



ÚLOHA OSOBNOSTÍ A INSTITUCÍ V ROZVOJI VZDĚLANOSTI V EVROPSKÉM KONTEXTU

Editoři
TOMÁŠ KASPER
NADĚŽDA PELCOVÁ
SLAWOMIR SZTOBRYN

KAROLINUM

Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu

Editoři

Tomáš Kasper

Naděžda Pelcová

Slawomir Sztobryn

Recenzovali:

doc. PhDr. Ilona Semrádová, CSc.

PhDr. Pavel Neumeister, Ph.D.

prof. nadzw. dr. hab. Michał Głażewski

Redakce Richard Straberger

Grafická úprava Kateřina Řezáčová

Sazba DTP Nakladatelství Karolinum

Vydání první

© Univerzita Karlova v Praze, 2013

Editors © Tomáš Kasper, Naděžda Pelcová,

Slawomir Sztobryn, 2013

Kolektivní monografie Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu vyšla s laskavou finanční pomocí Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Konference v rámci oslav 120. výročí založení Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského proběhla pod záštitou ministra školství prof. Petra Fialy na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy dne 25. 10. 2012.

ISBN 978-80-246-2286-6

ISBN 978-80-246-2308-5 (online : pdf)



Univerzita Karlova v Praze
Nakladatelství Karolinum 2014

<http://www.cupress.cuni.cz>

Obsah

Úvodní slovo děkanky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy doc. PaedDr. Radky Wildové, CSc.	9
Zdravice doc. RNDr. Miroslava Brzeziny, CSc., děkana Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci	11
Zdravice PhDr. Markéty Pánkové, ředitelky Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského	12
Zdravice Ing. Evy Bartoňové, náměstkyně ministra školství, mládeže a tělovýchovy	14

Plenární vystoupení

Odkaz Komenského dnešku <i>Naděžda Pelcová (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy)</i>	17
Zur theoretischen und gesellschaftlichen Konstitution der Eigenlogik moderner Erziehung. Überlegungen im Anschluss an Jan Amos Comenius und Jean-Jacques Rousseau <i>Dietrich Benner a Dariusz Stepkowski (Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)</i>	23
České učitelstvo mezi sjezdy československého učitelstva 1870–1880 v diskusi Posla z Budče <i>Tomáš Kasper (Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci)</i>	37
Aspekte der Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts <i>Gerald Grimm (Alpen-Adria Universität Klagenfurt)</i>	47

I. Teorie výchovy a filozofie výchovy v evropském kontextu 61

1. Filozofie, kultura a vzdělanost.	61
Kazimierz Sośnicki jako przedstawiciel polskiej pedagogiki filozoficznej <i>Slawomir Sztobryn (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi)</i>	63
Myślenie w kategoriach kosmopolityzmu. Implikacje dla edukacji <i>Andrzej Murzyn (Uniwersytet Śląski, Cieszyn)</i>	71
História a smerovanie výchovy súčasného človeka <i>Gabriela Jonášková (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre)</i>	79
Rola uniwersytetu we współczesnym systemie szkolnictwa wyższego <i>Dorota Pauluk (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)</i>	85
Výchovná úloha kultúry. Reflexia filozofie Ladislava Hanusa <i>Andrej Rajský (Trnavská univerzita)</i>	93
Pedagogika pomyselnej egzystencji jako współczesny mikrosystem wychowania <i>Alicja Żywczyk (Uniwersytet Śląski w Katowicach)</i>	103
Kosíkova kritika spoločnosti ve spojitosti s jeho kritikou stávajícího myšlení a jeho vlivu na společenské jednání <i>Stanislav Stark (Západočeská univerzita v Plzni)</i>	119
Teorie sociální funkce bezúčelnosti. První nástin (Wilhelm von Humboldt) <i>Michael Hauser (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy)</i>	127

Pedagogika autentyczności. Między autentycznością a narcyzmem <i>Agnieszka Galkowska i Stanisław Galkowski (Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego)</i>	135
Celowość wychowania jako kwintesencja istoty wychowania w pedagogice filozoficznej K. Sośnickiego <i>Krzysztof Kamiński (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi)</i>	147
Kategoria sprawstwa w wychowaniu K. Sośnickiego a podmiotowość według T. Gordona <i>Malgorzata Rosin (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi)</i>	155
Autorytet w wychowaniu w ujęciu Kazimierza Sośnickiego	165
<i>Magdalena Błędowska (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi)</i>	165
2. Prameny výchovy a výchovné etiky	175
Etyki ekologiczne u podstaw filozofii wychowania ekologicznego <i>Beata Gola (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)</i>	177
Teoria wychowania moralnego a filozoficzna koncepcja sumienia. Tomasz z Akwinu – Max Scheler – Jürgen Habermas <i>Jaroslav Horowski (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu)</i>	187
Z filozofického odkazu Svätopluka Štúra <i>Viera Jakubovská (Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre)</i>	199
Polska paideia neotomistyczna w perspektywie odmian tomizmu <i>Mikolaj Krasnobeski (NWSP w Białymstoku)</i>	207
Odpowiedzialność jako kategoria edukacyjna w buddyjskich naukach Dzogczen <i>Wojciech Mikolajewicz (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi)</i>	221
Etyczny wymiar „bezdolności” działania pedagogicznego – ku etyce sytuacyjnej <i>Anna Walczak (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi)</i>	227
Semantyka czasownika paideuo w Grecji okresu wczesnoklasycznego <i>Marcin Wasilewski (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi)</i>	235
Idea liberal education oraz jej obecność w wybranych zamysłach edukacyjnych w Polsce na przestrzeni wieków poczynając od doby oświecenia <i>Katarzyna Wrońska (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)</i>	245
Role celku ve filozofii J. A. Komenského a J. Patočky <i>Anna Hogenová (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy)</i>	255
K české filozofii výchovy ve světě: po stopách vlivu J. A. Komenského a J. Patočky na evropskou či světovou teorii výchovy a vzdělávání <i>Zuzana Svobodová (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích)</i>	269
Problém korupce a smysl vzdělání <i>David Rybák (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy)</i>	277
Teoria wychowania personalistycznego Karola Górskiego jako myśl społeczna <i>Janina Kostkiewicz (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)</i>	289
Kształcenie a wychowanie. Uwagi dotyczące pojęcia kształcenia na marginesie myśli filozoficznej Karola Wojtyły <i>Anna Szudra-Barcz (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)</i>	297
Działanie wychowawcze jako element struktury procesu wychowania w koncepcji K. Sośnickiego <i>Alina Wrobel (Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi)</i>	307
Homo educandus na cestách horskej výchovy <i>Peter Rusnák (Trnavská univerzita)</i>	317
II. Role osobnosti a institucí při utváření vzdělávacích struktur (historicko-pedagogická analýza)	325
Vliv osobnosti na reformu vzdělávání. Příklad Anny Süssové <i>Eva Šmelová (Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci), Karel Ryjál (Univerzita Pardubice)</i>	327

Paní de Genlis – postava evropské vzdělanosti? <i>Milena Lenderová (Univerzita Pardubice)</i>	339
Moravské kořeny uctívání Jana Amose Komenského <i>František Hýbl (Muzeum Komenského v Přerově)</i>	349
Vzdělávací činnost Amerického klubu dam (1865–1895) <i>Milena Secká (Náprstkovo muzeum asijských, afrických a amerických kultur)</i>	367
Učitelé a počátky Pedagogického muzea v Praze <i>Markéta Králíková (ZŠ, Praha 8 – Kobylisy)</i>	373
Československé školy ve Velké Británii v období protektorátu <i>Magdaléna Šustová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského)</i>	379
Vzdělávání židovského žactva po Mnichovu 1939 a v Protektorátu Čechy a Morava <i>Dana Kasperová (Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci)</i>	389
Anna Hlavatá – její pedagogická a sociálněpedagogická činnost (Legie malých) <i>Jana Bartošová (Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského)</i>	395
Antropozofické vzdělávací snahy v Praze v druhém a třetím desetiletí 20. století – filozofická východiska, organizační struktury, praktické vzdělávací aktivity a pokusy <i>Tomáš Zdražil (Seminar für Waldorfpädagogik Freie Hochschule Stuttgart)</i>	403
Ludovít Štúr – nová paradigma vo výchove a vzdelávaní <i>Lubica Predanociová (Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre)</i>	415
Juraj Čečetka – prvý slovenský profesor pedagogiky <i>Blanka Kudláčová (Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave)</i>	423
Význam a miesto Jána Kváčalu v budovaní slovenského školstva po vzniku ČSR <i>Lucia Bokorová (Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave)</i>	433
První zpráva o příhodovské škole v Kyšperku nad Orlicí (dnes Letohradu) aneb Co bylo odhaleno v kyšperské školní kronice <i>Růžena Váňová (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy)</i>	439
Pedagog a vědec Jan Uher – osobnost evropského rozměru <i>Jana Uhlířová (Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy)</i>	449
Dionys Grün – učitel korunního prince <i>Jan Županič (Univerzita Karlova)</i>	459
Obrazová příloha	465

Úvodní slovo děkanky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy doc. PaedDr. Radky Wildové, CSc.

Dámy a pánové, vážení účastníci konference *Úloha osobností a institucí v rozvoji evropské vzdělanosti*, srdečně Vás vítám na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Slavnostním důvodem našeho dnešního setkání je 120. výročí založení Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Praze.

Konference probíhá pod záštitou ministra školství, mládeže a tělovýchovy za finanční podpory MŠMT; vítám zde zástupce ministerstva pana náměstka PhDr. Jindřicha Fryče a paní náměstkyni Ing. Evu Bartoňovou. Vítám ředitelku Národního pedagogického muzea a knihovny Jana Amose Komenského v Praze paní PhDr. Markétu Pánkovou a představitele fakult a organizací, kteří se spolu s námi na přípravě konference podíleli. Vítám děkana Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci pana doc. RNDr. Miroslava Brzezina, CSc., dále členy a představitele Central European Philosophy of Education Society a členy a představitele České pedagogické společnosti. Na přípravě konference se za Pedagogickou fakultu Univerzity Karlovy podílela katedra občanské výchovy a filozofie pod vedením doc. PhDr. Naděždy Pelcové, CSc., a za Technickou univerzitu v Liberci katedra psychologie a pedagogiky, vedená doc. PaedDr. Tomášem Kasperem, Ph.D.

Těší nás velký zájem a účast z celé České republiky, Slovenska, Polska a Rakouska, čímž konference získala opravdu evropský, nebo přesněji střeoevropský rozměr; těší nás velká účast vědeckých odborníků, učitelů, pedagogických i akademických pracovníků, historiků, filozofů, pracovníků muzeí, knihoven a dalších vzdělávacích institucí a hlavně hojná účast a zájem studentů a doktorandů z obou zúčastněných fakult.

Téma konference se ukázalo jako nesmírně aktuální a předpokládám, že se v příspěvcích objeví vážné úvahy o dějinách i současnosti evropské vzdělanosti, že si budeme mít možnost uvědomit rozdílnost vývoje v jednotlivých zemích i to, co nás dnes v oblasti vědění a vzdělávání spojuje.

Instituce pojmenovaná po Janu Amosi Komenském, vzešlá z iniciativy dalších velkých učitelských osobností, prošla bouřlivým vývojem, který odrážel specifičnost českých dějin od doby obrození podnes, osud národní vzdělanosti i starost učitelstva o její povznesení. Dnes je moderní institucí evropské úrovně, která iniciuje vědecká setkání – řadu velkých konferencí, seminářů, publikuje, organizuje výstavy, poskytuje zázemí badatelské činnosti a hlavně partnersky spolupracuje s pedagogickými fakultami na přípravě budoucích učitelů i odborníků v oblasti pedagogiky i dějin pedagogiky a poskytuje jim například

badatelské zázemí pro jejich bakalářské, diplomové nebo doktorské práce. Víme, že i tato současná spolupráce není samozřejmostí, ale výsledkem úsilí konkrétních osob a osobností, které překračují úzce rezortní zaměření své odbornosti i pracovní pozice a přinášejí do pedagogické teorie i praxe řadu nových podnětů.

Těto konferenci přeji zdar.

*Doc. PaedDr. Radka Wildová, CSc.,
děkanka Pedagogické fakulty Karlovy Univerzity*

Zdravice doc. RNDr. Miroslava Brzeziny, CSc., děkana Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci

Spectabilis děkanko, vážená paní náměstkyně, vážená paní ředitelko, dámy a pánové, jsem velmi potěšen, že Vás mohu za spolupořadatele – Fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou Technické univerzity v Liberci – pozdravit u příležitosti toho, kdy si připomínáme založení tak významné pedagogické instituce, jakou je Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského.

Oslava 120. založení Pedagogického muzea bude pracovní. Konferenční program, který je připraven, představuje významné připomenutí odkazu českého učitelstva, které na konci 19. století, v době národního rozvoje, nezapomnělo, že otázka vzdělání a výchovy patří k těm oblastem, které nesmí být opomíjeny.

Je zřejmé, že učitelská angažovanost byla významným motorem tehdejších školských reformních snah a kultivace pedagogické diskuse. Jestliže české učitelstvo dosáhlo před 120 lety svépomocí takového úspěchu – jakým založení Pedagogického muzea bezesporu bylo –, potom by si i dnes měla učitelská veřejnost klást vysoké cíle a nebát se řešit i v této nelehké ekonomické i společenské atmosféře problémy rozvoje moderní vzdělanosti.

Věřím, že pořádající fakulty jsou dokladem kvalitní spolupráce vědecké, akademické a učitelské obce, že jsou a budou stát při podstatných kvalitativních změnách jak v rámci pregraduální učitelské přípravy, tak i v postgraduálním vzdělávání učitelů, že budou významnými partnery, pokud jde o podporu kvality učitelské profese, a iniciátory moderního, efektivního a promyšleného systému kariérního růstu.

Přeji Vám úspěšné konferenční jednání a nám všem a učitelské obci pracovní úspěchy v oblasti podpory a rozvoje kvality školního vzdělávání.

Děkuji.

*Doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.,
děkan Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické
Technické univerzity v Liberci*

Zdravice PhDr. Markéty Pánkové, ředitelky Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského

Spectabiles vážená paní náměstkyně, vážený pane náměstku, dámy a pánové, jsem potěšena nejen já, ale i celá kulturní veřejnost, že oslavy 120. výročí založení Pedagogického muzea, v současné době rezortního muzea ministerstva školství, se realizují pod záštitou ministra školství, mládeže a tělovýchovy prof. Petra Fialy. Jednou z akcí oslav je také tato mezinárodní konference.

Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu je téma velmi významné. Osobnost a instituce jsou dvě stránky téže mince. Jakkoli vznešená instituce bez tvůrčích osobností by zůstala jen prázdnou nádobou, zatímco i ta nejvýraznější osobnost by bez institucionálního zázemí – zejména v moderní a postmoderní společnosti – sotva prosadila své podněty a prospěšné záměry. Avšak tato souvislost byla zjevná už v dávné minulosti. Pokud obrátíme zraky k Janu Amosi Komenskému a jeho Obecné poradě o nápravě věcí lidských, můžeme v ní vyčíst úporné úsilí tohoto myslitele o nalezení takových institucí, které by byly v souladu s lidskou bytostí a jejími základními potřebami. S hlubokou znalostí psychologie a skladby lidského společenství Komenský promýšlel poslání institucí všeho druhu – počínaje školou, která by nenásilně utvářela osobnost na prahu životní cesty, a konče celosvětovým shromážděním moudrých, jež by posuzovalo a navrhovalo hlavní směry vývoje lidstva do šťastnější budoucnosti.

Nezmiňuji Komenského jen z formálních důvodů, neboť je ideálním patronem Národního pedagogického muzea a knihovny, ale i proto, že se jeho obrovité a mnohotvárné dílo může stát východiskem k uvažování o vztahu osobností a institucí také v naší době. Dnes se ke Komenskému hlásí vzdělanci, společnosti a instituce na všech kontinentech. Jednou z nich je i naše muzeum. Když před 120 lety vznikalo, právě u příležitosti 300. výročí narození učitele národů, stála za ním iniciativa významného pražského učitele Josefa Kliky, který pochopil, jak významné je pro přítomnost a budoucnost podchycení kořenů intelektuálního vývoje a jak nezbytná je v každém národě instituce, která by soustavně pečovala o dokumentaci cest ke vzdělanosti. Jeho zásluhou a poté přičiněním pozapomenutých osobností z několika dalších generací vyrostla instituce, která – kromě jiného – dokládá a osvětluje místo vynikajících osobností v dějinách české a evropské vzdělanosti.

Připomeňme si jen stálou expozici Odkaz J. A. Komenského. Tradice a výzvy české kultury a vzdělanosti. Od Cyrila a Metoděje přes Karla IV. a Jana Husa až po T. G. Masaryka a Václava Havla jsou tu představeny zakladatelské osobnosti. Ale nejen ony. Své místo zde nalezly rovněž velké postavy, inspirující svým hlubokým humanismem a mravním

patosem, např. Přemysl Pitter a Jan Palach. A konečně jsou tu i učitelé, kteří poctivě plní své životní poslání, když se snaží ze svých žáků vychovat osobnosti vzdělané a mravně odpovědné. Jak řekl Komenský ve své Velké didaktice: „Učitelé musí být přesvědčeni, že jsou na vysokém místě důstojnosti a že jim byl svěřen vznešený úřad, nad nějž nic není pod sluncem většího.“

Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského je pouze jednou z institucí, které tuto mezinárodní konferenci organizují. Jestliže se k důstojné připomínce našeho jubilea připojily Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy a Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická Technické univerzity v Liberci spolu s evropskou a českou pedagogickou společností, pak jim za to patří upřímný dík. A zároveň projev radosti nad tím, že konference *Úloha osobností a institucí v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu* uvede odkazy řady významných osobností, včetně J. A. Komenského, do nových souvislostí a snad i příslušníky nejmladší badatelské generace povzbudí k dalšímu bádání o osobnostech či institucích, které zásadně ovlivnily či ovlivňují kvalitativní rozvoj naší společnosti. Ten může zajistit jen a jen vzdělaný jedinec.

Děkuji za pozornost.

*PhDr. Markéta Pánková,
ředitelka Národního pedagogického muzea
a knihovny J. A. Komenského*

Zdravice Ing. Evy Bartoňové, náměstkyně ministra školství, mládeže a tělovýchovy

Spectabiles paní děkanko a pane děkane, vážená paní ředitelko, vážení přítomní, je mi velkou ctí zahájit tuto významnou mezinárodní konferenci, která jistě přinese množství zajímavých a objevných poznatků z oblasti teorie a filozofie výchovy a umožní šířeji poznat vzájemný poměr mezi institucemi a osobnostmi při utváření moderního školství. Není mou úlohou hovořit o závažných otázkách, které jsou s tímto tématem spojeny – tento úkol náleží několika desítkám odborníků z tuzemských i zahraničních vědeckých pracovišť, kteří se na konferenci sešli. Mým posláním je hovořit zde jako zástupkyně Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a z tohoto titulu si ve svém úvodním slově dovoluji poněkud aktualizovat název dnešní konference: je bezpochyby důležité a potřebné zkoumat úlohu institucí a osobností v dějinách; pro mne a pro ministerstvo školství, které odpovídá za fungování a úroveň školství v naší zemi, je však mimořádně důležité a potěšující vidět, jak na přípravě tak významného projektu, jakým je dnešní konference, dokáže v dnešní době spojit síly a plodně spolupracovat hned několik vědecko-výzkumných institucí: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky a psychologie Technické univerzity v Liberci a Národní pedagogické muzeum a knihovna J. A. Komenského v Praze. Poslední jmenovanou instituci musím zvlášť vyzdvihnout, protože je to právě letošní 120. výročí založení Pedagogického muzea – rezortního muzea Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy –, co se stalo podnětem pro uspořádání této konference.

Zmínila jsem již instituce, bez nichž by se konference nekonala; nyní je ještě třeba zmínit osobnosti, jejichž zásluhy o konání této akce jsou stejně významné. Za organizaci dnešní konference bych ráda poděkovala paní děkance doc. PaedDr. Radce Wildové, CSc., ale také hlavním organizátorům paní doc. Naděždě Pelcové z katedry občanské výchovy a filozofie Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, panu doc. Tomáši Kasperovi z katedry pedagogiky a psychologie Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci a v neposlední řadě ředitelce PhDr. Markétě Pánkové z Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského a všem jejich spolupracovníkům.

Než předám slovo dalším řečníkům, dovoluji mi prosím, abych omluvila pana ministra školství prof. Petra Fialu, který nad touto akcí i nad dalšími oslavami 120. výročí založení Pedagogického muzea převzal záštitu. Coby člověku pohybuujícímu se celý život v aka-

demické sféře by panu ministrovi činilo obzvláštní potěšení dnešní konferenci osobně zahájit, naneštěstí však musel v souvislosti se svou nynější ministerskou rolí upřednostnit politická jednání.

Dámy a pánové, nyní již nezbývá než popřát Vašemu dnešnímu jednání mnoho zdaru!

*Ing. Eva Bartoňová, státní tajemnice
a náměstkyně ministra školství*

Odkaz Komenského dnešku

Naděžda Pelcová

(Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy)

Chceme-li se dobrat odpovědi na otázku, jaký je význam Komenského pro současný svět, pro nás dnes, musíme se obrátit nejen k pramenům, nýbrž i k interpretacím, jež na Komenského díle v průběhu let ulpěly, neboť ony nám mohou pomoci porozumět tomu, proč Komenský dnes? Právě jimi se stal Komenský jakoby bohatším než ten původní, který byl čten v době, kdy sám žil. Současníci ho vnímali spíše jen jako pedagogického reformátora, jako autora významných jazykových učebnic, jako biskupa jednoty bratrské, někteří ze spolubratří dokonce jako panteistického heretika, jiní jako naivního nerealistického snílka, nebezpečného politického manipulátora, osvícenci ho viděli jako vyznavače starých metafyzických konceptů či šíitele revelací – apokalyptických vizí konce světa. My ho dnes vnímáme především jako významného evropského filozofa, jako myslitele celku. Jak k této proměně došlo?

Tento obrat se v podstatě datuje od objevení Obecné porady o nápravě věcí lidských v polovině třicátých let 20. století (i když trvalo ještě několik desetiletí, než se dílo zpřístupnilo hlubšímu bádání).

Čím to, že toto nedokončené dílo, byť obrovské, změnilo nejen hodnocení významu myšlení Komenského, ale také rozvinulo jakoby celý nový horizont vztahený k možnosti porozumění dnešnímu člověku a společnosti? Minulost zde ožila nikoli jako tezaurované, uzavřené vědění, ale ve smyslu živé tradice, tedy té minulosti, jež nám umožňuje porozumět vlastní přítomnosti.

Zkušenosti a poučení, jichž se evropskému člověku dostalo na konci novověku, dvě světové války, ekonomické krize a ekologické katastrofy, popření důstojnosti svobody člověka v totalitních režimech, krize vědy, vědotechnika a zbrojení podstatně změnilo optiku čtení – Komenského snahy o přivedení člověka k odpovědnosti za celek světa, a to prostřednictvím výchovy, se prizmatem nových zkušeností nejvíce již tak naivní a zpátečnické, jako kdysi připadaly osvícencům, např. Pierru Baylovi na počátku novověku.

Moderní lidstvo mezitím totiž přehodnotilo svůj vztah k představě lineárního pokroku, dosahovaného především zvětšováním nadvlády člověka nad světem, přírodou, společností i sebou samým, jak to hlásali Bacon a Descartes. Nové čtení Komenského s ohledem na celek jeho díla, pojetí Komenského jako svědka dobové krize, z níž se teprve rodila doba moderní, je zásluhou především české komeniologie, reprezentované jmény Jana Patočky, Radima Palouše, Jaroslavy Peškové, Dagmar Čapkové aj. V jejich novém čtení, v novém hodnocení minulých řešení, v odhlédnutí od omezení dobových konotací se ukazuje mno-

hé, co dosavadním perspektivám pohledu unikalo a co pro nás, kteří jsme svědky další z řady krizí, může být důležité.

Potvrzuje se hermeneutické pravidlo, že velké dílo se modifikuje každým novým čtením, koncentruje v sobě zkušenosti z událostí, kterými nové generace čtenářů prochází. Zájem dnešních filozofů, teologů a pedagogů o Komenského dílo a především o Obecnou poradu o nápravě věcí lidských jakoby potvrzoval slova „Velká kniha zůstane vždycky živá, roste a stárne zároveň s námi a nikdy nezemře. Čas ji oplodní a pozmění. Zatímco bezvýznamná díla jsou odsunuta do zákoutí historie a vytratí se.“¹

Nahlížíme-li na Komenského myšlení z kontextu vývoje, od prací didaktických k Obecné poradě o nápravě věcí lidských, můžeme především říci, že jde o pohyb, oscilaci mezi dvěma základními nároky, dvěma imperativy, před nimiž stojí evropské lidstvo odedávna. Formulovali je staří mudrci již v 7. století př. n. l. Ten první připomíná Komenský ve Velké didaktice, je to Pittakovo slavné „Gnóthi seauton“ („Poznej sebe sama“)², ten druhý prostupuje celou intencí Obecné porady, máme na mysli Periandrův výrok: „Meleta to pan.“ („Pečuj o celek.“)³

V konceptu západního myšlení, vzešlého z antiky, je člověk pojímán jako bytost, k jejímuž bytí patří porozumění; to není samoúčelné, v nároku poznat sám sebe se skrývá touha poznat svět, vždyť já jako bytost světa v sobě podržuji jeho řád a zákony, a prvním krůčkem k poznání světa je tedy vědomí sebe v horizontu světa. Staří to vyjadřovali analogií mezi markokosmem a mikrokosmem, analogií mezi dvěma celky, světem a člověkem, a to je motiv, na který svou „synkrisis“ (poznáním z analogie) Komenský navazuje.

Přes nemožnost a neudržitelnost snahy prosadit tuto pradávnu metodu poznání v podmínkách nové doby, na počátku novověku, kdy zvítězily požadavky objektivní, všeobecné platnosti a praktické aplikovatelnosti poznatků, Komenský ukázal, jak důležité je uznat, že poznání člověka proměňuje, že ho nemůže nechat lhostejným, vede jeho volbu a umožňuje mu (a to je i vlastní smysl výchovy a vzdělanosti) rozlišit mezi podstatným a nepodstatným, mezi klíčovým a partikulárním. A to nikoli z hlediska individuálních přání, ale právě s ohledem na celek, ať už je tímto celkem svět, příroda, společnost, nebo lidská kultura. Být celkem – člověkem – znamená obracet se k celkům, hledat je, pečovat o ně. Oproti Descartesově pojetí, poznávajícího člověka jako nezaujatého, objektivního pozorovatele, staví Komenský zásadu, že jako lidé „jsme na jednom jevišti světa“ a žádný z nás nemůže být pouhým divákem.

Zprvu, v raných dílech, chápe Komenský člověka jako bytost dílčí. V Labyrintu světa a ráji srdce, napsaném v nejtěžších dobách (1623) následujících po bitvě na Bílé hoře, je člověk na cestě životem poutníkem, vystaveným neustálému pokušení mámení a bloudění. Zapletenost do světa, jinudost a samosvojnost nepravého života z něj činí hračku v rukou obratných manipulátorů a svůdců; jen otřesem, poznáním vlastní konečnosti a odevzdáním se do rukou Božích je možná záchrana, v novoplatonském či augustinovském duchu

¹ CARRIÈRE, J.-P. – ECO, U., *Knih se jen tak nezbavíme*. Praha, Argo 2010, s. 119.

² KOMENSKÝ, J. A., *Velká didaktika*. In: VSJAK. Sv. I, Praha, SPN 1958, s. 62.

³ SVOBODA, K., *Zlomky před Sokratovských myslitelů*. Praha, NČSAV 1962, s. 30.

Komenský radí utéci ze světa do ráje srdce, do vnitřního chrámu vlastní duše, v níž jedině člověk nalezne pravdu. Jak ale ukázal Jan Patočka ve studii *Komenský a otevřená duše*, nejde o rezignaci na aktivní život ani o pouhý typický metafyzicko-teologický výklad základní životní zkušenosti člověka. Už zde, v tzv. útěšných spisech (vedle *Labyrintu světa a ráje srdce* je to ještě *Hlubina bezpečnosti* aj.), se rýsuje koncept tzv. otevřené duše, která smysl lidského života nevidí ve zmocňování se světa, ale v péči o něj.⁴

Přes řadu životních traumat, jakoby navzdory vlastním životním zkušenostem, je Komenského pojetí člověka veskrze optimistické, nadějně. V první kapitole *Velké didaktiky* je člověk určen jako poslední z tvorů (poslední nikoli významem, ale časově, tedy jako vrchol stvoření), nejskvotnější, nejdokonalejší a nejznamenitější, jak říká Komenský. Zde uvedený Pittakův požadavek „Γνώθι σεαυτόν“ – „Poznej sebe sama“ – jímž se začala a živila řecká filozofie, neznamená ani pouhou introspekci, jak by se mohlo zdát modernímu posluchači, ani egoistický nárok, že jedině, co stojí za to poznávat, jsem já sám; jde o požadavek nahlédnout do povahy vlastního lidského bytí, do jeho smyslu, jde o porozumění člověku v jeho celostnosti. Vznešenost lidské přirozenosti je podle Komenského dána účastí člověka na věčnosti; jen v něm je spojeno všechno, co mají ostatní tvorové jen zčásti: „bytí, život, smysly a rozum“.⁵ Na rozdíl od svých současníků nechápe člověka jednostranně, buď jen jako myslící ego (Descartes), nebo jako pána přírody (Bacon), anebo jen jako obraz Boží (Augustinus), nýbrž univerzálně jako bytost nadanou rozumem, svobodnou vůlí a odhodláním k činům. Člověka neurčuje jen chápavý rozum, nýbrž také vůle, která věcmi proniká (avšak měla by tak činit nikoli libovolně nebo svévolně, jak se často děje, ale dobře a rozumně) a schopnost pracovat.

