

**K teoretické a společenské konstituci specifické logiky moderní výchovy.
Úvahy v návaznosti na Jana Amose Komenského a Jeana Jacquese
Rousseaua**

Autor: Dietrich Benner, Dariusz Stepkowski (Překlad: Andrea Fleischerová a David Rybák)

Abstract

About Theoretical and Social Constitution of the Specific Logic of the Modern Education. Considerations with Reference to John Amos Comenius and Jean-Jacques Rousseau. – In literature on pedagogy, Comenius and Rousseau are seen, so far as they are conceived in relation to each other, either as antecedents of reform pedagogy in the first third of the 20th century, or as representatives of different conceptions of a man, optimistic Comenian and pessimistic Rousseauian anthropology. This research paper does not follow these interpretations. Instead, it returns to these classics and makes a connection and, at the same time, a different kind of approach which has its connection with the constitution of the specific logic of the modern education, and which opens a new perspective on Comenius and Rousseau. Their theoretic programs of this modern specific logic of the education cannot be considered neither through the reform pedagogical nor the anthropological approach.

Interpretations start with the consideration about the not-synthetisability of Comenius' ideas on the order, and then about Rousseau's treatises on the specific logic of education. At the end (in the third part), it is pointed out that the social constitution and the enforcement of this specific logic of education goes through the different ways than their conceptual understanding. It hence follows that today we cannot keep track of the genesis of this specific logic of education, and, contrarily, we have to seek another theoretical and empirical conception of the structure of the pedagogical action outside ordinary self-evidences from which Comenius and Rousseau, each in his own way, could start.

Keywords: specific logic of education, indeterminate educability, Pansophy, negative education, *volonté générale*

Klíčová slova: specifická logika výchovy, neurčená vzdělavatelnost, Pansofie, negativní výchova, *obecná vůle*

Letošní zasedání českých a polských filosofů výchovy lze tematicky uvést do souvislosti se dvěma výročími roku 2012, která však spolu nijak přímo nesouvisí. Přesně před 250 lety vyšla obě hlavní Rousseauova díla, jeho román *Émile ou de l'Éducation* (*Emil aneb O výchově*) a pod názvem *Du Contrat social* (*O společenské smlouvě*) zveřejněné *Principes du droit politique* (*Zásady politického práva*). V tomto roce slavíme také 120. výročí založení muzea Jana Amose Komenského v Praze. Obě jubilea se tak mohou stát podnětem k prodiskutování otázky teoretické a společenské konstituce specifické logiky novověké a moderní výchovy se zřetelem ke Komenskému a Rousseauovi.

V pedagogické literatuře jsou Komenský a Rousseau, pokud vůbec jsou uváděni do vzájemné souvislosti, tematizováni buď jako předchůdci reformní pedagogiky první třetiny 20. století, nebo jako protagonisté rozdílného pojetí člověka: u Komenského spíše optimistického a u Rousseaua spíše pesimistického. Tyto interpretační linie nebudou ovšem v následující přednášce sledovány. V centru pozornosti naší přednášky leží spíše problémy konstituce novověké a moderní výchovy, přičemž vyjdeme z teoretických rozvrhů, které nalézáme u Komenského i Rousseaua, a to ve čtyřech krocích:

- V první části se ukazuje, že centrum onoho určení, kterým se Komenský pokusil formulovat specifickou logiku moderní výchovy, neleží v jeho *Pansofii*, nýbrž v jeho novověkém pojmu vzdělatelnosti a ve vypracování funkce všeobecné výchovy všech.
- V druhé části bude objasněno, že Rousseauova koncepce výchovy není zaměřena na formování pozitivní obecné vůle, nýbrž vychází z představ o negativní výchově, které jsou v neposlední řadě základem jeho pojetí republiky.
- Ve třetí části je postulována teze, že představy univerzálního řádu, které Rousseau a Komenský zastávají, a jejich projekce do výchovy, nelze bez výhrad spojit, přestože jejich závěry ohledně specifické logiky novodobého a moderního vzdělávání propojit vzájemně lze.
- Na to navazuje čtvrtá část. Ta se snaží s konečnou platností ukázat, proč v současnosti další teoretické a empirické určení struktury pedagogické činnosti sice realizujeme v návaznosti na Komenského a Rousseaua, ale zároveň, že na základních předpokladech, z nichž Komenský ve své *Pansofii* a Rousseau ve svém učení o obecné vůli vycházeli, je založit nemůžeme.

