytvoření společnosti, pro kterou bude hlavní hodnota lidství a humanismus. Při studiu myšlenek a díla J. A. Komenského vidíme největší přínos i pro nás osobně. Jeho láska k lidem, přírodě,

touha po usmíření náboženské víry, doporučení o péči o vlastní zdraví a touha změnit svět k lepšímu je velmi aktuální i v dnešním složitém a globalizovaném světě. Těmto myšlenkám věnoval neutuchající energii a veškerý um. Svě stěžejní dílo *Labyrint světa a ráj srdce* napsal v pouhých 26 letech. Komenského je potřeba vidět i jako člověka. Přes veškerá protivitství a životní rány osudu se nenechal odradit od svého cíle a do své smrti neúnavně pracoval na své představě o nápravě světa. Myslíme, že toto je nezvratně přínos a inspirace i pro nás. Snažit se naplno využít svůj život a být prospěšný pro své okolí. Podívat se na svět i z jiné stránky, než materiální hromadění statků a tuto cestu ukázat i nové generaci. Základní soubor hodnot v dílech Komenského jako: člověk, humanismus, mír, všenáprava, pedagogické hodnoty, náboženské hodnoty platí v době života Komenského, tak i dnes.

## 8 ZÁVĚR

V předkládané práci jsme se v teoretické části zabývali vývojem sociální pedagogiky jako oboru, který se zabývá problémy, které jsou spojeny s výchovným působením na člověka a to ať již se jedná o dítě nebo o dospělého jedince. Poté jsme stručně popsali život a především dílo Jana Amose Komenského, které je důležité vnímat v mnoha ohledech za inspirující i pro dnešní sociální pedagogiku.

V teoretické části jsme se snažili zanalyzovat vybraná díla Jana Amose Komenského, kterými byly Labyrint světa a ráj srdce a Panorthosia. Cílem předkládané práce bylo analyzovat Komenského myšlenky v jeho vybraných dílech, které se týkají problematiky výchovy, jejího cíle a funkcí při utváření člověka a tímto i celé společnosti.

Komenského dílo v mnohém předběhlo svou dobu, v sedmnáctém století nemohly být jeho požadavky na vzdělávání a výchovu vůbec vyslyšeny nebo dokonce aplikovány do praxe. Na druhou stranu i dnes jsou některé jeho myšlenky aktuální nebo dokonce k některým jeho názorům dokonce ani většinová společnost nedozrála.

Komenský vnímá výchovu jako prostředek, díky kterému je možno měnit k lepšímu společnost, pokud je dobře stanoven její cíl a ideály, ke kterým je důležité směřovat. Výchova je nutná pro utváření každého člověka a každý člověk je jak vychováván tak zároveň je i vychovávajícím a to právě z té jediné podstaty, že je sám člověkem. Výchova je něčím, co je naprosto lidsky přirozené.

Jan Amos Komenský ve svém díle hledá ideál věcí, tímto člověka a dále i společnosti. Základem nápravy společnosti u něj tvoří láska a to láska k člověku, láska k bližnímu a láska k Bohu. Právě tento jeho koncept lásky je něčím, co by se mohlo zdát utopistickou a takto i nereálnou představou, na druhou stranu právě touto láskou, kterou bychom zde mohli spíše přejmenovat na respektování existence druhých, je tou podstatou, ke které bychom měli při výchově směřovat. Protože použijeme – li koncepci Komenského protikladu, je tímto protikladem lásky nenávist, a protikladem k respektu despekt, pohrdání lidskou existencí. V demokratické společnosti je právě nutností pro její fungování tento vzájemný respekt, a pokud má takto nastavená společnost fungovat, je zapotřebí, aby byla společnost vychovávána k lásce, tedy k respektu k dalším lidem.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. ANZENBACHER, ARNO, 1990. *Úvod do filozofie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN: 80-04-26038-1.
2. BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FFUK. ISBN 978-80-969944-0-3.
3. BLECHA, Ivan, 1998. *Filozofie*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 80-7182-069-5.
4. BRAMBORA, Josef, 1966. *Cesta Komenského za uspořádáním světa pansofií*. In *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
5. ČABALOVÁ, Dagmar, 2011. *Obecná pedagogika*. Praha: Grada Publishing. ISBN: 978-80-247-2993-0.
6. ČAPKOVÁ, Dagmar, 1977. *Některé základní principy pedagogického myšlení J. A. Komenského*. Praha: Academia.
7. ČEČETKA, Juraj, 1956. Úvod. In *JAN AMOS KOMENSKÝ. Vybrané spisy II*. Bratislava, Slovenské pedagogické nakladatelstvo.
8. ČORNEJ, Petr a kolektiv, 2001. *Kdy, kde, proč a jak se stalo v českých dějinách*. Praha: Reader's Digest Výběr. ISBN 80-86196-33-X (váz.).
9. DOSTÁL, Antonín, 1992. K dvěma setkáním Jana Patočky s pedagogickým dílem Jana Amose Komenského. In: *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: UK-Pedagogická fakulta, 4 (13), 439-444. ISSN 0031-3815.
10. FERJENČÍK, Ján, 2010. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-815-9.
11. FLOSS, Pavel, 1970. *Jan Amos Komenský od divadla věci k dramatu člověka*. Ostava: Profil. ISBN 80-85498-03-0.
12. GALLA, Karel, 1967. *Úvod do sociologie výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
13. GAVORA, Petr, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
14. HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-736-7040-2.
15. HRONCOVÁ, Jolana, 2001. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB. ISBN 80-8055-476-5.