Z výměru člověka odvozuje Komenský úkol výchovy: „[...] učit všechny, aby žili pamětliví této své důstojnosti a povýšenosti, a všemi prostředky se snažili dosíci této vznešenosti.“⁶ Smyslem výchovy a vzdělání je pečovat o lidskost (důstojnost, svobodu rozhodování a vznešenost), jež jsou podle Komenského pojetí sice v základu člověku dány, je však potřeba je rozvíjet, pěstovat a pečovat o ně výchovou. Přijímá aristotelsko-tomistickou zásadu „ars imitatur naturam“, výchova je uměním napodobujícím přírodu. Na rozdíl reformačních teologů (např. Luthera), přesvědčených o hříšné přirozenosti člověka, zastával Komenský názor, že lidská přirozenost není nenapravitelně zkažena, je původně dobrá, byla jen porušena vlivem hříchu. Proto je výchova pro člověka nezbytná jako náprava tohoto porušení a jejím úkolem je přivést člověka k sobě samému.

Podle trojího výměru člověka, tvořeného pojmy tvor rozumný (animal rationale), pán tvorstva a obraz Boží (imago Dei), formuluje ve *Velké didaktice* tři cíle výchovy, jimiž jsou moudrost, mravnost a zbožnost. K tomu člověk od Boha obdržel tři nástroje: mysl, ruku a jazyk; mysl k tomu, aby věci chápal, ruku, aby je dobře spravoval, a jazyk, aby věci správně nazýval. Výchova zde není, především anebo pouze, přípravou na praktický život, jako je tomu v instrumentálních dobových podobách (např. u J. Locka), ale je výchovou k lidství.

⁴ PATOČKA, J., *Komenský a otevřená duše*. In: *Sebrané spisy*, sv. 10. Komeniologické studie II. Praha, Oikumene 1998, s. 344–345.

⁵ KOMENSKÝ, J. A., *Velká didaktika*, s. 62.

⁶ Tamtéž, s. 63.

Podle Komenského nejvyšší z tvorů musí mít nejvyšší cíl. „Neboť cokoli jsme a cokoli konáme, myslíme, mluvíme, strojíme, získáváme a držíme, není nic jiného než jakési stupňování; přičemž postupující dál a dále, vždy sice dostupujeme vyšších stupňů, avšak nejvyšší nenacházíme nikdy.“⁷ Vědění o nejvyšším cíli a nemožnost ho dosáhnout patří k povaze a určení člověka. Jeho bytí se vyznačuje právě touto dvojznačností, v tom se Komenský myšlenkově přibližuje jednomu ze svých velkých současníků, Blaisi Pascalovi. S ním sdílí hlubokou víru v Boha i víru v člověka. Pro oba je člověk bytostí, v níž se spojuje velikost a malost, záhadnost a pochopitelnost, výsostnost i banálnost, vznešenost i ubohost.

Komenský nesouhlasí s Descartesovým pojetím chladného, analytického rozumu, který rozvrhne svět podle jediného kritéria: *clare et distincte*. Komenského člověk má jasnou mysl, kterou „[...] chápe nejen věci blízké, nýbrž si přibližuje i vzdálené (ať místem nebo časem), k vysokým se povznáší; tajné vypátrává, skryté odkrývá, i věci nevypátratelné se snaží vypátrat; do té míry něčím nekonečným a neohraničitelným je naše mysl. Třeba bylo dáno člověku tisíc let, v nichž by se vždy něčemu přiučoval, [...] přece jen vždy bude míti kam směřovat, co se mu naskytne; lidská mysl je neskonale obsáhlá, že je v poznávání skoro bezednou hlubinou [...]; myslí nelze stanovit hranici ani na nebi, ani mimo nebe; tak nad nebesa nebes jako pod propast propastí vystupuje a sestupuje; třeba byly tisíckrát větší, než jsou, přece je proniká neuvěřitelnou rychlostí.“⁸

Lidská mysl, schopná pojmut a proniknout celý svět, je ve světě a zároveň svět proniká a přesahuje (později to Komenský nazve *mundus possibilis* – svět možný, v myslí tak může být obsaženo i to, co ještě ne-jest; všechno to, co lze poznat, myslet, ale také si představit, chtít a vysnít).

Člověk je bytostí, jež v sobě pojímá (v malém) všechny síly světa; pokud je v sobě udrží a rozvine, pokud to potenciálně dané nepromarní, pak mezi přírodou a člověkem, mezi stvořením a tvorbou, mezi makro- a mikrokosmem zavládne harmonie. A to je cíl Komenského usilování, který se nejuplněji snažil vyjádřit právě v *Obecné poradě o nápravě věcí lidských*.

Zatímco *Velká didaktika* začíná, jak jsme si ukázali, vymezením antropologických východisek, definicí člověka, *Obecná porada o nápravě věcí lidských* vychází z reality skutečného života, z její kritiky. Komenský popisuje příklady krize lidského společenství, porušení tzv. „věcí lidských“. V části *Panegesie* čteme: „Místo moudrosti vládne nevědomost nebo sofistika, místo náboženství nevěra nebo pověra, místo společenského zřízení buď anarchie a zmatek, nebo tyranie a utlačování.“⁹ Lidská mysl je oslabena, nevědomí tápou a učení pochybují; člověk se hluboce odcizil světu i sám sobě, zvěčnil a zpředmětnil sebe i lidské vztahy, a jak říká Komenský „nevládneme my nad věcmi, nýbrž ony nás svírají jako v poutech“.¹⁰ Jsou pokaženy projevy vůle a celá země je jakousi arénou zápasů. Jsou pokažena úsilí a snahy, neboť se redukuje na pachtění za majetkem a rozkošemi.

⁷ Tamtéž, s. 63–64.

⁸ Tamtéž, s. 73.

⁹ KOMENSKÝ, J. A., *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. In: VSJAK. Sv. IV. Praha, SPN 1966, s. 84.

¹⁰ KOMENSKÝ, J. A., Tamtéž, s. 86.

Už název díla nám říká, že k nápravě je potřeba „porady“, náprava se nemůže dít shora jako reforma, nemůže se dít shůry jako zázrak, vždyť podle Komenského Bůh jednou stvořil svět a stvořil ho dobrý, podruhé už to dělat nebude. Pokud svět a jeho harmonii narušil člověk – kazisvět –, jenom on ji může zase do světa navrátit, nikdo to za něj neu-dělá. Vpravdě krizový scénář. A jak to má a může učinit?

Komenský vyzývá ke svolání porady o nápravě věcí lidských, jde ale o řešení nikoli konzenzem, pouhou dohodou, kompromisem, ústupky. K nápravě, tedy k obnovení původní harmonie člověka a světa, může dojít jen společným úsilím o vzdělanost. Nemůže se dít v zástupnosti (moudří nemůžeme být moudrostí cizí, naučením a nabífováním nějakých poznatků, ale jen moudrostí vlastní), dnes bychom mohli říci, že náprava je možná nikoli v zástupnosti, delegováním, ale jedine napříč žijícími generacemi lidstva a musí ji učinit a o ni se přičinit každý z nás.

Základ správného řádu, co se týká člověka, vidí Komenský v tom, aby každý naplnil své možnosti (rozumnost, svobodnou vůli a schopnost konat), aby například ten, kdo je určen k vládě nad jinými, uměl rozumně ovládat především sám sebe, aby byl sám celkem, jednotou, neutápěl se v partikulárních zájmech, nerozptyloval se v sobectví. Lidská bytost je bytostí celku.¹¹ Skrze jednotlivosti míří k celku, který není jinak než právě v těchto jednotlivostech. Jako člověk jsem nejen bytostí svět vnímající, ale především světu rozumějící. Jak zdůraznila Jaroslava Pešková v jedné ze svých komeniologických studií: „[...] bez otevřené mysli pro smysl věcí nemáme šanci cokoli skutečně spatřit v jeho souvislostech a vztazích“.¹²

Dnešní vědění se vyznačuje úzkou specializací, často právě na úkor celostnosti. V oblasti vzdělání je kladen důraz spíše na odbornou specializovanost (na získání příslušné praktické kvalifikace) než na široce založenou vzdělanost, za vědecké vědění je považováno jen to, co je objektivní, logicky dokazatelné, systematické, všeobecně sdílené a aplikovatelné v praxi.

Naproti tomu Komenský nás přivádí k hlubokému, nekončícímu poznávání světa, zdůrazňuje sociální a morální odpovědnost člověka za stav světa.¹³ Svým důrazem na celek, na provázanost světa a člověka, nás Komenský přivádí k tomu, vidět věci lidské v nejširších souvislostech. Jako by ve svém učení už varoval před důsledky jednostranně zracionalizovaných podob lidského vědění a jednání, jež se prosadily v době moderní, jako by předjímal nebezpečí dehumanizace v postmoderní společnosti, jako by varoval před snahou řešit věci jen z hlediska okamžitého prospěchu či partikulárních zájmů. Svým dílem staví nás před otázkou: A nejsou krize současné společnosti a současného lidstva důsledkem převahy právě těch partikulárních zájmů nad celkovostí?

¹¹ O tom PATOČKA, J., *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha, Oikumene 1995.

¹² PEŠKOVÁ, J., *Náprava věcí lidských a problém mistrůství*. In: PRÁZNÝ, A. – SCHIFFEROVÁ, V. (eds.), *Pojetí světa v díle Jan Amose Komenského*. Pardubice, UPCE 2009, s. 13.

¹³ Významný německý komeniolog Klaus Schaller tuto souvislost vyjádřil v jedné ze svých studií již pouhým názvem *Scientia a con-scientia* (Věda a s-vědomí). Schaller, K., *Scientia a con-scientia*. In: *Schriften zur Comeniusforschung*, sv. 22. Comenius. Sankt Augustin, Academia Verlag 1992.

Literatura

- CARRIÈRE, J.-P. – ECO, U., *Knih se jen tak nezbavíme*. Praha, Argo 2010.
- KOMENSKÝ, J. A., *Obecná porada o nápravě věcí lidských*. In: VSJAK. Sv. IV. Praha, SPN 1966.
- KOMENSKÝ, J. A., *Velká didaktika*. In: VSJAK. Sv. I. Praha, SPN 1958.
- PATOČKA, J., *Komenský a otevřená duše*. In: Sebrané spisy. Sv. 10. Komeniologické studie II. Praha, Oikumene 1998.
- PATOČKA, J., *Tělo, společenství, jazyk, svět*. Praha, Oikumene 1995.
- PEŠKOVÁ, J., *Náprava věcí lidských a problém mistrovství*. In: PRÁZNÝ, A. – SCHIFFFEROVÁ, V. (eds.), *Pojetí světa v díle Jan Amose Komenského*. Pardubice, UPCE 2009.
- SCHALLER, K., *Scientia und con-scientia*. In: *Schriften zur Comeniusforschung*, Band 22. Comenius 1992. Sankt Augustin, Academia Verlag 1992.
- SVOBODA, K., *Zlomky předsokratovských myslitelů*. Praha, NČSAV 1962.

Abstract: *Comenius' Legacy Lives on*

This paper deals with the sense of Comenius' works today. It shows how, in the interpretation of Czech modern philosophers, Comenius has become the key to understanding some of the causes of the current world crisis, and how he positively inspires educational strategies that seek to overcome this crisis.

If we want to find an answer to the question 'what is the meaning of Comenius for the contemporary world for us today?' we must turn not only to the sources but also to interpretations which have become associated with the work of Comenius over years. Because only they can help us understand the question: why Comenius today? Currently, these interpretations have made Comenius much greater than he was during his life. His contemporaries saw him as an educational reformer, as the author of important language textbooks, or as the bishop of the Unity of the Brethren. Some of his confreres even saw him as a pantheistic heretic, others saw him as a naive unrealistic dreamer or a dangerous political manipulator. The enlightened saw him as a lover of old metaphysical concepts or a multiplier of revelations-apocalyptic visions of the end of the world. Today, we perceive him primarily as a major European philosopher, a thinker of the whole. This paper addresses the following key question: how has this transformation occurred?

Keywords

World crisis, the whole, correcting things, human

doc. PhDr. Naděžda Pelcová, CSc.
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
katedra občanské výchovy a filozofie
116 39 Praha 1 – Nové Město
M. D. Rettigové 4
e-mail: nadezda.pelcova@pdf.cuni.cz

Zur theoretischen und gesellschaftlichen Konstitution der Eigenlogik moderner Erziehung. Überlegungen im Anschluss an Jan Amos Comenius und Jean-Jacques Rousseau

Dietrich Benner / Dariusz Stepkowski

(Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie)

Die diesjährige Tagung tschechischer und polnischer Erziehungsphilosophen lässt sich thematisch zu zwei Jubiläen des Jahres 2012 in Beziehung setzen, die untereinander in keinerlei direktem Zusammenhang stehen. Vor genau 250 Jahren erschienen die beiden Hauptwerke Rousseaus, sein Roman „Émile ou de l'Éducation“ und seine unter dem Titel „Du Contrat social“ veröffentlichten „Principes du droit politique“. Ebenfalls in das Jahr 2012 fallen die Feiern zum 120-jährigen Bestehen des Museum Jan Amos Comenius in Prag. Beide Jubiläen können zum Anlass genommen werden, die Frage nach der theoretischen und gesellschaftlichen Konstitution der Eigenlogik neuzeitlicher und moderner Erziehung einmal mit Bezug auf Comenius und Rousseau zu erörtern.