Členění:

- I. Výchova u Komenského v napětí mezi neurčitou vzdělatelností a pansofií
- II. Rousseauova výchovná koncepce negativní výchovy a formování obecné vůle
- III. Komenský a Rousseau jako myslitelé systému vycházející z neslučitelných základních hypotéz a průkopníci teoretického pojmu logiky novodobé a moderní výchovy
- IV. Současné logické struktury výchovy překračující Komenského *Pansofii* a rousseauovskou volonté générale (obecnou vůli)

I. Výchova u Komenského v napětí mezi neurčitou vzdělatelností a pansofií

Ve své poslední studii: *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt (Pedagogický portrét)* se německý komeniolog Klaus Schaller ptá, jak by bylo možné porozumět Komenského nářku, který jej ponoukl k útěku přes polovinu Evropy, stejně jako pochopit „osud vyhnanství“, a všechny okolnosti, které jej „donutily ke službě ve škole“ a „upoutaly k sepisování učebnic“, ačkoli pro něj bylo „jiné důležitější“. (Schaller 2004: 12) Schallerova otázka se vztahuje nejen k příslušným Komenského vyjádřením, nýbrž chce zároveň objasnit, jak mohl na jedné straně o sobě říci, že „vše, co pro mladé napsal“ napsal, „ne jako pedagog, nýbrž jako teolog“, a posléze se, ve *Velké didaktice* od teologického zdůvodnění své nauky o výchově v rozhodujícím bodě odchýlit. (Schaller 2004: 12) Ve svém

učení o moudrosti Komenský stále zdůrazňuje triádu „omnes“ homines nebo „pantes“, „omnia“ res nebo „panta“, „omnino“ nebo „pantós“. Znění rukopisu *Velké didaktiky* z roku 1638 naproti tomu vypovídá o tom, že dílo nekoncepoval jako dokonalou přeměnu programu pansofie „omnes omnia omnino“, nýbrž vypovídá o cíleném zřeknutí se principu „omnino“, které se v textu objevilo „teprve v tištěné verzi 1657“. (Schaller 2004: 39)

Mezi oběma verzemi však leží, podle Schallera, událost, která Komenským natolik otřásla, že zveřejnění *Velké didaktiky* oddálila téměř o dvě desetiletí. U přátel v Anglii, jimž rukopis zaslal s prosbou o stanovisko, se setkal nejen se souhlasem, nýbrž i s dvojí kritikou. Tu je možno nalézt v dopise Joachima Hübnera z roku 1639, který v něm poukazuje na chybějící teologicko-pansofický základ pedagogické didaktiky a na nebezpečnou blízkost *Velké didaktiky* „didaktické sektě“, která školu nelegitimuje z „Ducha Ježíšova“, nýbrž koncipuje ji jako místo výkonu lidmi vynalezené didaktiky. (Schaller 2004: 67–73)

Dvojitou trhlinu mezi Komenského teologicko-pansofickými snahami a jeho prací na školních učebnicích a *Velké didaktice* i zamýšleným, ale nerealizovaným odvozením jeho didaktiky z pansofických základů se Klaus Schaller pokouší zacetit tím, že jednotu Komenského díla založil na teologicky zdůvodněné „touze po zlepšení všeho ke slávě boží a pro dobro lidstva a světa“ (Schaller 2004: 13) a zastává názor, že „východisko Komenského pedagogiky“ není v jeho didaktických a pedagogických vývodech, nýbrž je lze nalézt pouze „v jeho filosofii, v jeho pansofii“. (Schaller 2004: 19)

Schallerova souhrnná pansofická interpretace se zřetelem k Hübnerově kritice trvá na tom, že se Komenskému v jeho pedagogických spisech jen nedostatečně zdařilo přenést a naplnit trojí význam „pan“ jako „omnes“ homines (pantes), „omnia“ res (panta) a „omnino“ (pantós). Z těchto významů zůstal obzvláště moment „omnino“ ve *Velké didaktice* značně omezen. „Omnino“ neboli (pantós) však směřuje ke „zprostředkování vědění“, které otevírá „žákům zároveň perspektivu zlepšení poměrů tohoto světa s ohledem na boha, lidi a věci“ a pokouší se nalézt odpovídající orientaci „závažnou pro veškeré jednání“. (Schaller 2004: 71)

Schallerovo zdůraznění teologických záměrů Komenského ponecháme při hodnocení *Velké Didaktiky* v tomto článku stranou. Naopak, oproti teologickému konceptu posledního založení *Pansofie*, se budeme snažit interpretovat záměry a realizaci didaktických a pedagogických reflexí Komenského mnohem skromněji, nikoliv jako slabinu nýbrž silnou stránku Komenského pedagogiky. Zároveň se budeme snažit ukázat, že její centrum vposledu neleží v pansofickém základu ani v sektářském zúžení představ o výchově, nýbrž v dodnes stále aktuálním vypracování logiky novodobé výchovy.