16. HRONCOVÁ, Jolana, EMMEROVÁ, Ingrid, KRAUS, Blahoslav a kolektiv, 2008. *K dejinám sociálnej pedagogiky v Európe*. Ústí nad Labem: PF UJEP. ISBN 978-80-7414-072-3.
17. HŘEBÍČEK, Libor, 2000. *Vědní a aplikační tvář sociální pedagogiky*. In Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitá disciplína. Brno: IMS. ISBN-80-90-2936-0-3.
18. JŮZL, Miroslav, 2010. *Základy pedagogiky*. Brno: Institut mezioborových studií Brno. ISBN 978-80-871-8202-4.
19. KAPSER, Tomáš a KASPEROVÁ, Dana, 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2429-4
20. KLAPILOVÁ, Světlana, 2008. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-7067-669-8.
21. KLEIN, Vladimír a ROSINSKÝ, Rastislav, 2010. *Sociálna pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, fakulta sociálnych vied a zdravotníctva. ISBN 978-80-8094-835-1
22. Kolektiv autorů, 1995. *Filosofický slovník*. 1. vyd. Olomouc: FIN, ISBN 80-7182-014-8.
23. KOMENSKÝ, Jan, Amos, 1951. *Didaktické spisy*. Sáva Racek. 1. vyd. Praha: Dědictví Komenského.
24. KOMENSKÝ, Jan, Amos, 1961. *Cesta světla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
25. KOMENSKÝ, Jan, Amos, 1966. *Obecná porada o nápravě věcí lidských*, in: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, svazek IV*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
26. KOMENSKÝ, Jan, Amos, 1992. *Obecná porada o nápravě věcí lidských III. svazek*. Praha: SVOBODA. ISBN 80-205-0226-2.
27. KOMENSKÝ, Jan, Amos, 1930. *Didaktika velká*, Praha.
28. KOMENSKÝ, Jan, Amos, 1968. *Předchůdce Vševedy*. In: *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, svazek V*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
29. KOPECKÝ, Jaromír, PATOČKA, Jan a KYRÁŠEK, Jiří, 1957. *Jan Amos Komenský, nástin života a díla*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
30. KRAUS, Blahoslav, 2007. *K vývoji české sociální pedagogiky*. In: *Pedagogika, časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Praha: UK-Pedagogická fakulta, 2 (8), 132-144. ISSN 0031-3815.

31. KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
32. KRAUS, Blahoslav, 2010. *Sociální pedagogika v kontextu společenských proměn. In Sociální pedagogika ve střední Evropě 2010. Inovace a nové trendy*. Brno: IMS. ISBN 978-80-87182-15-4.
33. KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra a kol., 2001. *Člověk, prostředí, výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
34. KREJČÍ, Augustin, 1948. *Jana Amose Komenského Didaktika velká*. Brno.
35. KUMPERA, Jan, 1999 *Poselství J. A. Komenského pro vzdělanost a humanitu dneška*. Online <http://www.vialucis.cz/Komensky.htm>.
36. KUMPERA, Jan, 1992. *Jan Amos Komenský – poutník na rozhraní věků*. Ostrava: Amosium servis. ISBN 80-85498-03-0.
37. LEVICKÁ, Jana, 2004. *Sociálna pedagogika*. Trnava: Spoločnosť pre podporu vedy a vzdelavania na FZaSP, TU. ISBN 80-968952-2-2.
38. LOCKE, John, 1984. *O výchově*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
39. MACHOVÁ, Světlana, 2010. *Via lucis v univerzálním jazyce světa. Paideia*. In *Philosophical e-journal of CharlesUniverisity* 4/7/2010. ISSN 1214-8725.
40. MATOUŠEK, Oldřich, 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-718-549-0.
41. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
42. NOVÁK, Jan, Václav, 1932. *Jan Amos Komenský, jeho život a spisy*. Praha: Dědictví Komenského.
43. PALOUŠ, Radim, 1992. *Komenského boží svět*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 80-04- 25615-5.
44. PATOČKA, Jan, 1964. *Aristoteles, jeho předchůdci a dědicové*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
45. PATOČKA, Jan, 1997. *Komeniologické studie I*. Praha: 1997. ISBN 80-86005-52-6.
46. PATOČKA, Jan, 1997. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta UK. ISSN 0862-4461.

47. PLICHTOVÁ, Jana, 1996. Obsahová analýza a jej možnosti využitia v psychológii. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav AV ČR, 4 (40), 304-314. ISSN 0009-062X.
48. PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: GRADA. ISBN 978-80-247-3470-5.
49. PRÚCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-029-4.
50. WROCZYŃSKI, Ryszard, 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1. Portrét Jana Amose Komenského .....	36
Obrázek 2. Via lucius.....	44
Obrázek 3. Mravoucné desatero .....	48
Obrázek 4. Schéma Pansofie .....	58
Obrázek 5. Titulní strana prvního vydání – Labyrint světa a ráj srdce.....	71
Obrázek 6. Schéma všenápravy .....	80



## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – rozdělení cílů a kategorie .....	55
---	----