In der pädagogischen Literatur werden Comenius und Rousseau, sofern sie überhaupt zueinander in Beziehung gesetzt werden, entweder als Vorläufer der Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts oder als Protagonisten unterschiedlicher Auffassungen vom Menschen thematisiert: einer eher optimistischen Comenianischen und einer eher pessimistischen Rousseauschen Anthropologie. Diese Interpretationslinien werden im Folgenden nicht weiter verfolgt. Unser Vortrag rückt vielmehr Konstitutionsprobleme neuzeitlicher und moderner Erziehung ins Zentrum und erörtert diese im Ausgang von theoretischen Entwürfen, die sich hierzu bei Comenius und Rousseau finden, in vier Schritten:

- In einem ersten Abschnitt wird gezeigt, dass das Zentrum jener Bestimmung, mit der Comenius die Eigenlogik moderner Erziehung zu fassen suchte, nicht in seiner Pansophie, sondern in seinem neuzeitlichen Begriff der Bildsamkeit sowie in der Herausarbeitung der Funktion einer gemeinsamen öffentlichen Erziehung liegt.
- In einem zweiten Abschnitt wird herausgearbeitet, dass Rousseaus Erziehungskonzeption nicht auf die Formierung eines positiven Allgemeinwillens zielt, sondern Vorstellungen einer negativen Erziehung verpflichtet ist, die nicht zuletzt auch für seinen Begriff der Republik grundlegend sind.
- Im dritten Abschnitt wird dann die These aufgestellt, dass sich die von Comenius und Rousseau vertretenen universellen Ordnungsvorstellungen und ihre Auslegung auf die Erziehung nicht ohne Weiteres zusammenführen lassen, dass ihre Ausführungen zur Eigenlogik neuzeitlicher und moderner Erziehung jedoch aneinander anschlussfähig sind.

- Hieran knüpft der vierte Abschnitt an. Er sucht abschließend zu zeigen, warum wir heute die weitere theoretische und empirische Bestimmung der Struktur pädagogischen Handelns zwar in Anknüpfung an Comenius und Rousseau vornehmen, nicht aber auf jene basalen Gewissheiten gründen können, von denen Comenius in seiner Pansophie und Rousseau in seiner Lehre vom Allgemeinen Willen ausgegangen sind.

Gliederung	
I.	Erziehung bei Comenius im Spannungsfeld von unbestimmter Bildsamkeit und Pansophie
II.	Rousseaus Erziehungskonzeption zwischen negativer Erziehung und der Formierung eines Allgemeinen Willens
III.	Comenius und Rousseau als Systemdenker mit nicht-synthetisierbaren Basisannahmen und Wegbereiter eines theoretischen Begriffs der Eigenlogik neuzeitlicher und moderner Erziehung
IV.	Eigenlogische Strukturen der Erziehung heute jenseits von Comenianischer Pansophie und Rousseauscher <i>volonté générale</i>

I. Erziehung bei Comenius im Spannungsfeld von unbestimmter Bildsamkeit und Pansophie

In seiner jüngsten Studie: „Johann Amos Comenius. Ein pädagogischen Porträt“ (2004) fragt Klaus Schaller, wie die Klage des Comenius zu verstehen sei, die Flucht durch halb Europa und das „Schicksal der Verbannung“ hätten ihn „zum Dienst in der Schule gedrängt“ und „ans Abfassen von Schulbüchern gefesselt“, obwohl ihm „anderes ... wichtiger“ war (Schaller 2004, S. 12). Schallers Rückfrage bezieht sich nicht nur auf entsprechende Äußerungen von Comenius, sondern will zugleich klären, wieso dieser einerseits von sich sagen konnte, „alles, was er für die Jugend“ aufschrieb, „nicht als Pädagoge, sondern als Theologe“ gesagt zu haben (ebd.), in seiner „Großen Didaktik“ dann aber von der theologischen Begründung seiner Erziehungslehre in einem entscheidenden Punkt abwich. In seiner Weisheitslehre betonte Comenius stets die Trias von „omnes“ homines oder „*παντες*“, „omnia“ res oder „*παντα*“ sowie „omnino“ oder „*παντως*“. Die handschriftliche Fassung der „Großen Didaktik“ aus dem Jahre 1638 konzipierte er dagegen nicht als komplette Umsetzung des pansophischen Programms eines „omnes omnia omnino“, sondern unter Verzicht auf das „omnino“ konzipiert, das „erst in der Druckfassung 1657“ Eingang in den Text gefunden habe (ebd., S. 39). Zwischen beiden Fassungen aber liege – so Schaller – ein Ereignis, das Comenius so sehr erschütterte, dass er die Veröffentlichung der „Großen Didaktik“ fast zwei Jahrzehnte hinausschob. Bei Freunden in England, denen er die handschriftliche Fassung mit der Bitte um Stellungnahme zusandte, sei diese nicht nur auf Zustimmung, sondern auf eine zweifache Kritik gestoßen. Diese finde sich in einem Schreiben von Joachim Hübner aus dem Jahre 1639, in welchem dieser auf die fehlende theologisch-pansophische Grundlegung der pädagogischen Lehrkunst und die gefährliche Nähe der „Großen Didaktik“ zu einer „didaktischen Sekte“ hinwies, welche die Schule nicht aus dem „Geiste Christi“ legitimiere, sondern als Ort der Ausübung einer vom Menschen erfundenen Lehrkunst konzipiere (siehe ebd., S. 67–73).

Den doppelten Hiatus zwischen dem theologisch-pansophischen Hauptinteresse des Comenius und dessen Arbeit an Schulbüchern und Großer Didaktik sowie der von Comenius in Aussicht gestellten aber nicht eingelösten Ableitung seiner Didaktik aus einer pansophischen Grundlegung sucht Klaus Schaller dadurch zu schließen, dass er die Einheit des Comenianischen Werks auf eine theologisch begründete „Sehnsucht nach der Verbesserung von allem zum Lobe Gottes und zum Wohl von Mensch und Welt“ gründet (ebd., S. 13) und die Auffassung vertritt, der „Ausgangspunkt der Pädagogik Komenskýs“ sei nicht in seinen didaktischen und schulpädagogischen Ausführungen, sondern allein „in seiner Philosophie, in seiner Pansophia, zu finden“ (ebd., S. 19).

Schallers pansophische Gesamtinterpretation hält unter Bezugnahme auf Hübners Kritik daran fest, dass es Comenius in seinen pädagogischen Schriften nur unzureichend gelungen sei, die dreifache Bedeutung des „pan“ als „omnes“ homines (παντες), „omnia“ res (παντα) und „omnino“ (παντως) einzulösen und umzusetzen. Von diesen sei insbesondere das „omnino“ in der „Großen Didaktik“ weitgehend ausgeklammert geblieben. Das „omnino“ oder „παντως“ aber zielen auf eine „Vermittlung des Wissens“, die „den Schülern ... zugleich die Perspektive der Besserung der Verhältnisse dieser Welt um Gottes, der Menschen und der Dinge willen“ zu erschließen und eine entsprechende Orientierung „für das Handeln aller verbindlich“ zu machen suche (ebd., S. 71f.).

Schallers Betonung der theologischen Fundierungsabsichten des Comenius stellen wir im Folgenden eine pädagogische Würdigung der „Großen Didaktik“ des Comenius zur Seite. In ihr interpretieren wir die gegenüber dem theologischen Letztbegründungskonzept der Pansophie weitaus bescheideneren Intentionen und Leistungen der didaktischen und schulpädagogischen Reflexionen des Comenius nicht als Schwäche, sondern als Stärke der Comenianischen Pädagogik und zeigen, dass letztere ihr Zentrum nicht in einer pansophischen Grundlegung und auch nicht in einer sektenhaften Verengung des Erziehungsgedankens, sondern bis einer heute aktuellen Herausarbeitung der Eigenlogik neuzeitlicher Erziehung hat.

In der „Großen Didaktik“ argumentiert Comenius insoweit theologisch, als er, um seine Ausführungen abzusichern, immer wieder Bezüge zum Alten und Neuen Testament sowie zu anderen klassischen Texten herstellt. Er leitet dabei jedoch die Ordnung der Erziehung nicht aus diesen Texten ab, sondern entwickelt sie bewusst an Problemen der eigenen Zeit, die ihm immer wieder zum Anlass werden, biblische Auffassungen und antike Überzeugungen zu relativieren, so beispielsweise in seinen Ausführungen zur weiblichen Erziehung und Sozialisation. So begründet er im 9. Kapitel seiner „Großen Didaktik“ die Notwendigkeit einer gemeinschaftlichen Erziehung der Jugend beiderlei Geschlechts in Schulen mit Verweis auf den Bildungsstand der Eltern, die soziale Situation und die Erfordernisse eines guten Lebens. Dass bei „Gott kein Ansehen der Person gilt“ wird nicht als alleiniger oder letztfundierender Grund, sondern zusammen mit der Feststellung angeführt, dass wir nicht wissen, „zu welchem Nutzen die göttliche Vorsehung diesen oder jenen bestimmt hat“. Dieses Nicht-Wissen wird von Comenius nicht als ein theologischer Mangel, sondern als ein Hinweis auf die offene Bildsamkeit und kontingente Geschichtlichkeit des (neuzeitlichen) Menschen interpretiert, welche es verbieten, „Behinderte“ von der Erziehung auszuschließen oder „Schwerfällige“ als bildungsunfähig

einzustufen (vgl. Comenius 1657/1985, S. 70 und S. 56). Die unbestimmte Bildsamkeit aller Menschen begründet Comenius somit doppelt, theologisch mit Verweis darauf, dass alle Menschen „in gleicher Weise Gottes Ebenbilder“ sind, und pädagogisch, weil alle Menschen eine offene Bestimmung haben, die wir nicht kennen, und weil alle alles, was sie später wollen und können sollen, sich lernend aneignen müssen (siehe ebd., S. 55–58). Beide Begründungskontexte stehen bei Comenius in gewissem Sinne unvermittelt nebeneinander, ohne dass einer aus dem anderen abgeleitet wird.

Was für das „omnes“ oder „παντες“ gilt, gilt auch für das „omnia“ oder „παντα“ der Welt Dinge, auf die Comenius im 10. Kapitel seiner „Großen Didaktik“ zu sprechen kommt. Auch sie sind auf die unbestimmte Bildsamkeit des Menschen bezogen, die ihrerseits auf das Insgesamt der Welt Dinge und -verhältnisse auszulegen ist. So sagt Comenius, „alle (sollen) in gleicher Weise auf gelehrte Bildung, Sittlichkeit und Frömmigkeit Anspruch haben“, ohne dass die Ansprüche eines Bereichs aus denen eines anderen ableitbar wären und diesen untergeordnet werden könnten. Unter gelehrter, moralischer und religiöser Bildung versteht Comenius keine Bildung für einen gelehrten, moralischen oder religiösen Stand, sondern Bildungsverhältnisse, von denen das der Gelehrsamkeit auf Wissen, das der Sittlichkeit auf den Mitmenschen und das der Frömmigkeit auf Gott als den Schöpfer der Welt bezogen ist (ebd., S. 58–62).

An die Stelle des pansophischen „omnino“ oder „παντως“ tritt im 11. und 12. Kapitel der „Großen Didaktik“ die zweifache Feststellung, dass es „Schulen, die ihrem Zweck vollkommen entsprechen, ... bisher nicht gegeben“ (ebd., S. 62) habe, und dass „Schulen ... reformiert werden“ können (ebd., S. 66). Die Gewissheit des pansophischen „omnino“ wird in der „Großen Didaktik“ in eine offene Dialektik von Schulkritik und Schulreform überführt, welche an den bestehenden Schulen kritisiert, dass sie wichtige Bildungsgüter vernachlässigten und Dinge, die „in einem Jahr“ vermittelbar seien, auf „fünf, zehn oder mehr Jahre“ ausdehnten und so der Bildung der Heranwachsenden, statt ihr zu dienen, oft mehr schadeten als nützten (ebd., S. 64). Das Programm der reformierten Schule definiert Comenius durch 5 + 1 Punkte. Die neue Schule soll (1.) die gesamte Jugend (2.) in allen elementaren Bereichen der Gelehrsamkeit, Sittlichkeit und Frömmigkeit so erziehen, dass die gemeinsame und grundlegende Bildung der Heranwachsenden (3.) „vor dem Erwachsenenalter ... abgeschlossen ist“: es soll (4.) den Erziehungs- und Bildungsprozess „ohne Schläge und Härte“ so einrichten, dass (5.) der Mensch in ihm lernt, „sich nicht von fremder, sondern nur von der eigenen Vernunft leiten (zu) lassen“, ein Unternehmen, von dem Comenius abschließend sagen zu können meint, dass es (6.) „nicht beschwerlich sei, sondern ganz leicht, indem nämlich täglich nur vier Stunden auf die gemeinsamen Übungen verwandt werden sollen und zwar so, daß ein einziger Lehrer für die gleichzeitige Belehrung von hundert Schülern genügt und dabei doch zehnmal weniger Mühe hat, als man heute an jeden einzelnen zu wenden pflegt“. (ebd., S. 66f.) Als Beleg für die grundsätzliche Vernünftigkeit und mögliche Wirksamkeit des so beschriebenen Unternehmens führt Comenius drei Gesichtspunkte an, erstens die Erfindungen von Kompass, Buchdruckkunst und Schießpulver, auf die sich schon Bacon im „Novum organum scientiarum“ von 1620 berief, zweitens das Faktum, dass Menschen alles, was sie später können sollen, lernen müssen, weswegen die Verschiedenheit der Menschen untereinander keine

prinzipielle, sondern nur eine graduelle sei, und drittens die Erwartung, dass die „Kunst des Lehrens ... nichts anderes“ erfordere „als eine kunstgerechte Anordnung von Zeit, Stoff und Methode“ (vgl. ebd., S. 73f. und S. 99).

Bei der Beschreibung der Logik und Eigenstruktur der neuzeitlichen Erziehung verzichtet Comenius nicht zufällig, sondern mit guten Gründen auf eine pädagogische Applikation des pansophischen „omnino“ oder „παντως“. Fragt man nach den Gründen, so bieten sich unter der von uns gewählten Fragestellungen insbesondere zwei an, von denen der erste Comenius als einen vorneuzeitlichen, der zweite als einen neuzeitlichen Denker ausweist. Vorneuzeitlich kann Comenius genannt werden, weil es zwar den Bruch, noch nicht aber den Widerstreit zwischen den Programmen der antiken teleologischen und der neuzeitlichen szientifischen Ordnung des Wissens und Handelns erkannte. Er hoffte und meinte, beide Ordnungen unter religiösen und theologischen Prämissen harmonisieren zu können (vgl. hierzu Hornstein 1997). Neuzeitlich aber war Comenius, weil er bereits ein deutliches Bewusstsein davon hatte, dass die Erziehung der Heranwachsenden in Schulen gemeinsam und grundlegend, nicht aber allumfassend eingerichtet werden kann. Darum richtete er die gemeinsame Erziehung der gesamten Jugend in allen grundlegenden Bereichen am Erfordernis des „omnes omnia docendum“ aus. Zugleich suchte er durch eine Ausklammerung des „omnino“ jenem Erfordernis neuzeitlicher Erziehung Rechnung zu tragen, welches Kinder- und Jugendbildung von allgemeiner und universeller Menschenbildung unterscheidet und die Aufgabe der umfassenden Beratung („consultatio catholica“) nicht der grundlegenden Hinführung durch schulische Erziehung und Unterweisung, sondern der allgemeinen und universellen Menschenbildung jenseits der Schule zuordnet.