Ve *Velké didaktice* argumentuje Komenský do té míry teologicky, aby podložil své závěry, že se stále znovu odvolává na Starý a Nový zákon i na jiné klasické texty. Řád výchovy přitom však neodvozuje z těchto textů, nýbrž jej vědomě vypracovává se zřetelem k problémům své doby, které jsou mu vždy znovu podnětem, aby relativizoval pojetí bible a antické překlady, jako například ve svých úvahách o výchově a socializaci žen. Tak zdůvodňuje v 9. kapitole své *Velké didaktiky* nutnost společenské výchovy mládeže obojího pohlaví ve školách s poukazem na vzdělání rodičů, společenskou situaci a požadavky dobrého společného života. To, že u „Boha neplatí nazírání lidské“ není jediným nebo posledním důvodem, nýbrž je uvedeno zároveň s konstatováním, že nevíme, „k jakému účelu byl ten či onen boží prozřetelností určen“.

Toto ne-vědění neinterpretuje Komenský jako nedostatek, který by bylo třeba teologicky zpracovat, nýbrž jako odkaz na otevřenou vzdělavatelnost a nejistou dějinnou situaci (novověkého) člověka, v jejichž důsledku není možno „postižené“ vyřadit z výchovy nebo prohlásit „slabomyslné“ za nevzdělavatelné. (Komenský 1985: 56) (O systematickém vztahu vzdělavatelnosti a postižení: Kuhn 2012.) Otevřenou vzdělavatelnost všech lidí zdůvodňuje Komenský dvojím způsobem: teologicky poukazem na to, že všichni lidé „bez rozdílu jsou obrazem Božím“, a pedagogicky, protože všichni lidé mají otevřené předurčení, které neznáme, a protože si všichni všechno, co by měli později umět, musí osvojit učení (Komenský 1985: 55–58). Oba argumentační kontexty stojí u Komenského v jistém smyslu bezprostředně vedle sebe, aniž by přitom byl jeden odvozen z druhého.

Co platí pro „omnes“ čili (pantes), platí i pro „omnia“ čili (panta) světských věcí, o nichž Komenský hovoří v 10. kapitole své *Velké didaktiky*. I ty se totiž vztahují k otevřené vzdělavatelnosti člověka, kterou lze vyložit z veškerenstva světských věcí a vztahů. Komenský říká, „všichni mají mít nárok na učené vzdělání, mravnost a zbožnost“, aniž by nároky v jedné oblasti mohly být odvoditelné z jiné oblasti a být jim podřízeny. Pod učeným, morálním a náboženským vzděláním nerozumí Komenský vzdělání pro učený, morální nebo náboženský stav, nýbrž vzdělání, kde učenost spočívá ve vědění, že mravnost se vztahuje vůči ostatním lidem a zbožnost k Bohu jako stvořiteli světa. (Komenský 1985: 58–62)

Na místo pansofického „omnino“ neboli (pantós) nastupuje v 11. a 12. kapitole *Velké didaktiky* dvojí konstatování, že „školy, které zcela odpovídají svému účelu, dosud neexistují“, (Komenský 1985: 62) a že „školy mohou být reformovány“. (Komenský 1985: 66) Určitost pansofického „omnino“ se ve *Velké didaktice* mění v otevřenou dialektiku kritiky a reformy škol, která u stávajících škol kritizuje, že zanedbávají důležitou látku a věci, které lze předat „v jednom roce“ se natahují na „pět, deset nebo více let“, a tak místo aby sloužilo, často vzdělání dospívajícím spíše škodí, než aby bylo k užítu. (Komenský 1985: 64) Program reformované školy definuje Komenský 5 + 1 bodem.

Nová škola má (1.) veškerou mládež (2.) ve všech základních oblastech učenosti, mravnosti a zbožnosti vychovávat tak, aby celkové a základní vzdělání dospívajících bylo (3.) „ukončeno před dosažením dospělosti“, tedy (4.) výchovný a vzdělávací proces má být probíhat „bez ran a tvrdosti“ tak, aby (5.) se v něm člověk učil „nechat se vést ne cizím ale vlastním rozumem“, přičemž Komenský dodává, že tato činnost „by neměla být obtížná, nýbrž docela lehká, když totiž budou společným cvičením denně věnovány pouze čtyři hodiny a sice tak, že jediný učitel postačí pro současnou výuku sta žáků a přitom vynaloží desetkrát menší námahu, než jakou dnes člověk vynakládá na jednoho jediného“. (Komenský 1985: 66)

Jako doklad, že takto popsaná výuka je v zásadě rozumná a účinná, uvádí Komenský tři hlediska; zaprvé vynález kompasu, knihtisku a střelného prachu, o nichž píše Bacon v *Novum organum scientiarum* z roku 1620, zadruhé skutečnost, že lidé vše, co mají později umět, se musejí naučit, a z toho důvodu není vzájemná odlišnost lidí principiální, nýbrž nepatrná a zatřetí očekávání, že „umění učit“ nevyžaduje „nic jiného“ „než odborné uspořádání času, látky a metody“. (Komenský 1985: 73, 99)

Při popisu logiky a specifické struktury novověké výchovy Komenský ne náhodou, nýbrž z dobrých důvodů rezignuje na pedagogickou aplikaci pansofického „omnino“. Ptáme-li se na tyto důvody, nabízejí se nám z našeho stanoviska obzvláště dva, z nichž u prvního se