Liest man Comenius so, dann kann man vielleicht sagen, dass nicht seine Pansophie, sondern sein Insistieren auf einer Eigenlogik der Erziehung die Grundlage für seine Kinder- und Jugendpädagogik darstellt, die auf eine allumfassende Beratung aller menschlichen Dinge vorbereiten will und zugleich darum weiß, dass sie diese im Medium schulischer Erziehung weder vorwegnehmen kann noch darf.

II. Rousseaus Erziehungskonzeption zwischen negativer Erziehung und der Formierung eines Allgemeinen Willens

Rousseaus Betrachtungsweise des Menschen und der menschlichen Geschichte weist Anknüpfungspunkte gegenüber Comenius auf und unterscheidet sich doch zugleich deutlich von diesem. Nähe und Distanz hängen damit zusammen, dass zu der Aufbruchsstimmung des neuzeitlichen Menschen, der beginnt, sich als unverwechselbares Individuum zu fühlen und die Welt zu beherrschen, in der Moderne eine Selbstkritik hinzutritt, in der die Ambivalenzen der neuzeitlichen Wissenschaft und die brüchige Existenz des modernen Menschen reflektiert werden.

Von der Comenianischen Interpretation der Situation des neuzeitlichen Menschen unterscheidet sich Rousseaus Interpretation der Situation des modernen Menschen dadurch, dass er die Errungenschaften neuzeitlicher Wissenschaft und Technik nicht mehr mit einen Fortschrittsoptimismus verbindet, für den alle Fragen von Moral, Recht, Wis-

senschaft und Vernunft – wie bei Bacon – technologisch lösbar oder – wie bei Comenius – durch Verbindungen zwischen Technologie und Teleologie harmonisierbar sind. Zu dem von Comenius bereits festgehaltenen Nicht-Wissen um eine von der „göttlichen Vorsehung“ vorbestimmte Zukunft der Einzelnen tritt bei Rousseau ein Nicht-Wissen um die Bestimmung der Einzelnen und der Menschheit insgesamt, mit dem die Eigenlogik der modernen Erziehung abgestimmt werden muss. Die Folge ist, dass für Rousseau das Religiöse zwar konstitutiv für den Menschen bleibt, aber nicht mehr als heilsgeschichtlicher verbürgter Gesamthorizont menschlicher Existenz und Koexistenz fungieren kann (vgl. Stepkowski 2010, S. 236ff.).

Die unbestimmte Bildsamkeit des Menschen legt Rousseau sowohl auf jeden Einzelnen als auch auf die Gattung aus (vgl. Rousseau 1750, S. 71). Dass wir nicht wissen, „was uns die Natur zu sein erlaubt“ (Rousseau 1962a/1979, S. 45f.) konstituiert ihm zufolge sowohl die individuelle als auch die kollektive Perfektibilität. Beide zeichnen sich durch eine Ambivalenz aus, die reflektiert und bearbeitet werden kann und muss, nicht aber mit einer göttlichen Weltordnung harmonisiert oder im Rekurs auf heilsgeschichtliche Gewissheiten in einen vollkommenen Status überführt werden kann. Dass einzelne Menschen, aber auch weite Teile der Menschheit entarten können, ist nach Rousseau ein Ausdruck dafür, dass die menschliche Natur lernfähig und bildsam, nicht aber bis zur Vollkommenheit steigerbar oder entwickelbar ist. Die göttlich verbürgte „bonté naturelle“, von der er zu Beginn des *Émile* spricht (siehe Rousseau 1762a/1979, S. 2), meint weder eine natürliche noch eine heilsgeschichtlich verbürgte Gutheit, sondern eine perfektibel und ambivalent bleibende Bildsamkeit, die ökonomisch, ethisch, politisch, ästhetisch, religiös und nicht zuletzt auch pädagogisch ausgelegt, interpretiert und bearbeitet werden muss.

In seinen Diskursen von 1750 und 1755 entwickelt Rousseau eine Rekonstruktion der bisherigen gesellschaftlichen Verfasstheiten der Menschheit. Diese macht nicht eine vorgegebene wahre Natur, sondern unterschiedliche Denaturierungen des Menschen sichtbar, in denen an die Stelle der ambivalenten, unbestimmten und offenen Natur des Menschen jeweils gesellschaftliche Formationen treten, die den Menschen auf ein gesellschaftliches statt auf ein gesellschaftsbildendes Wesen reduzieren. Bei seiner Analyse der historisch aufgetretenen Denaturierungen unterscheidet Rousseau zwischen den Denaturierungen des Menschen in der Antike, im Feudalismus und Zeitalter des Ancien Régime sowie in der aufkommenden bürgerlichen Gesellschaft.

In der Antike sei der Mensch zum Staatsbürger denaturiert worden, der nicht sich selbst, sondern dem Staate gehöre. Der zum Staatsbürger denaturierte Mensch habe seine Bestimmung von der Polis zugewiesen bekommen und keinen Anspruch auf eine eigene Würde besessen. Die Denaturierung der Menschen im Ancien Régime erkennt Rousseau mit Blick auf Frankreich darin, dass in ihm eine ganze Nation in den Dienst eines absoluten Monarchen gezwungen wird, um diesem ein angemessenes Leben zu ermöglichen. In dieser Ordnung aber kann es nach Rousseau weder selbstlose Tugendbürger im antiken Sinne noch Individuen mit einer eigenen Würde im neuzeitlich-modernen Sinne geben. Die dritte gesellschaftliche Formierung des Menschen, die Rousseau kritisiert, ist die des modernen Bourgeois, der nur an sich und seine Bedürfnisse denkt, bei der Erringung von

Reichtum, Ansehen und Macht mit allen anderen konkurriert und dabei nur das eigene Interesse im Auge hat.

War der antike Mensch ein Staatsbürger ohne individuelle Eigentümlichkeit, so ist der moderne Besitzbürger ein Egoist ohne sozialen Charakter. Von beiden sagt Rousseau, sie könnten in sich nicht die Koexistenzform des Bürgers mit der Existenzform des Menschen vereinen. Der antike Bürger sei nur Bürger, aber nicht individueller Mensch gewesen, der moderne Bourgeois aber sei weder Mensch noch Bürger, denn er ruhe weder in sich noch in der Gemeinschaft. Dem antiken Bürger fehle zum Menschsein die Individualität, dem modernen Besitzbürger aber nicht nur die Sozialität, sondern auch eine nicht-komparative Existenzform.

Auf die Frage, wie es gelingen könne, dass der moderne Menschen zum Individuum und zum Bürger zugleich sich bildet und entwickelt, gab Rousseau unterschiedliche Antworten: eine ökonomische Antwort in seinem in der Enzyklopädie von Diderot und d'Alembert erschienenen Artikel über „Economie politique“, eine politische im „Contrat social“ sowie ausdifferenzierte religiöse, pädagogische und moralische Antworten im *Émile*.

Die ökonomische Antwort gründet sich auf die später von Karl Marx weiterverfolgten Vorstellungen, dass die Erde niemandem gehört, die Früchte dagegen allen gehören und die durch Arbeit erzeugten Güter denen, die sie durch eigene Arbeit erzeugt haben. Mit diesen Grundsätzen spricht sich Rousseau nicht für ein sozialistisches Programm der Negation jeglichen Privateigentums, sondern dafür aus, die Arbeit in den Rang einer freien menschlichen Praxis zu heben. Als solche werde sie künftig nicht mehr wie im antiken Modell und den vom neuzeitlichen Europa gegründeten Kolonien von Sklaven und auch nicht wie im Feudalismus von Leibeigenen, sondern von freien Menschen ausgeübt werden.

Die zweite Antwort entwickelt Rousseau im „Contrat social“. Hier stellt zum Abschluss des 6. Kapitels des 1. Buches als Prinzip gerechter Herrschaft den Grundsatz auf, in einer Republik sei jeder erwachsene Mensch „Oberhaupt“ (souverain) und „Untertan“ (sujet) zugleich und gehorchten die Menschen als Untertanen Gesetzen, die sie zuvor als souveräne Mitglieder des Staates untereinander vereinbaren. Aufgrund ihres Anteils an der Souveränität seien sie nicht mehr Untertanen einer fremden, sondern einer von ihnen selbst über sich selber ausgeübten Herrschaft (Rousseau 1762b, S. 281).

Die Frage, wie eine solche Herrschaft inhaltlich auszugestalten sei, hat er einmal mit Verweis auf unveräußerliche Menschenrechte, dann aber auch mit Verweis auf einen „Allgemeinen Willen“ oder „Gemeinwillen“ (volonté générale) zu beantworten versucht, für dessen Äußerungen er im 3. Kapitel des 2. Buches eine universelle Irrtumsfreiheit reklamieren zu können meinte (ebd., S. 291ff.) Während der Verweis auf unveräußerliche Menschenrechte in Rousseaus Theorie einen offenen Experimentierraum beschreibt, in dem sich künftige Veränderungen in den Strukturen einer freien solidarischen Praxis bewegen sollen, verweist das Postulat eines niemals irrenden Gemeinwillens auf eine zumindest totalitarismuslastige Seite seines Denkens. Wir sollten daher zwischen Rousseaus Lehre von einem irrtumsfreien allgemeinen Willen, der sich in gesetzgebenden Akten perfekt artikuliert, und seiner Theorie einer Identität von Oberhaupt und Untertan un-

terscheiden. Eine republikanische Verfassung kann nicht als eine Untertanenverfassung konzipiert werden. Der weitergehende Anspruch, dass sich in ihr ein irrtumsfreier Gemeinwille artikuliere, ist dagegen mit der sonst von Rousseau immer wieder betonten experimentellen Struktur menschlichen Denkens und Handelns unvereinbar.

Während Rousseau dem allgemeinen Willen einen Status jenseits möglicher Irrtümer zuerkannte, sprach er den Religionen analoge Geltungsansprüche ab. Für diese sah er vielmehr eine religionspolitische Disziplinierung zu gegenseitiger Toleranz vor. Religionen, die sich dieser Disziplinierung unterziehen, besitzen Anspruch auf eine Tradierung von den Vätern auf die Söhne, Religionen, die sich allein selbst wahr ansehen und alle anderen Religionen als heidnisch ausgeben, besitzen im Rahmen einer sich auf den Gesellschaftsvertrag berufenden Verfassung keine politisch zu respektierende Existenzberechtigung.

Zwischen Rousseaus politischer Idee eines Gesellschaftsvertrags, der die absolutistische Differenz zwischen dem König als alleinigem Souverän und dem Volk als Untertan negiert und in Vorstellungen von einer Einheit von Oberhaupt und Untertan überführt, und Rousseaus Idee einer neuen Erziehung bestehen zahlreiche Verbindungen. Eine Gemeinwesen, das nach den Grundsätzen des Gesellschaftsvertrags organisiert wird, setzt Menschen voraus, die nicht zu Untertanen, sondern zu Menschen und potentiellen Bürgern erzogen wurden, die den doppelten Status einer souveränen und den Gesetzen gegenüber gehorsamen Lebensform partizipatorisch ausfüllen können. In seinen „Betrachtungen über die Regierung Polens und über deren vorgeschlagene Reform“, die er auf Bitte der polnischen Fürsten 1770/71 niederschrieb, wies er Ende des 6. Abschnitts auf die Notwendigkeit hin, die leibeigenen Untertanen durch Erziehung darauf vorzubereiten, in einer Republik als Freie zu leben, in dieser an der Souveränität zu partizipieren und ihre Gesetze zu achten:

„Die Völker Polens in die Freiheit zu entlassen, ist ein großes und schönes Unterfangen, aber doch ist es gewagt, gefährvoll und darf nicht ohne Umsicht versucht werden. Unter den Maßregeln, die es zu ergreifen gilt, ist eine unverzichtbar und erfordert Zeit: es ist vor allem diejenige, die Leibeigenen, die man freilassen will, der Freiheit würdig zu machen und fähig, sie zu ertragen. ... (D)enkt immer daran, daß eure Leibeigenen Menschen sind wie ihr, daß sie in sich den Stoff haben, alles zu werden, was ihr seid; arbeitet zuerst daran, ihn zu entwickeln und gebt den Körpern erst dann die Freiheit, wenn ihr die Seelen befreit habt. Ohne diese Vorarbeit dürft ihr nicht mit einem Erfolg eures Unternehmens rechnen.“ (Rousseau 1770/71, S. 586)

In seinem Erziehungsroman „Émile“ entwickelte Rousseau kein fertig ausgearbeitetes Programm für eine republikanische Erziehung, sondern Ideen und Vorstellungen, wie sich erwachsene Leser, die unter den Bedingungen des Ancien Régime sozialisiert worden waren, auf ein neues Generationenverhältnis und eine in dieses eingebettete Erziehung vorbereiten können. Kernstück der Abhandlung „Émile ou de l'Éducation“ sind Überlegungen zu einer „negativen Erziehung“, welche den positiven Charakter der Erziehung der nachwachsenden Generationen nicht länger nach Maßgabe gesellschaftlicher Üblichkeiten und Normen formiert, sondern in den Heranwachsenden ein Selbst- und Weltverhältnis entwickelt, welches diesen erlaubt, Erfahrungen des Selberdenkens und -urteilens zu machen und zu reflektieren.

Eine solche Erziehung muss den Lernenden erlauben, was Rousseau dem allgemeinen und gemeinsamen Willen vorenthalten zu können meinte, nämlich zu irren und aus negativen Erfahrungen zu lernen. Negative Erziehung wird von Rousseau als eine pädagogische Praxisform konzipiert, in der Heranwachsende nicht durch Erwachsene, Schüler nicht durch Lehrer, Zöglinge nicht durch Erzieher positiv belehrt, instruiert und formiert, sondern zu eigenem und gemeinsamen Denken, Urteilen und Handeln aufgefordert werden. Wie Platon im „Höhlengleichnis“, konzipiert Rousseau im „Émile“ die Erziehung durch Menschen als eine Praxis, die bildsame Natur des Menschen und auf Erfahrungen in Wechselwirkung mit einer widerständigen Welt gegründet ist und pädagogische Einwirkungen nicht als eine formierende, sondern als eine den Blick der Lernenden umlenkende Technologie interpretiert.

III. Comenius und Rousseau als Wegbereiter eines theoretischen Begriffs der Eigenlogik neuzeitlicher und moderner Erziehung und als Systemdenker mit nicht-synthetisierbaren Basisannahmen

Comenius und Rousseau waren, jeder auf seine Weise, Systemdenker, die den Bruch zwischen antiken, auf Platon und Aristoteles zurückgehenden, und neuzeitlichen, von Bacon und Descartes umrissenen Ordnungssystemen erkannten, durchlitten und reflektierten. Die Spannungen zwischen antiken und neuzeitlichen Begriffen der Erfahrung, des Wissens und der Wissenschaft suchten sie durch zwei unterschiedliche systemische Neuordnungen auszugleichen. In diesen nahmen sie Neubestimmungen der Eigenstruktur und Funktion neuzeitlicher bzw. moderner Erziehung vor, die bis heute bedeutsam sind.

In immer wieder neuen Versuchen entwarf Comenius Umriss einer Pansophie oder „Allweisheitslehre“, der er unterschiedliche Funktionen zuwies.

- Die Pansophie sollte die szientifische Weltinterpretation der neuzeitlichen Wissenschaft, welche Fortschritt als Entwicklung und Ausübung einer über neuzeitliche Wissenschaft vermittelten Herrschaft des Menschen über Natur, Psyche, Gesellschaft und Geschichte interpretierte, zugleich integrieren und korrigieren. Bacons Programm eines Wissens, das Macht verleiht, und einer Macht, die ihre Legitimität auf die Erkenntnis göttlicher Naturgesetze gründet, interpretierte Comenius als eine Einlösung des an den Menschen bei seiner Erschaffung ergangenen göttlichen Auftrags, sich die Welt untertan zu machen. Von der damit gestellten Aufgabe sagt er, sie sei nur im Rahmen einer vorgegebenen allumfassenden göttlichen Ordnung adäquat einzulösen.
- Die durch neuzeitliche Wissenschaft möglich gewordenen, den Menschen zum Herrn der Schöpfung ermächtigenden Formen von Erfahrung, Wissen und Handeln suchte Comenius mit älteren Vorstellungen von einer vom Menschen unabhängigen, kosmischen Ordnung versöhnen, deren Herr der Mensch weder sein noch werden könne.
- Beide Ordnungen, die aus der Antike überkommene teleologische Ordnung und die menschliche Herrschaft ermöglichende Ordnung szientifischer Naturgesetze, suchte Comenius in eine alles überwölbende göttliche Welt-, Sitten- und Heilsordnung einzubetten, die von der Erschaffung bis zum Untergang der Welt reiche.

- Auf diese Ordnung gründete er die Hoffnung, die Religionsgemeinschaften und Staaten aus jenen Kämpfen herauszuführen, mit denen die katholischen und protestantischen Heere während dreier Jahrzehnte weite Teile Europas verwüsteten und entvölkerten.
- Comenius setzte daher, wie Klaus Schaller überzeugend gezeigt hat, auf eine quasi-kommunikative Beziehung zwischen einer vorgegebenen göttlichen und einer aus Erfahrung, Reflexion und Praxis entstehenden menschlichen Ordnung, die er einer vernünftigen Beratungspraxis zugrundlegte. Deren Horizonte, Aufgaben und umschrieb er mit Begriffen, Stufenordnungen und -hierarchien, in denen das griechische „pan“ in immer neuen Kombinationen wiederkehrt.

In seiner Pansophie führte er hierzu aus:

„Was also ist der Mensch? Ein Lebewesen, der freien Handlung fähig, bestimmt zur Herrschaft über die geschaffene Welt und zum ewigen Bundesgenossen des Schöpfers. Er wurde nämlich erschaffen, damit er wäre 1. der Gipfel aller Geschöpfe, gleichsam eine kleine Welt, 2. der Lenker der sichtbaren Dinge, gleichsam ein Pro-König und ein Vize-Gott, 3. der Genosse der Ewigkeit, gleichsam der Beisitzer seines Thrones.“ (Schaller 2004, S. 95f.)

Comenius System ist auf Vollendung ausgerichtet. Der Mensch, von dem in der zitierten Stelle die Rede ist, ist kein konkreter Mensch, sondern der von Gott erschaffene Adam, der Mensch seiner Zeit und der mit Gott nach dem Ende der Welt vereinte Mensch in einem. Diesen allumfassenden Menschen aber kann niemand erziehen. Er kann sich auch nicht selber bilden. Der Gedanke seiner Vollendung ist religiös fundiert, theologisch orientiert und damit vor-, außer- und übergeschichtlich zugleich.

Zwischen der Weisheitslehre des Comenius und seinen pädagogischen Programmen besteht eine von Comenius selbst bemerkte Kluft, ein Hiatus, ein Spalt, der individual- und realgeschichtlich nicht zu überwinden und bestenfalls heilsgeschichtlich zu schließen ist. Das zeigt sich auch politisch. Comenius entwickelte seinen religiös begründeten Mensch- und Weltvollendungsoptimismus in einer Zeit größter Unsicherheit und Gefahr, in der er und seine Glaubensgemeinschaft vor den katholischen Heeren durch halb Europa flohen und Comenius als letzter Bischof der böhmischen Brüdergemeinde in die Geschichte einging.

Dem Comenianischen Optimismus widersprach Rousseau hundert Jahre später auf das Entschiedenste. Unter den Bedingungen des ausgehenden Ancien Régime entwickelte er eine Kritik der Entwicklungsgeschichte der Menschheit, welche an die Stelle der Comenianischen Vorblicke und Hoffnungen Betrachtungen zur Zerrissenheit des neuzeitlichen und modernen Menschen setzte, die sich nicht einfach zu einem Gegenstand der Beratung unter allen Menschen machen lassen und für die es daher auch keine einfachen Antworten geben kann. Eine Versöhnung von teleologischem und szientifischen Formen der Erfahrung, des Wissens und Könnens, die Comenius für möglich, ja gemäß seiner Vollendungsidee für gewiss hielt, schien Rousseau mit der ambivalenten Perfektibilität des Menschen gänzlich unvereinbar zu sein:

- An die Stelle des heilgewissen Versöhnung von Teleologie und neuzeitlicher Mechanik bei Comenius setzte Rousseau den Begriff eines nicht teleologischen, sondern hypothe-

tischen Experimentierens, das für alle Bereich menschlichen Denkens und Handelns grundlegend ist und in diesen mit Abstimmungsproblemen zu kämpfen hat, für die es keine in einer göttlichen Weltordnung angelegten perfekten Lösungen und Vollendungen geben kann.

- Die Legitimität des Paradigmas neuzeitlicher Wissenschaft und Technik gründete Rousseau nicht mehr auf göttliche Naturgesetze, sondern auf den konstruierenden menschlichen Verstand, der nicht bis zur Einsicht in eine göttliche Weltordnung vorzudringen, wohl aber die Grenzen seines Wissens und Können zu reflektieren vermag.
- Statt die verschiedenen Ordnungen und Wissensformen in einer universellen Gesamtordnung zu versöhnen, trennt Rousseau die Bereich von Erziehung, Moral, Politik und Ökonomie und sucht er für sie nach regionalen Ordnungsstrukturen, die untereinander weder hierarchisierbar, noch auf ein inner- und außerweltliches Endziel der Geschichte auszurichten sind.
- Für die religiöse Ordnung, die von Comenius als allumfassendes Fundament aller anderen Ordnungen angesehen wurde, bedeutet dies, dass sie, statt allbegründend zu sein, der Kandare des Rechts und der Notwendigkeit einer religiösen Erziehung und Bildung zu unterwerfen ist. Daher fordert Rousseau, alle Religionen zivilreligiös zu disziplinieren und auf wechselseitige Anerkennung positiver und negativ Religionsfreiheit zu verpflichten und Formen einer insoweit toleranten und aufgeklärten Tradierung der Religion der Väter zu entwickeln.
- Hier allerdings trifft sich Rousseau mit Comenius, ohne jedoch dessen Versöhnungsgewissheit zu teilen. Die menschliche Perfektibilität oder Bildsamkeit bleibt nach Rousseau wie schon für Comenius ambivalent. Und eine Vollendung der Religion ist für ihn ebenso wenig denkbar wie eine Vollendung der Erziehung.

Das mag mit ein Anlass sein, die eigenlogischen Strukturen der Erziehung heute nicht nur jenseits von Comenianischer Pansophie, sondern auch jenseits des Rousseauschen nicht irren könnenden Allgemeinen Willens oder Gemeinwillens zu verorten.

IV. Eigenlogische Strukturen der Erziehung heute jenseits von Comenianischer Pansophie und Rousseauscher *volonté générale*

Die Weisheitslehre des Comenius ist in den zurückliegenden Jahrhunderten ebenso wenig realgeschichtlich praktisch geworden wie Rousseaus Lehre vom nicht irrenden Allgemeinen Willen. Wir haben daher heute gute Gründe, die Eigenlogik der Erziehung ohne pansophische Fundierung und ebenso ohne Ausrichtung auf eine nicht irren könnende *volonté générale* zu denken und zu konzipieren.

An die Stelle der Comenianischen Weisheitslehre ist in den letzten Jahrhunderten eine Ausdifferenzierung von nicht-hierarchisierbaren Wissensformen getreten, in die sich nachwachsende Generationen auch dann einzuführen lohnt, wenn es einen sie überwölbende und harmonisierende Weisheit nicht gibt und nicht geben kann. Vergleichbares gilt für Rousseaus *volonté générale*. Ein Gemeinwille, der nur allgemeiner Wille wäre und nicht zwischen ökonomischen, politischen, ethischen, religiösen, ästhetischen und pädagogischen Urteilsformen und Willensverhältnissen unterschiede, kann kein vernünftiger Wille

sein. Die von ihm beanspruchte Allgemeinheit wäre vielmehr nichts als ein von ihm selbst undurchschauter Irrtum.

Worin aber liegt dann heute die Eigenlogik und Eigenstruktur der Erziehung, wenn sich diese weder auf die Pansophie des Comenius noch auf Rousseaus *volonté générale* gründen lässt?

Moderne Erziehung lässt sich angemessen heute nur mehr als ein vormundschaftliches Generationenverhältnis ohne vormundschaftliche Vernunft denken und konzipieren, für das ein gewisses Nichtwissen und Nicht-Wissen-Können um die Bestimmung der Kindheit konstitutiv ist.

Die Ziele der Erziehung oder gar das Ziel der Erziehung wird nicht mehr in einer fertigen Gestalt durch einzelne Erwachsene oder die Gesellschaft positiv vorgegeben, sondern liegt in der Vorbereitung auf ein Denken und Urteilen und Partizipieren in ausdifferenzierten Handlungsfeldern und im Medium von Öffentlichkeit.

Die Partizipation an diesen lässt sich nicht mehr im Singular einer „*consultatio catholica*“ umschreiben, die ihr Zentrum in einer religiösen Fundierung der menschlichen Gesamtpraxis besitzt, sondern setzt eine diskutierende und reflektierende Öffentlichkeit voraus, in der ökonomische mit moralischen, politische mit ästhetischen und pädagogische mit religiösen Weltdeutungen streiten und kooperieren.

Eine solche Orientierung der Eigenlogik der Erziehung befreit pädagogisches Handeln von der Versuchung wie Zumutung, Probleme lösen zu sollen, für die Menschheit in ihrer bisherigen Geschichte keine zufriedenstellende Antworten gefunden hat (vgl. hierzu Ruhloff 2012).

Literatur

- COMENIUS, J. A. (1657), *Große Didaktik*. 6. Auflage. Paderborn, A. Flitner 1985.
- HORNSTEIN, H. (1997), *Die Dinge sehen, wie sie aus sich selber sind. Überlegungen zum Orbis pictus des Comenius*. Hohengehren 1997.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762a/1979), *Émile oder Von der Erziehung*. München.
- ROUSSEAU, J.-J. (1762b/1981), *Vom Gesellschaftsvertrag oder Grundsätze des Staatsrechts*. In: ROUSSEAU, J.-J., Sozialphilosophische und Politische Schriften. München.
- ROUSSEAU, J.-J. (1770/1771), *Betrachtungen über die Regierung Polens und über deren vorgeschlagene Reform*. In: ROUSSEAU, J.-J., Sozialphilosophische und Politische Schriften. München.
- RUHLOFF, J. (2012), *Nur durch Erziehung Mensch?* In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 45, 2012, S. 7–19.
- SCHALLER, K. (2004), *Johann Amos Comenius. Ein pädagogisches Porträt*. Weinheim – Basel – Berlin 2004.
- STĘPKOWSKI, D., (2010), *Pedagogika ogólna i religia*. Warszawa 2010.

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*

e-mail: dietrich.benner@gmx.de, dariuszstepkowski@poczta.onet.pl

České učitelstvo mezi sjezdy československého učitelstva 1870–1880 v diskusi Posla z Budče

Tomáš Kasper

(Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická v Liberci)

1. Úvod

Poslední třetina 19. století je významným a zlomovým obdobím utváření moderního školství v českých zemích. Tyto zásadní okamžiky vývoje českého školství jsou ohraničeny na jedné straně přijetím Hasnerova říšského školského zákona v roce 1869, na druhé straně přijetím konzervativní školské novely v roce 1883.

V rámci daného období zaznamenává české učitelstvo jak počáteční negaci přijetí školského zákona, tak i procesy vlastního sebeuvědomění, utváření profesní identity a definování svého postavení. Právě učitelské sjezdy konané v letech 1870, 1871 a 1880 jsou dokladem této cesty profesního vývoje českého učitelstva. Rovněž založení Ústředního spolku jednot učitelských v Čechách v roce 1880 považujeme za mezník v procesu profesionalizace českého učitelstva.

Můžeme konstatovat, že zásadní politické změny, liberalizace rakouské politiky a zejména přijetí prosincové ústavy v roce 1867 nastolily cestu k aktivnější práci českého učitelstva, vlastně ji umožnily. A to i přesto, že české učitelstvo se na adresu liberálních reforem vyjadřovalo značně nelichotivě a odmítavě.

2. V předvečer prvního učitelského sjezdu

Naladění českého učitelstva po přijetí prosincové ústavy z roku 1867, respektive po přijetí říšského školského zákona v květnu 1869 můžeme rekonstruovat na základě analýzy tehdy významného a vlivného pedagogického periodika *Posel z Budče*, jehož obnovené vydávání sahá do roku 1870.

Analyzujeme-li čísla *Posla z Budče* z let 1870–1880, potom se ukazuje několik hlavních tendencí a diskusních rámců, v nichž bylo české učitelstvo pevně ukotveno.

Jaké diskusní rámce a praktiky se prosadily? Přitom se jistě nejednalo o „přímočarou vývojovou linii, ale o proces, který je často plný konfliktů a překvapení“.¹

¹ KUDLÁČOVÁ, B., *Dejiny pedagogického myslenia I*. Trnava, Trnavská univerzita 2009, s. 24.