Komenský projevuje jako předchůdce novověkého myšlení, u druhého již jako novověký myslitel. Jako předchůdce novověkého myšlení může být Komenský uveden, protože sice rozeznal přelom, nikoli však rozpor mezi programy antického teologického a novodobého vědeckého řádu vědění a jednání. Doufal a domníval se, že oba řády může uvést do souladu pomocí náboženských a teologických premis. (Hornstein 1997)

Komenský však patří do novověku potud, pokud měl již jasné povědomí toho, že výchova dospívajících ve školách může být zřízena jako společná a základní, ale nikoli jako všezahrnující. Společnou výchovu veškeré mládeže zaměřoval proto ve všech zásadních oblastech na požadavek „omnes omnia docendum“. Zároveň se vyloučením „omnino“ pokoušel vyhovět tomu požadavku novodobé výchovy, který vzdělávání dětí a mládeže odlišuje od všeobecného a univerzálního vzdělání člověka a úlohy obecné porady (consultatio catholica) řadí nikoli k základnímu vedení prostřednictvím školní výchovy a vzdělávání, nýbrž ke všeobecnému a univerzálnímu vzdělání člověka mimo školu.

Pokud čte člověk Komenského takto, může snad potom říci, že nikoliv jeho pansofie, nýbrž jeho setrvávání na vlastní logice výchovy představuje základ pro jeho pedagogiku dětí a dospívajících, která má připravit pro obecnou poradu věcí lidských a zároveň ví o tom, že ji v médiu školní výchovy nemůže ani nesmí předjímat.

II. Rousseauova výchovná koncepce mezi negativní výchovou a formováním obecné vůle

Rousseauovo pojetí člověka a lidských dějin vykazuje návaznost na Komenského a zároveň se od něho výrazně liší. Blízkost i odstup souvisejí s tím, že u novodobého člověka, který se začíná cítit jako nezaměnitelná individualita a začíná ovládat svět, se v moderní době k pocitu přelomu připojuje sebekritika, v níž je reflektována ambivalence moderní vědy a křehká existence moderního člověka.

Od Komenského interpretace situace novodobého člověka se Rousseauova interpretace situace moderního člověka odlišuje tím, že už výdobytky moderní vědy a techniky nespojuje s optimistickým pojetím pokroku, podle něhož by bylo možno všechny otázky morálky, práva, vědy a rozumu uvést do souladu, jako u Bacona s technologickým řešením, nebo jako u Komenského s harmonickým spojením technologie a teleologie. Ke Komenského učení o ne-znalosti „Boží prozřetelnosti“ určující budoucnost jednotlivce u Rousseaua přistupuje ne-znalost o poslání jednotlivce a lidstva vůbec, s níž musí být specifická logika moderního vzdělávání sladěna. Důsledkem toho je, že pro Rousseaua religiozita sice zůstává konstitutivním prvkem člověka, ale z hlediska dějin spásy už nemůže fungovat jako celkový horizont lidské existence a koexistence. (Stepkowski 2010: 236)

Otevřenou vzdělavatelnost člověka vykládá Rousseau jak z hlediska jednotlivce, tak také z hlediska rodu. Ne-vědění o tom, „co je nám přírodou dovoleno“, (Rousseau 1979: 45) konstituuje podle něho možnost jak individuálního, tak také kolektivního zdokonalení. Obě se vyznačují ambivalentností, která může a musí být reflektována a zpracována, nemůže však být uvedena do dokonalého souladu s božským řádem světa nebo přivedena k dokonalému stavu s odvoláním na boží plán dějin spásy. To, že jednotliví lidé i celé části lidstva mohou degenerovat, je pro Rousseaua výrazem toho, že lidská přirozenost je učenlivá a tvárná, ale zároveň, že nemůže dosáhnout dokonalosti. Bohem zaručeným „bonté naturelle“ (přirozeným

dobrem), o němž mluví na začátku *Emila*, nemíní ani přirozené dobro, ani dobro dle božského plánu, nýbrž zdokonalitelnou a ambivalentní vzdělavatelnost, která musí být ekonomicky, eticky, politicky, esteticky, nábožensky a v neposlední řadě pedagogicky vyložena, interpretována a zpracována.

Ve svých *Rozpravách* z let 1750 a 1755 rozvíjí Rousseau rekonstrukci dosavadních společenských zřízení. Ta nezviditelnila původní pravou přirozenost, nýbrž různé typy ztráty lidské přirozenosti, v nichž na místo ambivalentní, neurčité a otevřené lidské přirozenosti nastupují společenské formace, které člověka redukuje na bytost společenskou namísto bytosti společnost tvořící. Ve své analýze historické de-naturace rozlišuje mezi ztrátou přirozenosti v antice, ve feudalismu a věku „ancien régime“ (ve starém režimu) i v nastupující měšťanské společnosti.