2.1 Odmítnutí liberální rakouské politiky

Přestože se můžeme dnes shodnout, že přijetí tzv. Hasnerova zákona znamenalo pro české země a jejich školství, pro postavení a materiální zajištění českého učitele pozitivní událost, nelze přehlédnout kritickou reakci českého učitelstva na danou legislativní normu.

České učitelstvo označovalo na stránkách Posla z Budče Hasnerovy zákony jako prostředek germanizační politiky rakouského mocnářství, „jako cizí, vnučenou záležitost namířenou proti českému národnímu životu a jeho rozvoji“.² Říšský zákon byl vnímán jako podpora rozvoje zejména škol s německou vyučovací řečí na území českých zemí. Zřejmě proto, že zákony nebyly dílem české politické reprezentace, nezískaly si zprvu u českého učitelstva respekt a uznání. To dokazuje i zpětný pohled na jejich přijetí po deseti letech jejich platnosti: „Jako vyhlášení tohoto základního zákona školského, tak i ostatních zákonů říšských i zemských z oboru školského bral český národ na vědomost s nedůvěrou, nýbrž počaly se zákony tyto ve skutek uváděti, činěn jim v Čechách odpor nejprudší. Tato oposice česká neděla se však z takových pohnutek jako v Tyrolsku, nýbrž proto, že tyto zákony školské jak na radě říšské, tak i na sněmu zemském sdělány byly beze všeho účastenství zástupců českého lidu. Považoval tedy český národ nové zákony školní beze všeho ohledu k jejich rázu za útok na svá dobrá práva, za instituci cizí. Kromě toho vida, jací že živlové provolávají se, aby ty zákony ve skutek uvedli, obával se, aby novým zřízením školním neporušoval se a nepoškozoval samý základ bytnosti jeho, jazyk národní.“³

Hasnerovy zákony tak byly v sedmdesátých letech 19. stol. vnímány a interpretovány jako „cizí těleso“ v českém národním životě, který neměly podporovat, ale naopak brzdit. V Poslu z Budče ovšem nacházíme i jiné upřímné přiznání a sebekritický pohled na chování českého učitelstva po roce 1869: „K novým zákonům školním zachovali jsme se trpně, totiž vykonávali jsme veškeré povinnosti a podnikali jsme veškerá břemena týmiž zákony nám ukládaná, nepoužívajíce však práv jim nám daných a vyhrazených, zůstavujíce školství právě v nejdůležitější přechodní době organizační v rukou politických i národních odpůrců svých. Tato naše taktika, budiž to bohu žalováno a upřímně doznáno, byla předkem příčinou povážlivé demoralisace části našeho učitelstva, jakož i úmyslného zanedbávání škol českých a jest důležitou, podstatnou příčinou přemnohých chorobných zjevů v našem školství národním.“⁴

2.2 Posilování nacionální diskuse v českém učitelském táboře

Hasnerovy zákony byly vydány v letech značného zaktivnění českého národního života. Řeči k lidu a tábory lidu na místech spojených s českou historií se nevyhnuły rovněž zdůrazňování významu školy a vyučování v mateřském jazyce pro vývoj národního života. Škola a učitel měli být zárukou úspěšného dovršení procesů emancipace českého národa. Učitel vystupuje jako ochránce národa či jeho zachránce. V tomto ohledu se diskurz českých učitelů národních škol velmi podobá diskusi v německém učitelském táboře. Lze tedy shledávat, že namísto spolupráce českého a německého učitelstva jsme svědky

² KASPER, T. – KASPEROVÁ, D., *České učitelstvo a Hasnerovy zákony 1869*. E-Pedagogium, 2010, roč. IX, č. 3, s. 29.

³ *Desáté jubileum zákonů školních*. Posel z Budče, 1879, roč. 10, č. 1, s. 1.

⁴ *Různé myšlenky o reformě škol IV*. Posel z Budče, 1879, roč. 10, č. 42, s. 843.

rozchodu národností a posilování pocitu vlastní národní výlučnosti, který je nutno chránit a podporovat: „Každý člověk narodiv se, zavazuje se mlčky ba nevědomě povinností, milovati vlast svou a žije a tyje z prsou jejích, jako by byl podepsal smlouvu s vlastní, že chce pro ni žíti i umíratí. [...] My učitelé malomocní sice jsme v rodině národa zbraní hmotnou, ale bohatí slovem jako ti maličtí přímluvou svou v úzkém kruhu jednotlivé rodiny. My jsme ti, kdo sice zbraně nemají ve vojště obranném, ale hlasem svým k útoku, srdnatosti, vytrvalosti a ku konečnému vítězství mocně pobízejí. Naše zbraň v nebezpečnosti ohrožené vlasti naší jest slovo.“⁵

Učitel tak byl strážcem a ochráncem národa, jeho kultury a jazyka: „Kladouce chrámu české vzdělanosti základy, podobáme se stavitelům chrámu jerusalémského, držícím v jedné ruce kladivo, v druhé meč na obhájení posvátného díla svého. Učitelstvo československé i v rozhodné této době trpkého zkoušení – bohda – zachová vědomí povinností svých k vlasti a nezpronevěří se vychovatelským zásadám svým.“⁶

Pokud měl být učitel ochráncem národa, měl být zejména ochráncem jazyka. Český učitel sycen Herderovou filozofií národa chápal národ v jeho „přirozenosti“ jako společenství jazyka: „Podstata národnosti jest jazyk národa. Bez jazyka není národnosti, není národa. Národ pozbyv politické samostatnosti, politických práv, může jich zase nabýti; ale ztratil-li jazyk, ztratil sebe, zahynul. [...] Jazyk jest duše národa. Aj dalece který národ pokročil u vzdělanosti vůbec, tak dalece ušlechtěn jest i jazyk jeho. V řeči své ukládá si národ všechn duchovní majetek.“⁷

3. První sjezd československého učitelstva v roce 1870

Ve dnech 30. srpna až 2. září 1870 byl do Prahy na Žofín svolán učitelskou jednotou Budeč první sjezd československého učitelstva: „Mocný času duch, jenž veškeré řády lidstva kvapným krokem ku předu vede, volá velikým hlasem i k nám, učitelstvu národnímu, k nám, kteří odchovávajíce útlé květy národa a vštěpující v kyprá srdce jejich lásku k Bohu a šlechetnosti, jsme základem a podmínkou veškerého poroku. [...] Významní synové očekávají nás, bratři a přátelé na poli školství národního! Poprvé zajisté shromáždíme se ku společným poradám o tom, co by škole a stavu našemu opravdu prospělo.“⁸ Učitelstvo hlasitě se hlásící k odkazu Komenského se „probouzelo“ z nechťeného spánku a důrazně stanovilo hlavní diskusní rámce české národní učitelské diskuse, které měly být nadále rozvíjeny a podporovány.

Sjezd navštívilo více než 1500 učitelů z českých zemí, ale i zástupci slovanských národností, aby mohl sjezd lépe demonstrovat mimo jiné i myšlenku slovanské vzájemnosti aktivně rozšiřovanou v řadách učitelstva: „Velebně započal, slavně byl zahájen, důstojně se representoval a velikolepý vyvodil dojem ten náš první sjezd. Ze všech končin milé vlasti

⁵ *Služme vlasti v nynějších potřebách její!* Posel z Budče, 1872, roč. 3, č. 23, s. 172.

⁶ *Vychovatelům a přátelům mládeže československé!* Posel z Budče, 1871, roč. 2, č. 1, s. 1.

⁷ *České vlastenectví s německou vzdělaností.* Posel z Budče, 1878, roč. 9, č. 32, s. 661.

⁸ *Učitelstvu československému a ctěným přátelům školství!* Posel z Budče, 1870, roč. 1, č. 29, s. 249–250.

naší, i z družné Moravy a vzdáleného Chorvatska zavítali bratři naši a s nimi i mnozí přátelé školství do matičky Prahy.“⁹

Německé učitelstvo se sjezdu nezúčastnilo a uspořádalo 20.–21. září 1870 vlastní sjezd.¹⁰

Sjezd československého učitelstva byl z hlediska tematické šíře bohatý a značný. Pozornost a diskuse byla věnována otázce spravování a řízení školství, které mělo být záležitostí zemskou (otázka složení místních a okresních školních rad), nemělo se jednat o otázku centrálně řízenou z říšské úrovně. Podporována měla být činnost jednot učitelských, v nichž bylo spatřováno hned několik následujících funkcí: jednoty měly být centrem učitelské diskuse v obci či regionu, měly plnit funkci dalšího vzdělávání a nabízet učitelstvu dostatek odborné literatury, měly být rádcem učitelstva ve věcech pedagogicko-didaktických. Kritika byla směřována rovněž na přetěžování žáků s ohledem na počet vyučovacích hodin. Velký důraz byl kladen na problém placení školného. Učitelstvo požadovalo okamžité zrušení školného a upozorňovalo na paradox, že stát na jedné straně prikazuje povinnou návštěvu obecných škol, na druhé straně za tuto povinnost požaduje úplatu. Učitelstvo samozřejmě poukazovalo i na problém sociálně slabých rodin, pro něž nebylo snadné uhradit školné pro několik svých dětí. V neposlední řadě hlasitě zazníval požadavek rovnosti učitelstva před zákonem. Učitelstvo nemělo v občanském chování podléhat služebním zákonům, nýbrž zákonům občanským, jako tomu bylo u ostatního obyvatelstva a jiných profesí. Důraz ležel také na řešení sociálních otázek a sociálního postavení a zajištění učitelstva.

Pozornost byla rovněž věnována vzdělávání učitelů, když bylo požadováno, aby učitelské ústavy striktně zastávaly ve výuce budoucích učitelů vědecká stanoviska a nepodléhaly jiným „ideovým nátlakům“. Učitelské ústavy měly nabízet všestranné vzdělání, které povede k výchově a vzdělání „národovce a učitele osvíceného, šlechetného, rázného“. Školné se na učitelských ústavech nemělo platit, naopak sociálně slabým mělo být poskytováno stipendium. Učitelské ústavy měly být doplněny o cvičné školy – obecné i měšťanské. Nutno zmínit i praktické požadavky učitelstva, zejména úpravu doby prázdnin, které měly být přeloženy ze srpna a září na červenec a srpen.¹¹

Důležitým požadavkem prvního sjezdu bylo rovněž založení Matice učitelské a mládeže československé. Tento spolek měl sloužit učitelstvu zejména s ohledem na podporu vydávání odborné pedagogické literatury a její zpřístupnění učitelstvu: „Maticе učitelská a mládeže československé bude: 1. přijímatí a nákladem svým za cenu co nejlevnější vydávati spisy zábavné, poučné a vzdělávací pro učitele i mládež; 2. zkoumati, kterých spisů literaturе učitelské a pro mládež potřebí jest, a zkušených sil k sepisování jich vyzývati;

⁹ *První sjezd učitelů československých*. Posel z Budče, 1870, roč. 1, č. 35, s. 303.

¹⁰ *První Lehrertag německých učitelů v Praze*. Posel z Budče, 1870, roč. 1, č. 39, s. 345–347.

¹¹ *Srov. Učitelstvu československému*, s. 249–250; *První sjezd*, s. 303–306; *První sjezd učitelů československých*. Posel z Budče, 1870, roč. 1, č. 36, s. 313–315; *První sjezd učitelů československých*. Posel z Budče, 1870, roč. 1, č. 37, s. 320–323; *První sjezd učitelů československých*. Posel z Budče, 1870, roč. 1, č. 38, s. 331–335; *První sjezd učitelů československých*. Posel z Budče, 1870, roč. 1, č. 40, s. 352–358; *První sjezd učitelů československých*. Posel z Budče, 1870, roč. 1, č. 41, s. 365–370; *První sjezd učitelů československých*. Posel z Budče, 1870, roč. 1, č. 42, s. 375–376.

3. vydávati učebné prostředky všeho druhu; 4. udíleti rady spisovatelům na opravu spisů zaslanych, aby v náklad Matice přijmouti se mohly.“¹² Učitelstvo používalo pro danou instituci jak názvu Matice učitelská, tak i Matice Komenského a stanovilo na sjezdu výbor pražské Budče, který měl připravit stanovy spolku a předložit je státním orgánům. Tak se stalo 25. dubna 1871. Předsedou Matice Komenského se stal L. Mašek.¹³

4. Druhý sjezd českoslovanského učitelstva v roce 1871

Bylo již zdůrazněno, že v souvislosti s prvním sjezdem českoslovanského učitelstva byl do centra pozornosti postaven Komenského odkaz. V „jeho stínu“ se sjezd konal a k němu se hlásil. Druhý sjezd českoslovanského učitelstva byl nazván národní slavností J. A. Komenského a konal se u příležitosti odslav dvou set let od jeho úmrtí. Sjezd tak posiloval tradici českého učitelstva jako obce J. A. Komenského a jako jeho národa. Sjezd se konal symbolicky v centru Komenského aktivního života, v Přerově, ve dnech 16.–19. srpna 1971. Město Přerov odkazovalo nejen ke Komenskému, nýbrž rovněž symbolizovalo spojení českého, moravského a slezského učitelstva.

Vedle aktivního rokování učitelstva se spíše než o sjezd jednalo skutečně o národní slavnost. Na programu tak byly pochody městem za doprovodu hudby, průvody městem a okolím, mše svatá, zpěv národní hymny ve farním chrámu, kantáty na Komenského oslavu, výlet na Helfštýn či do Kroměříže. Je zřejmé, že druhý sjezd neplnil pouze funkci definování programu českého učitelstva, ale byl i událostí vedoucí k aktivnějšímu uvědomění si jeho národní sounáležitosti a semknutosti. Sjezd nebyl manifestací Komenského zásad, mnohem více se jednalo o využití jeho jistých cílů a výsledků pro určité naladění českého učitelstva, definování jeho tehdejšího postavení a pro jeho budoucí směřování. Instrumentalizace Komenského odkazu je tak více než zřejmá a české učitelstvo do konce 19. století prakticky neopustila.

5. Třetí sjezd českoslovanského učitelstva v roce 1880

Rok 1880 nebyl jen rokem třetího sjezdu českoslovanského učitelstva, nýbrž i důležitým mezníkem na cestě jeho spolčování a profesionalizace. Rok 1880 je tak i datem založení Ústředního spolku jednot učitelských v Čechách: „Počet učitelských jednot v Čechách a jejich činnost jsou důkazem, jak učitelstvo vyhledává prostředků ku zvelebování školství. Sdružování učitelstva dospělo již tak daleko, že učitelstvo sestoupilo se v ústřední klub, jehož by každá jednota byla údem, čímž by i učitelstvo mělo svou samosprávnou organizaci celistvou a jednotnou. Bez takové to jednoty nemohlo by učitelstvo české jakožto celek ani podnikati, neřku-li prováděti věci imposantní, byť i jinak sebe více mělo jednotlivců nadaných, snaživých a vynikajících. Program ústředního spolku podoben jest v podstatě

¹² *Matice učitelská a mládeže českoslovanské*. Posel z Budče, 1870, roč. 1, č. 33, s. 288.

¹³ Srov. *Ctěnímu učitelstvu na školách obecných v Čechách, na Moravě a ve Slezsku*. Posel z Budče, 1871, roč. 2, č. 20, s. 159, *Stanovy Matice Komenského*. Posel z Budče, 1871, roč. 2, č. 20, s. 170–171; dále *O Matici Komenského*. Posel z Budče, 1871, roč. 2, č. 23, s. 181.

programu ostatních jednot. A jest výsledek přirozený: neboť jest ústřední jednot a výslednicí jednot okresních.“¹⁴

Stanovy Ústředního spolku jednot učitelských v Čechách byly výsledkem jednání více než 300 učitelů, kteří se sešli 9. srpna 1879 v Praze na Střeleckém ostrově: „V životě lidském snaží se každý stav, aby uhájil si aspoň tolik volnosti a samostatnosti, pokud toho zákonitá ustanovení dovolují. Snaha taková dochází uznání a podpory všech nepodjatých kruhů vzdělaných. Jest však stav, který od prvního počátku svého nepoznal volnosti ani v té míře, jako podařilo se to jiným stavům vzdělaným; neboť měl stále a stále nad sebou poručníky, kteří každou jiskru touhy po volnosti ihned v zárodku v něm dusili, aby naplnila se slova: ‚Koho bohové nenávidí, učitelem jej učiní.‘ Konečně nadešla i stavu učitelskému doba příznivější.“¹⁵

Dle stanov spolku bylo základním účelem:

1. působit na rozvoj vzdělanosti učitelstva;
2. zvelebovat školství;
3. hájit a podporovat zájmy učitelstva.

Těchto cílů mělo být dosaženo díky:

1. pedagogickým, metodicko-didaktickým a vědeckým přednáškám;
2. jednání o školských a učitelských záležitostech;
3. vydávání Výroční zprávy o stavu a činnosti Ústředního spolku;
4. pravidelným výstavám různých vyučovacích pomůcek;
5. zřízení jednot učitelských v okresech s jejich slabým zastoupením a pěstováním vzájemnosti mezi jednotami učitelství;
6. pořádání učitelských sjezdů;
7. podnikání školství a učitelstvu prospěšných aktivit.¹⁶

V této čínorodé atmosféře se konal i třetí sjezd československého učitelstva, konaný v Praze ve dnech 4.–6. srpna 1880: „Deset plných let minulo od oné v dějinách českého školství památné doby, kdy poprvé rozlehl se mohutný hlas učitelstva československého z matičky Prahy po všech končinách vlasti naší, svědčící o tom, že učitelstvo pochopivší svého úkolu vědomo si jest veliké důležitosti povolání svého pro rozvoj vzdělanosti a svobody národní.“¹⁷

Třetí sjezd, kterého se třetí den rokování zúčastnil i G. A. Lindner (tehdy jako školní rada), projednával následující oblasti a okruhy školského života:¹⁸

1. Oblast řízení školství, kdy bylo požadováno, aby zřízení, vydržování a spravování škol obecných, měšťanských, odborných a středních bylo v Českém království věcí

¹⁴ Slovo o „Ústředním spolku“. Posel z Budče, 1880, roč. 11, č. 14, s. 281.

¹⁵ Rokování o stanovách „Ústředního spolku jednot učitelských v Čechách“. Posel z Budče, 1879, roč. 10, č. 34, s. 677.

¹⁶ Srov. Stanovy „Ústředního spolku jednot učitelských v Čechách“. Posel z Budče, 1879, roč. 10, č. 40, s. 813.

¹⁷ Učitelstvu českému a přátelům školství! Posel z Budče, 1880, roč. 11, č. 27, s. 553.

¹⁸ Srov. Resoluce ku třetímu valnému sjezdu učitelstva českého a příznivců školství. Posel z Budče, 1880, roč. 11, č. 32, s. 655–660; Třetí sjezd učitelstva československého. Posel z Budče, 1880, roč. 11, č. 33, s. 673–675; Třetí sjezd učitelstva československého. Posel z Budče, 1880, roč. 11, č. 35, s. 723–731.

zemského sněmu. Požadavky se dále týkaly složení školních rad a otázek dozoru nad školami.

2. Opět je vyzdvihován požadavek, který byl artikulován již na prvním učitelském sjezdu – požadavek bezplatného základního vzdělání.
3. Projednávána byla otázka povinnosti chodit do školy – říká se, že mezi 6. až 14. rokem musí děti školu navštěvovat. Výjimka je udělena dětem ze sociálně slabých rodin, které dovrší 13. let, když se prokáže, že jejich rodiče je nutně potřebují k pracím, bez nichž se obživa rodiny neobejde. Přesto museli rodiče a děti prokázat, že obsah učiva, který by si děti osvojily během návštěvy školy ve svém 14. roce, samy se doučí.
4. Němčina měla být na obecných a měšťanských školách s českým vyučovacím jazykem pouze jazykem mimořádným, nikoli povinným. Na pětitřídních obecných školách a školách měšťanských mohla být nabízena od čtvrté třídy.
5. Velká pozornost byla věnována učitelskému vzdělání v rámci návštěvy učitelského ústavu. Pozornost byla věnována obsahu jednotlivých vyučovaných předmětů. Mimo jiné byl vznesen požadavek založit tzv. pedagogické semináře na univerzitách, jak již stanovoval říšský školský zákon, aniž by byl tento požadavek do té doby realizován.
6. Definovány byly podmínky (počet žáků školou povinných v daném okruhu) pro zřízení obecné, respektive měšťanské školy.
7. Požadováno bylo zřízení tzv. útulen pro „opuštěnou a zpustlou“ mládež.
8. Bylo podpořeno vyučování tzv. reálným předmětům, které se staly pro učitelstvo symbolem pokroku a moderního pedagogického myšlení.
9. Bylo upuštěno od povinných opakovacích hodin.
10. Tématem byla rovněž výuka povinného tělocviku. Tělocvik neměl být povinným předmětem. Požadováno bylo zřízení hygienických tělocvičen.
11. Bylo navrhováno, aby se ručním pracím učily dívky od třetí třídy. Výuku měly nadále zajišťovat tzv. industriální učitelky.
12. Podporováno bylo ve větších městech zakládání školy mateřské.¹⁹

Rok 1880 však nebyl pouze rokem vzniku Ústředního spolku jednot učitelských v Čechách, rokem konání 3. sjezdu československého učitelstva, ale i rokem založení Ústřední matice školské. Tato matice měla dát možnost, aby se české děti vzdělávaly v obecných a měšťanských školách ve svém mateřském jazyce, když tuto situaci nemohl garantovat stát. Jestliže stát nemohl založit, s ohledem na nízký počet dětí školou povinných, pro ně samostatnou školu, mohla tak učinit Ústřední matice školská, která tyto školy nejen založila, ale i svým nákladem vydržovala.

V roce 1880 jsme svědky dovršení národních „ochranářských“ opatření jak na české, tak i na straně německého rakouského školství. Jestliže Češi na ochranu českého dítěte založili Ústřední matici školskou, potom Rakušané založili ve stejném roce ve Vídni spolek obdobného zaměření, tzv. Deutscher Schulverein. Ochrannářské spolky měly u obou národností stejný cíl – „záchranu“ národa.

¹⁹ Pro mateřskou školu se často používalo označení dětská zahrádka, veřejná zahrada pro děti či rejdiště.

Situaci „odnárodňování“ českého žactva řešily místní jednoty učitelské již před rokem 1880 a samy zakládaly vlastní matice školské. V roce 1880 je ovšem představa „poněmčovaného“ dítěte natolik centrálním pojmem učitelské a veřejně-společenské diskuse, že dochází k založení ústředního orgánu – Ústřední matice školské: „Pročež podejme těmto opuštěným krajům svým pomocnou ruku, ať ucítí vřelost české krve, ať zaradují se, že mají příbuzenstvo, které jim zahynouti nedá. Pomáhejme jim ku školám, a jako větrem vznítí se v nich tlumená jiskra českého vědomí. Na místech pro české hroby upravených vzejde nový život a rozradostněná mládež česká zapěje: Kde domov můj a ,Nedej nám zahynouti nám i budoucím!'. Kde jest ten Čech, který by mohl říci, mně do toho nic není? Kde jest ten Čech, který by váhal přispěti ,Ústřední matici školské'? Ve všelikých podnikcích národních nebývalo činitelem posledním učitelstvo české, ať to byla věc třeba sebe vzdálenější oboru školního. Nuže, dnes volá nás národ k dílu školnímu, vyhledávati, ošetřovati a pěstovati opuštěné sádky národa, ubohou mládež českou, která jako siroba postrádá vřelosti slova mateřského. Může-liž býti v zemích našich kdo první nežli český učitel, kdo vyhledá a navrátí matce dítě, by přivinula je k srdci svému a skropila slzou radosti? Bratři učitelé, vlast volá: Navraťte mi zabrané dítky mé! Kde jest kdo, aby toho hlasu neslyšel a slyše nebyl nadšen horlivostí apoštolskou?“²⁰

Rok 1880 se tak ukazuje jako rok silného národního uvědomění u českého učitelstva obecných a měšťanských škol. Toto uvědomění se navíc nevyvíjelo samostatně, ale svoji dynamiku vždy čerpalo z opozičně naladěné diskuse v německém učitelském táboře, který se vyznačoval obdobnými tendencemi.

6. Závěr

Léta 1870–1880, období mezi prvním a třetím sjezdem českého učitelstva, můžeme označit jako období s výraznými tendencemi k organizování, spolčování českého učitelstva. To dokládá jak zvýšená aktivita učitelských jednot, zakládání nových učitelských jednot, tak i založení Ústředního spolku jednot učitelských v Čechách.

Dále můžeme konstatovat, že se jedná o období silného formování národního uvědomování českého učitelstva, což se neobešlo bez nacionalistických projevů.

V neposlední řadě se jedná o období formování programového směřování českého učitelstva, což podpořily jeho tři významné sjezdy – v r. 1870 (Praha), 1871 (Přerov) a 1880 (Praha).

Použitá zdroje

Časopis Posel z Budče, 1870–1880.

²⁰ *Nové dílo na naši roli školské. Třetí sjezd učitelstva českoslovanského.* Posel z Budče, 1880, roč. 11, č. 45, s. 926.

Literatura

- EFMERTOVÁ, M. – SAVICKÝ, M., *České země v letech 1848–1918*. I. díl. Praha, Libri 2009.
- KASPER, T. – KASPEROVÁ, D., *České učitelstvo a Hasnerovy zákony 1869. E- Pedagogium*, 2010, roč. IX, č. 3, s. 26–37.
- KOŘALKA, J., *Češi v habsburské říši a v Evropě 1815–1914*. Praha, Argo 1996.
- KUDLÁČOVÁ, B., *Dejiny pedagogického myslenia I*. Trnava, Trnavská univerzita 2009.
- KŘEN, J., *Dvě století střední Evropy*. Praha, Argo 2005.
- ŠAFRÁNEK, J., *Vývoj soustavy obecného školství v Království českém od roku 1769–1895*. Praha, F. Kytka 1897.
- ŠAFRÁNEK, J., *Školy české*. Praha 1894.

Abstract: *Czech teachers between the Czech-Slavonic congresses 1870–1880 in the discussion of Posel z Budče*

The article speaks about the discussion of the program of teacher's congress between 1870–1880. The theme is embedded in wider political, historical and pedagogical context.

Keywords

Czech teacher's congress 1870, Czech teacher's congress 1880, Hasner Act, Czech teachers, Czech teachers association, national question and the education system, national identity, Germanization, Posel z Budče

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
Technická univerzita v Liberci
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
katedra pedagogiky a psychologie
e-mail: tomas.kasper@tul.cz

Aspekte der Professionalisierung der österreichischen Volksschullehrerschaft in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Gerald Grimm

(Alpen-Adria Universität Klagenfurt)

Ziel des Beitrags ist die Analyse des Professionalisierungsprozesses der Volksschullehrerschaft in den österreichischen Erbländern der Habsburgermonarchie in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Einleitend werden dabei zunächst die Begriffe „Professionalisierung“ und „Beruf“ im historischen Prozess präzisiert. Im Hauptteil der Studie formuliert und begründet der Autor vier Thesen zur Professionalisierung pädagogischer Berufe in Österreich in der franzisko-josephinischen Epoche am Beispiel der Volksschullehrer/-innen. Im Schlussabschnitt erfolgt dann ein knapper Vergleich des Professionalisierungsprozesses der österreichischen Volksschullehrerschaft mit jenem in Preußen, Sachsen und Bayern, um die Entwicklung in Österreich adäquat beurteilen zu können.

1. Professionalisierung und Beruf: Begriffspräzisierungen

Mit dem „aus der angelsächsischen soziologischen Tradition“ (Helsper 2007, S. 579) entnommenen Begriff der „Professionalisierung“ wird in den Sozialwissenschaften „der (historische) Prozess der Spezialisierung, Verselbständigung und Verwissenschaftlichung einzelner Berufspositionen bzw. –gruppen (z. B. Lehrer, Sozialarbeiter, Erzieher)“ verstanden, „die damit Fachlichkeit sowie daran orientierte berufliche Qualifikationen und Kompetenzen erwerben bzw. [...] erkämpfen“ (Böhm 2005, S. 510), bezeichnet. Der Terminus Professionalisierung benennt somit einen historischen Entwicklungsprozess, „in dem die Berufsausbildung und die Weiterentwicklung der professionellen Wissensbasis systematisiert und institutionalisiert werden und bestimmte Tätigkeitsfelder für die Angehörigen eines Berufs reserviert werden“ (Heidenreich 1999, S. 39). Der Prozess der Professionalisierung der Volksschullehrer beginnt im späten 18. Jahrhundert und währt bis in die Gegenwart. Die jahrhundertlang unregelmäßige Tätigkeit der Primarschullehrer wird im Zeitalter des aufgeklärten Absolutismus systematisiert resp. professioneller gestaltet: „Die praktische Lehre bei einem Schulmeister wird durch Lehrerseminare abgelöst, die im Zuge des 20. Jahrhunderts in pädagogische Hochschulen münden, die seit den 1970er Jahren in die Universitäten integriert werden“ (Helsper 2007, S. 579f.). Auch für andere Berufsgruppen (Beamte, Techniker etc.) lassen sich ähnliche Professionalisierungsprozesse in Richtung Höherbildung und Qualifizierung im 19. und 20. Jahrhundert analysieren und dokumentieren (vgl. Lundgreen 1999).