V antice byl člověk denaturován v občana, který nepatří sobě samému, nýbrž státu. Člověk nepřirozeně změněný v občana dostal svůj úděl přidělen od polis a na vlastní důstojnost neměl nárok. Ztrátu přirozenosti člověka ve starém režimu („ancien régime“) rozpoznává Rousseau s odkazem na Francii v tom, že je v ní celý národ nucen sloužit absolutnímu monarchovi, aby mu umožnil náležitý život. V tomto uspořádání však podle Rousseaua neexistují ani nezištní čestní občané v antickém smyslu ani jednotlivci s vlastní důstojností v novodobě-moderním smyslu. Třetí společenská formace, kterou Rousseau kritizuje, je společnost moderních buržoů, kteří myslí jen na sebe a své potřeby, při dobývání bohatství, respektu a moci konkuruje všem ostatním a přitom má na zřeteli jen vlastní zájmy.

Byl-li v antice člověk občanem bez individuální osobitosti, v moderní době je příslušník buržoazie egoistou bez sociálního charakteru. O obou Rousseau říká, že v sobě nemohli spojit koexistenci občana s existencí člověka. Antický občan byl jen občanem, ale ne individuálním člověkem, moderní buržoa ale není ani člověkem ani občanem, neboť není ani sám v sobě ani ve společnosti. Antickému občanu chyběla k lidskosti individualita, modernímu buržoaznímu vlastníkovvi nejen sociálnost, nýbrž také ne-komparativní forma existence, rezignující na konkurenci a vzájemné poměřování a předstihování.

Na otázku, jak se může stát, že se moderní člověk utváří a vyvíjí zároveň v jedince i občana, dává Rousseau různé odpovědi: ekonomickou odpověď nalzáme v jeho článku o „politické ekonomii“, v *Contrat social (Společenské smlouvě)* a dále z jiných hledisek nalzáme též náboženské, pedagogické a morální dopovědi v *Emilovi*.

Ekonomická odpověď se zakládá na představách, které později rozvíjel Karel Marx, že země nepatří nikomu, plody naproti tomu patří všem a zboží vytvořené prací těm, kteří je vlastní prací vytvořili. Uvedenými zásadami se Rousseau nevyjadřuje pro socialistický program negace veškerého soukromého vlastnictví, nýbrž pro to, aby byla práce povýšena do oblasti svobodné lidské činnosti. Jako taková již napříště nebude tak jako v antickém modelu a v novodobou Evropou založených koloniích vykonávána otroky a také nebude vykonávána nevolníky jako ve feudalismu, nýbrž svobodnými lidmi.

Druhou odpověď rozvíjí Rousseau ve *Společenské smlouvě*. Zde na závěr 6. kapitoly 1. knihy postuluje jako princip spravedlivé vlády, že v republice je každý člověk „vládcem“ (souverain) a „poddaným“ (sujet) zároveň a lidé jako poddaní poslouchají zákony, na nichž se předtím jako suverénní členové státu vzájemně dohodli. Na základě svého podílu na

suverenitě nepodléhají nějaké cizí vládě, nýbrž vládě vykonávané každým z nich nad sebou samým. (Rousseau 1762: 281)

Otázku, jak je taková moc vnitřně ustavena, se pokouší zodpovědět jak odkazem na nezcizitelná lidská práva, tak odkazem na „obecnou vůli“ (volonté générale), pro jejíž vyjádření vyhláší ve 3. kapitole 2. knihy univerzální neomylnost. (Rousseau 1792: 291) Zatímco odkaz na nezcizitelná lidská práva popisuje Rousseauova teorie v otevřeném experimentálním prostoru, v němž se mají odehrávat budoucí změny ve strukturách svobodné solidární praxe, postulát neomylné obecné vůle upozorňuje na přinejmenším totalitární sklony jeho myšlení. Měli bychom tudíž rozlišovat mezi Rousseauovým učením o neomylné obecné vůli, která je dokonale artikulována v zákonodárných aktech, a jeho teorií identity vládce a poddaného. Republikánská ústava nemůže být koncipována jako ústava poddaných. Požadavek, který zachází ještě dále a který je vyjádřen v neomylné obecné vůli, je naproti tomu s jinem Rousseauem vždy znovu zdůrazňovanou experimentální strukturou lidského myšlení a jednání neslučitelný.

Zatímco obecné vůli Rousseau přisoudil status neomylnosti, náboženství analogické nároky na platnost odňal. Pro ně stanovil spíše nábožensko-politickou úlohu výchovy k vzájemné toleranci. Náboženství, která se této úloze podvolí, mají nárok na předávání z otců na syny; naopak ta náboženství, která sebe sama považují za pravá a všechna ostatní vydávají za pohanská, nemají v rámci ústavy odvolávající se na společenskou smlouvu pro svou existenci žádné politicky ospravedlnitelné oprávnění.

Mezi Rousseauovou politickou ideou společenské smlouvy, která popírá absolutistickou diferencii mezi králem jako jediným svrchovaným vládcem a národem jako poddaným a převádí je v představy jednoty vládce a poddaného a Rousseauovou představou nové výchovy, existují četná spojení. Společnost, která je organizována dle zásad společenské smlouvy, předpokládá existenci lidí, kteří nebudou vychováni jako poddaní, nýbrž jako lidé a potenciální občané, kteří se mohou podílet na dvojitěm statutu svrchovaného vládce a zároveň poslouchat zákony. Ve svých *Rozpravách o polské vládě a její reformě*, které sepsal na žádost polských knížat v letech 1770/71, poukazuje na konci 6. části na nutnost připravit nevolníky výchovou na život v republice, kde budou žít svobodně a budou se podílet na svrchované moci a dodržovat její zákony:

„Dát Polákům svobodu je velká a krásná opovážlivost, ale přece je to troufalé, nebezpečné a nesmí se to zkoušet neopatrně. Mezi opatřeními, která je třeba zavést, nelze opomenout čas: Především je třeba nevolníky, které chceme propustit na svobodu, připravit, aby byli svobody hodni a byli ji schopni unést... Myslete vždy na to, že vaši nevolníci jsou jako vy, že v nich máte látku, která může být vším, co jste vy, nejprve pracujte na tom, abyste ji rozvinul a teprve poté, když jsou svobodné duše, osvobodte také těla. Bez této přípravy nemůžete počítat s úspěchem svého počínání.“ (Rousseau 1771: 586)

Ve svém výchovném románu *Emil* nerozvinul Rousseau pro republikánskou výchovu žádný ucelený program, nýbrž ideje a představy, jak se mohou dospělí čtenáři, kteří žili v podmínkách starého režimu, připravit na nový generační vztah a na něm založenou výchovu. Jádrem pojednání *Emil, aneb o výchově* jsou úvahy o „negativní výchově“, která již neformuje pozitivní charakter výchovy dorůstajících generací dle měřítka společenských

zvyků a norem, nýbrž u dospívajícího rozvíjí vztah k sobě samému a ke světu, který mu umožňuje prožít zkušenost nezávislého myšlení a posuzování a reflektovat ji.

Taková výchova musí žákovi umožnit to, co Rousseau obecně vůli upírá, totiž mýlit se a učit se z negativních zkušeností. Negativní výchova je Rousseauem koncipována jako pedagogická forma praxe, v níž není dospívající dospělým, žák učitelem, chovanec vychovatelem poučován, instruován a formován, nýbrž vybízen k samostatnému i společnému přemýšlení, posuzování, a jednání. Jako Platón v „podobnosti o jeskyni“, koncipuje Rousseau v *Emilovi* výchovu prostřednictvím člověka jako praxi, která je založena na přirozenosti člověka učit se a zkušenostech ze vzájemného působení se světem kladoucím odpor a pedagogické působení ne jako postup formující, nýbrž usměrňující náhled žáka.

III. Komenský a Rousseau jako průkopníci teoretického pojmu specifické logiky novověké a moderní výchovy a zároveň jako myslitelé systému, vycházející z neslučitelných předpokladů

Komenský a Rousseau byli, každý svým způsobem, myslitelé dobového systému, kteří rozpoznali a reflektovali přelom mezi antickým řádem spočívajícím na Platónovi a Aristotelovi a řádem novodobým nastíněným Baconem a Descartem. Napětí mezi antickým a novověkým pojmem zkušenosti, vědění a vědy se pokusili odstranit dvěma odlišnými systémovými reformami. V nich anticipovali nové postuláty logiky a funkce novodobé, příp. moderní výchovy, které jsou doposud významné.

V nových a nových pokusech rozvrhl Komenský nástin pansofie neboli „vševědy“, které přiděloval různé funkce:

- Pansofie měla zároveň integrovat a korigovat vědecký výklad světa novodobé vědy, která pokrok interpretuje jako vývoj a vykonávání jí samou umožněného panství člověka nad přírodou, psychikou, společností a historií. Baconův program vědění, které dává moc a moci, která zakládá svou legitimitu na poznání božských přírodních zákonů, interpretoval Komenský jako naplnění boží smlouvy, která byla člověku dána při stvoření, totiž že si bude moci podrobit svět. O takto stanovené úloze říká, že ji nelze adekvátně řešit jen v rámci předurčeného všezahrnujícího božského řádu.

- Komenský se pokoušel smířit skrze novověkou vědu umožněné ovládnutí přírody ve vědeckých formách zkušenosti, vědění a jednání, se staršími představami o kosmickém, na člověku nezávislém řádu, jehož vládcem člověk není a ani se jím nemůže stát.

- Oba řády, z antiky přejatý teleologický řád a řád vědeckých přírodních zákonů umožňující panství člověka, se Komenský pokusil vložit do božského řádu světa, mravnosti a spasení, který by vše překlenul a který by sahal od stvoření až po zánik světa.

- Do tohoto řádu vkládal naději, že náboženská společenství a státy vyvede z bojů, kterými katolická a protestantská vojska ve třicetileté válce pustošila rozsáhlé části Evropy a vedla k jejímu vylidnění.

- Komenský se tedy zasazoval, jak přesvědčivě ukázal Klaus Schaller, o kvazi-komunikativní vztah mezi předurčeným božským řádem a řádem lidským vzniklým

ze zkušenosti, reflexe a praxe, za jehož základ určil praxi rozumovou. Její horizonty a úkoly popsal pomocí pojmů, odstupňováním a hierarchizováním, v nichž se ve stále nových kombinacích vrací řecké „pan“.

Ve své *Pansofii* k tomu uvedl:

„Co je tedy člověk? Bytost, která je schopná svobodně jednat, určená k panování nad stvořeným světem a k věčnému spojenectví se stvořitelem. Byl totiž stvořen, aby byl 1. vrcholem všeho tvorstva, jakoby malým světem, 2. vůdcem viditelných věcí, jako místokrál a téměř bůh, 3. spojenec věčnosti, jako přisedlí na trůně.“ (Schaller 2004: 95)

Komenského systém je zaměřen k naplnění. Člověk, o němž se v citátu hovoří, není nějaký konkrétní člověk, nýbrž Bohem stvořený Adam, člověk své doby a po zániku světa člověk sjednocený s Bohem. Tohoto všezahrnujícího člověka však nemůže nikdo vychovávat. Nemůže ani tvořit sám sebe. Idea jeho dokonalosti má náboženský základ, je teologicky orientovaná a tím zároveň také před, mimo a nad dějinami.

Mezi Komenského učením a jeho pedagogickým programem existuje rozpor, trhlina, mezera, které si Komenský sám povšiml, a kterou nelze překonat individuálně ani z hlediska reálných dějin a lze ji v nejlepším případě zacelit z hlediska dějin spásy. To se ukazuje také politicky. Komenský rozvíjí svůj nábožensky zdůvodněný optimismus v náhledu na dokonalost člověka a světa v době největší nejistoty a nebezpečí, ve které on i jeho spolupřevci prchali před katolickými vojsky přes polovinu Evropy a Komenský vstoupil do dějin jako poslední biskup Jednoty bratrské.

Komenského optimismu odporoval o sto let později velmi rozhodně Rousseau. Za podmínek dohasínajícího ancien régime rozvíjel kritiku dějin, která Komenského vize a naděje nahradila rozpravami o rozervanosti novodobého a moderního člověka, který se nemůže jednoduše stát předmětem porady všech lidí a jemuž nelze dát žádné jednoduché odpovědi. Smíření teleologických a vědeckých forem zkušenosti, vědění a schopností, které Komenský považuje za možné, ba dokonce dle své ideje dokonalosti za jisté, se Rousseauovi s nejistou tvárností a ambivalentní zdokonalitelností člověka jeví jako nemožné, tedy:

- Na místo spásného smíření teleologie a novodobé mechaniky u Komenského klade Rousseau pojem neteleologického, nýbrž hypotetického experimentování, které je základem pro všechny oblasti lidského myšlení a jednání, a má bojovat s těmi problémy, pro něž neexistuje žádná možnost dokonalých řešení a uskutečnění uvnitř božského světového řádu.
- Legitimitu paradigmatu novodobé vědy a techniky už Rousseau nezakládá na božských přírodních zákonech, nýbrž na konstruujícím lidském rozumu, který nemá moc proniknout k náhledu na božský světový řád, ale může snad reflektovat hranice svého vědění a schopností.
- Místo aby smířoval různé řády a formy vědění v jednom univerzálním světovém řádu, odděluje Rousseau oblasti výchovy, morálky, politiky a ekonomie a pojímá je jako regionální struktury, které nelze ani hierarchicky uspořádat ani směřovat k niternému a mimosvětovému konečnému cíli dějin.

- Pro náboženský řád, který Komenský nahlížel jako všezahrnující fundament všech ostatních řádů, to znamená, že místo aby zdůvodňoval vše, je třeba podřídit jej právu a nutnosti náboženské výchovy a vzdělání. Z tohoto důvodu se Rousseau domnívá, že je třeba všechny církve ukázat jako církve občanské a uložit jim, aby se navzájem uznávaly dle principu pozitivní a negativní náboženské svobody jakož i vyvinout formy, jak by se mělo náboženství otců tolerantně a osvíceně tradovat.

- Zde se ostatně Rousseau s Komenským setkává, aniž by sdílel jeho jistotu, pokud jde o možnost jejich smíření. Lidská zdokonalitelnost zůstává pro oba ambivalentní. Avšak naplnění náboženství je pro Rousseaua právě tak málo představitelné jako uskutečnění pohybu výchovy jako takového.

To může být důvodem pro dnešní zařazení logických struktur výchovy nejen mimo Komenského pansofii, ale také mimo rousseauovskou neomylnou obecnou vůli.

IV. Logické struktury výchovy dnes mimo Komenského pansofii a rousseauovskou volonté générale

Komenského učení bylo v uplynulých staletích realizováno právě tak málo jako Rousseauovo učení o obecné vůli. Máme tudíž dobré důvody výchovu promyslet a koncipovat bez pansofických základů, stejně tak jako bez zaměření na neomylnou volonté générale.

Na místo Komenského učení nastoupila v posledních staletích diferenciaci nehierarchizovaných forem vědění, do níž se vyplatí zasvětit dospívající generaci i poté, co už žádná překlenující a harmonizující moudrost neexistuje a existovat nemůže. Srovnatelné platí pro Rousseauovu volonté générale. Obecná vůle, která by byla jen všeobecnou vůlí a nerozlišovala by mezi ekonomickou, politickou, etickou, náboženskou, estetickou a pedagogickou formou úsudku a volními vztahy, nemůže být vůlí rozumnou. Všeobecnost, na kterou si činí nárok, by nebyla ničím jiným než pro ni samu nerozpoznatelným omylem.

V čem však spočívá specifická logika a specifická struktura výchovy dnes, jestliže ji nelze založit ani na Komenského pansofii ani na Rousseauově volonté générale?

Moderní výchovu lze dnes adekvátně chápat a koncipovat pouze jako něco více než poručnický vztah generací bez poručnického rozumu, pro něž je nevědění a neschopnost vědět konstitutivním určením dětství.

Cíle výchovy nebo spíše cíl výchovy vůbec není dnes možno v hotové podobě dost dobře předat jednotlivými dospělými, nýbrž vztahuje se na přípravu dospívajících na samostatné myšlení, posuzování a participaci v diferencovaných oblastech jednání v médiu veřejnosti.

Tuto schopnost již nelze popsat v singuláru jako „consultatio catholica“, jejíž střed leží v náboženském založení veškeré lidské činnosti, nýbrž předpokládá diskutující a reflektující veřejnost, v níž se střetávají a kooperují ekonomické výklady světa s morálními, politické s estetickými a pedagogické s náboženskými.

Taková orientace specifické logiky výchovy osvobozuje pedagogickou činnost od požadavků řešit problémy, pro něž lidstvo ve své dosavadní historii nenalezlo žádné uspokojivé odpovědi. (Ruhloff 2012: 7–19)

SEZNAM LITERATURY

COMENIUS, Johann Amos. *Große Didaktik*. 1657. Paderborn: Klett-Cotta, 1985. ISBN 3-608-95053-2.

HORNSTEIN, Herbert. *Die Dinge sehen, wie sie aus sich selber sind. Überlegungen zum Orbis pictus des Comenius*. Hohengehren: Schneider Verlag, 1997. ISBN 3-89676-019-X.

KUHN, A. *Zum systematischen Verhältnis von Pädagogik und Behinderung*. In: MOSER, Vera. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Weinheim: Juventa Verlag, 2012. Dostupné z WWW: <www.erzwissonline.de>; DOI 10.3262/EEO11110185.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile oder Von der Erziehung*. München: Artemis & Winkler Verlag, 1979. ISBN 3-538-05283-2.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Vom Gesellschaftsvertrag, oder, Grundsätze des Staatsrechts*. In: TÝŽ. *Sozialphilosophische und politische Schriften*. München: Philipp Reclam, 1981.

ROUSSEAU, Jean-Jacques: *Betrachtungen über die Regierung Polens und über deren vorgeschlagene Reform*. In: TÝŽ. *Sozialphilosophische und politische Schriften*. München: Philipp Reclam, 1981.

RUHLOFF, Jörg. Nur durch Erziehung Mensch? *Pädagogische Korrespondenz*, 2012, r. 45, s. 7–19. ISSN 0933-6389.

SCHALLER, Klaus. *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim; Basel; Berlin: Beltz, 2004. ISBN 978-3-8252-2447-9.

STEPKOWSKI, Dariusz. *Pedagogika ogólna i religia*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, 2010. ISBN 978-83-61451-08-2.

(Prof. Dr. D. Dietrich Benner, * 1941, učitel na Humboldtově univerzitě v Berlíně, je profesor pro vědu o výchově na UKSW ve Varšavě. Hlavní oblasti práce: obecná pedagogika, teorie výchovy a výzkum výchovy, dějiny pedagogiky a vědy o výchově, teorie reformní pedagogiky. Doc. Dr. Dariusz Stepkowski, * 1968, UKSW Varšava. Hlavní oblasti práce: obecná pedagogika, teorie vzdělání, teorie estetické výchovy.)